



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

O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À
APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO
FEDERAL

LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACÊDO

BRASÍLIA

2024

LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACÊDO

O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À
APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO
FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para o título de Mestre em Educação - Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Dr.^a Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

BRASÍLIA

2024

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

MM141t Macêdo, Lourdes Christina dos Santos de
O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À
APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO
FEDERAL / Lourdes Christina dos Santos de Macêdo;
orientador Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. --
Brasília, 2024.
233 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Trabalho Pedagógico.. 2. Sala de Apoio à Aprendizagem.
3. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. 4.
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. I.
Dantas, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto , orient. II.
Título.

LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACÊDO

O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À
APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO
FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para o título de Mestre em Educação - Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Universidade de Brasília/PPGE
(Presidente)

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas
Universidade de Brasília/PPGE
(Orientadora)

Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP/ PPG Educação, Arte e História da Cultura
(Membro Externo)

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro
Universidade de Brasília/ PPGEF/FEF
(Membro Interno)

Profa. Dra. Maria Alexandra Clavijo Loor
Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi - PPGE
(Membro Suplente)

Defesa em: 16/12/2024

Local: Plataforma Conferência Web – RPN.

Campus Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.

À minha mãe, minha companheira em todas as batalhas, meu exemplo, meu colo e meu porto
seguro;
Aos meus amores Miguel, Jonas, Talita, Carlos Henrique, Micail, Andressa, Amanda, João,
Maria e Gael;
À vovó Lourdes e vovô Anastácio (*in memoriam*);
Enfim, minha família, minha razão para seguir.

AGRADECIMENTOS

Escrevo esses agradecimentos como a última parte de uma longa jornada de escrita rumo à defesa. Muitas coisas passam pela minha cabeça. Quero lembrar de muitos, mas sei que o cansaço é traiçoeiro. Queria recordar cada detalhe e um filme atravessa meus pensamentos.

Ingressar na Universidade de Brasília foi um sonho impossível da adolescente que precisava trabalhar logo para ajudar a mãe a sustentar os irmãos menores, afinal, em 1997, a professora “formada” aos 17 anos, no Curso de Magistério de nível técnico, já tinha um emprego e, em 2018, já pertencia ao quadro da SEEDF. Para mim, a universidade pública, à época, não era para pessoas como eu, filhos da classe trabalhadora. O medo de não passar me impediu de tentar.

Alimentando o sonho de me tornar mestre, demorei 20 anos para tomar coragem e encarar o processo, que me orgulho em dizer que “foi de primeira”. Enfim, chegar à Universidade Pública foi uma das experiências mais fantásticas que já experimentei. Caminhar pelos corredores da Faculdade de Educação foi um sonho realizado, um sonho de uma professora de anos iniciais em quase final de carreira, que hoje ousa pensar em projetos mais desafiadores. Sonhos impossíveis tornam-se realidade!

Penso que agradecer é a forma de reconhecer que você não está sozinho. É olhar para o outro e reverenciar sua importância na realização de algo. A expressão “ninguém solta a mão de ninguém” não se sustenta quando estamos na correria de investigar um objeto tão específico e o processo de escrita e de pesquisa vai ficando solitário. Contraditoriamente, eu encontrei quem não soltou a minha mão.

Assim, inicio agradecendo a Deus, materializado na natureza e no amor entre as pessoas. Mesmo sendo tão desafiada nas leituras de Marx e outros que constituíram meu referencial teórico, que me provocaram a questionar inúmeras vezes minha fé, parafraseio Ariano Suassuna para dizer, concordando com esse grande poeta, que Deus para mim é uma necessidade. Para ilustrar essas contradições entre as criações de Deus e os perrengues que passamos na vida, Ariano Suassuna sugere um poema escrito por Leandro Gomes de Barros, Intitulado “O mal e o sofrimento”, que apresento a seguir:

Se eu conversasse com Deus

Iria lhe perguntar:

Por que é que sofremos tanto

Quando viemos pra cá?
Que dívida é essa
Que a gente tem que morrer pra pagar?
Perguntaria também
Como é que ele é feito
Que não dorme, que não come
E assim vive satisfeito.
Por que foi que Ele não fez
A gente do mesmo jeito?
Por que existem uns felizes
E outros que sofrem tanto?
Nascemos do mesmo jeito,
Moramos no mesmo canto.
Quem foi temperar o choro
E acabou salgando o pranto?

Se eu pudesse conversar com todas/os aquelas/es que me estenderam a mão durante esse percurso, eu diria o quanto foram importantes por tudo que compartilhamos. Agradeceria a vários colegas do PPGE/FE e do PPG/FEF da Universidade de Brasília, bem como os do PPGE da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) que me acolheram em seus grupos de estudo: colegas do GEPPESP, lideradas/os pela Professora Dra. Otília Dantas, minha orientadora; colegas do LEFET/Avante, meus camaradas, lideradas/os pelo Professor Dr. Edson Marcelo Húngaro; e colegas da Universidade Federal de Santa Maria, do grupo Kairós, lideradas/os pela Professora Dra. Liliana Ferreira, que me incluíram com muito carinho no Grupo de Trabalho (GT Mundo do Trabalho). Me senti e me sinto pertencente a cada um desses grupos e sou grata pelo respeito, cuidado e privilégio de aprender com todas/os.

Agradeço à professora Otília por seu acolhimento, carinho e benevolência. Agradeço por me ensinar que há docilidade na academia, me ajudando a compreender a beleza da incompletude freireana.

Ao time da Otília, agradeço aos que permitiram que eu me aproximasse e formássemos vínculos de afeto e cumplicidade: Erika, Monique, Sântia, Adriano e Inocélio. Tantas risadas, desabafos, escritas, ... encontros e desencontros. Que bom que a gente tem a gente!

Agradeço aos colegas que conheci ao longo de cada disciplina e as/aos grandes professoras/es com quem pude aprender, com afetividade e gentileza: Solange Mendes, Erlando Rêses, Marcelo Húngaro, Kátia Curado e Shirleide Cruz. Deixo minha homenagem ao colega Saulo Vieira, que faleceu devido a complicações causadas pela dengue. Recordo que na banca de qualificação, em outubro/2023, ele me prestigiou com sua presença e, em janeiro/2024, eu acompanhei seu sepultamento. Entre muitos ganhos e alegrias, perdemos um grande ser humano.

Quanto àquelas/es com quem compartilho laços de uma vida inteira, agradeço aos meus grandes inspiradores: meu avô Anastácio e minha avó Lourdes (*in memoriam*).

À minha mãe, Maria José, por me tomar pela mão e, debaixo de sol e chuva, me conduzir carinhosamente até a escola e, na escola da vida, ser minha companheira amorosa e incondicional e minha âncora quando o mar está revoltado. Nas inúmeras vezes que reclamei de cansaço, ela me respondia: “A escolha foi sua!” Eu retrucava: “Estou realizando um sonho!” E ela retomava: “Seu sonho também é meu!”

Ao meu filho, Miguel, pela oportunidade de expressão mais intensa do amor: o materno!

Ao meu esposo Jonas, pelo companheirismo e cuidado, pelo lanche e tantas refeições que me trouxe à mesa, enquanto eu passava horas e horas estudando.

Aos meus irmãos, Talita, Carlos Henrique, Micail e Luciana (que a vida me presenteou) por todo o amor compartilhado. Aos meus sobrinhos, cujos dois anos de suas infâncias e adolescências não pude aproveitar com a intensidade que eu gostaria.

À amiga e irmã de todas as horas, Shirley, que me ajudou a atravessar esse período de grandes desafios. Shirley foi a pessoa que pegou na minha mão desde o processo seletivo e passou tardes e noites comigo, me ajudando a enfrentar os desafios da escrita acadêmica. Nas horas de desespero, ela nunca me negou socorro.

Às amigas Dagma Caixeta e Sheyla Fredenhagem, pelo tempo dedicado na correção de meu projeto de qualificação. Às queridas Livia e Lucília, pelos braços e abraços.

Aos professores Liliana Soares Ferreira, Edson Marcelo Húngaro, Erlando da Silva Rêses, Marili Moreira da Silva Vieira e Maria Alexandra Clavijo Lóor, que aceitaram contribuir como avaliadores em minhas bancas de qualificação e defesa, pela generosidade do aceite e pela leitura cuidadosa.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do DF pela oportunidade do afastamento remunerado para estudos, que me proporcionou dois anos de dedicação exclusiva para a pesquisa e, com isso, pude aproveitar toda a jornada formativa que me foi proporcionada: assisti

a mais de 60 bancas, participei de vários congressos internacionais e nacionais, simpósios, colóquios e publicações. Pude experimentar a monitoria na disciplina de Didática para os estudantes do Curso de Pedagogia e a oportunidade de coorientações de dois estudantes do Programa de Iniciação Científica. Foi um período de imersão, de onde saio enriquecida como ser humano. Além disso, consegui conciliar a participação nos grupos de estudo, com as reuniões semanais – O LEFET e o Kairós. Aos colegas da EAPE, que cuidam do Setor de Afastamento, agradeço por todo o trabalho que desenvolvem.

Agradeço, especialmente, às 46 professoras da SAA/SEEDF que colaboraram com essa pesquisa. Fiz questão de identificá-las com nomes das mais belas flores, pois o trabalho pedagógico que desenvolvem potencializa as belezas que se constituem na diversidade dos/das estudantes atendidos pela SAA, delicados como as flores, ao tempo em que florescem e perfumam, despertando admiração. Às itinerantes, meu “Ipês”, homenageio-as com as cores que fazem o Distrito Federal se alegrar mesmo diante da seca e do clima desértico que nos assola entre os meses de julho a setembro: as cores das Itinerantes - Ipês Amarelo, Roxo, Rosa, Branco e Verde alegraram esse trabalho. A beleza dos ipês é uma característica do Distrito Federal e compõe seu patrimônio natural e ecológico, assim como a Sala de Apoio à Aprendizagem compõe nosso patrimônio na educação.

Ninguém será esquecido! A todas e todos, a minha gratidão!

Eu não luto para vencer
Sei que vou perder
Luto para ser fiel até o fim.
Me perguntaram qual a minha perspectiva.
Minha perspectiva é o fracasso.
Porque se nesse sistema eu não fracassar
é porque eu aderi a ele.
Quem está do lado dos rejeitados será rejeitado.
Quem está do lado dos que apanham vai apanhar.

Padre Júlio Lancellotti

RESUMO

O trabalho pedagógico das professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tema deste trabalho, aponta as inquietações despertadas em 2022, quando questionava-se o trabalho pedagógico dessas profissionais no espaço instituído há pouco mais de uma década por meio de programa de atendimento a estudantes com Transtornos Funcionais Específicos. A problemática demarca a seguinte questão: Como se constitui o trabalho pedagógico da/o professora/or na Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Para responder a tal questionamento, tem-se, como objetivo geral, desvelar o trabalho pedagógico da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal. Como objetivos específicos, caracterizar, de acordo com a legislação pertinente, o perfil da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem e sua relação com o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; analisar o trabalho da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem nas diferentes Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. A metodologia adotada, de abordagem qualitativa, pautou-se no Materialismo Histórico-Dialético. Foram utilizadas fontes documentais que amparam a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa documental e bibliográfica deu suporte à investigação, além de depoimentos, questionários e entrevistas com professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem. Como técnica para análise de dados buscou-se uma aproximação à Análise de Discurso Crítica. Quanto aos resultados têm-se um trabalho marcado por gênero, raça e classe, alienado, precarizado e intensificado. O trabalho pedagógico configura-se nas relações entre as professoras e seus estudantes, com indicadores de planejamento e avaliação como potenciadores para a aprendizagem. As considerações finais versam sobre a dialética que aponta a necessidade de inclusão dos estudantes e os elementos que configuram exclusão das professoras, negligenciadas pelo sistema. Assim, apontam-se proposições para a superação das dificuldades encontradas no e pelo trabalho pedagógico investigado e para que a Sala de Apoio possa se configurar como uma política pública de melhor envergadura.

Palavras-Chave: Trabalho Pedagógico. Sala de Apoio à Aprendizagem. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

ABSTRACT

The pedagogical work of the teachers in the Learning Support Room of the State Department of Education of the Federal District, the subject of this work, highlights the concerns raised in 2022 when the pedagogical work of these professionals in the space established just over a decade ago through a program to assist students with Specific Functional Disorders was questioned. The problem outlines the following question: How is the pedagogical work of the teacher in the Learning Support Room of the State Department of Education of the Federal District constituted? To answer this question, the general objective is to unveil the pedagogical work of the teacher in the Learning Support Room of the Federal District. The specific objectives are to characterize, according to the relevant legislation, the profile of the teacher in the Learning Support Room and their relationship with the Specialized Learning Support Service; to analyze the work of the teacher in the Learning Support Room in the different Regional Education Coordinations of the Federal District. The methodology adopted, of a qualitative approach, was based on Historical-Dialectical Materialism. Documentary sources that support the State Department of Education of the Federal District were used. Documentary and bibliographical research supported the investigation, in addition to testimonies, questionnaires, and interviews with teachers from the Learning Support Room. As a technique for data analysis, an approach to Critical Discourse Analysis was sought. Regarding the results, there is work marked by gender, race, and class, alienated, precarious, and intensified. The pedagogical work is configured in the relationships between the teachers and their students, with planning and evaluation indicators as enhancers for learning. The final considerations discuss the dialectic that points to the need for student inclusion and the elements that configure the exclusion of teachers, neglected by the system. Thus, proposals are made to overcome the difficulties encountered in and by the investigated pedagogical work and for the Learning Support Room to be configured as a better public policy.

Keywords: Pedagogical Work. Learning Support Room. Specialized Learning Support Service. State Department of Education of the Federal District.

RESUMEN

El trabajo pedagógico de las profesoras de la Sala de Apoyo al Aprendizaje de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, tema de este trabajo, señala las inquietudes despertadas en 2022, cuando se cuestionaba el trabajo pedagógico de estas profesionales en el espacio instituido hace poco más de una década mediante un programa de atención a estudiantes con Trastornos Funcionales Específicos. La problemática delimita la siguiente cuestión: ¿Cómo se constituye el trabajo pedagógico de la profesora en la Sala de Apoyo al Aprendizaje de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal? Para responder a esta pregunta, se tiene como objetivo general desvelar el trabajo pedagógico de la profesora de la Sala de Apoyo al Aprendizaje del Distrito Federal. Como objetivos específicos, caracterizar, de acuerdo con la legislación pertinente, el perfil de la profesora de la Sala de Apoyo al Aprendizaje y su relación con el Servicio Especializado de Apoyo al Aprendizaje; analizar el trabajo de la profesora de la Sala de Apoyo al Aprendizaje en las diferentes Coordinaciones Regionales de Enseñanza del Distrito Federal. La metodología adoptada, de enfoque cualitativo, se basó en el Materialismo Histórico-Dialéctico. Se utilizaron fuentes documentales que respaldan a la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal. La investigación documental y bibliográfica dio soporte a la investigación, además de testimonios, cuestionarios y entrevistas con profesoras de la Sala de Apoyo al Aprendizaje. Como técnica para el análisis de datos, se buscó una aproximación al Análisis Crítico del Discurso. En cuanto a los resultados, se trata de un trabajo marcado por género, raza y clase, alienado, precarizado e intensificado. El trabajo pedagógico se configura en las relaciones entre las profesoras y sus estudiantes, con indicadores de planificación y evaluación como potenciadores del aprendizaje. Las consideraciones finales tratan sobre la dialéctica que señala la necesidad de inclusión de los estudiantes y los elementos que configuran la exclusión de las profesoras, desatendidas por el sistema. Así, se plantean propuestas para superar las dificultades encontradas en y por el trabajo pedagógico investigado y para que la Sala de Apoyo pueda configurarse como una política pública de mayor envergadura.

Palabras clave: Trabajo Pedagógico. Sala de Apoyo al Aprendizaje. Servicio Especializado de Apoyo al Aprendizaje. Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal.

LISTAS DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

FIGURAS

Figura 1 - Descritores utilizados na pesquisa	28
Figura 2 - Referências utilizadas em comum por Pinto (2014); Pereira (2018) e Freitas (2019)	37
Figura 3 - Movimentos da pesquisa em educação, conforme Saviani (2017).....	70
Figura 4 - Localização das Coordenações Regionais de Ensino, no mapa do DF	76
Figura 5 - Estruturas do Discurso	86
Figura 6 - Prática social e o momento discursivo.....	90
Figura 7 - Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GSEAA) na estrutura macro da SEEDF	101
Figura 8 - Distribuição do trabalho nas Coordenações Regionais de Ensino.....	102
Figura 9 - Tipos de Salas de Recursos no Distrito Federal e variação de públicos.....	111

QUADROS

Quadro 1 - Quadro de coerência da pesquisa	24
Quadro 2 - Bibliografia anotada e sistematizada, utilizando o descritor “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” e suas variáveis	30
Quadro 3 - Bibliografia sistematizada utilizando o segundo descritor: Sala de Apoio à Aprendizagem.....	31
Quadro 4 - Artigos publicados na Revista Com Senso, após seleção inicial	34
Quadro 5 - Trabalhos que possuem aproximações ao objeto de estudo do Estado do Conhecimento (bibliografia propositiva)	36
Quadro 6 - Identificação das professoras participantes	79
Quadro 7 - Exemplos de linhas de Análise do Discurso	83
Quadro 8 - Necessidades e observações acerca da criação de uma técnica para ADC	85

Quadro 9 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	87
Quadro 10 - Marcos do desenvolvimento da Educação Pública no Distrito Federal	94
Quadro 11 – Marcos históricos e regulamentações sobre o atendimento a estudantes com transtornos de aprendizagem, no Distrito Federal.	103
Quadro 12 - Apontamentos comparativos entre a Portaria nº 39, de 09/03/2012 e a Portaria nº 414, de 3/5/2022	117
Quadro 13 - Características de Transtornos Funcionais Específicos	123
Quadro 14 - Estratégias para alcance da Meta 2, com aproximações à temática da Sala de Apoio à Aprendizagem e seus respectivos “Status de comportamento”	130
Quadro 15- Metáforas associadas à categoria Precarização	153
Quadro 16 - Discursos da relação currículo SEEDF x trabalho SAA	173

TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas na BDTD para o primeiro descritor e suas variáveis	30
Tabela 2 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas na BDTD para o segundo descritor e suas variáveis	31
Tabela 3 - Equações de busca por trabalhos na Base de Dados da SciELO e resultados encontrados.....	33
Tabela 4 - Resultados encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, com uso de equações de busca	35
Tabela 5 - Quantitativo da SAA em funcionamento por CRE	76
Tabela 6 - Relações entre Regiões Administrativas do DF, CRE e Polos de atendimento a estudantes com TFE	77

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por níveis e áreas das referências mais utilizadas	38
Gráfico 2 - Previsão orçamentária para investimento em estratégias do Plano Distrital de Educação.....	134
Gráfico 3 - Idade das participantes	137
Gráfico 4 - Tempo de efetivo exercício na SEEDF	138
Gráfico 5 - Formação profissional a nível de Magistério (curso técnico)	140
Gráfico 6 - Formação inicial de nível superior.....	143
Gráfico 7 - Formação a nível superior - segunda graduação	144
Gráfico 8 - Cursos realizados na EAPE e quantidade de participantes	148
Gráfico 9 - Cursos realizados em instituições privadas.....	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD Análise do Discurso

ADC Análise de Discurso Crítica

ANEE Alunos com Necessidades Educativas Especiais

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASEB Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília

CED Centro Educacional

CEE Centro de Ensino Especial

CEDF Conselho de Educação do Distrito Federal

CEM Centro de Ensino Médio

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CFE Conselho Federal de Educação

CID Classificação Internacional de Doenças

COETE Coordenação de Políticas Educacionais Transversais

COMPP Centro de Orientação Médico Psicopedagógico

CONEDU Congresso Nacional de Educação

CRE Coordenação Regional de Ensino

CRP Conselho Regional de Psicologia

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

DCM Disfunção Cerebral Mínima

DF Distrito Federal

DINFE Diretoria de Informações Educacionais

DPAC Distúrbio do Processamento Auditivo Central

DISPRE Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino

DODF Diário Oficial do Distrito Federal

EAPE Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EC Estado do Conhecimento

EDUCERE Congresso Nacional de Educação

EEAA Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENFOPE Encontro Internacional de Formação de Professores

FAPDF Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

FE Faculdade de Educação

FEDF Fundação Educacional do Distrito Federal

GT Grupo de Trabalho

GETED Gerência de Estudo e Tratamento das Estatísticas Educacionais

GOEAA Gerência de Orientação Educacional e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LAI Lei de Acesso à Informação

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBL Movimento Brasil Livre

MDB Movimento Democrático Brasileiro

MHD Materialismo Histórico-dialético

NEE Necessidades Educativas Especiais

NOVACAP Companhia Urbanizadora da Nova Capital

OMS Organização Mundial da Saúde

OP Orientação Pedagógica

OSPB Organização Social e Política Brasileira

OTP Organização do Trabalho Pedagógico

PACP Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia

PAIQUE Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares

PDCA Profissão Docente, Currículo e Avaliação

PEPOP Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua

PDE Plano Distrital de Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PROEDUC Promotória de Defesa da Educação

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

PT Partido dos Trabalhadores

PTR Partido Trabalhista Renovador

RA Região Administrativa

RAIE Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional

RAV Relatório de Avaliação

SAA Sala de Apoio à Aprendizagem

SAAI Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

SCIELO Scientific Electronic Library Online

SEAA Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEC Secretaria de Educação e Cultura

SEEDF Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEE/DF Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEPLAG Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

SIGEP Sistema de Gestão de Pessoas

SGA Secretaria de Gestão Administrativa

SOE Serviço de Orientação Educacional

SR Sala de Recursos

SUPLAV Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

TC Transtorno de Conduta

TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TFE Transtornos Funcionais Específicos

TOD Transtorno Opositivo Desafiador

TPAC Transtorno do Processamento Auditivo Central

UnB Universidade de Brasília

UNIEB Unidade Regional de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	28
2.1 Construindo maiores refinamentos	35
Síntese Integradora	45
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	46
3.1 Trabalho: algumas aproximações	46
3.2 O trabalho na sociedade capitalista	50
3.3 O trabalho e a educação e a educação como trabalho: as marcas do trabalho docente ..	54
3.4 As especificidades do trabalho pedagógico e suas relações com a SAA	60
3.5 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico - Cultural no Currículo da SEEDF	64
Síntese Integradora	68
4 PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1 O método: Materialismo Histórico-Dialético	71
4.2 Lócus da pesquisa.....	75
4.3 Participantes da pesquisa e Instrumentos para gerar dados	78
4.4 Análise e gerenciamento dos dados.....	81
4.5 Dispositivos analíticos.....	87
Síntese Integradora	92
5 A SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SEEDF	93
5.1 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	93
5.2 O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.....	103
5.3 A Sala de Apoio à Aprendizagem	112
5.4 A Sala de Apoio à Aprendizagem no Plano Distrital de Educação (2015 - 2024).....	128
Síntese Integradora	134

6 O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....	136
6.1 Características das participantes da pesquisa e relações formativas	136
6.2 Categorias empíricas que emergiram do objeto de pesquisa.....	151
6.2.1 Precarização: “A Sala de Apoio não tem apoio”	152
6.2.2 Intensificação: “Então, eu vou sobreviver”	161
6.2.2.1 O PAIQUE: “Eu vou morrer esperando”	162
6.2.3 Trabalho Pedagógico: existência e resistência	166
6.2.3.1 O planejamento como elemento do trabalho pedagógico: “trocando figurinhas”..	167
6.2.3.2 O Trabalho pedagógico da SAA e o Currículo	171
6.2.3.3 A Avaliação para e no trabalho pedagógico da SAA	176
Síntese Integradora	179
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	203
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E FORMULÁRIO.....	203
APÊNDICE B – FORMULÁRIO	204
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFISSIONAIS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SEAA/SAA).....	205
ANEXOS.....	206
ANEXO A – PROFISSIONAIS HABILITADOS PARA TRABALHAREM COMO PEDAGOGOS E PSICÓLOGOS DAS EEAA	206
ANEXO B – PROFISSIONAIS HABILITADOS PARA TRABALHO NA SAA QUE PASSARAM POR PROCESSO DE APTIDÃO.....	208
ANEXO C – QUANTIDADE DE POLOS DA SAA	225
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	228

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre as garantias de acesso, permanência e sucesso dos estudantes na escola. A ampliação das garantias como dever do estado e direito de todos envolve um olhar atento para as especificidades de estudantes com deficiência, transtornos específicos de aprendizagem, dificuldades permanentes ou passageiras e, também, para as minorias como estudantes indígenas, quilombolas, imigrantes e outros.

Abordar a diversidade no contexto educacional revela que a escola enfrenta dificuldades para lidar com as demandas das tentativas de consolidação de uma escola para todos. A escola imersa no sistema capitalista contribui para a revelação das tendências desse sistema, assim como pode ser elemento de transformação e de mudança (Saviani, 1991, 2021). Isso posto, “[...] o direito à educação de qualidade se constitui como requisito fundamental para a vivência dos direitos humanos e sociais” (Distrito Federal, 2014a, p. 27).

Trabalhando na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora de Educação Básica, desde 1998, percorri diferentes escolas e regionais, e vivenciei diferentes funções como coordenadora pedagógica, supervisora pedagógica, vice-diretora e diretora de escola, estando também na Coordenação Intermediária do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), na Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Núcleo Bandeirante, no ano de 2013.

Considerando que a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) foi iniciada no Distrito Federal em 2012, vivenciei a implementação desse programa de atendimento em espaço privilegiado de trabalho e observação: a Coordenação Intermediária do SEAA. Nesse espaço, foi possível acompanhar a organização das primeiras salas de apoio da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, assim distribuídas: uma na Região Administrativa da Candangolândia (anos iniciais do Ensino Fundamental - EF), duas na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante (sendo uma de anos iniciais e uma de anos finais do EF) e uma na Região Administrativa do Riacho Fundo II (anos iniciais do EF). Para o momento, a quantidade de salas implementadas nessa CRE era suficiente, considerando o caráter inicial dos atendimentos, o que, com o tempo, revelou necessidades de ampliação, que avançou, mas retrocedeu, estando, atualmente, apenas uma sala em funcionamento.

Vivenciando a dificuldade em articular o trabalho dos quatro polos da SAA para captar as demandas das 34 unidades escolares sem a presença de um professor itinerante, ao final de 2013, passei pelo processo de aquisição da aptidão e pelo concurso de remanejamento, o que

me proporcionou trabalhar como professora itinerante da SAA, articulando o trabalho entre polos. No ano seguinte (2014), após novo processo de aptidão e remanejamento, passei a compor o grupo de professoras da SAA, aumentando, assim, minhas inquietações sobre a organização desse trabalho.

Naquele momento nascia o desejo de investigar o trabalho da/o professora/or da SAA na Secretaria de Estado de Educação e como este se configurava. Isso ocorreu porque o trabalho pedagógico fora iniciado, entretanto, apenas orientado por uma diretriz legal - A Portaria nº 39/2012 (Distrito Federal, 2012a), ou seja, não havia orientação pedagógica que organizasse o trabalho dessas/es professoras/res. Notadamente, a problemática decorreu também como fruto de reflexões promovidas pela Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (REPPED), cujos trabalhos vêm culminando em produções e discussões importantes sobre saberes, práticas e profissão docente, reafirmando a Pedagogia como ciência e destacando a importância dos pedagogos nesse percurso. Outro importante lugar de discussão tem sido o Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP)¹, reconhecido pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e liderado pela professora doutora Otília Dantas, minha orientadora de mestrado.

A Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) teve início após um movimento de pais de estudantes diagnosticados com Transtorno do Processamento Auditivo Central (Distrito Federal, 2014b), que eram atendidos nos Centros de Apoio ao Surdo (CRAS) e em algumas salas de recursos, de maneira “informal”, haja vista que tais estudantes não faziam parte do público específico desse atendimento. Com o aumento do número de estudantes diagnosticados e sem perspectivas de atendimento, alcançaram-se novos patamares de reivindicação, que culminaram com a implementação da SAA, por meio da Portaria nº 39, de 9 de março de 2012 (Distrito Federal, 2012a), que instituiu o “Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, de caráter multidisciplinar².”

¹ Vide link de acesso do grupo no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/196797>

² O termo “Transtornos Funcionais Específicos” é utilizado para designar pessoas que possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), Dislalia, Discalculia, Dislexia, Disortografia, Disgrafia, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno de Conduta (TC). Maiores esclarecimentos serão abordados no capítulo 5.

Inicialmente, podiam trabalhar na SAA profissionais formados em Pedagogia ou Psicologia, que necessitavam passar por processo de aptidão, com entrevista e comprovação de curso na área de transtorno funcional. Em 2022, por meio da Portaria nº 414, de 3 de maio de 2022, que substituiu a Portaria nº 39/2012, afirmou-se a necessidade da atuação³ do profissional formado em Pedagogia⁴ (Distrito Federal, 2022a), mas quais os objetivos do trabalho desenvolvido na SAA? Seria um trabalho terapêutico? Seria um atendimento pedagógico? Ou uma aula de reforço? Aproximar-se-ia do trabalho desenvolvido pelas Salas de Recursos que atendem estudantes com deficiência? Qual a natureza desse trabalho?

Sabe-se que as professoras da SAA costumam ouvir críticas de várias/os trabalhadoras/es da escola e isso ocorre porque as pessoas não sabem como o trabalho é realizado e quais são os resultados esperados *versus* alcançados. Isso também acontece porque o trabalho é desenvolvido em escolas-polo e as salas disponibilizadas para o atendimento denotam, muitas vezes, o imprevisto de espaços como depósitos, por exemplo.

A professora da SAA costuma receber os familiares de seus estudantes que chegam questionando sobre seu trabalho, geralmente “interpretado” como “aula de reforço”. Os colegas da própria escola, imaginam que ela deve fazer o papel de professora leitora ou professora que acompanha os estudantes com dificuldades em avaliações, garantindo-lhes assessoramento e aumento do período de prova. A equipe gestora a tem como profissional que faz “diagnóstico” e, para muitos, inclusive para colegas que trabalham em outros setores da unidade de ensino, a professora da SAA é a “terapeuta”, identificada como aquela que lida com estudantes que têm algum problema. Enfim, a Sala de Apoio à Aprendizagem, por possuir esse nome, pode ser facilmente interpretada até mesmo como a sala para quem precisa ser atendido porque se machucou na escola ou está febril - é confundida facilmente até como um “posto de enfermagem”. Inicialmente, é essa condição que incomoda a pesquisadora.

É nesse contexto de incompreensões, desafios e inseguranças diante das demandas profissionais de quem trabalha com esse atendimento que surgiu o problema de pesquisa: Como se constitui o trabalho pedagógico da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem da

³ O vocábulo “atuação” é usado nos documentos oficiais da SEEDF para designar sobre funções de diferentes profissionais. Neste trabalho, esse vocábulo é utilizado somente nas referências específicas aos documentos analisados. Nas demais discussões, optou-se pelo uso do vocábulo “trabalho”, por considerar não somente a origem semântica, mas o conceito de trabalho pautado nos escritos de Marx (2008).

⁴ Neste trabalho, será usado o/s vocábulo/s “professora/s” para designar as trabalhadoras da SAA, uma vez que todas as interlocutoras da pesquisa, inclusive as psicólogas, declararam alguma formação em Licenciatura. Considerando que o conceito de trabalho pedagógico utilizado se pauta nos estudos de Ferreira (2017) e aborda a relação professora - estudantes, cabe esclarecer a escolha por designar essas trabalhadoras como “professoras”.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Reitera-se que se quer saber acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pois, até o momento em que foi realizada esta pesquisa, não havia qualquer orientação pedagógica ou documentos pedagógicos norteadores.

Para o alcance dessa questão central propõe-se como questões secundárias: Qual o perfil da/o professora/or que trabalha na Sala de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal de acordo com a legislação? Como é desenvolvido o trabalho pedagógico da/o professora/or da SAA?

As questões supracitadas suscitaram o objetivo geral: desvelar o trabalho pedagógico das/dos professoras/es da Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Visando responder ao objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar, de acordo com a legislação pertinente, o perfil da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem e sua relação com o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; 2) Analisar o trabalho da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem nas diferentes Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal;

A seguir, apresenta-se o quadro de coerência da pesquisa, que visa entrelaçar os elementos e facilitar a visualização da pesquisadora e da/o leitora/or do trabalho.

Quadro 1 - Quadro de coerência da pesquisa

TEMA – O trabalho pedagógico das professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.		
PROBLEMA – Como se constitui o trabalho pedagógico das/os professoras/es na Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?		
OBJETIVO GERAL – Desvelar o trabalho das/os professoras/es da Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.		
QUESTÕES SECUNDÁRIAS Qual o perfil da/o professora/or que trabalha na Sala de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal de acordo com a legislação?	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Caracterizar, de acordo com a legislação pertinente, o perfil da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem e sua relação com o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.	METODOLOGIA Pesquisa Documental – Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Regimento Interno da Secretaria de Educação do DF, Portarias e outros documentos que caracterizam o trabalho das/os professoras/es da SAA.
Como é desenvolvido o trabalho pedagógico da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem?	Analisar o trabalho da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem nas diferentes Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal.	Formulário/ Questionário; Entrevistas semiestruturadas com os profissionais que trabalham nas Salas de Apoio. Depoimentos.
TERRITÓRIO DA PESQUISA – Escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que possuem polos de atendimento de Sala de Apoio à Aprendizagem.		
SUJEITOS DA PESQUISA – Professoras/es que trabalham na Sala de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal.		

Fonte: da autora (2023).

Com pouco mais de uma década da criação da Sala de Apoio à Aprendizagem, na rede pública de ensino do DF, o tema justifica-se frente às demandas que vêm sendo apresentadas às professoras que se dedicam ao trabalho nesse espaço. Com a publicação da Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021) e da Portaria nº 414, de 03 de maio de 2022 (Distrito Federal, 2022a), é possível observar que ainda há poucos documentos que descrevem essas ações diante das necessidades de estudantes diagnosticados com transtornos de aprendizagem no DF, bem como o perfil profissional de quem precisa, dentre outras atribuições, lidar com as expectativas de diferentes componentes de seu grupo de trabalho (equipe gestora, coordenador pedagógico, professoras/es e demais membros da Unidade de Ensino), além de familiares e profissionais das outras unidades de ensino atendidas pelo(s) polo(s), considerando, ainda, o trabalho com profissionais de coordenação pedagógica em nível intermediário e em nível central.

Diante de tantas expectativas quanto ao trabalho das profissionais na SAA, é importante refletir sobre seus percursos formativos, sobre como acessaram essa função na SEEDF, sobre suas motivações para desempenharem tal função, sobre como lidam com as demandas das escolas que são polos e frente às demais unidades escolares que encaminham seus estudantes para o acompanhamento.

No processo de investigação, para que possa buscar movimentos de outros sujeitos no intuito de desvelar o trabalho pedagógico da SAA, valho-me da autocrítica, na condição de professora envolvida nos mesmos problemas que a pesquisa suscita, imprimindo, como pesquisadora, o distanciamento, mas não a neutralidade.

Para além de provocação aos pares e à Universidade, esta pesquisa visa deslindar o trabalho pedagógico da SAA como programa específico do Distrito Federal de modo que possa tornar-se de melhor envergadura e, por suposto, fomentar e instigar outros estados da federação a concretizar ações tão importantes quanto as que o Distrito Federal propõe.

A exemplo da mobilização da comunidade escolar, este estudo chama atenção para a necessidade de mobilização da comunidade científica, de modo que novas pesquisas acerca de temas concernentes aos serviços de apoio possam ser propostas. Espera-se assim, conforme nos orienta Saviani (2017), que as pesquisas da e em educação sejam tomadas pelos profissionais da área. Chama-se a atenção para o caráter pedagógico da própria pesquisa que focou na mobilização de ideias de modo que se compartilhem práticas pedagógicas em espaços pedagógicos, afastando o caráter terapêutico que enviesa o sentido do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal (SEAA).

Por fim, compondo a introdução desta pesquisa, destaca-se a problemática que fez nascer o interesse pela investigação, a justificativa, os objetivos e a relevância do estudo. A discussão perpassa o trabalho pedagógico, suas marcas e condicionantes porque pretendeu-se analisar, qualitativamente, o que foi encontrado na legislação e nos documentos norteadores, como o trabalho de fato aconteceu e, ainda, identificou-se as expectativas das profissionais envolvidas, de modo a vislumbrar o almejado para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na SAA.

O segundo capítulo contém o Estado do Conhecimento da pesquisa, que demonstrou as produções acerca da Sala de Apoio à Aprendizagem e, com isso, revelou a ausência de trabalhos que discutem a profundidade e a importância do serviço de apoio. Os descritores da pesquisa foram: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA –; Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA –; e Trabalho Pedagógico. Os filtros utilizados: o filtro temporal (2012 a 2023) considerando que a implementação da SAA ocorreu em 2012 e; o filtro concernente ao território (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF), haja vista que esse atendimento, na maneira como está organizado, é ofertado apenas no Distrito Federal.

No terceiro capítulo, delimitou-se o referencial teórico da pesquisa, discutindo-se a partir da ideia de trabalho como “condição básica e fundamental de toda a vida humana” (Engels, 2013, p. 1), em sua totalidade, por meio de autores como Antunes (2003, 2005, 2009, 2020a, 2020b); Húngaro (2008, 2014); Netto (2011, 2020) e Marx (2008), conduzindo--se à conceituação de trabalho pedagógico, a partir das concepções de Ferreira (2017, 2018, 2020, 2022a, 2022b). Ao apontar-se o trabalho pedagógico, são envolvidos conceitos como profissionalização, e profissionalidade sob as discussões de Ferreira (2017), Braem (2000) e Cruz (2017). Desse modo, inicia-se a discussão acerca dos movimentos de constituição do ser professora/or, por meio de Curado Silva (2011); Kowarzik (1988), Rêses (2020), Vicentini (2009), Saviani (1991, 2011a, 2011b, 2013a, 2021a) e outros.

No quarto capítulo, delineia-se o percurso metodológico, em que se caracteriza a pesquisa de abordagem qualitativa, com aproximações ao Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Como instrumentos de pesquisa fez-se uso de: pesquisa documental, coleta de depoimentos, questionário e entrevista semiestruturada com professoras⁵ da Sala de Apoio à

⁵Reconhecendo as marcas de gênero que perpassam a profissão, também abordadas no Referencial Teórico, no capítulo cinco, optou-se pela utilização do vocábulo “professora/as” para designar todas as participantes da pesquisa, tendo em vista que as interlocutoras da investigação se declararam do gênero feminino. Para demais elementos de exposição ou discussão, foram utilizados os vocábulos “professoras/professores” tendo em vista que a maioria das/dos profissionais que trabalham com a educação no Distrito Federal trata-se de mulheres.

Aprendizagem. A investigação contou com a participação de 44 professoras (39 professoras regentes e cinco itinerantes), além do depoimento de duas professoras que acompanharam os movimentos iniciais para a implementação do atendimento. Para a análise dos dados, elegeram-se categorias que emergiram da pesquisa (Netto, 2011) as quais foram analisadas com o apoio da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001a; Resende e Ramalho, 2006) utilizando-se como dispositivos analíticos a intertextualidade, a representação de atores sociais, e a interdiscursividade, em especial atenção aos aspectos ideológicos e hegemônicos.

No quinto capítulo, apontam-se alguns elementos que constituem a história da Sala de Apoio à Aprendizagem, por não haver, até o momento, um documento destinado a essa finalidade. Sendo o investigador um ser contextualizado (Netto, 2020), o capítulo abarca desde a origem do sistema educacional do Distrito Federal para atender aos trabalhadores/as e filhos/as de trabalhadores/as que vieram participar da construção de Brasília. Em seguida, explanou-se as primeiras aproximações para o atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem que constituíram as “equipes diagnósticas” e relatou-se a evolução desses atendimentos, a organização do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, até a instituição da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), em 2012. Ainda nesse capítulo, delineia-se o trabalho da SAA no Plano Distrital de Educação (2014 - 2025) (Distrito Federal 2015b), e como os relatórios de avaliação e monitoramento apontam esse serviço (Distrito Federal, 2015c; 2020; 2021a; 2022b).

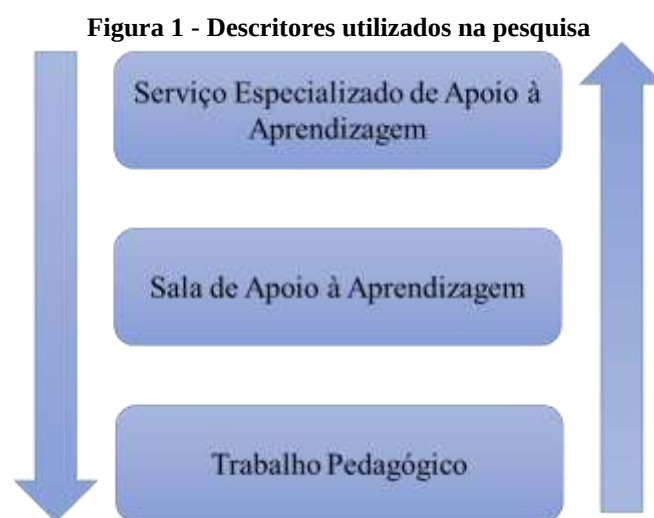
No sexto capítulo, utilizam-se os dados colhidos nos questionários e entrevistas para a discussão por meio das categorias que emergiram do objeto pesquisado. Os discursos das professoras foram utilizados para construir um debate acerca da formação profissional, da precarização e da intensificação do trabalho e, por fim, sobre o trabalho pedagógico, um ato intencional, constituído e constituinte na e para a relação professora-estudantes, que envolve planejamento, avaliação e concepções de currículo.

Enfim, são apresentadas as considerações finais e algumas proposições. Por último, são expostas as referências e, como apêndices, os instrumentos utilizados na investigação. Os anexos referem-se aos dados colhidos junto à SEEDF por meio da Lei de Acesso à Informação, que contribuíram para as análises e demonstraram as contradições entre o legalmente previsto e o concretamente realizado. Ressalta-se que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do Parecer nº 6.794.323 - CEP/CHS, cujo teor consta em anexo.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo refere-se à construção do Estado do Conhecimento da pesquisa, trazendo como objetivo realizar um levantamento bibliográfico em bancos de dados científicos de modo a buscar a materialização do que já foi construído acerca do trabalho pedagógico da professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA). Tem-se, nesse aspecto, “[...] o reconhecimento da historicidade na produção do campo científico” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 159) e a abertura para romper com pré-conceitos e certezas acerca do que já é conhecido sobre o que, inicialmente, se caracterizou como projeto de investigação e problema de pesquisa.

Para iniciar a coleta de dados, realizou-se uma seleção de produções científicas com temas relacionados ao objeto de estudo. O processo se constituiu do elenco de palavras-chave associadas ao que se pretende investigar, compreendidas como descritores, a saber: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; Sala de Apoio à Aprendizagem; Trabalho Pedagógico. Os descritores foram eleitos considerando que a “Sala de Apoio à Aprendizagem” compõe o “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” da SEEDF como serviços de apoio, na rede pública de ensino do Distrito Federal; o descritor “trabalho pedagógico” foi considerado a partir da problemática de pesquisa apresentada, que versa sobre a configuração desse trabalho, especificamente, na SAA. Para cada descritor, foram empreendidas buscas simples e avançadas com a utilização de expressões sinônimas e siglas (Figura 1):



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Para as buscas iniciais, elegeu-se como banco de dados, a Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD) a partir do que Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 133) definem como “regra da exaustividade”, isto é, intentar conhecer todos os elementos e analisá-los para definir a regra do *corpus* do trabalho. Tal feito somente se torna viável porque “todo o trabalho de investigação se insere num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou em relação a correntes que o precedem e influenciam” (Quivy; Campenhoudt, 2013, p. 5).

Para o recorte temporal, utilizou-se como critério o ano de implementação da Sala de Apoio à Aprendizagem, no Distrito Federal, 2012 até 2023, pois esse atendimento foi instituído pela Portaria nº 39, de 09 de março de 2012 (Distrito Federal, 2012a). O filtro “Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal” foi selecionado por ser o espaço de interlocução da pesquisa, que compõe o sistema, as unidades de ensino e os sujeitos investigados. Os demais recortes foram analisados conforme as necessidades individuais de cada busca, em que se descreveram de maneira criteriosa, ao longo das análises, haja vista que, conforme salientam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 47) “[...] cada opção e critério deve ser explicitado, pois esses [...] podem alterar os resultados apresentados” e “[...] isso é imprescindível na pesquisa científica, pois o que não está indicado é passível de ser contestado.

A primeira etapa da pesquisa do Estado do Conhecimento, após a definição dos objetivos e dos descritores de busca foi a bibliografia anotada, processo no qual, após filtrados os descritores, se fez a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados e se organizou as referências bibliográficas (Kohls-Santos; Morosini, 2021; Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

A Sala de Apoio à Aprendizagem se constitui como parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) que, dentre outros objetivos, visa a direcionar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva institucional e interventiva (Distrito Federal, 2010a). Nesse sentido, elegeu-se o primeiro descritor: “**Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**”. Para ele, considerou-se o critério de busca pela expressão, pela sigla e pela associação de ambas. Os termos foram pesquisados sem filtrar títulos, autores ou assuntos, ou seja, deu-se por “todos os termos”, como apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas na BDTD para o primeiro descritor e suas variáveis

DESCRIPTOR	Nº TRABALHOS	TRABALHOS ENCONTRADOS APÓS FILTRO TEMPORAL
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem	118	101
SEAA	5.211	3.681
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem SEAA	06	05

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Considerando que, mesmo com o filtro temporal, obteve-se 3.681 para o descritor (SEAA), empreendeu-se uma “busca avançada” englobando os termos: 1 - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; 2 - SEAA; 3 - Distrito Federal, optando-se pelo campo contido na BDTD que se relaciona à busca por “todos os termos”. Foram encontrados quatro trabalhos (duas dissertações e duas teses) e, após a aplicação do filtro temporal (a partir de 2012) foram mantidos os quatro. Deu-se continuidade ao refinamento, pela leitura dos trabalhos que apresentaram ligação com o objeto de estudo, de acordo com Quadro 2.

Quadro 2 - Bibliografia anotada e sistematizada, utilizando o descritor “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” e suas variáveis

Nº	TRABALHO
01	FREITAS, Erika Rodrigues de. O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola. 2019. 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
02	PINTO, Janaína Vieira. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEE/DF. 2014. xi, 116 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
03	SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-SEAA. 2022. 222 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
04	PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Seguindo com as buscas, tem-se o descritor “Sala de Apoio à Aprendizagem”. Considera-se que este seja o principal termo das investigações, pois trata-se do *lócus* da pesquisa, espaço onde as/os professoras/es desempenham seu trabalho (Tabela 2):

Tabela 2 – Quantitativo de teses e dissertações encontradas na BDTD para o segundo descritor e suas variáveis

DESCRIPTOR	Nº TRABALHOS	TRABALHOS ENCONTRADOS APÓS FILTRO TEMPORAL
Sala de Apoio à Aprendizagem	1.470	1.143
SAA e SAA/DF	456	302
SAADF	0	0

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com o objetivo de melhorar o refinamento, foram realizadas duas buscas avançadas. Na primeira, considerando os seguintes termos: 1- Sala de Apoio à Aprendizagem; 2 - SAA, foram encontrados nove trabalhos (sete dissertações e duas teses). Após a aplicação do filtro temporal (ano de defesa - de 2012 até 2023), obteve-se oito trabalhos (seis dissertações e duas teses), conforme Quadro 3. Na segunda, considerou-se 1 - Sala de Apoio à Aprendizagem, 2 - SAA, 3 - SAADF, utilizando como critério “todos os termos”. Nesse último caso, nenhum registro foi encontrado.

Quadro 3 - Bibliografia sistematizada utilizando o segundo descritor: Sala de Apoio à Aprendizagem

Nº	TRABALHO
05	MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva. Mafalda na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA): uma proposta de trabalho de produção textual à partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2017. 157 f.
06	ZONTINI, Laynara dos Reis Santos. Modelagem Matemática na Sala de Apoio à Aprendizagem: o olhar dos professores em formação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2019.
07	ONIESKI, Simone Bueno. Concepção de alfabetização em documentos que se referem às Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SEED/PR). 2018, 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
08	BAZONI, Jani Ester da Silva. O significado do não-aprender na Sala de Apoio à aprendizagem: a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014. 188f.:il
09	LARA, Patrícia Tanganelli. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
10	VALÉRIO, Lenilson Pinheiro. SAA: uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2021.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após a leitura e a apreciação dos oito trabalhos identificados na primeira busca avançada (Sala de Apoio à Aprendizagem e SAA), foram encontrados quatro trabalhos que versam sobre

a Sala de Apoio à Aprendizagem, no Paraná. Bazoni (2014), Marchioli (2017), Onieski (2018) e Zontini (2019) apresentaram resultados de trabalhos desenvolvidos nesse espaço de atendimento, cujo público-alvo são estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, com dificuldades de aprendizagem; o atendimento é desenvolvido com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e objetiva a superação das dificuldades que os estudantes apresentam, na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Destaca-se que a proposta da SAA do Paraná não possui nenhuma ligação com a proposta do DF.

Lara (2016) escreveu sobre “A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”. Em sua tese, a autora descreve os percursos históricos da educação especial no Brasil para historicizar a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), em São Paulo, implementada pelo Decreto nº 45415/2004 (São Paulo, 2004), regulamentada, com novas diretrizes, por meio da Portaria nº 2496/2012 (São Paulo, 2012). O caso específico deste atendimento pode ser considerado como um incremento ao atendimento educacional especializado que, nesse caso, contempla o público com deficiência intelectual, mas se distancia do que essa pesquisa se propôs a discutir.

Valério (2021), escreveu sobre SAA: uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem. Na pesquisa do autor supracitado, SAA refere-se a um modelo de aplicativo social na tentativa de melhorar o ensino/aprendizado, utilizando um sistema desenvolvido especialmente para este fim, e com possibilidade de acesso por computadores, *tablets* e celulares conectados à Internet.

Para o terceiro descritor - **Trabalho Pedagógico** -, utilizando “todos os termos”, a BDTD apresentou 28.064 resultados (21.678 dissertações e 6.390 teses). Após a aplicação do filtro temporal, foram obtidos 20.273 resultados (15.661 dissertações e 4.612 teses). Com a busca avançada, com as expressões: 1 - Trabalho Pedagógico; 2 - Sala de Apoio à Aprendizagem; 3 - DF, foram identificados 122 trabalhos (93 dissertações e 29 teses). Após o filtro temporal, obteve-se 99 trabalhos (73 dissertações e 26 teses). Realizou-se a leitura de todos os resumos dos 99 trabalhos localizados e não houve nenhuma aproximação ao trabalho pedagógico direcionado à SAA do Distrito Federal.

Dando continuidade ao processo investigativo, recorreu-se à *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), também conhecida como Biblioteca Eletrônica Científica *On-line*. Foram elaboradas equações, utilizando os Operadores Booleanos (*AND*, *NOT*, *OR*), aspas e

parênteses, buscando-se aprimorar as possibilidades e filtros da pesquisa. Na Tabela 3, tem-se os resultados obtidos.

Tabela 3 - Equações de busca por trabalhos na Base de Dados da SciELO e resultados encontrados

TERMOS	RESULTADOS	OBSERVAÇÕES
“secretaria de estado de educação do distrito federal” OR “secretaria de educação do DF” OR SEEDF	00	
“secretaria de estado de educação do Distrito Federal” OR “SEEDF”	00	
“serviço especializado de apoio à aprendizagem”	00	
“serviço especializado de apoio à aprendizagem” OR “SEAA”	00	
“SEAA”	00	
“SEAADF”	00	
SEAADF	00	
“sala de apoio à aprendizagem”	03	Trabalhos sobre produção escrita e trabalho na Sala de Apoio à Aprendizagem, no Paraná descritos anteriormente: MARCHIOLI (2017), ZONTINI (2019) e ONIESKI (2018)
“sala de apoio à aprendizagem do DF”	03	MARCHIOLI (2017), ZONTINI (2019) e ONIESKI (2018)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Dando continuidade, recorreu-se a anais de reuniões científicas e congressos nacionais de renome na área da educação, como é o caso da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). No caso da ANPEd, visitou-se os trabalhos registrados nos anais de reuniões científicas nacionais e foram analisadas publicações em quatro grupos de trabalho específicos (GT), a saber: GT05 - “Estado e Política Educacional”; GT09 - “Trabalho e Educação”; GT15 - “Educação Especial” e GT 20 - “Psicologia da Educação”. Foi mantido o recorte temporal inicialmente explicitado. Na ANPEd, não foram encontrados trabalhos que correspondessem ao objeto de pesquisa. Quanto à ANFOPE, foram analisados todos os eixos de trabalhos, dos anos de 2016 a 2019, pois somente os anais desses anos estavam disponíveis no site. Após a leitura dos trabalhos, não se identificou resultados alusivos ao objeto de discussão em questão.

Por considerar insuficiente a quantidade de trabalhos encontrados, optou-se em pesquisar as publicações da Revista Com Senso (Qualis B1). Por se tratar de um periódico vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, justifica-se, assim, a procura de produções que revelem o trabalho pedagógico desenvolvido pela Sala de Apoio à

Aprendizagem do Distrito Federal. A Revista Com Senso foi criada em 2014 e possui um sistema de avaliação por pares. O Quadro 4 apresenta os trabalhos encontrados na revista supracitada:

Quadro 4 - Artigos publicados na Revista Com Senso, após seleção inicial

ANO	TRABALHO E AUTOR	PALAVRAS-CHAVE
2016	Formação continuada de professores: (Re)negociando significados na construção da escola inclusiva. RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho.	Formação continuada de professores. Política pública de Educação Inclusiva. Psicologia Histórico-Cultural.
2017	Ações integrativas entre família, escola e aluno: a construção do sucesso escolar na atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues.	Família. Escola. Desenvolvimento humano.
2018	Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA. SILVA, Geane de Jesus.	Psicologia escolar. Competências. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Desenvolvimento humano.
2019	A inclusão de estudantes com TDAH nas turmas de ensino regular: a experiência de um CEF no DF. GONÇALVES, Valdirene Luiz.	Inclusão. TDAH. Ensino regular. Experiência.
2020	A profissionalidade e os sentidos da humanização docente na inclusão escolar: analisando o DF. LIMA, Loyane Guedes Santos. CRUZ, Shirleide Pereira da Silva.	Profissionalidade docente. Inclusão escolar. Sentidos de humanização. Ensino Fundamental. Distrito Federal.
2022	Percurso Histórico das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação, na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. SILVA, Liliane Alves Veloso.	Psicologia Escolar. Equipes Multidisciplinares. Ceilândia.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com esta dinâmica, se aprimorou as possibilidades e filtros da pesquisa. Dessa vez, acessou-se o Portal de Periódicos de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foram mantidas as equações, valendo-se dos Operadores Booleanos (*AND*, *NOT*, *OR*), aspas e parênteses, conforme a Tabela 4. Destaca-se que as equações foram compostas utilizando o filtro SEEDF como parte, haja vista que o trabalho objeto de estudo dessa pesquisa apresenta-se, exclusivamente na rede pública de ensino do DF.

Tabela 4 - Resultados encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, com uso de equações de busca

EQUAÇÕES DE BUSCA	Nº TRABALHOS
(SEEDF OR "Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal" OR SEDF OR "Secretaria de Educação do Distrito Federal" OR Rede Pública de Ensino do Distrito Federal) AND (SEAA OR "Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem") AND (SAA OR "Sala de Apoio a aprendizagem") AND ("trabalho pedagógico" OR "trabalho docente")	-
(SEEDF OR secretaria de estado de educação do Distrito Federal OR SEDF OR Secretaria de Educação do Distrito Federal OR Rede Pública de Ensino do Distrito Federal) AND (SEAA OR Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem) AND (SAA OR Sala de Apoio a aprendizagem) AND (trabalho pedagógico OR trabalho docente)	-
(SEEDF OR SEDF) AND (SEAA OR Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem) AND (SAA OR Sala de Apoio a aprendizagem) AND (trabalho pedagógico OR trabalho docente)	-
"secretaria de estado de educação do Distrito Federal" OR "Secretaria de Educação do Distrito Federal" OR "Rede Pública de Ensino do Distrito Federal") AND Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem AND Sala de Apoio a aprendizagem AND ("trabalho pedagógico" OR "trabalho docente")	-
secretaria de estado de educação do Distrito Federal OR Secretaria de Educação do Distrito Federal OR Rede Pública de Ensino do Distrito Federal) AND Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem AND Sala de Apoio a aprendizagem AND (trabalho pedagógico OR trabalho docente) = 236. Após Filtro temporal: 2012 - 2023 = 189	189

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Dos 189 trabalhos selecionados encontrou-se um artigo intitulado “O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) no assessoramento de professores”, de Dantas e Freitas (2022) como resultado de uma pesquisa do Estado do Conhecimento, que teve como objetivo analisar acerca do trabalho do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), no espaço-tempo da SEEDF. O artigo foi publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação e corrobora com Freitas (2019) já analisado neste capítulo.

2.1 Construindo maiores refinamentos

Os trabalhos que contemplaram aproximações aos descritores utilizados nessa pesquisa estão apresentados no Quadro 5 e constituirão objeto de análises mais detalhadas.:

Quadro 5 - Trabalhos que possuem aproximações ao objeto de estudo do Estado do Conhecimento (bibliografia propositiva)

Nº	TRABALHO	Origem do trabalho
01	FREITAS, Erika Rodrigues de. O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola. 2019. 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.	Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – UnB.
02	PINTO, Janaína Vieira. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEE/DF. 2014. xi, 116 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.	Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia – UnB.
03	SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-SEAA. 2022. 222 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022	Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia – UnB.
04	PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.	Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – UnB.
05	SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues; MONTEIRO, Gabrielle Tereza Araújo de Jesus. Ações integrativas entre família, escola e aluno: a construção do sucesso escolar na atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Revista Com Senso. v. 4 n.2. Brasília, 2017.	Artigo – Revista Com Senso.
06	GONÇALVES, Valdirene Luiz. A inclusão de estudantes com TDAH nas turmas de ensino regular: a experiência de um CEF no DF. Revista Com Senso. v 6 n1. Brasília, 2019.	Artigo – Revista Com Senso.
07	SILVA, Liliane Alves Veloso da Silva. Percurso histórico das EEAA da SEE, na cidade de Ceilândia, DF. Revista Com Senso. v 9 n 2. Brasília, 2022.	Artigo – Revista Com Senso.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com relação aos tipos de trabalho, tem-se: duas dissertações, duas teses e três artigos publicados na Revista Com Senso. Considerando as palavras-chave encontradas nos trabalhos, foi possível identificar as palavras que aparecem com maior e menor recorrência. Com isso, visualizou-se que “Sala de Apoio à Aprendizagem” não aparece como palavra-chave de nenhum dos trabalhos analisados e, tampouco, como objeto de pesquisa. Isso posto, notou-se que os estudos são mais voltados para o trabalho da EEAA.

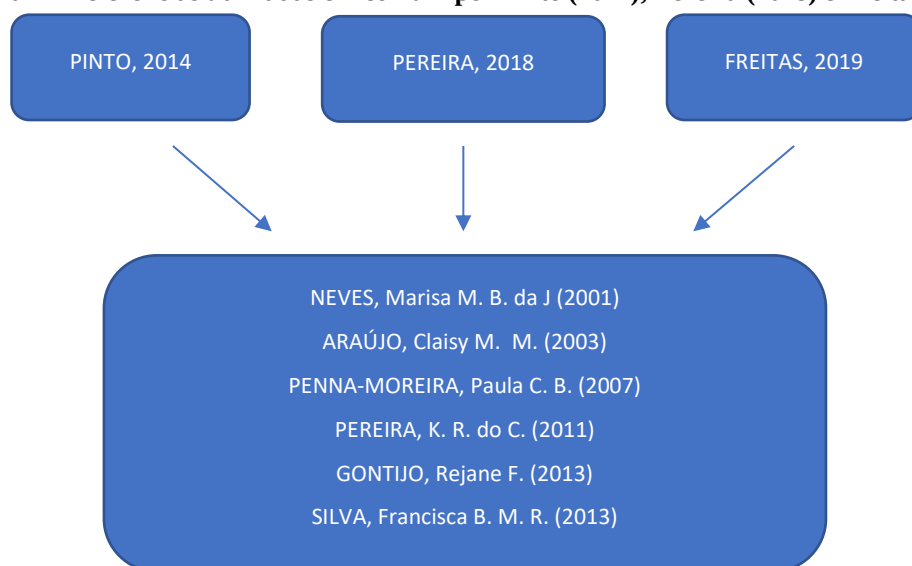
Quanto aos instrumentos de pesquisa, identificou-se o uso de técnicas que primaram pela abordagem qualitativa, tais como análise documental, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, observações, uso de áudios e vídeos e, grupo focal. Quanto ao referencial teórico, duas dissertações foram ancoradas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, ambas com análise categorial, sendo que uma delas também utilizou a Análise de

Discurso Crítica, como técnica de análise. Duas teses foram ancoradas com base na Teoria da Subjetividade, proposta por Gonzalez Rey.

Todas as dissertações e teses, quatro no total, foram produzidas na Universidade de Brasília (UnB). Freitas (2019) e Pereira (2018) desenvolveram suas pesquisas na Faculdade de Educação, enquanto Pinto (2014) e Silva (2022) tiveram seus trabalhos orientados pelo Instituto de Psicologia, na linha “Processos de Desenvolvimento e Saúde”.

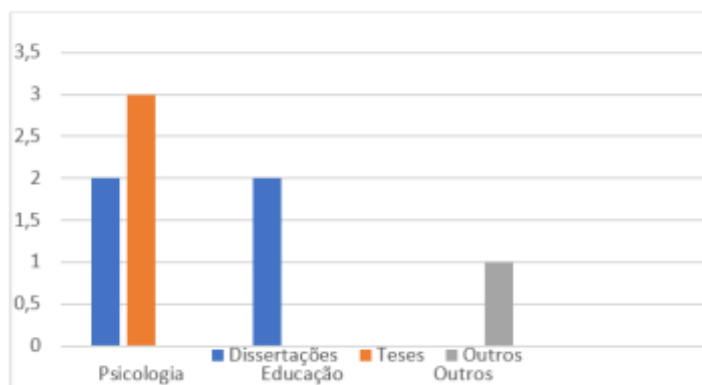
Foram observados que os trabalhos de Pinto (2014), Pereira (2018) e Freitas (2019) trazem autores da Psicologia para a discussão e, desse modo, buscou-se aproximações em relação às referências utilizadas. Por meio do mapeamento, foram identificados autores em comum, citados pelas três pesquisadoras (Figura 2):

Figura 2 - Referências utilizadas em comum por Pinto (2014); Pereira (2018) e Freitas (2019)



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Das oito referências que se repetem nos três trabalhos analisados é possível identificar sete pesquisas desenvolvidas na Universidade de Brasília (UnB). Um dos documentos se refere à Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (Distrito Federal, 2010a), documento oficial da SEEDF. Nesse recorte, o gráfico 1 apresenta os níveis dos trabalhos analisados (mestrado ou doutorado) e em que áreas foram pesquisadas (Psicologia ou Pedagogia).

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por níveis e áreas das referências mais utilizadas

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ainda, mantendo como foco os três trabalhos supracitados, observou-se a recorrência de citações de Araújo⁶ e Neves⁷. Contraditoriamente ao que se pensa sobre intervenções pedagógicas serem estudadas por professores ou profissionais da Educação, os dados revelaram que o Instituto de Psicologia se destacou com relação ao interesse por essas pesquisas, no caso específico do objeto analisado. Libâneo,⁸ e Pimenta⁹ também foram mencionados. Com isso,

⁶ ARAÚJO, Claisy Maria Marinho - Psicóloga com mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília, três pós-doutorados e dois estágios sênior na Universidade do Minho, Portugal. Professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia (IP) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da UnB. Coordenadora do Grupo de Trabalho Psicologia Escolar da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB), gestão 2018-2021. Desenvolve pesquisas e consultorias na interface das áreas da Psicologia e da Educação, com ênfase nos seguintes temas: psicologia escolar, psicologia do desenvolvimento, educação superior, desenvolvimento e avaliação de competências, avaliação educacional, formação de psicólogos e professores, processos de desenvolvimento e aprendizagem, formação profissional.

⁷ NEVES, Marisa M. B da J - Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Pesquisadora nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar, com interesse especial no estudo das queixas escolares, da atuação dos psicólogos escolares e dos processos de inclusão escolar.

⁸ LIBÂNEO, José Carlos - Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos Educacionais.

⁹ PIMENTA, Selma Garrido - Possui Graduação em Pedagogia (1965), Mestrado (1979) e Doutorado (1985) em Educação (Filosofia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. É Livre - Docente em Didática (1993), pela Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo. Realizou estágios de estudos e pesquisas em universidades na França, Portugal, Espanha e México, no período de 1994 a 2009. Foi Professora Associada na PUCSP (1974 a 1988) e Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP de 1989 a 2013, na qual permanece na condição de Professora Titular Sênior (aposentada) e onde coordena (em

observa-se que, apesar de haver uma busca maior por autores da Psicologia e mais trabalhos nessa área objetivando a explicação de alguns fenômenos pedagógicos, também encontramos autores que analisam as pesquisas sob a ótica da Pedagogia como ciência, como é o caso de Libâneo e Pimenta.

Em relação aos trabalhos encontrados, julga-se importante realizar algumas aproximações. Pinto (2014) escreveu “As concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem na SEE/DF”, no Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. Nesse trabalho, ao abordar a organização de sua pesquisa de estado de conhecimento Pinto (2014) descreve:

Realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia, nos últimos dez anos, 2003 a 2013, em busca de trabalhos disponíveis que se relacionassem ao nosso tema produzido em âmbito nacional. Contudo, observamos que todos se relacionavam ao atendimento pela Psicologia. Não encontramos trabalhos que revelassem a atuação da Pedagogia em um serviço de caráter multidisciplinar de apoio técnico pedagógico. (Pinto, 2014, p. 12-13).

E acrescenta

Encontramos poucas pesquisas que investigassem a atuação desses serviços no atendimento às queixas escolares no contexto escolar (Araújo, 2006; Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Gurgel, 2002; Marinho-Araújo, 2003; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007; Pereira, K. R. C., 2011; Senna, 2003; Silva, 2013). (Pinto, 2014, p. 13).

Pinto (2014) considera relevante fortalecer a Pedagogia no contexto da SEAA e entende que o trabalho dos pedagogos ainda não alcançou todas as suas possibilidades, apontando a necessidade de maiores esclarecimentos dos campos de estudo relacionados à Pedagogia. Demonstrou que a orientação pedagógica como documento, por si só, não consegue apresentar os elementos teórico-metodológicos que devem fundamentar a prática desse serviço e, que permanecem as concepções deterministas¹⁰ em relação ao processo de desenvolvimento e

parceria) desde 1989 o GEPEFE - "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador", junto ao Programa de Pós-graduação em Educação.

¹⁰ Nesse caso, as concepções deterministas estão conectadas às condições biológicas dos estudantes, ou seja, pessoas que nasceram com alguma deficiência, por exemplo, não seriam capazes de aprender como os demais. Tais concepções desconsideram questões de origem social e histórica como as que constituem as bases epistemológicas do Currículo da Educação Básica do DF, pautado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

aprendizagem que nada contribuem para a superação das queixas escolares, mesmo havendo diretrizes de base histórico-cultural. Constatou, ainda, que os pedagogos reconhecem a importância do trabalho interventivo, mas utilizam na maior parte do tempo, atividades avaliativas, permanecendo o processo de culpabilização dos sujeitos e contextos diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Pereira (2018) escreveu sobre “O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica”. Seu trabalho versa sobre os movimentos realizados pela EEAA de uma unidade de ensino, no Distrito Federal, em parceria com outros profissionais da instituição, no sentido de compreender a importância de ações pedagógicas que se sobressaíam frente às demandas por diagnósticos dos estudantes. Ela concluiu sua tese estabelecendo que “a escola instituída como um espaço relacional, dialógico e colaborativo viabiliza a reconfiguração do papel do diagnóstico implicando-o no processo ensino-aprendizagem como um elemento favorecedor da ação pedagógica” (Pereira, 2018, p. 7).

Freitas (2019), pesquisou “O trabalho do Pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola”, na Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, e buscou nas bases do Materialismo Histórico-Dialético aproximações e distanciamentos entre o que é previsto e o que é realizado pelo pedagogo da SEAA. Neste estudo, foram identificadas contradições entre os documentos, legislações e o real trabalho desse profissional na escola; entendeu que os professores se beneficiam do trabalho do pedagogo, mesmo não tendo conhecimento acerca de sua função. Ainda, vislumbrou o trabalho produtivo de assessoramento pedagógico realizado pelos pedagogos da SEAA frente às demandas institucionais, corroborando com Pereira (2018).

Para a construção do estado do conhecimento acerca de sua pesquisa, Freitas (2019) apresentou um recorte temporal (2011 a 2017), considerando a implementação da Orientação Pedagógica do SEAA/2010 (Distrito Federal, 2010a) como marco histórico para a organização do trabalho das equipes. Mesmo considerando seu marco temporal para filtrar sua pesquisa, identificou trabalhos anteriores ao ano de 2010, que revelaram pesquisadores da Psicologia discutindo intervenções em espaços escolares. Ao identificar esses trabalhos, listou-os em sua dissertação para chamar a atenção sobre o trabalho do psicólogo e do pedagogo no contexto da SEAA, reiterando que a orientação pedagógica preconiza o trabalho em equipe, com funções em comum, mas também com atribuições distintas.

Ao abordarem sobre o trabalho do pedagogo no Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem, Pinto (2014), Pereira (2018) e Freitas (2019) identificaram que a composição do SEAA alia a combinação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), mas não avançaram nas discussões acerca da SAA, por não serem seus objetos de pesquisa. Pinto (2014) e Freitas (2019) destacam a carência na formação continuada específica para os profissionais do SEAA.

Silva (2022) compôs sua tese de doutorado em Psicologia, na Universidade de Brasília (UnB), pesquisando “A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem”. Esse trabalho chama a atenção porque discute o que trabalhos anteriores vieram abordando e corrobora com Pinto (2014) e Freitas (2019), indicando-se que

Com relação ao que tem sido pesquisado sobre o trabalho de equipes do Distrito Federal (Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Penna-Moreira, 2007; Pereira, 2011; Pinto, 2014; F. B. Silva, 2013; Silva, 2015; L. V. Nunes, 2016, Nunes, 2021) observa-se uma centralidade na investigação de aspectos que envolvem a operacionalização, a busca pelo aprofundamento teórico e aperfeiçoamento metodológico do serviço. Em sua maioria, esses estudos confirmam a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas viabilizadoras de cursos de formação que promovam a capacitação e atualização profissional em serviço, bem como **signalizam a importância da realização de pesquisas que contemplem a complexidade do processo educativo**. (Silva, 2022, p. 23-24, grifo nosso).

O trabalho de Silva (2022) é trazido à baila para propor uma reflexão acerca das investigações sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, mais especificamente alcançando as Equipes de Apoio, sem chegar, nesse caso, a mencionar o trabalho da Sala de Apoio. Considera-se importante observar que Silva (2022) trabalha com alguns pesquisadores apontados no quadro que ilustra algumas aproximações entre os referenciais de Pinto (2019) e Freitas (2019). Trata-se de um trabalho que contextualiza o SEAA na SEEDF, discute sobre a EEAA, mas não menciona a SAA como parte dessa estrutura. Por se tratar de um trabalho publicado em 2022, é contraditório que este não tenha apresentado e discutido a SAA como parte do SEAA.

Sobre os trabalhos publicados na Revista Com Senso, é possível identificar que:

- Ribeiro (2016) discute sobre a formação continuada de professores na construção da escola inclusiva, mas não trata, especificamente, da SAA. Este trabalho está apontado nesse espaço, em particular, considerando que os profissionais do SEAA vivenciam uma carência na

formação continuada, conforme identificado nas teses e dissertações analisadas até o presente momento;

- Silva e Monteiro (2017) descrevem um relato de experiência que demonstra a construção do sucesso escolar com o apoio do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. O relato não traz o trabalho desenvolvido pela SAA e, tampouco, o cita;
- Gonçalves (2019) investigou a inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas turmas de ensino regular, sob a ótica de professores de um Centro de Ensino Fundamental, no Distrito Federal. Apresentou o SEAA (EAAA e SAA) fundamentando a atuação das equipes e das salas. Esclareceu que, na cidade onde o estudo foi realizado, havia SAA apenas para atendimento aos estudantes de anos iniciais. Em síntese, dentre as preocupações dos docentes, está o excesso de estudantes em sala de aula, a oferta insuficiente de capacitação e a necessidade de parcerias com profissionais da rede pública de saúde, como médicos, psicólogos e fonoaudiólogos. Por meio do trabalho de Gonçalves (2019) observa-se a necessidade de ampliação do trabalho da SAA para estudantes de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Lima e Cruz (2020) citaram os estudantes que possuem deficiência ou transtornos como público-alvo da educação inclusiva e discutiram sobre os elementos estruturantes da profissionalidade docente¹¹ nesse contexto. Identificam no trabalho docente dois sentidos de humanização: o alienante e o emancipador. O primeiro, marca o caráter assistencialista, focado no diagnóstico; o segundo, encontra no sujeito muito além de suas características biológicas, compreendendo a escola como um espaço para todos. Por apresentarem os perfis dos estudantes que estão identificados como público da educação inclusiva, vislumbrou-se os estudantes com transtornos funcionais específicos, público da SAA;
- Silva (2022) escreveu sobre o percurso histórico das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. A autora descreveu os diferentes marcos na organização do trabalho das equipes e apontou a composição do SEAA considerando a SAA.

A Revista Com Senso, ano 2018 v. 5 n. 1, publicada em março/2018, apresentou um dossiê temático intitulado: “Educação Especial Inclusiva: práticas de formação e pesquisa”.

¹¹ Lima e Cruz (2020) consideram o conceito de profissionalidade docente como relacionado a formas de ser e estar na profissão, com diferentes marcas estruturantes, que têm início na profissionalização.

Silva (2018), em “Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA” apontou que:

Os profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA necessitam buscar aperfeiçoamento que lhes possibilite dialogar dentro do espaço escolar. Contudo, no que se refere à atuação do pedagogo, percebe-se que o mesmo, às vezes, se encontra em um dilema sobre como potencializar sua atuação de modo que atenda a tal objetivo e que consiga lidar com as demandas no contexto escolar sem que não se veja atuando apenas como um professor de reforço escolar ou mero coadjuvante de seus pares (Silva, 2018, p. 231).

Observando Silva (2018) propondo reflexões sobre competência, prática e práxis enquanto mobiliza esforços para identificar, na psicologia escolar, uma possibilidade para “[...] fundamentar e/ou potencializar o refinamento da atuação do pedagogo à atuação competente no SEAA” (Silva, 2018, p. 231), vislumbra-se contradições acerca das formações de cada membro do SEAA e do que lhes compete enquanto serviço de apoio técnico-pedagógico (Distrito Federal, 2010a). Ao visualizar os dados desse artigo, encontrou-se a sigla “SEAA” em 20 ocorrências; o termo “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” em cinco ocorrências, enquanto “Sala de Apoio à Aprendizagem” e “SAA” não foram encontradas. Todavia, espera-se contribuir com o objetivo dessa pesquisa de estado do conhecimento, pois, o pedagogo da SAA também compõe o SEAA e, o que foi encontrado na leitura dos trabalhos sobre o SEAA é a invisibilização do trabalho desenvolvido na SAA. Frente ao movimento dialético que nos provoca a apontar aproximações e contradições, questiona-se a quem interessa a falta de visibilidade da SAA ou, talvez, porque, nem a própria SEEDF consegue mostrar o trabalho desenvolvido em sua própria rede.

O trabalho de Silva (2022) foi mantido após todo o processo de refinamento para que fosse possível contribuir para a proposição de uma reflexão sobre as pesquisas relacionadas ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, na SEEDF. Pretende-se provocar os pesquisadores sobre a importância da contextualização necessária da SAA como parte integrante do SEAA, com um trabalho pedagógico importante para estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem, que precisa ser referenciado como uma intervenção pedagógica independente da presença de psicólogos trabalhando como professores nessa função.

Fato similar ao ocorrido em Silva (2022), tem-se Silva e Monteiro (2017) que descrevem um trabalho de sucesso envolvendo família, escola e aluno, na atuação do SEAA sem citar a

Sala de Apoio. O que ocorreu no desenvolvimento desses trabalhos, considerando que a SAA compõe o SEAA desde 2012 é que, mesmo com um trabalho aparentemente estabelecido, ainda não se encontram estudos relacionados a ele, o que reforça a discussão sobre a invisibilização da SAA e do trabalho de seus profissionais e revela a necessidade de pesquisas relacionadas.

Nos artigos de Gonçalves (2019) e Silva (2022) a SAA é apresentada em poucas linhas, o que também ocorreu nos trabalhos de Pinto (2014), Pereira (2018) e Freitas (2019). O maior trecho encontrado sobre a SAADF, nos trabalhos pesquisados, foi escrito por Gonçalves (2019, p. 47):

[...] segundo a Portaria nº 39, de 2012, os estudantes com transtornos funcionais específicos receberão atendimento no polo da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) Art.13. O encaminhamento do aluno com TFE para o polo Sala de Apoio à Aprendizagem será feito pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem após a formalização dos procedimentos do PAIQUE (Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares) e finalizado as ações previstas ao nível ALUNO; Art.14. O atendimento nos polos/Sala de Apoio à Aprendizagem proposto para o aluno com Transtornos Funcionais Específicos terá o objetivo de desenvolver atividades sistematizadas, será orientado pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem pelas estratégias definidas por meio de Estudo de Caso realizado com os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de cada aluno até que se construa uma Orientação Pedagógica específica para o programa; Art. 15. O atendimento nos polo/Sala de Apoio à Aprendizagem para cada aluno acontecerá no contraturno sendo 02 encontros semanais, com 1h de duração cada. Art.16. A composição dos polos/ Salas De Apoio à Aprendizagem serão realizadas por agrupamentos de no mínimo 04 e no máximo 06 alunos. Cada turno terá 04 grupos de atendimento, dessa forma, cada professor terá um total de 24 a 36 alunos atendidos por turno. Art.17. O encaminhamento dos alunos de Ensino Fundamental Séries/ Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos será feita via coordenador intermediário das Equipes especializadas de Apoio à Aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2012). Serão encaminhados ao SAA os estudantes com TFE's e que apresentam dificuldade de aprendizagem. Cada UE tem uma quantidade de vagas disponível nos polos para esses estudantes. Não temos nesta cidade satélite, atualmente, um polo de SAA para estudantes dos anos finais, somente os de anos iniciais são atendidos e realizam atividades que auxiliarão em seu desenvolvimento em sala de aula.

O trecho acima foi escolhido para exemplificar o que mostram as pesquisas sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no Distrito Federal, e como estas vêm descrevendo o trabalho desenvolvido pela SAA. O que há, na maioria dos trabalhos, é a apresentação de como esse serviço está regulamentado (o previsto) e quando foi implementado, revelando a escassez de pesquisas sobre a SAA/DF, que, quando apresentada, assume o papel de coadjuvante, descrito em não mais que dois parágrafos. Considerando que já se passaram

mais de 10 anos da implementação desse atendimento, é possível identificar lacunas investigativas que nos remetem à proposição de pesquisas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na SAA, investigando os tempos e espaços de trabalho de suas/seus professoras/es. Em tese, na sociedade que temos e nas condições materiais em que nos encontramos, o trabalho da SAA necessita ser conhecido, investigado e ampliado, dada a sua importância no atendimento a estudantes com dificuldades significativas de aprendizagem.

Síntese Integradora

Essa pesquisa do Estado de Conhecimento não identificou pesquisas sobre o trabalho pedagógico das/os professoras/es da SAA, que se revela na contramão do que se espera para os estudantes com necessidades educativas especiais e sobre a importância do trabalho das professoras na SAA, que atendem estudantes com dificuldades de aprendizagem. Por que o trabalho pedagógico desse atendimento está invisibilizado? Quais as possíveis causas dessa falta de visibilidade? Por que não há fomento de pesquisas relacionadas a essa temática, considerando que a SAA já possui mais de uma década de existência no DF? Sendo o trabalho da SAA/DF pioneiro no país no que se refere ao atendimento a estudantes com transtornos de aprendizagem, por que suas experiências não são compartilhadas e estudadas para que se constituam exemplos para outros estados? As aproximações buscadas na pesquisa suscitam questionamentos sobre as razões pelas quais a pedagogia como ciência está sendo “distanciada” das intervenções pedagógicas para estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem, sendo estas intervenções, supostamente, terceirizadas à psicologia, mas que não dizem respeito, exclusivamente, aos psicólogos. E mais, despertou-se a curiosidade em compreender as causas pelas quais as intervenções para as queixas escolares apresentam-se, aparentemente, mais estudadas pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e, não pela Faculdade de Educação, espaço que deve constituir a Pedagogia como formação, profissão e ciência.

No sentido de responder a alguns desses questionamentos e provocar a academia e a SEEDF acerca do trabalho da SAA, vislumbra-se a relevância e a originalidade dessa pesquisa, pois a investigação a ser desenvolvida versará sobre o trabalho pedagógico do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem, do SEAA/DF, que necessita ser desvelado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo objetiva constituir um referencial teórico para discutir sobre o trabalho pedagógico da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem. Inicia-se apontando o trabalho como uma categoria central para se entender as relações sociais (Antunes, 2003, 2005, 2009, 2020a, 2020b; Freitas, 2005; Húngaro, 2008, 2014; Netto 2011, 2020); em seguida, discute-se sobre o trabalho na sociedade capitalista, numa perspectiva ontológica. Após, dedica-se à relação entre trabalho e educação, e a educação como trabalho com suas marcas de gênero, raça/etnia, classe e os movimentos constituintes do ser e vir a ser professora/or, no sentido da profissão, da profissionalização e da profissionalidade, observando aspectos da formação das/os professoras/es para a recuperação do significado dos conceitos abordados; em sequência, apresentam-se as especificidades do trabalho pedagógico e os referenciais em Ferreira (2007, 2010, 2017, 2018, 2022a, 2022b) para a discussão do trabalho pedagógico como categoria/conceito. Por último, aborda-se a Pedagogia Histórico-Crítica e A Psicologia Histórico-Cultural como pressupostos do Currículo em Movimento da SEEDF e, portanto, como bases epistemológicas do trabalho das professoras e professores na rede pública de ensino do Distrito Federal.

3.1 Trabalho: algumas aproximações

Pensando na discussão sobre trabalho, os estudos de Antunes (2005, 2009) asseveram que desde os primórdios, os seres humanos têm produzido bens úteis para a humanidade. Mesmo em sociedades pré-capitalistas, os processos de trabalho eram considerados socialmente úteis e geravam valores de uso (Antunes, 2009). Entretanto, a “grande questão não é o que os homens produzem, mas como produzem” (Húngaro, 2008, p. 101).

Diante do exposto, encontra-se o trabalho como o “ponto arquimedianiano da concepção filosófico-antropológica da obra de Marx: a emergência do ser do homem pela via de sua atividade vital, o processo de autoconstituição (autoprodução) do homem” (Netto, 2020, p. 108). Assim, aproxima-se do conceito de trabalho e identifica-se como o elemento que diferencia o homem dos demais animais. Para Marx:

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. O homem faz a sua própria atividade vital objeto de sua vontade e da sua consciência. Não é uma determinidade com a qual ele se confunda

imediatamente. A atividade vital consciente diferencia imediatamente o homem da atividade vital animal [...] Decerto, o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como as abelhas, castores, formigas etc. Contudo, produz apenas o que necessita imediatamente para si ou para sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; produz apenas sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade da mesma.(...) O animal dá forma apenas segundo a medida e a necessidade da species a que pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de cada species e sabe aplicar em toda parte a medida inerente ao objeto; por isso, o homem dá forma também segundo as leis da beleza.” (Marx; Engels, 2004, p. 84).

Marx (2008, p. 202) compreende que “trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Assim, o homem usa seus diferentes recursos corporais para interagir com a natureza e produzir formas de existir, que vão se tornando mais complexas a partir das necessidades que o próprio homem vai identificando, organizando e reorganizando.

Marx e Engels (2019) compreendem o trabalho como o processo de humanização de um ser situado, ou seja, o ser tem seu lugar de classe, seu lugar cultural e seu lugar histórico. Esse ser humano é portador de necessidades que o fazem sair em busca de resolvê-las, ou seja, é pela materialidade das necessidades como a fome, o frio, o deslocamento, por exemplo, que o ser humano vai em busca de produzir instrumentos (bens materiais). Desse modo, o trabalho humano nasce com a consciência humana, que é fundada na intencionalidade, pois trabalho e consciência não se separam, embora consciência seja um dado tardio frente à materialidade (Húngaro, 2008). Húngaro (2008, p. 103) orienta que:

No projeto está posta a intencionalidade. Trata-se do momento de antecipação do futuro, de teleologia (do pensar prévio), ou seja: antes de modificar a natureza, o homem projeta o que irá fazer, como irá fazer; e o que é necessário para esse fazer. Tal projeto não surge do nada nem é fruto de conhecimentos anteriores ao existir; sua origem é o processo de vida concreto em que o indivíduo se apropria de conhecimentos disponíveis à sua época [...] Em outras palavras, o projeto surge das condições históricas que estabelecem os limites para a prospecção, porém o indivíduo não é passivo nessa relação, ele faz opções entre possibilidades. O grande problema é que, numa sociedade em que os produtos humanos – materiais e simbólicos – não estão disponíveis a todos os indivíduos, as possibilidades de opção são limitadas.

Húngaro (2008) corrobora com Lukács (1979) ao definir o trabalho como uma dimensão ontológica do ser social; assim, “[...] não há como pensar a humanidade sem seu traço

distintivo, ou seja, o trabalho” (Húngaro, 2008, p. 164). Há muitas interpretações ontológicas do ser, o que implica dizer que há muitas explicações sobre esse ser de caráter dinâmico e permanente movimento. Neste estudo, porém, objetiva-se dar enfoque à sua compreensão histórica e dialética. Marx e Engels (2019) compreendem o ser como processo histórico, material e, portanto, um ser construído da e nas relações que o compõem. Tem-se, portanto, um ser produzido material e historicamente, ou seja, a importância não está na origem do ser, mas em seu processo de construção, cercado de condicionantes, e em seu processo de humanização, pela via do trabalho.

Na perspectiva ontológica, Lukács (1979) recorre a três conceitos principais: o de homem, o de trabalho e o de história. Assim, considera-se que há um ser orgânico, um ser cultural e um ser situado historicamente. O trabalho humano constitui-se como ponto inaugural, pois, dadas as condições materiais que são postas/impostas, o homem se relaciona com a natureza e se objetiva, ou seja, produz objetos e se reproduz nessa relação (Lukács, 1979; Antunes, 2003, 2009; Húngaro, 2008; Netto, 2020).

Se a consciência é fruto do salto ontológico do homem e de sua relação indissociável com o trabalho, a consciência só nasce na perspectiva da necessidade, ou seja, se há necessidade, visa-se saciá-la, resolvê-la (Húngaro, 2001, 2008). Isso posto, tem-se que o trabalho é o resultado intencional; é a criação humana, fruto de suas necessidades. Retomando a discussão inicial proposta, ao citar-se a diferença entre os homens e os animais, observa-se que os animais não têm condições de construir um salto ontológico, pois não são seres situados biológica, cultural e historicamente (Marx, 2008; Húngaro, 2001, 2008).

O trabalho ocorre em dois planos: o objetivo e o subjetivo. O homem objetiva-se na arte, na linguagem e nas ciências (Húngaro, 2008). Assim, “o trabalho é a objetivação elementar da qual puderam se desenvolver outras formas de objetivação” (Húngaro, 2008, p. 49). Nesse sentido, a objetivação caracteriza-se pela exteriorização dos patamares de individualidade social para uma determinada singularidade. Dentre as formas de objetivação, têm-se a fala articulada, os gestos, os movimentos, o desenvolvimento da arte, de ferramentas e da própria ciência, de modo que, onde houver seres humanos, haverá objetivação e exteriorização, por suas determinações histórico-culturais (Húngaro, 2001, 2008, 2014).

Do ponto de vista das relações sociais, depende-se da intencionalidade, ou seja, o homem é um ser social, fruto de processos históricos de criação: eis o que se refere à subjetividade. Considerando essa discussão em Marx, Duarte (1993, p. 31-32) considera que:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

Ao discutir sobre trabalho, Marx (2008) elenca características para trabalho vivo e trabalho morto; trabalho concreto e trabalho abstrato; trabalho material e trabalho imaterial. São formas dialéticas de promover reflexões acerca da atividade fundamental do ser humano. Antunes (2005) discute essas conceituações e aponta novas formas de trabalho a partir do momento em que o capital vai se metabolizando e metamorfoseando, e Lukács (2009) considera que o trabalho não é simplesmente “um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário, precisamente no plano ontológico, também se converte no modelo de toda a nova forma de ser” (Lukács, 2009, p. 230).

Até o momento, tratou-se de trabalho como essência da vida humana. Em determinadas condições, porém, o trabalho se torna a expropriação da vida (Húngaro, 2008; Netto, 2020). Para caracterizar o trabalho em geral eis que se incorre em tomar o trabalho capitalista como referência, pois nesse perfil societário o ser humano vai internalizando como sua natureza a necessidade de vender sua força de trabalho, tornando-se mercadoria (Húngaro, 2008). Ao estudar o modelo da sociedade burguesa, Marx descobre que, nessa ordem, o trabalho torna-se um processo de negação do ser humano e é no texto dos “Manuscritos Econômico Filosóficos”, escrito em 1844, que Marx expressou pela primeira vez a ideia de alienação e estranhamento, conforme ensina Antunes (2015). Entretanto esse texto demonstrou o primeiro contato de Marx com a economia política, mas foi na obra “O Capital” (Marx, 2008) que o autor demonstrou de maneira mais adensada, esses e outros conceitos como reificação e fetichismo de mercadoria.

Corroborando com Antunes (2015), Filho (2015) reforça os dois lados do trabalho: o positivo e o negativo. “O positivo é o fato de ser engendrador da riqueza genérica humana” (Filho, 2015, p. 37), e o negativo refere-se à “natureza do trabalho alienado e estranhado da sociedade regida pelo capital” (Filho, 2015, p. 37). Assim, na sociedade capitalista, o trabalho deixa de ser uma atividade vital e passa a se configurar como atividade extrínseca, externa e compulsória, pois é preciso trabalhar para viver e, se não se trabalha, não se consome e, portanto, não se vive (Antunes, 2015).

Em seus estudos sobre a sociedade burguesa, Marx (2008) concluiu que o Capital só considera produtivo o trabalho que o enriquece, ou seja, o trabalho que gera “mais-valia”, denominado como “trabalho excedente”. Antunes (2005, 2009, 2020a, 2020b) analisou os seis elementos que configuram para Marx, o chamado trabalho produtivo, quais sejam: o trabalho que cria “mais-valia”; o trabalho pago por dinheiro e não por renda; o trabalho social, de cunho complexo e combinado, contraditoriamente oposto ao trabalho individual; o produto do trabalho como material ou imaterial, não importando qual seja; a caracterização do mesmo trabalho como sendo produtivo ou improdutivo; a ideia de que todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalho assalariado é produtivo.

Marx estabelece os alicerces para entendermos como funciona essa própria sociabilidade de nossos tempos. Nela, tudo tem a forma social da mercadoria, tudo está moldado para ser vendido - educação, estética, roupa, comida, saúde, e, principalmente o trabalho, o trabalhador. O trabalhador não ganha pela dignidade de si, pois, ao se vender, ganha o que o mercado está disposto a pagar por ele (Mascaro, 2015, p. 21-22).

A seguir, será discutido sobre as antigas e novas determinações sobre o trabalho, na sociedade capitalista.

3.2 O trabalho na sociedade capitalista

A discussão marxiana sobre trabalho é extensa e reforça a caracterização de diferentes tipos de trabalho. Nessa sociedade – a capitalista – o trabalho é a negação do humano. Isso ocorre porque a sociedade é um todo articulado em movimento e a produção material da vida social é o elemento a ser usado para compreender essa sociedade, ou seja, a maneira de produzir é uma maneira de ser. Logo, a maneira de ser dessa sociedade é a alienação, isto é, a forma de ser está marcada por essa fundamentalização capitalista. Ontologicamente, o estranhamento não é um dado fundante, mas fundamental para compreender esse modo societário. Isso posto, a alienação é um dado ontológico enquanto houver esse tipo de sociedade.

Antunes e Pinto (2017) esclarecem que, para Marx, o mundo da produção:

não se resume estritamente à produção, mas ao modo de produção e de reprodução da vida. É profundamente relacional e é recíproco. As determinantes são determinadas. Isso não elide um problema fundamental, que é o da determinação em última instância. Ao afirmar Marx que há determinações ‘em última instância’, não está asseverando inexistirem ou não

serem efetivas outras determinações, na processualidade histórica. Esse ‘em última instância’ é para mostrar que a política, a ideologia, o mundo valorativo, o simbólico não ‘voam’ livres pelo ar, não têm autonomia completa em relação ao mundo concreto, material (Antunes e Pinto, 2017, p.10).

A discussão sobre alienação deve considerar o “complexo social que compreende dois fenômenos muito aproximados, mas não idênticos: o estranhamento (no original em alemão: *entfrmdung*) e a exteriorização (*entäusserung*)” (Antunes e Pinto, 2017, p. 12). Conforme citado no primeiro parágrafo dessa seção, o trabalho alienado, para Marx, configura-se ontologicamente como estranhado (no sentido negativo) porque o que o ser humano produz não pertence a ele (exteriorização). Significa dizer que o trabalhador não se reconhece em seu processo de trabalho; e por não se reconhecer como indivíduo nessa relação, também deixa de se reconhecer como parte constitutiva do gênero humano.

Ora pois, se num primeiro momento, em outra perspectiva, o trabalho ata o homem à condição humana (Antunes, 2003), na sociedade capitalista, ele é desatado dessa mesma condição, isto é, o capitalismo desumaniza o humano e, ainda, o transforma muito mais do que em força de trabalho, pois passa a ser, também, mercadoria. Cabe destacar que, para Marx (2008) força de trabalho é a manifestação mercantil do trabalho.

Ocorre que esse sistema passa por sucessivas mudanças e está sempre se reconfigurando. Na sociedade do capital, as novidades são produzidas em função do lucro e isso abarca o campo do conhecimento, da educação, dos comportamentos e outros. O surgimento de um novo padrão societário composto por novas formas de organização da produção, como o Toyotismo; novas relações econômicas globais, a financeirização; a revolução informacional; e a desterritorialização do capital contribuíram para novas formas de pensar e viver o trabalho.

Não é de hoje que Antunes vem desenvolvendo pesquisas para demonstrar as metamorfoses no mundo do trabalho, cruelmente impactado pela lógica da globalização. No entendimento de Netto (2015), a lógica da globalização já estava discutida no Manifesto Comunista escrito por Marx e Engels, em 1848. Netto (2015, p. 64) esclarece que os autores não tinham uma receita, mas um diagnóstico da sociedade capitalista e “é da análise dessa sociedade que Marx e Engels extraem a viabilidade do programa que propõem”. Há muitas propostas no Manifesto que já foram superadas pelo tempo (Antunes, 2015; Netto, 2015), mas ainda se trata de um documento que tem muito a contribuir com a humanidade.

Antunes (2020a) discute o processo de precarização do trabalho nos últimos anos, tratando o século XXI como o século do mundo digitalizado, caracterizado pela devastação dos direitos trabalhistas, pelo surgimento de uma classe trabalhadora complexa e heterogênea, étnica, racial e sexualmente, porém, mais fragmentada, sem perspectiva de futuro, desafiando sindicatos a compreenderem os novos sentidos do trabalho e ampliando, significativamente, o que ele denominou de trabalho intermitente.

Ressalta-se que “o trabalho assalariado capitalista é uma invenção relativamente recente, que pode ser desinventada pela própria humanidade que trabalha” (Antunes, 2015, p. 110). Esse mesmo autor destaca:

Trata-se de um imperativo humano societal desconstruir essa tragédia (no sentido forte do termo) que transformou trabalho humano em força de trabalho-mercadoria sem fim, de modo que se possa recuperar o sentido livre e autônomo do trabalho e de uma sociedade para além do trabalho, em que liberdade, autonomia, arte, fruição e tempo livre deixem de ser privilégios exclusivos da classe que controla a riqueza mundial. (Antunes, 2015, p. 110 - 111).

Sobre o trabalho na sociedade do capital, Freitas (2005, p. 97) salienta que “no presente momento histórico, o trabalho define-se pelo seu trabalho assalariado”. Contraditoriamente ao exposto por Freitas, Antunes (2020b) avança nessa discussão e demonstra o quanto o trabalho precarizado, intensificado, fragmentado vem apresentando novas configurações, com um perfil mais devastador. As relações que envolvem formalidade e informalidade, contratação e flexibilidade, trabalho estável e trabalho ocasional, demonstram que as novas formas de produção perpassam a terceirização; a pejetização; a informalidade e suas derivações como o empreendedorismo, o cooperativismo, o trabalho voluntário e o trabalho intermitente; o aumento do desemprego e da instabilidade; o desmoronamento dos direitos trabalhistas; a corrosão das condições de trabalho; a uberização; a platamorfização e tantas outras questões¹². Para tanto, o autor discute um conceito ampliado para a classe trabalhadora. Para ele,

dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas (Antunes, 2020b, p. 33).

¹² Para saber mais, consultar “O Privilégio da Servidão” (Antunes, 2020b). Editora Boitempo.

E complementa:

Entendemos, ao tratar da realidade presente em alguns países de capitalismo avançado, que a classe-que-vive-do-trabalho, em sua nova morfologia, compreende distintos polos que são expressões visíveis da mesma classe trabalhadora, ainda que eles possam se apresentar de modo bastante diferenciado (diferenciação, aliás, que não é novidade na história da classe trabalhadora, sempre clivada por gênero, geração, etnia/raça, nacionalidade, migração, qualificação etc.). (Antunes, 2020b, p.60 - 61)

O trabalho docente não está apartado dessas múltiplas condições e desse novo mundo do trabalho, pois, como classe-que-vive-do-trabalho vive a intensificação e a precarização, mesmo trazendo em si as contradições do mundo capitalista ou reproduzindo sua estrutura.

A precarização do trabalho docente no Brasil é uma característica multifacetada que se intensificou nas últimas décadas, refletindo transformações nas políticas educacionais, nas condições de trabalho e nas relações de poder entre Estado, mercado e trabalhadoras/es da educação. O conceito de precarização, no contexto do trabalho docente, envolve uma combinação de diversas condições que fragilizam os direitos laborais, limitando a qualidade das condições de trabalho e, frequentemente, comprometem a formação e a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 90, as reformas do estado marcaram a efetiva inserção do país na política neoliberal, com caráter sistêmico, haja vista que a Nova Gestão Pública foi adotada a partir do governo Collor (1990 - 1992). Nesse sentido, dada a divisão sociotécnica do trabalho em um mercado cada vez mais “exigente”, a classe trabalhadora se viu impelida a buscar por maiores patamares de profissionalização, o que não impediu a onda de privatizações, nessa década. Quanto aos professores, mesmo com avanços como a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/1996, permaneceram vivendo sem uma regulamentação sobre o piso salarial.

O piso salarial¹³ das professoras/es só foi considerado um marco legal em 2008, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, mas sabe-se que até hoje, muitos profissionais não recebem o valor referenciado, que depende de investimentos dos estados e dos municípios. Ao se abordar sobre condições mínimas de garantia de um piso salarial, chama-se a atenção para a

¹³ O piso salarial dos professores, em 2024, é de R\$ 4.580,57, o equivalente a 3,6% de aumento com relação ao ano anterior, o que significa que o reajuste foi inferior à inflação no período, que marcou 4,62%.

desvalorização da carreira como uma maneira de chamar a atenção para questões básicas relacionadas a essa atividade laboral. A precarização do trabalho docente pode ser identificada nas condições de trabalho, na carga horária (há professores que chegam a trabalhar 60 horas semanais e, muitas vezes, em escolas e/ ou até municípios diferentes), nas condições de formação inicial e continuada, nas conjunções de salário, carreira e saúde, e outras questões como as relacionadas ao controle do trabalho por meio de avaliações externas, ranqueamentos etc. A Nova Gestão Pública (NGP) acirrou as relações laborais dos professores e mesmo em governos progressistas, a precarização permaneceu se intensificando.

Dados do Censo Escolar/Inep (2020), período de Pandemia de Covid-19 e fechamento das escolas, com mudanças abruptas de ensino presencial para remoto, sem preparação prévia, apontaram que 1.195.232 docentes eram concursados da administração pública, enquanto, 543.874 eram contratos temporários, o que demarcava os índices de 55% nos municípios e 46% nos estados. Outro dado aponta que nesse período, houve aumento de escolas públicas sem banheiro, totalizando 4.300 escolas, o que significou um acréscimo de 2,4% comparado ao ano anterior (3.500 escolas sem banheiro). Esse recorte visa exemplificar a ausência de condições mínimas tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, em alguns locais, o que será observado quando for tratado das condições de trabalho da SAA no DF, como algo sistêmico.

A NGP vem provocando a deterioração da educação no país que, sob comando do capital, subordina-se às metas, padrões de excelência que não se sustentam, melhorias de desempenho, competitividade inserida no currículo pautado em “projetos de vida” e esvaziamento formativo dos estudantes, flexibilização das relações laborais e redução de salários. Ao longo do trabalho, essa categoria aparece permeada de contradições e apresenta-se como fulcral, a ser mais bem explorada nos capítulos 5 e 6.

3.3 O trabalho e a educação e a educação como trabalho: as marcas do trabalho docente

Este estudo parte da premissa de que educação e trabalho são elementos indissociáveis. A relação trabalho e educação como formas de organização e desenvolvimento humano partem do princípio de que o conhecimento é produzido socialmente, a partir do e pelo trabalho de homens e mulheres, ao longo da história. Desse modo, cabe à educação contribuir para a disseminação desses conhecimentos construídos da e pela humanidade, pois, “uma das funções da educação é transformar o homem em sujeito coletivo revolucionário, para atuar nos processos de reflexões, discussões e mudanças, quebrando, assim, a lógica hegemônica, que

dilacera e mutila a intelectualidade dos sujeitos” (Rêses; Pinel, 2021, p. 121). Assim, Ferreira também demonstra que “a categoria trabalho é determinante na análise de quem são as/os professoras/es desta sociedade e o seu lugar como profissionais” (Ferreira, 2007, p. 225).

Húngaro, Nunes e Júnior (2021, p. 71) descrevem que “o trabalho cria necessidades que não mais se restringem à troca orgânica entre o homem e a natureza, as quais, por sua vez, serão cumpridas por novos complexos sociais parciais, tais como a educação”, corroborando com Saviani (1996), uma vez que discutem as formas pelas quais o homem age sobre a natureza modificando-a e modificando-se. Para esse último autor, “O homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem; vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (Saviani, 1996, p. 147).

Ao se pensar em trabalho educativo, sabe-se que a educação não é exclusiva do ambiente escolar, porém, Saviani (2021) alerta que a escola é um espaço privilegiado, que pode contribuir com a construção da crítica, com viés emancipador, pois é espaço de contradição, com papel fundamental para o enriquecimento das singularidades, pois é uma instituição não apenas de reprodução, mas de contestações e lutas que compõem os fenômenos sociais e históricos. Embora os professores, assim como as/os demais trabalhadoras/es, sofram um estranhamento do e no trabalho, característica ontológica da alienação nesse tipo de sociedade, é presumível pensar a escola como um espaço de resistência.

Considerando todos esses elementos, não é possível discutir o trabalho docente sem considerar a produção material da vida, ou seja, as condições reais do trabalho do professor, historicamente determinadas dentro de uma sociedade capitalista. Compreende-se o trabalho docente como uma categoria que envolve a participação dos profissionais que possuem seu trabalho fundado na docência, como os professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, equipes especializadas que contam com pedagogos, supervisores e, inclusive, os gestores escolares, cuja formação está fundamentada na docência, conforme Oliveira (2023). Nesse contexto, considera-se que nem todo trabalho docente é pedagógico, mas todo trabalho pedagógico é docente.

Neste referencial, ao pensar sobre reestruturação produtiva, delimita-se o trabalho docente como oferta de serviço de uma classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2020a), portanto, precisa dele para sobreviver; seu trabalho está posto no contexto da escola pública, ou seja,

caracteriza-se como imaterial e improdutivo¹⁴, pois não gera mais-valia (Antunes, 2005, 2009), e não está isento de todas as mediações que determinam as relações impostas pelo capital, pois depende dessa relação no processo de apropriação, de negação e de reconhecimento como classe trabalhadora, considerando a concretude das marcas da sociedade brasileira, de base capitalista, patriarcal, colonizada e racista, conforme também estudado por Sousa (2023). Com o avanço do neoliberalismo sabe-se que essa ofensiva quer transformar direitos sociais em serviços, de forma mercantilizada.

A partir de estudos acerca da Epistemologia da práxis, Curado Silva (2018) destaca o professor como trabalhador da educação, como sujeito histórico-social, como intelectual transformador, e a escola como espaço de contestação e produção do conhecimento. Para a autora,

a teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Curado Silva, 2018, p. 335).

Sobre as marcas do trabalho docente, Carvalho (2023) destaca que o trabalho docente traz marcas de gênero, proletarização, fragmentação, intensificação. Contraditoriamente, esse trabalho apresenta baixa desempregabilidade, o que não está relacionado à valorização, carreira e remuneração. A partir de tais considerações, importa-se esclarecer que trabalho docente é trabalho, fundado na docência como base de formação superior. Esse trabalho possui marcas de gênero, raça e classe e, também, necessita ser pensado do ponto de vista das condições para o seu efetivo exercício, como condições de saúde, de carreira, de remuneração, de organização dos trabalhadores como classe, entre outros.

Sobre as marcas de gênero, Previtali e Fagiani (2020a) descrevem estudos sobre a feminização do magistério no sistema de ensino elementar no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX, que revelaram a complexidade que envolve as relações de gênero, classe social e poder,

¹⁴ Sobre o trabalho improdutivo, Antunes (2005) descreve, a partir dos estudos sobre a obra de Marx, que se trata de um trabalho consumido como valor de uso, mas não como um trabalho que cria valor de troca. O trabalho improdutivo abrange um grande leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de bancos, comércio, serviço público etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor. Constituem-se em geral num segmento assalariado em expansão no capitalismo contemporâneo - os trabalhadores em serviço (ANTUNES, 2009, p. 102).

o que implica buscar elementos de compreensão sobre as reais motivações que levaram à progressiva presença no campo educacional, de mulheres advindas das classes sociais mais baixas. Considerando essas condições, identifica-se a existência de mecanismos de poder que reforçam as desigualdades e os estereótipos de gênero, também estudados por Sousa (2023), o que ainda se revela mais forte quando se trata da Educação Infantil¹⁵.

Cabe complementar que esses estereótipos de gênero também estão relacionados ao trabalho com estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais e as relações contraditórias com a maternagem. Cumpre afirmar a feminização como influência das ideologias do patriarcado e da vocação, reduzindo o status de profissão à semiprofissão, de acordo com estudos de Garcia, Hypólito e Vieira (2005) e, conforme assevera Antunes (2020a, p. 178) “nunca é demais recordar que, como o trabalho tem sexo, são ainda mais intensos as formas e os modos de exploração do trabalho feminino”.

Assim como Previtali e Fagiane (2020a) cabe aos pesquisadores compreenderem os movimentos que marcam e demarcam os territórios de formação e trabalho docente, aqui concebidos como indissociáveis. Ademais, Kuenzer e Caldas (2009) pesquisaram aspectos de resistência e desistência de professores. Os resultados demonstram que os docentes estão submetidos a alto nível de carga mental que gera sintomas de exaustão profissional, despersonalização, sentimentos de desânimo, desligamento afetivo e sofrimento solitário. A pesquisa discutiu as condições que levam à desistência. Dentre elas estão a discrepância entre o que é exigido e as condições para a realização; violência escolar; sentimento de impotência; falta de autonomia pedagógica; fragmentação dos processos de qualificação; precarização; redução de investimentos; ruptura do consenso social sobre educação; retração de outros agentes educativos; intensificação do trabalho burocrático; e políticas públicas distanciadas das necessidades da categoria.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) discutem questões concernentes ao conjunto de representações que circulam socialmente e que estão relacionadas aos modos de ser e agir dos professores no exercício profissional. Dentre os aspectos elaborados, tem-se: 1) a feminização como influência das ideologias do patriarcado e da vocação, reduzindo o status de profissão à semiprofissão; 2) a heterogeneidade observada nas diferentes áreas, modalidades, níveis

¹⁵ Quanto aos dados sobre gênero, o Censo (2024) aponta que, no Brasil, 96% das professoras que trabalham na Educação Infantil foram identificadas como do sexo feminino; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse percentual refere-se a 87,7%; nos anos finais do Ensino Fundamental esse percentual refere-se a 66,2% e; no Ensino Médio, tem-se 58%, o que evidencia que, na educação básica há predomínio de professoras (Brasil, 2024).

espaços e condições de trabalho; 3) a culpabilização do professor pelo fracasso do sistema e pelo insucesso dos estudantes, que demanda por políticas de formação; 4) a natureza do trabalho docente e intensificação, considerando aspectos econômicos e organizacionais em articulação com questões de classe, gênero e profissionalização; 5) as políticas neoliberais de reestruturação educativa que desfilam legitimação/deslegitimação das políticas liberais; 6) as demandas das políticas educacionais e curriculares oficiais na contramão das práticas e concepções desenvolvidas pelos professores que desvelam a autonomia docente contraposta à autonomia relativa; 7) o aumento das discussões sobre profissionalismo que sugerem intensificação do trabalho e desgaste da saúde.

Considerando o histórico da figura da/o professora/or da Sala de Apoio, na SEEDF, acreditando-se que é na prática que os homens se humanizam concretamente, e que a formação profissional compõe esse percurso, recorre-se à Pimenta (1999, p. 19) quando afirma que a professora/or se constroi segundo uma “[...] revisão constante dos significados sociais da profissão”. Isto significa que as mudanças no campo da docência remetem a necessidade ininterrupta de novos exames acerca de suas significações.

Discutir o ser e o vir a ser professora/or auxilia na compreensão de como esses foram se constituindo social e historicamente. Assim, é preciso refletir sobre questões relacionadas à formação de professores, à profissão e à profissionalidade, haja vista que a constituição do ser professora/or pode ser “[...] definida como a forma única de significar seu saber e sua essência ao ato de ensinar” (Nascimento; Oliveira; Dantas, 2019, p. 29).

Qualquer formação (inicial ou continuada) perpassa pelo trabalho como princípio educativo. O que se tem hoje foi historicamente construído pelo trabalho, assim, os modos e modelos de formação de professores, as propostas curriculares e outros aspectos da constituição docente foram fundados no e pelo trabalho dos professores (Curado Silva, 2011). Apesar de tais avanços, observa-se que o “objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto. Não tratam realmente a formação e o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida” (André, 2010, p. 176).

Saviani (2013a) elucida a importância de as/os educadoras/es compreenderem seu ofício por meio do conhecimento acerca da história da educação e, como sujeitos históricos, apropriarem-se de sua historicidade.

Ferreira (2017, p. 30), explica que “constituir-se professor/professora implica, cotidianamente, na inserção na profissão, caracterizada por exigir conhecimentos e ações relativas à dimensão humana, dialógica, interativa, cognitiva, pragmática e ética”, ou seja, a

constituição das/dos professoras/es envolve múltiplos movimentos de sentido, o que também pode ser observado na tese de Dantas (2007) ao discutir os saberes concernentes aos movimentos de constituição do ser professora/or, na e pela práxis. Para ser professora/or é preciso ter consciência de sua incompletude, ou seja, de que está em pleno processo de formação e transformação.

Vicentini (2009) demarca as categorias da historicidade do movimento coletivo: o ingresso, o acesso à carreira, a formação e as condições de trabalho. Há um processo entre a constituição da prática social, a profissionalização e a constituição da profissão. O primeiro aspecto a ser pensado é que a atividade profissional seja de tempo integral; o segundo relaciona-se ao longo período de formação superior, com uma base de conhecimento bem definida; o terceiro, identifica como ocorre o ingresso na profissão (a habilitação ofertada em universidade, os processos de qualificação, os elementos simbólicos do acesso e a organização de conselhos); e o quarto aspecto, envolve as formas associativas, que é o caso da análise das condições de trabalho, de carreira e de remuneração, que deve estar equivalente ao tempo de formação.

Observa-se que (profissionalização *versus* desprofissionalização) e (existência *versus* resistência) formam pares dialéticos com muitas contradições a serem mapeadas, especialmente, quando se trata do trabalho pedagógico e de sua natureza. Para isso, é importante destrinchar os conceitos para compreender a profissionalização, profissionalismo e a profissionalidade. Trabalho docente difere de profissão, assim como trabalho docente é diferente de profissionalização. E, ainda, o trabalho docente é diferente do trabalho pedagógico (Cruz, 2017), conforme será acentuado na próxima seção, ao dialogar-se com Libâneo e Pimenta (2002) sobre as diferenças entre trabalho docente e trabalho pedagógico.

A profissionalização refere-se a processo de formação sólida na educação superior, enquanto o profissionalismo é mais externo, articulado à luta de classes e à defesa da profissão (Braem, 2000; Cruz, 2017). Ferreira (2017, p. 31) apresenta uma discussão mais ampla acerca da profissionalização, pois, para ela, “refere-se à educação no âmbito das licenciaturas, à educação continuada e permanente, às condições profissionais, ao salário e à carreira”.

Quanto a profissionalidade, é certo que há atos que já estão sedimentados na profissão e, ao assumi-la, ocorre a apropriação dessa profissão e desse trabalho produzido na sociedade, assim como dos conhecimentos já produzidos e organizados; é uma relação discutida de maneira objetiva e subjetiva (Cruz, 2017). Enquanto isso, para Ferreira (2017), a profissionalidade “diz respeito à prática responsável da profissão, ao compromisso político e

ético com o trabalho [...] o vir a ser, o contínuo renovar-se para o trabalho” (Ferreira, 2017, p. 32).

André (2010) também estudou sobre a profissionalidade e avaliou a incorporação ativa dos protagonistas da pesquisa em educação nos programas de pesquisa como elemento de peso na constituição dessa profissionalidade, “pois propicia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores que, construídos coletivamente, podem dar mais força e poder aos docentes enquanto grupo profissional” (André, 2010, p. 178).

Por fim, Ferreira (2017, p. 32) apresenta o conceito de professoralidade considerado como “estágio superior, no qual os professores chegam à percepção da práxis como ação-reflexão-ação infinda”. Diferente de identidade, a professoralidade refere-se “a um contínuo vir a ser” (Ferreira, 2017, p. 33). Daqui busca-se ilustrar os movimentos de constituição profissional, não como identidade estática, mas como um sempre vir a ser amalgamado nas experiências pedagógicas, no planejamento, na organização coletiva com seus pares e na formação.

Há muito o que se discutir acerca da profissão docente, da formação de professoras/es e da constituição desse grupo de trabalhadoras/es em e para a educação. Sabe-se que a formação profissional é tarefa de uma vida inteira, que implica envolvimento das/os professoras em processos intencionais e planejados, que avancem para novas formas de significar e ressignificar o ato formativo para o ser e o vir a ser, numa perspectiva dialética.

Tem-se, portanto, diante das marcas do trabalho docente, elementos que se alinham e desalinham-se na e para a constituição do professor, postos com o intuito de serem analisados. Quando se discorre sobre trabalho pedagógico, a que trabalho se refere? Por quê? Como o trabalho pedagógico vem se configurando na sociedade capitalista? O que se pode fazer para além de um eventual diagnóstico do trabalho pedagógico e o que se pode propor dentro das limitações que a sociedade impõe? E quanto à Sala de Apoio à Aprendizagem da SEEDF?

3.4 As especificidades do trabalho pedagógico e suas relações com a SAA

O Estado do Conhecimento, capítulo dois, observa que o termo “trabalho pedagógico” era aplicado indiscriminadamente e, analisando os títulos dos milhares de trabalhos pesquisados, identificou-se que aparecem dois termos sinônimos - “trabalho dos professores” e “trabalho docente”. Sabe-se que o trabalho do professor é um trabalho complexo, pois é “[...] uma atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa” (Kuenzer, 1991, p. 18).

Ferreira e Hypolito (2013) identificaram a necessidade de aprofundar os estudos sobre o trabalho dos professores, no contexto da escola. Encontraram, também, os termos supra referenciados apresentados como sinônimos, o que consideraram gerar imprecisões na produção de sentidos desse trabalho.

Ferreira, Calheiros e Zimmermann (2020), ao analisarem os termos “trabalho pedagógico”, “trabalho dos professores” e “trabalho docente” em artigos sobre educação física, entre 2010 e 2020, em dois periódicos da área, encontraram “ imprecisão do conceito de trabalho dos professores” (Ferreira, Calheiros e Zimmermann, 2020, p.1), o que revelou, para os autores, “haver uma naturalização desse conceito ao ponto de se considerar desnecessário explicitá-lo” (Ferreira, Calheiros e Zimmermann, 2020, p. 1).

Ferreira (2017, p. 8) esclarece que trabalho pedagógico:

É um trabalho com características pedagógicas e isso o difere dos demais trabalhos. O pedagógico é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde se produz. Nesse sentido, exige do sujeito que se movimenta entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador. Do mesmo modo, pedagógico é a soma de todas as características que, amalgamadas, contribuem para que se produza conhecimento, desde a infraestrutura escolar até o olhar dos professores em relação aos estudantes, das cores que decoram o ambiente ao modo como se organiza esse ambiente, passando por todos os aspectos culturais e sociais que possibilita haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer.

Consideram-se relevantes os estudos de Ferreira (2007, 2010, 2017, 2018, 2020, 2022a, 2022b) porque, em um levantamento sobre o conceito de trabalho pedagógico por meio de um repositório de uma universidade federal, nos anos de 2011 a 2021, “todos os estudos analisados partiram da concepção de Ferreira (2010 a 2018) e, em diferentes contextos e temáticas, aplicaram a categoria a diferentes espaços escolares ou formativos” (Fuchs; Braidó; Ferreira, 2022, p. 1).

Neste trabalho, considera-se o trabalho pedagógico como categoria/conceito, a partir dos estudos de Ferreira (2017 e outros) e, para tanto, é necessário apresentar as circunstâncias e bases epistemológicas usadas pela autora para elaborar suas contribuições, construindo esse conceito e fundamentando-o como uma categoria potente. Para a autora, é importante esclarecer que o conceito de trabalho pedagógico não foi cunhado apenas para atender uma mera questão semântica, mas constituiu-se como uma escolha epistemológica e, portanto, política e filosófica. Nesse sentido, a autora utiliza como base a noção de trabalho discutida na obra de Marx e as

ideias de pedagógico como advindas da Pedagogia como ciência da Educação. Ao tomar essa escolha, Ferreira aponta que os sujeitos do trabalho pedagógico são as/os professoras/es e as/os estudantes. Essa categoria/conceito visa enfrentar a noção de docência que a autora considera demasiadamente frágil para potencializar o trabalho das/os professoras/es e suas produções.

Ao afirmar que o trabalho pedagógico é sempre político, Ferreira (2017) corrobora com Saviani (2011a, 2013a), pois, para ele, educação e política são atividades inseparáveis, mas não idênticas. Educação e política trazem suas especificidades, para que se evite a “pedagogização da política” e a “politização da educação”, pois, se a educação for reduzida à política, ela poderá deixar de cumprir seu papel na formação da consciência política e; se a política for reduzida à educação, seus interesses serão dissolvidos como é o caso da disputa entre interesses opostos. (Saviani, 2011a, 2013a). Isso é o que está posto dentro de uma sociedade capitalista, pois, em uma sociedade emancipada, política e educação deixam de atender a interesses antagônicos e filiam-se ao bem comum (Saviani, 2021a). Encontramos, também, em Moreira (1995, p. 13) que:

O/a professor/a como intelectual transformador/a esforça-se por tornar o pedagógico mais político (inserindo a educação na esfera política e entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder) e o político mais pedagógico (tratando seus/suas estudantes como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo e procurando tornar o conhecimento curricular significativo, crítico e emancipatório).

Por constituição e por consequência desse movimento constituído pelo e no trabalho pedagógico, “a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (Saviani, 1991, p. 7). Sendo as/os professoras/es as/os condutoras/es do trabalho pedagógico na escola, é neste espaço que, cotidianamente, as/os professoras/es também são aprendizes, pois nesse contexto, a produção do conhecimento é diversificada, o que implica aprender a pensar sobre a profissão não somente como algo a ser reproduzido, mas de modo a transcender o que está posto.

Observa-se a necessidade de caracterizar o que alguns autores apontam como trabalho docente, de modo a justificar a utilização da categoria trabalho pedagógico como uma categoria potente, pois “[...] certamente, trabalho pedagógico abriga o político, o cultural, o econômico, ou seja, abriga todos os aspectos atinentes e imbricados no fato de ser pedagógico” (Ferreira; Calheiros; Zimmermann, 2020, p. 7). Complementa-se tal justificativa pelo fato de os professores configurarem-se como profissionais “cuja condições de produção diferenciam-se

das demais práticas produtivas, pois, pela educação esses seres agem e, ao mesmo tempo, se constituem como trabalhadores, indefinidamente, em um movimento contínuo” (Ferreira, 2007, p. 219). Dialogando-se com Libâneo e Pimenta (2002, p. 30) tem-se que:

O pedagógico e o docente são termos interrelacionados mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo Pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, que é o entendimento vulgarizado da Pedagogia. Mas pensar assim significa desconhecer os conceitos mais elementares da teoria educacional. A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso, diminuir a importância da docência (Libâneo e Pimenta, 2002, p.30).

Tomando por base as discussões de Ferreira (2022b, p. 7), “descrever o trabalho dos professores como prática, trata-se, então, de uma maneira minimalista, quando, em sua complexidade, exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta, e, ao longo, uma avaliação.” Assim, conclui-se que o trabalho desenvolvido na Sala de Apoio à Aprendizagem não se resume ao trabalho docente ou à prática “pela prática”. Caracteriza-se, certamente, por sua intencionalidade, como trabalho pedagógico, significativo, transformador e humanizador.

Identifica-se que Marx (2008) não fazem a distinção entre teoria e prática, mas as unem no que se conhece como práxis, assim, aproximando-se de Marx (2008), Ferreira (2020, p. 171) destaca que:

No contexto específico do trabalho pedagógico, uma vez que vise ir além, pode convergir para um trabalho que se apresente como práxis pedagógica, considerando a prática humana como um todo, tanto em sua ação objetiva como transformação do natural e do social quanto no fato de produzir a subjetividade humana.

Quanto à organização da SAA enquanto trabalho pedagógico desenvolvido na relação professora-estudantes e na intencionalidade de uma proposta que partiu de um movimento de pais para o atendimento aos seus filhos, estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem e que portavam laudo médico de transtornos, identifica-se que, mesmo diante da insuficiência de documentos de cunho pedagógico orientadores, a SAA desenvolve um trabalho de caráter pedagógico.

3.5 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico - Cultural no Currículo da SEEDF

A Pedagogia Histórico-Crítica é afluente do Materialismo Histórico-Dialético e a diversidade humana é considerada de modo que os mecanismos que produzem as desigualdades sejam superados. Isso posto, o compromisso dessa pedagogia é a afirmação do humano em sua diversidade, com interesse político, social e científico.

Saviani (2011b) apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria que está diretamente ligada à obra de Marx, cujas formulações começaram no fim da década de 1970, sendo, desde suas discussões iniciais constituídas e ancoradas no pensamento marxiano e nos clássicos do marxismo. Colaborando com o autor, Almeida (2014, p. 59) assevera que “a grande questão intelectual do século XXI continua sendo a emancipação humana pela via cultural”.

Para compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, encontra-se em Saviani (2021a) a discussão a partir das teorias da educação. O autor discute os diferentes sentidos da marginalização, a partir da divisão das teorias da educação em teorias críticas e teorias não-críticas.

As teorias não-críticas envolvem a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. São denominadas como não-críticas “porque desconhecem as determinações sociais do sistema educativo” (Saviani, 2021a, p.13). Tais teorias consideram que a educação é capaz de corrigir os problemas relacionados à marginalidade. O ignorante como marginalizado (Pedagogia Tradicional); o rejeitado como marginalizado (Pedagogia Nova); e o incompetente, ineficiente e improdutivo como marginalizado (Pedagogia Tecnicista) podem encontrar na educação a correção desses desvios. Desse modo, são consideradas teorias não-críticas porque acreditam na autonomia da escola sem considerar outros determinantes.

As teorias crítico-reprodutivistas não apresentam teorias pedagógicas, mas discutem o funcionamento da escola. Tais teorias evidenciam o que é mascarado pela escola e apresentam explicações para o fracasso escolar. Destacam a classe trabalhadora como marginalizada como elemento de discussão nas três teorias - a teoria do sistema de ensino como violência simbólica (o marginalizado pertence ao grupo ou à classe dominada); a teoria da escola como aparelho ideológico do estado – AIE (o marginalizado é a pessoa da classe trabalhadora); e a teoria da escola dualista (o marginalizado é o trabalhador aproximado da ideologia burguesa pela via da escola que, pela mesma via, se distancia da ideologia do proletariado). Essas teorias evidenciam as necessidades sociais dentro da escola capitalista, mas não apresentam proposições.

Ao tratar desses dois tipos de teorias, Saviani (2021a, p.24) alerta que “em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas”. Ora, pois, é Saviani quem sistematiza e propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, assumindo um posicionamento em favor do conhecimento que possa possibilitar a ampliação da concepção de mundo, de maneira crítica, com vistas à transformação social, assim, o processo de humanização que foi se constituindo historicamente, precisa englobar todos os indivíduos.

Dentre as contribuições do professor Dermeval Saviani, ao propor a Pedagogia Histórico-Crítica, na década de 1980, cabe considerar a função social da escola, no sentido de socializar o saber sistematizado, ou seja, o conhecimento organizado e construído pela humanidade, em suas formas mais desenvolvidas, desde a educação infantil. A ideia de socialização constitui a transformação do que é conhecimento privado em propriedade socializada, pois o saber deve estar ao acesso de todos, haja vista que a questão do conhecimento também é objeto da luta de classes.

No contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação de novas gerações corresponderia à passagem do senso comum à consciência filosófica, ou seja, haveria de suceder para uma transformação e ampliação do conhecimento: do conhecimento tácito para o teórico; do conhecimento pragmático ao pensamento abstrato; do conhecimento cotidiano à consciência filosófica; do conhecimento utilitário à compreensão de uma realidade mais elaborada; do conhecimento que leva ao ganhar dinheiro para um conhecimento que envolva dar um sentido para a vida que seja além de se ganhar dinheiro; de um conhecimento voltado para uma adaptação à lógica do mercado para um conhecimento que resulte na humanização.

A tese de Saviani (2021a) sobre o caráter político da especificidade da educação até hoje encontra dificuldade de ser compreendida e incorporada e isso possui estreita relação com a difusão, na década de 1980, das pedagogias do “aprender a aprender”, assim denominadas por Duarte (2001). Isso foi intensificado devido ao avanço das ideologias neoliberais e pós-modernas que foram e continuam sendo apregoadas tanto pela direita, quanto pela esquerda do país. Cabe, para tanto, destacar que a discussão sobre o conhecimento envolve questões éticas, políticas e outras, mas a questão basilar e clássica da escola, para o autor, é a transmissão e a assimilação do conhecimento (Saviani 2021a).

Como visto, o caráter político específico da educação refere-se à socialização do saber sistematizado, isto é, do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, nas diferentes áreas.

Destarte, quando a escola consegue cumprir seu papel de socialização do conhecimento, ela cumpre sua função política. Entretanto, nas condições atuais, a escola só vem produzindo o conhecimento alienado, conforme asseguram Duarte, Silva e Melo Duarte (2024). Esses autores destacam que:

uma das principais forças contrárias à compreensão e aceitação da tese de Saviani sobre o caráter político da especificidade da educação é o fato de as concepções pedagógicas dominantes substituírem a discussão sobre a verdade por visões pragmatistas, instrumentais, relativistas e subjetivistas do conhecimento (Duarte, Silva e Melo Duarte, 2024, p.2).

Ocorre que a validação de uma tese da proporção como a de Saviani (2021) acerca do caráter específico da educação é igualmente proporcional às contradições sociais e políticas que vão ao encontro dessa discussão, nesse contexto exacerbado de luta de classes onde as pedagogias hegemônicas pautadas em visões pragmatistas estão fartamente disseminadas no país. Enquanto isso, o Distrito Federal realizou um esforço conjunto da rede pública de ensino e construiu a proposta do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014a), pautado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, vigente até o momento. Considerando as aprendizagens como elementos estruturantes desse currículo, reitera-se a função social da escola, de transmitir e sistematizar os conhecimentos socialmente construídos. Isso posto, tem-se uma concepção de educação integral assumida no currículo em comento, que:

pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclasse, pois fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas (Distrito Federal, 2014a, p.25).

A visão ampliada de currículo na perspectiva de educação integral organizada nos documentos do Currículo em Movimento do DF abre espaço para a discussão de que tudo que acontece no ambiente escolar, intencionalmente planejado e organizado para a transmissão do conhecimento significativamente importante, em suas diversas formas e áreas, considera todos os espaços dentro da escola como espaços de compartilhamento de saberes, pois “todos os temas tradicionalmente escolares e os temas da vida atual são importantes e compõem o currículo escolar, sem hierarquia entre eles” (Distrito Federal, 2014a, p.37).

Nesse sentido, e não menos importante, a Pedagogia Histórico-Cultural afilia-se à Psicologia Histórico-Crítica, apresentando a escola como instituição de humanização e desenvolvimento das pessoas. Por conseguinte, o desenvolvimento de todo indivíduo é social e histórico, de modo que o ensino possa promover o humano em cada estudante.

Evidencia-se que o legado explicativo da teoria de Vigotski é a forma como o ser humano nasce não é a condição determinante para que ele se torne culturalmente desenvolvido; é preciso pensar o humano para além de suas condições biológicas e alcançar suas condições históricas, ou seja, para desenvolver as atividades psíquicas superiores, é indispensável a imersão em relações sociais carregadas de cultura e, para tanto, é preciso construir as possibilidades sociais para que os estudantes se façam humanos.

Pensar em condições sociais como elementos do e para o desenvolvimento humano, requer envolver a fala, o caminhar e outras aprendizagens como originárias no e do social, pois, para Vigotski (2021) a discussão de compensação não é biológica e sim, social. Saviani (2021a) esclarece que a educação compensatória:

[...] compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade por meio da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas alargá-los: atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (Saviani, 2021a, p. 27).

Adiante ao exposto, Saviani (2021a) acrescenta que quando são constatadas deficiências tipicamente escolares, não caberia tratar de educação compensatória, mas de “compensação educacional” (Idem, p.27). O autor não nega a importância de programas de ação compensatória, mas realça a importância de se compreender a natureza específica do processo educativo, conforme discutido ao longo dessa seção. Cabe elucidar que a compensação não é orgânica, mas social, pois o estudante aprende por meio das formas como o conhecimento lhe é ofertado.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica e para a Psicologia Histórico-Cultural, a escolarização das pessoas que possuem múltiplas peculiaridades, ou seja, de todas as pessoas,

é um compromisso político com o gênero humano. Requer esclarecer, pois, que o papel da escola é o de criar os caminhos para o desenvolvimento, produzindo possibilidades de compensação social. Não se trata de diminuir as exigências, mas de criar, de forma diversificada, os meios para que sejam proporcionadas, com equidade, as condições para o desenvolvimento.

Enquanto esse tipo de sociedade – a capitalista – produz saídas individuais para problemas que são de natureza coletiva, isto é, tenta cancelar o humano, a começar pelo seu trabalho alienado, estranhado, precarizado, o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica é o de reafirmar o humano em toda a sua diversidade.

Síntese Integradora

Este capítulo, direcionado à organização do referencial teórico da pesquisa, partiu da ideia de trabalho como categoria central e indissociável da educação, ou seja, do trabalho como elemento distintivo do humano e como princípio educativo. Isso posto, elegeu-se o diálogo com autores que comungam de ideais de educação fundada na e para a práxis, encontrando-se o trabalho pedagógico como categoria potente, pois configura-se como constituinte e constitutivo do processo de humanização, que pode contribuir para a emancipação humana.

Quanto ao ser e vir a ser professora/or, foram abordadas algumas características dessa constituição fundadas no percurso dessa categoria profissional, seus movimentos de profissionalização nos espaços de formação inicial e continuada e foram discutidos aspectos da profissionalidade que está envolta em responsabilidade social, profissional, ética e política, considerando-se que ser é vir a ser e, portanto, ser professor é renovar-se processualmente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo traz como objetivo descrever o método utilizado na pesquisa desenvolvida – o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Consoante ao exposto, apresenta-se a abordagem qualitativa, de modo que atenda às discussões da e para a pesquisa em educação. Ao pensar sobre o percurso da pesquisa, questionou-se ao próprio objeto sobre as perspectivas a serem analisadas e as necessidades que emergiram desse objeto. Identificou-se a importância do Materialismo Histórico-Dialético como condutor na discussão sobre o trabalho e utilizou-se de uma análise de cunho dialético-relacional, proposta pela Análise de Discurso Crítica, vinculada aos estudos de Norman Fairclough (2001a, 2003a, 2003b).

A intenção de ter o Materialismo Histórico-Dialético, como método, e a Análise de Discurso Crítica (ADC) como técnica de análise, ocorre tendo em vista que essa dupla opção se caracteriza por reconhecer que aproximações ao MHD, aliadas à ADC, são uma opção discursiva e material encarnadas na história para a produção de ideias e conceitos, pois a “prática discursiva não se opõe a prática social: a primeira é uma forma particular da última” (Fairclough, 2001a, p. 99).

Quanto à pesquisa qualitativa, à qual ancora-se para discutir as questões sociais e educacionais de caráter científico, postula-se que “esse quadro comumente designado abordagem qualitativa de investigação entende as práticas sociais como atividades humanas carregadas de significados e dá à pesquisa uma configuração interpretativista” (Dieb, 2004, p. 33). Desse modo, acredita-se que o enfoque qualitativo se relaciona à análise do(s) processo(s). André (2001, p. 53) contribuiu com essa perspectiva porque para:

compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área do conhecimento apresentam para a devida exploração e para o conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

Nesse contexto multi/inter e transdisciplinar, em que são necessários tratamentos multidimensionais, identificam-se os espaços epistemológicos e prático-profissionais constituídos historicamente: a Sala de Apoio à Aprendizagem, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, constituintes do trabalho da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, inserida no desenvolvimento do Distrito Federal, que abriga a capital do país,

um universo histórico que constitui a educação brasileira, no *continuum* da educação mundial, articulado ao trabalho, como elemento fundante do ser humano que se constitui nas e das relações postas na Sala de Apoio à Aprendizagem.

Saviani (2017), ao discutir a formação em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, destaca sua preocupação com as pesquisas educacionais, esclarecendo que essas devem partir da educação e retornar para ela, ou seja, partir do imediato ao concreto pensado. Ao estudar os apontamentos de Saviani (2017, p. 17), verifica-se que “em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional”, apontando-se um percurso a ser trilhado por esses programas, “a fim de que se constituam num espaço efetivo de produção de pesquisas especialmente educacionais, superando sua subordinação às diferentes áreas das ciências humanas” (Saviani, 2017, p. 18).

A Figura 3 ilustra esses movimentos em duas etapas: na etapa A, as pesquisas surgem de outros campos de estudo, passam pela educação e retornam aos campos de origem; na etapa B, defendida por Saviani (2017), as pesquisas emergem da educação, dialogam com outras áreas e retornam para a educação.

Figura 3 - Movimentos da pesquisa em educação, conforme Saviani (2017)



Fonte: Saviani (2017).

As contribuições de Saviani são especialmente importantes nessa pesquisa, pois, conforme o Estado de Conhecimento apresentado no capítulo dois, a Sala de Apoio à Aprendizagem foi apenas citada em alguns trabalhos, destacadamente relacionados aos estudos da Psicologia. Observou-se a educação como “ponto de passagem” desses estudos (Saviani, 2017, p. 18) que retornaram, em sua maioria, para a psicologia. Destarte, “o processo de educação é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas,

redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica, psicológica ou econômica” (Saviani, 2017, p. 18).

A escolha metodológica em pesquisas na educação vai além de um percurso e possui relações diretas e indissociáveis com a visão de mundo, de escola, de formação e desenvolvimento humano, de sociedade e, sobretudo, de educação como processo hegemônico ou contra-hegemônico, ou seja, o pesquisador se faz como um sujeito de escolhas. Isso posto,

Os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há de se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador (Gatti, 2002, p. 54).

Desse modo, considerando as experiências delineadas na introdução deste estudo, insistiu-se em propor uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada no Materialismo Histórico-Dialético (Netto, 2011), por meio de categorias de análise que emergiram do objeto investigado, pois:

A função social (primeira) do materialismo histórico-dialético é a pesquisa concreta dos mais importantes processos e fenômenos vitais; a segunda, uma ação cientificamente fundamentada sobre o desenvolvimento social; a terceira, a elaboração das bases científicas do planejamento das relações sociais e; a quarta, o desenvolvimento integral da personalidade humana (Rêses, 2020, p. 220).

Em Marx, o pesquisador deve partir do que se verifica como a aparência do objeto, mas a aparência revela e oculta. Parte-se da aparência, ou seja, da materialidade, para ir em direção às determinações que revelarão a essência, em um contínuo movimento do simples para o complexo; da parte para o todo; do singular ao universal; e, por fim, do abstrato ao concreto pensado (Netto, 2011), isto porque “[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (Marx; Engels, 1963, p. 195).

4.1 O método: Materialismo Histórico-Dialético

Como fio condutor deste projeto elegeu-se o Materialismo Histórico-Dialético por considerar que o trabalho da Sala de Apoio está posto, materializado nas ações das profissionais que o desenvolvem, e em alguns documentos, conforme será discutido nos próximos capítulos;

é um trabalho histórico que surgiu em movimento de luta por melhores condições de atendimento aos estudantes com transtornos funcionais e está situado, dialeticamente, nos espaços e tempos da educação, no Distrito Federal.

Sabe-se que a intenção de Marx e Engels não era a criação de um método de pesquisa (Netto, 2011; Rêses, 2014; 2020). Ou seja, “não há, em Marx, um tratamento metodológico autônomo” (Húngaro, 2014, p. 18), como encontra-se nos trabalhos de Weber e Durkheim (Netto, 2011; 2020). Isso ocorre porque a preocupação de Marx e Engels estava na discussão da sociedade burguesa e o foco não era a criação de um método; eles não tinham tal preocupação¹⁶. Rêses orienta que “a concepção de ciência em Marx parte da ideia hegeliana de que o desenvolvimento social resulta de um processo contínuo de conscientização daquilo que somos, num movimento de ‘tornar-se o que já se é’” (Rêses, 2020, p. 220).

Netto (2011) apresenta uma análise aprofundada acerca do Materialismo Histórico Dialético, pois, para ele, em Marx, teoria é um conjunto articulado de explicitações acerca de um objeto muito determinado; a teoria não trata de um levantamento da realidade, mas do movimento real e histórico dessa realidade¹⁷; assim, ela seria a “ produção ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (Netto, 2011, p. 21). Para esse processo, o pesquisador precisa “reproduzir” o movimento real do seu objeto, evidenciando, inclusive, as estreitas relações entre ambos, pois a relação sujeito e objeto é uma relação de pesquisa; “antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (Netto, 2011, p. 23).

Aproximando do objeto, em Marx, parte-se do que ele revela por sua aparência (Kosik, 1976). Nesse caso o trabalho pedagógico da SAA está posto: é um objeto real, histórico e é um produto humano, fruto de inúmeras interações. Se a aparência do que identificamos no dia a dia do trabalho da Sala de Apoio à Aprendizagem fosse suficiente, toda a relação que estabelecemos com este trabalho e com os sujeitos nele envolvidos seria o bastante para compreendermos tal objeto. No entanto, Marx (2008) esclarece que não haveria necessidade de

¹⁶ “O método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais - ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método, formulação que aparece na ‘Introdução’, redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política [...] É nessas poucas páginas que se encontram sintetizadas as bases do método que viabilizou a análise contida n’O Capital e a fundação da teoria Social de Marx” (Netto, 2011, p. 19).

¹⁷ Para Kosik, “teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um ou de outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão explicitamente reduzida, a qual, de retorno, exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente” (Kosik, 1976, p. 26).

ciência se a aparência e a essência fossem imediatamente apreendidas e, ainda, ensina que “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (Marx, 1982, p. 158).

Partindo-se da materialidade do objeto, de um cuidadoso inventário de sua aparência, tem-se por objetivo retirar dele suas modalidades de movimento, ou seja, as categorias devem emergir desse mergulho investigativo¹⁸; o pesquisador recebe as categorias, regularidades e leis do movimento do objeto. Sobre tal objeto, enquanto este estiver posto, será inesgotável, estará em movimento, constituirá transformações, anacronizará seus processos fazendo surgir novas possibilidades, determinará o conteúdo do conhecimento, apresentar-se-á dinâmico e mutável (Netto, 2011).

A Sala de Apoio não existiu sempre; ela tem elementos de surgimento, desenvolvimento, crises e oscilações. Enquanto existir, será fonte de inúmeras possibilidades investigativas. Há contradições entre o que é previsto nos documentos que referenciam a SAA e o que é vivido nesse espaço, e, ainda, para o que é almejado pelos sujeitos que fazem e são feitos por sua história. Kosik, (1976, p. 25), orienta que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo e, precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado”; isto porque “o caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a rica totalidade da multiplicidade das determinações coincide com a compreensão da realidade” (Kosik, 1976, p. 29-30).

Além da riqueza categorial de cada objeto, o Materialismo Histórico-Dialético possui elementos ontológicos. Os aspectos ontológicos revelam a maneira de ser do ser na realidade. As categorias ontológicas a que referimos, são Totalidade, Contradição e Mediação (Netto, 2011; Rêses, 2014). Netto (2011, p. 58) ensina que “articulando estas três categorias nucleares - a totalidade, a contradição e a mediação - Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o surgimento do seu edifício teórico.

¹⁸ “Como se sabe, Marx distinguia entre o método da investigação e o método de exposição. Apesar disso, passa-se por cima do método de investigação como sobre qualquer coisa já conhecida; e equipara-se o método de exposição à forma de apresentação, não se percebendo, por conseguinte, que ele é o método da explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível. O método da investigação compreende três graus: 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluído todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimentos. Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia” (Kosik, 1976, p. 31-32).

Ao se pensar os movimentos do método, verifica-se que “[...] o processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões” (Kosik, 1976, p. 30). Ao discorrer sobre a categoria Totalidade, Kosik (1976) discute sua origem e manifesta sua preocupação com a possibilidade de que esta seja interpretada de maneira unilateral ou de que deixe de ser um conceito dialético. Para ele, “[...] na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é sobretudo e em primeiro lugar a resposta à pergunta: que é a realidade?” (Kosik, 1976, p. 34). Assim, Kosik afirma que “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 35).

A dialética, conforme Konder (2004, p. 8) significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Cabe refletir que se depende da prática social para avaliar as aproximações e distanciamentos do nosso estudo com os conceitos, haja vista que:

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando; e é muito importante, também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização (que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada) (Konder, 2004, p. 39).

Na discussão de Totalidade, Kosik (1976) relaciona a práxis que, na filosofia materialista sustenta que o homem “sobre o fundamento da práxis e na práxis como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral” (Kosik, 1976, p. 206). Frigotto (1989) corroborando com Kosik (1976) revela, pois, que tal filosofia se sustenta na crença de que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis como unidade indissolúvel que orienta a ação. Por meio do MHD, a discussão sobre práxis deve permear e ancorar o trabalho, assim, apresenta-se tal conceito como categoria indissociável (Netto, 2011).

Observa-se que a totalidade é dinâmica e mutável. Assim é preciso mobilizar outras duas categorias ontológicas: a contradição e a mediação, pois “sem as contradições, as totalidades seriam [...] inertes, mortas, e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação” (Netto, 2011, p. 57).

As relações serão sempre mediadas por diferentes níveis de complexidade, o que demonstra as movimentações de cada totalidade, ou seja, “[...] a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las” (Netto, 2011, p. 57). Assim, ao mergulhar no objeto de pesquisa, as categorias emergiram do objeto e estas mediaram as discussões dos resultados, pois, existem diferenças entre as categorias metodológicas e as “categorias de conteúdo” (Kuenzer, 1998, p. 66).

4.2 Lócus da pesquisa

Para garantir algumas respostas para o problema dessa pesquisa, que não são possíveis de serem esgotadas, dadas as múltiplas determinações sociais e outras, faz-se primordial a escolha do local, do público e dos instrumentos importantes para a construção de novas determinações, pois “tão relevante quanto definir o que pesquisar é definir como pesquisar” (Skalinski Júnior, 2011, p. 174).

Qualitativamente, delimitou-se como *lócus* da pesquisa todos os polos da Sala de Apoio à Aprendizagem, distribuídos entre todas as Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal, que compõem a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a saber: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. A escolha se deu de modo a garantir o alcance de todas as profissionais que trabalham nas Salas de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares que são polos desse atendimento, englobando todos os espaços e contextos de atendimento. É importante esclarecer que o Distrito Federal possui 35 Regiões Administrativas, anteriormente conhecidas como “Cidades Satélites”. Cada Coordenação Regional de Ensino contempla o atendimento a uma ou várias Regiões Administrativas. A Figura 4 demonstra as localizações das sedes das Coordenações Regionais de Ensino:

Figura 4 - Localização das Coordenações Regionais de Ensino, no mapa do DF



Fonte: se.df.gov.br

Para visualizar o universo da pesquisa e identificar os espaços onde estão acontecendo o trabalho da SAA foi realizado um levantamento das Salas de Apoio (Tabela 5). Tais salas, têm seu funcionamento autorizado, ou seja, solicitado pela Coordenação Regional de Ensino, por compreenderem que há demanda de atendimento. Também se justifica pela quantidade de salas em funcionamento e, ainda, um quantitativo mais desproporcional, relacionado às profissionais que trabalham como “professoras itinerantes”, importantes para o mapeamento do público, bem como da articulação entre as escolas-polo e as demais instituições de ensino.

Tabela 5 - Quantitativo da SAA em funcionamento por CRE

Coordenação Regional de Ensino	SAA autorizadas	SAA em funcionamento	Profissionais em Itinerância
Brazlândia	04	02	00
Ceilândia	10	05	00
Gama	09	03	00
Guará	06	05	01
Núcleo Bandeirante	02	01	00
Paranoá	00	00	00
Planaltina	07	05	01
Plano Piloto	10	05	01
Recanto das Emas	04	04	01
Samambaia	05	03	00
Santa Maria	04	04	01
São Sebastião	03	00	00
Sobradinho	02	02	00
Taguatinga	13	11	01
Total	78	50	06

Fonte: da autora (2023), conforme dados colhidos nas Coordenações Regionais de Ensino.

Na Tabela 6, apresentam-se as diferentes Coordenações Regionais de Ensino e as respectivas Regiões Administrativas que atendem, de modo que o leitor possa identificar a

quantidade de regiões, de unidades escolares e de polos de atendimento. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2022, o DF possui uma população de 2.817.068 pessoas¹⁹. As escolas públicas totalizam 827 (incluindo as conveniadas) e atendem 472.000 estudantes²⁰.

Tabela 6 - Relações entre Regiões Administrativas do DF, CRE e Polos de atendimento a estudantes com TFE

Coordenação Regional de Ensino	Regiões Administrativas que atende	Quantidade de Escolas	Quantidade de Polos em efetivo Atendimento
Brazlândia	IV - Brazlândia	32	02
Ceilândia	XIX – Ceilândia XXXII – Sol Nascente/Pôr do Sol	97	05
Gama	II - Gama	51	03
Guará	X – Guará XXV – SCIA XXIX – S.I.A	29	05
Núcleo Bandeirante	VIII – Núcleo Bandeirante XVII – Riacho Fundo XIX – Candangolândia XXI – Riacho Fundo II XXIV – Park Way	36	01
Paranoá	VII Paranoá XXVIII - Itapoã	37	00
Planaltina	VI – Planaltina XXXIV-Arapoanga	69	05
Plano Piloto	I – Brasília XI – Cruzeiro XVI – Lago Sul XVIII – Lago Norte XXII – Sudoeste / Octogonal XXIII – Varjão XXVII – Jardim Botânico	112	05
Recanto das Emas	XV – Recanto Das Emas XXXV – Água Quente	30	04
Samambaia	XII Samambaia	43	03
Santa Maria	XIII Santa Maria	30	04
São Sebastião	XIV São Sebastião	27	00
Sobradinho	V – Sobradinho XXVI – Sobradinho II XXXI – Fercal	47	02
Taguatinga	III – Taguatinga XX – Águas Claras	68	11

¹⁹ Conforme dados retirados do site do IBGE, <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>. Acesso em 19/08/2023.

²⁰ Conforme dados retirados do site da SEEDF, <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em 19/08/2023.

	XXX – Vicente Pires XXXIII – Arniqueira		
Total		827	50

Fonte: da autora, conforme dados disponibilizados nos site da SEEDF e do IBGE (2023).

Os dados do quadro revelam que a quantidade de Salas de Apoio à Aprendizagem não é suficiente para o atendimento integral à população que demanda serviço de apoio. Coordenações Regionais de Ensino, como as do Paranoá e de São Sebastião, estão sem atendimento, enquanto regionais como Plano Piloto e Ceilândia apresentam um polo de SAA para atender, aproximadamente, 50 escolas, o que torna o trabalho precarizado e insuficiente. Apenas a CRE de Taguatinga revelou um quantitativo ideal de polos de atendimento para suprir as necessidades de sua comunidade escolar.

4.3 Participantes da pesquisa e Instrumentos para gerar dados

Para o encaminhamento da pesquisa, faz-se prioritária a eleição de possibilidades que auxiliem o investigador a constituir seus instrumentos de coleta e geração de dados. Jesus (2019) e André (2001) delinham a importância de o pesquisador demonstrar zelo durante todo o processo de investigação, escolher adequadamente seus instrumentos comprometendo-se com a ética no processo e respeitar as abordagens teórico - metodológicas do trabalho, assim como os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o projeto de pesquisa foi submetido para análise ética, no Comitê de Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - UnB, por meio do site da Plataforma Brasil²¹ e foi aprovado conforme Parecer Consubstanciado nº 6.794.323 (ANEXO D).

Para o desenvolvimento da pesquisa elegeu-se como suas (seus) colaboradoras (es) todas(os) as(os) professoras(es) regentes e itinerantes que trabalham na Sala de Apoio à Aprendizagem do DF. Assim, procedeu-se o convite a 12 Coordenações Regionais de Ensino, haja vista que em duas não há, no momento, nenhuma Sala de Apoio em funcionamento. Houve a participação de professoras de 11 CREs. A escolha de uma amostra completa se deu de modo a tentar constituir uma visão mais ampliada sobre o público que trabalha na SAA.

Ao longo do trabalho, para a identificação das Coordenações Regionais de Ensino, usou-se siglas e números. Portanto, tem-se: CRE 1 a CRE 11. Destaca-se que a numeração foi

²¹ Disponível em: www.plataformabrasil.saude.gov.br

determinada em caráter aleatório. Para a identificação das 39 professoras participantes das entrevistas foram escolhidos nomes de flores. As cinco professoras itinerantes foram nomeadas de acordo com as cores de ipês, árvores típicas do cerrado brasileiro e que marcam o patrimônio ecológico do DF. O total de professoras que colaboraram com entrevistas e questionários foi de 44; duas contribuíram com depoimentos, sendo uma formadora da EAPE e uma professora aposentada, também mãe de estudante da SAA. A seguir, no Quadro 6 são apresentadas as professoras participantes:

Quadro 6 - Identificação das professoras participantes

Professora Regente (P) ou Professora Itinerante (I)	Identificação
P1	Rosa
P2	Ixora
P3	Alamanda
P4	Hibisco
P5	Orquídea
P6	Bromélia
P7	Onze-horas
P8	Antúrio
P9	Begônia
P10	Amarilis
P11	Amor-perfeito
P12	Azaleia
P13	Botão-de-ouro
P14	Brinco-de-princesa
P15	Calêndula
P16	Caliandra
P17	Camélia
P18	Crisântemo
P19	Dália
P20	Flor-de-cera
P21	Flor-de-maio
P22	Gardênia
P23	Gerânio
P24	Gérbera
P25	Girassol
P26	Hortênsia
P27	Lavanda
P28	Lírio
P29	Maravilha
P30	Margarida
P31	Peônia
P32	Rosa-do-deserto
P33	Vinca
P34	Violeta
P35	Zínia
P36	Verbena
P37	Petúnia
P38	Narciso
P39	Minirrosa

I1	Ipê Amarelo
I2	Ipê Branco
I3	Ipê Roxo
I4	Ipê Rosa
I5	Ipê Verde

Fonte: da autora (2024)

Para a construção do referencial teórico focou-se na pesquisa bibliográfica sobre trabalho, trabalho pedagógico e educação, baseando-se em Manzato e Santos (2016, p. 04), que consideram que essa técnica “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”.

Para o atendimento ao primeiro objetivo da pesquisa, discutiu-se, no capítulo cinco sobre a organização da SEEDF desde a década de 1960 até a atualidade, apontando algumas determinações históricas, econômicas e sociais que estão envolvidas na construção da SAA, partindo-se da base legal prevista nos documentos e considerando-se a pesquisa documental como técnica de pesquisa.

Conforme apontado na pesquisa do Estado do Conhecimento, sabe-se que não foram encontrados estudos sobre o trabalho pedagógico na Sala de Apoio à Aprendizagem do DF, pois os encontrados ficaram restritos à caracterização da EEAA, no SEAA. Sendo assim, consideraram-se necessários outros tipos de documentos que pudessem retratar a história desse trabalho. Para o levantamento de alguns dados, foram abertos alguns processos junto ao Governo do Distrito Federal, por meio do Programa “Participa DF”, que visa a proporcionar o acesso à informação, respaldado pela Lei Distrital nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012²² (Distrito Federal, 2012b), elaborada nos termos da Lei Federal nº 12.527, de 2011²³ (Brasil, 2011) conhecidas como Lei de Acesso à Informação (LAI).

Pela maneira como estão configuradas as fontes descritas, esse tipo de investigação se caracteriza como bibliográfica e documental. Conforme orienta Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]. No caso da pesquisa *documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas

²² Para melhor compreensão, vide Lei distrital nº 4.990/2012: Regula o acesso a informações no Distrito Federal previsto no art. 5º, XXXIII, no art. 37, § 3º, II, e no art. 216, § 2º, da Constituição Federal e nos termos do art.

²³ Para melhores esclarecimentos sobre o sistema de organização de dados, vide Lei federal nº 12.527, de 2011: Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais.

Em consonância com a proposta metodológica apontada, também foram eleitos como instrumentos de pesquisa os formulários e as entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas de diferentes maneiras, ou seja, por *Meet/Google*, por chamada de vídeo pelo *WhatsApp* e presencialmente; uma das professoras recebeu o roteiro da entrevista e enviou as respostas gravadas pelo *WhatsApp*. Foram realizadas gravações de voz, que foram degravadas, conforme autorização prévia das participantes e termo de consentimento (Apêndice A). Franco e Dantas (2017) orientam que a entrevista promove contato entre pesquisador e entrevistado, “[...] mesmo que seja necessário criar um ambiente informal para realizá-la. Trata-se de uma técnica rigorosa, que necessita de um planejamento prévio e roteiros que delimitem o percurso para se alcançar os objetivos de pesquisa” (Franco; Dantas, 2017, p. 4).

Em face da necessidade de mergulhar na historicidade da Sala de Apoio à Aprendizagem, de modo a manter a maior fidelidade possível ao método, utilizou-se a coleta de depoimentos de uma mãe e uma professora que participaram do processo de discussão e implementação desse atendimento. Meksenas (2002, p. 129) revela que “o depoimento consiste em um método de organização da coleta de dados a respeito de determinado tema e a partir da realização de entrevistas não-diretivas ou semiestruturadas”. Tais instrumentos “combinam perguntas abertas e fechadas, dando ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto” (Skalinski Júnior, 2011, p. 192).

Toda essa articulação de instrumentos para o levantamento de dados foi importante para garantir a inserção de elementos que possibilitaram a discussão e a construção de determinações acerca do objeto estudado.

4.4 Análise e gerenciamento dos dados

Sabe-se que em pesquisas qualitativas na educação há uso recorrente de instrumentos de coleta de dados como depoimentos e questionários (Skalinski Júnior, 2011; Franco; Dantas, 2017). Na seção anterior foram descritos tais instrumentos como possibilidades de acesso às informações; ademais, “enquanto dados linguísticos, como entrevistas, são amplamente usados, há uma tendência em acreditar que o conteúdo social de tais dados pode ser lido sem atenção à própria linguagem” (Fairclough, 2001a, p. 20). Neste trabalho, anuncia-se a intenção de não cometer tais equívocos, pois “é importante a representação do discurso, não só como elemento

da linguagem de textos, mas, também, como uma dimensão da prática social” (Fairclough, 2001a, p. 140).

Sobre a análise do discurso, Lara e Molina (2011, p. 149) destacam que a “atividade é proposta a partir da filosofia materialista que põe em questão a prática das ciências humanas e a divisão do trabalho intelectual, de forma reflexiva”. Apontando o discurso como um modo social de produção da linguagem, Orlandi o caracteriza como “um objeto histórico-social cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (Orlandi, 1996, p. 17).

Guimarães e Paula (2021) declaram a importância de o pesquisador desenvolver afinidade com o tipo de análise, assim como escolher aquele que pode melhor responder ao seu objeto de estudo. Essas autoras consideram que o termo análise do discurso se refere a “[...] um enunciado genérico e que abrange uma diversidade enorme de correntes e autores” (Guimarães; Paula, 2021, p. 266). Por isso é importante conhecer a quais correntes é possível se filiar.

Referenciando a obra de Gil (2002), Guimarães e Paula (2021) destacam a existência de mais de 57 variedades de técnicas de análise do discurso. As autoras elucidam que não existe neutralidade em pesquisa e, embora ocorram características diversas e comuns entre as diferentes formas de análise do discurso, importa referenciar o posicionamento crítico do pesquisador, pois não há neutralidade nas próprias análises. Guimarães; Paula (2021, p. 267) esclarecem que:

Quando nos referimos ao posicionamento crítico diante da realidade, significa dizer que a AD é uma abordagem teórico-metodológica e filosófica cuja filiação epistemológica é o Materialismo Histórico-Dialético, (em oposição à abordagem filosófica do Idealismo). A forma de conceber o mundo e suas relações decorre a partir do modo de produção da sociedade, das condições de produção materiais, das relações de produção (econômica, histórica, social, política, cultural) e da luta de classes. Trata-se da conjugação entre matéria e história numa relação contraditória e dialética, em constante movimento. Essa perspectiva nos permite analisar o sistema linguístico como uma prática social; nela, estão em disputa interesses antagônicos na defesa de diferentes projetos societários nos quais a ideologia opera (Guimarães; Paula, 2021, p. 267).

No Quadro 7 são abordadas algumas linhas da Análise do Discurso e suas origens com o objetivo de identificar as diferentes vertentes, bem como se aproximar da linha que contribuiu mais adequadamente com as análises propostas.

Quadro 7 - Exemplos de linhas de Análise do Discurso

Origem	Pensadores que influenciaram	Elementos	Conceitos e termos utilizados
Linha Francesa de Pêcheux	■ Althusser (1918 - 1990); ■ Lacan (1901 - 1981)	■ Estruturada a partir do tripé Materialismo Histórico, Psicanálise e Linguística ■ A linguagem deve ser considerada a partir de suas marcas históricas, pois é na relação com as condições de produção que os sentidos se estabelecem. ■ Somos atravessados pela história e interpelados pela ideologia.	Condições de produção do discurso; ideologia; formação ideológica; formação discursiva; posição-sujeito; interdiscurso.
Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin	■ Mikail Bakhtin (1895 - 1975) ■ Valentin Volóshinov (1895 - 1936) ■ Pavel Medvedev (1892 - 1938)	■ Abordagem dialógica da linguagem. ■ O discurso será sempre uma resposta ou antecipação de resposta à outra voz (implícita ou explícita, direta ou indireta, do presente ou do passado). ■ O enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin apresenta conceitos que, mais tarde, se tornaram basilares para a ADC, a exemplo de gêneros discursivos e de dialogismo.	Enunciado concreto; Gêneros do discurso (tipos relativamente estáveis de enunciados); Enunciação; Signo (ideológico); Ética (referente à vida humana; Entonação; Situação de interação (cronotopo, tema e interação)
Linha Francesa de Charaudeau (Fundador da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso) e Maingueneau	■ Foucault (1926 - 1984)	■ Charaudeau: Discurso é o texto em seu contexto; um ato de linguagem. Enfoca o discurso político. ■ Maingueneau: Discurso é uma unidade de comunicação associada às condições de produção devidas.	Charaudeau: contrato de comunicação; estratégia discursiva de persuasão; campo político, instância política e cidadã. Maingueneau: enunciado; formação discursiva (na concepção de Foucault); totalidade coerente
Análise de Discurso Crítica ou Estudos Críticos do Discurso de Fairclough (britânico)	■ Antônio Gramsci (1891 - 1937) ■ Bourdieu (1930 - 2002)	■ A constituição do discurso emana de uma prática social a partir de estruturas sociais,	Prática social; poder, ideologia; consciência; nominalização; estrutura textual; gênero textual,

		incluindo as relações de poder.	forma híbrida de gêneros; tomada de turnos; relações dialéticas entre discurso e práticas sociais; papel do discurso nas mudanças sociais.
Análise de Discurso Crítica de Teun Van Dijk (holandês)		▪ Propõe uma concepção da teoria sociocognitiva do discurso, inserida numa concepção interacionista. ▪ Van Dijk não considera a Análise de Discurso Crítica como um método, e sim como um tipo de investigação.	Macronível social ou estruturas sociais, poder, abuso de poder, macroposição, ideologia, modelos mentais, contexto, modelos contextuais, racismo, entre outros.

Fonte: da autora (2023), conforme Guimarães e Paula (2021), Resende e Ramalho (2006).

O quadro acima apresenta algumas das linhas de AD e de ADC e clarifica sobre a importância de se conhecer a origem de cada linha e a que pensadores estão afiliadas. Assumir a responsabilidade teórica e o rigor conceitual fazem parte da tarefa do pesquisador. Importa a identificação de termos que se repetem entre uma linha e outra, pois necessitam ser consideradas com base em quem as orientou, como é o caso da expressão “ideologia”. Aproxima-se do trabalho de Fairclough (1999, 2001a, 2003a) sobre a Análise de Discurso Crítica²⁴ como técnica para a análise e o gerenciamento de dados. Para Fairclough (2001a), o conceito de ideologia está sempre relacionado a questões negativas que interferem nos processos de dominação em diferentes dimensões. Mais adiante, a discussão será mais bem elaborada.

Fairclough (2001a) apresentou sua “Teoria Social do Discurso” compondo suas ideias, de maneira crítica, a partir de Michel Pêcheux e Michel Foucault; o primeiro contribuiu para a apropriação sobre o interdiscurso e, o segundo, sobre a ordem do discurso; Fairclough tinha por objetivo “desenvolver uma abordagem para a análise do discurso que poderia ser usada como um método dentre outros para investigar mudanças sociais” (Fairclough, 2001a, p. 27). Com o objetivo de desenvolver sua abordagem, o autor se posiciona quanto às suas necessidades metodológicas. O Quadro 8 descreve seus apontamentos.

²⁴ “O termo ‘Análise de Discurso Crítica’ foi cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, em um artigo publicado em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*” (Resende; Ramalho, 2006, p. 20).

Quadro 8 - Necessidades e observações acerca da criação de uma técnica para ADC

NECESSIDADES	OBSERVAÇÕES
Um método para análise multidimensional	A abordagem tridimensional permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de práticas sociais (Fairclough, 2001a, p.27).
Um método de análise multifuncional	As práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais; e necessitamos de uma concepção de discurso e de um método de análise que contemplem a relação entre essas três áreas (Fairclough, 2001a, p.27).
Um método de análise histórica	A análise de discurso deveria focalizar a estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos, e na constituição a longo prazo de ‘ordens do discurso’, isto é, configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares, ou mesmo em toda a sociedade (Fairclough, 2001a, p. 27 e 28).
Um método crítico	“Tipicamente, as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas. Nem tampouco o é a tecnologização do discurso. ‘Crítico’ implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção. Nesse sentido, é importante evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens do discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir” (Fairclough, 2001a, p. 28).

Fonte: da autora (2023), a partir de Fairclough (2001a).

Observa-se a preocupação do autor em conciliar dados sobre a linguagem e a linguística com aspectos multideterminados como a história, as mudanças sociais e culturais e a tecnologização do discurso. As necessidades observadas para compor a ADC configuram-se interdisciplinares e transdisciplinares, pois “não somente aplica outras teorias como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sociodiscursiva” (Resende; Ramalho, 2006, p. 14).

Considerando os aspectos apontados no quadro 8, Fairclough (2001a, p. 22) descreveu que “o conceito de análise do discurso é tridimensional. Qualquer ‘evento’ discursivo, isto é, qualquer exemplo de discurso, é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”. A Figura 5 ilustra essa discussão.

Figura 5 - Estruturas do Discurso



Fonte: da autora (2023), conforme Fairclough (2001a, p. 22).

Observa-se que se rompe, portanto, com a pura análise linguística e avança-se rumo a análises multifatoriais cujos interlocutores trazem marcas sociais, históricas e ideológicas. Ao propor uma análise tridimensional, Fairclough (2001a, p. 90) considera “[...] o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Neste sentido, observa-se que há algumas implicações, sendo o discurso uma forma de ação e transformação, numa relação dialética que envolve a estrutura social, sendo a análise do discurso uma atividade de caráter multidisciplinar; assim, o “discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (Fairclough, 2001a, p. 91).

Quanto à dimensão do discurso, Fairclough (2001a, p. 103) considera que “[...] os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado pessoal”. Assim, o autor propõe uma análise textual em quatro itens, a saber: “vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual” (Fairclough, 2001a, p. 103) cujas convenções e estruturas podem auxiliar na compreensão dos sistemas de crenças que estão imersos nessas convenções.

Quanto à prática discursiva, Fairclough (2001a, p. 108) destaca que “alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam as pessoas a perderem o emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes ou as práticas das pessoas”. Assim, a análise da prática discursiva deve considerar os processos de produção, distribuição e consumo textual, de modo a considerar a natureza desses processos, que podem ser de origem individual ou coletiva e, que incidem na geração de diferentes tipos de discursos (Fairclough, 2001a;

Resende; Ramalho, 2006). Grifa-se que a origem do discurso pode ser individual, mas sua dimensão é sempre social.

Quanto à prática social, as pesquisas em ADC devem promover resultados concretos de mudança social sobre, para e com o sujeito. Reconhece-se esse sujeito como historicamente marcado por lutas de classe e dialeticamente responsivo. Com a ADC pretendeu-se analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na Sala de Apoio à Aprendizagem anunciado nos documentos oficiais e nas vozes das professoras.

Assim, a ADC proporciona aos seus colaboradores a oportunidade de aproveitarem a pesquisa, trazendo reflexões que irão resultar em futuras propostas de resolução para seus problemas. Logo, parte-se de um problema identificado na prática social que nasce da inquietação de sujeitos que compõem uma prática social e busca as análises de modo que se reflitam movimentos de mudanças na e para tal prática (Fairclough, 2001a, 2001b; Resende; Ramalho, 2006).

4.5 Dispositivos analíticos

Para a exposição dos dispositivos analíticos, objetiva-se situar o modelo tridimensional de Análise de Discurso Crítica, proposto por Fairclough (2001a) e realizar os cortes e avanços históricos em suas proposições. Resende e Ramalho (2006) revelam as categorias analíticas elaboradas por Fairclough. Ademais, Chouliaraki e Fairclough (1999) mantêm as três dimensões do discurso, privilegiando a análise da prática social e provocando avanços. O Quadro 9 demonstra as categorias analíticas situadas no modelo tridimensional.

Quadro 9 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	1 - Ideologia Sentidos Pressuposições Metáforas 2 - Hegemonia Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas.

Fonte: Resende e Ramalho (2006, p. 29).

O quadro supracitado retoma as discussões sobre o processo discursivo: o texto, a prática discursiva e a prática social (Fairclough, 2001a, b; Resende; Ramalho, 2006).

Quanto ao texto, unidade mínima de trabalho em ADC, “[...] produto escrito ou falado do processo de produção textual” (Fairclough, 2001a, p. 21), é possível analisar itens mais simples como o vocabulário, composto por palavras individuais; a gramática, que se comporta na combinação de palavras; a coesão, que envolve a ligação entre orações e frases e; a estrutura textual composta por propriedades organizacionais de larga escala e que atribui características particulares a determinados gêneros e estilos (Resende; Ramalho, 2006; Magalhães *et al*, 2017).

Quanto à prática discursiva, analisam-se os processos de produção, distribuição e consumo textual, como estes se relacionam e como culminam em diferentes tipos de discursos, ou seja, busca-se a compreensão do que se escreve, como se escreve, para quem se escreve, como circula aquilo que foi escrito e com quais objetivos (Resende; Magalhães, 2006), ou seja, é a prática discursiva que realiza a mediação entre texto e prática social (Fairclough, 2001a).

Quanto à prática social, é preciso compreender dois conceitos-chave em ADC - ideologia e hegemonia. Ao discutir as relações de poder no discurso (para conquistá-lo ou para mantê-lo), Fairclough (2001a) destaca o papel fundamental da ideologia. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 45) asseveram que:

Tão complexa quanto o próprio poder, a ideologia é outro daqueles conceitos muito debatidos nas Ciências Sociais. As abordagens diversas denotam as múltiplas especificidades do conceito, mas todas em geral são tributárias de herança marxista, que vê a história como luta de classes e mesmo luta pelo poder. Efetivamente, devemos a essa tradição a grande ênfase dada à ideologia e sua problematização conceitual.

Fairclough (2001a) concebe ideologia sempre com referência ao negativo diante das relações de dominação; a ideologia interfere na linguagem em vários níveis e formas e “não temos que escolher entre possíveis ‘localizações’ diferentes da ideologia que parecem todas parcialmente justificadas e nenhuma das quais parece inteiramente satisfatória” (Fairclough, 2001a, p. 118). O autor ainda orienta que:

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2001a, p. 117).

A partir da ideia de que os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais, chega-se à conclusão de que tais processos não são expressos implícita ou

explicitamente apenas nos textos, mas, inicialmente, nas relações sociais. Assim, Fairclough propõe que a ideologia está nas estruturas, pois é uma “orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos” (Fairclough, 2001a, p. 119).

Ao discutir a hegemonia, Fairclough (2001a) destaca os trabalhos de Gramsci ao tratar do capitalismo ocidental. Para o autor, Gramsci contribui com seus conceitos acerca da ideologia e das lutas hegemônicas e, nesse sentido, as ideias sobre hegemonia contribuem para a ADC oferecendo tanto um modelo como uma matriz: um modelo porque analisa, por meio do discurso e das ordens discursivas locais, as diferentes relações entre grupos dominantes e dominados; e uma matriz, porque transcende as análises particulares em busca de análises societárias.

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (Fairclough, 2001a, p. 122).

Apoiando suas ideias em conceitos-chave como discurso, texto, poder, ideologia, hegemonia, modernidade tardia, prática discursiva, prática social, mudança discursiva, mudança social e dialética, a discussão sobre a ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999) busca o enfoque da reflexão sobre as mudanças sociais no mundo contemporâneo, sobre mudanças globais e as possibilidades de práticas emancipatórias em estruturas que eles denominam como “cristalizadas”. Para alcançar tal objetivo, “a ADC assenta-se, primeiro, em uma visão científica de crítica social, segundo, no campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia e, terceiro, na teoria e na análise linguística e semiótica” (Resende; Ramalho, 2006, p. 23).

Sabe-se que há um embate de ideias quando se discute “modernidade” por meio da abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, que é vista de maneira distinta pela Análise

de Discurso Crítica. A intenção de utilizar a ADC como dispositivo de análise significa a possibilidade de ampliar as possibilidades de análise, tomando os devidos cuidados para que não ocorra um choque epistemológico e, tampouco, um ecletismo.

Viu-se que, para a organização das análises, parte-se de um problema, que geralmente advém das relações de poder; identificam-se os entraves que impedem a superação do problema e; avalia-se a função do problema nas práticas discursiva e social. Após tais etapas, possibilitam superar os obstáculos e, por fim, faz-se uma reflexão sobre a análise (Chouliaraki; Fairclough, 1999), ou seja, “toda pesquisa crítica deve ser reflexiva” (Resende; Ramalho, 2006, p. 37). É nesse sentido que se visualiza um avanço nas análises que, a partir dos estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999), centram-se na prática social. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) também consideram as práticas como “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais e simbólicos – para agirem juntas no mundo”. Esse movimento constitui a vida social em seus múltiplos aspectos, inclusive aos relacionados à educação, à cultura, à economia e à política, de maneira articulada.

Para a análise de dados, serão observadas algumas categorias da ADC. A Figura 6 compreende a prática social no contexto da análise discursiva.

Figura 6 - Prática social e o momento discursivo



Fonte: Magalhães, Martins e Resende, (2017, p. 204).

A figura acima demonstra a prática social envolvida por relações sociais baseadas em crenças, valores e desejos presentes nos discursos. Assim, os discursos estão materializados nos

textos, como unidades mínimas de trabalho em ADC, além de práticas discursivas e sociais, em que serão buscadas referências para auxiliar na compreensão das vozes das pesquisadas, bem como dos documentos que norteiam a SAA e a SEEDF. Dentre os dispositivos analíticos da ADC, foram eleitos: intertextualidade; representações dos atores; interdiscursividade; e metáfora.

A intertextualidade está relacionada às diferentes vozes que emergem do texto e que vão se configurar como conhecimentos relacionados a outros mecanismos que revelam as estruturas de poder, contribuem com análises sobre as práticas, as relações e as representações sociais. Como destacam Resende e Ramalho (2006, p. 67), “a intertextualidade conecta um texto a outros textos, os quais nem sempre são claramente distinguíveis, assim como a pressuposição”. Dessa forma, a intertextualidade possibilita a identificação de diferentes vozes no texto, que nem sempre se relacionam de modo harmônico, ou seja, podem agir para afirmar, contestar ou negar uma prática (Resende; Ramalho, 2006; Fairclough, 1999; 2000b; 2003).

Quanto à representação de atores sociais, pretende-se identificar como os grupos estão representados no texto e que papéis esses assumem. Textos técnicos como as leis trazem a representação dos atores e, ao se propor a análise documental acerca do trabalho da SAA, pretende-se identificar como estão configurados os sujeitos que nela e dela fazem parte.

A interdiscursividade relaciona-se à “heterogeneidade de um texto em termos de articulação de diferentes discursos” (Resende; Ramalho, 2006, p. 72). Um texto não é composto por apenas um discurso, pois há a representação de diferentes grupos que compõem as práticas sociais, como é o caso do discurso médico, do discurso psicológico, do discurso pedagógico. Objetiva-se a identificação dos grupos envolvidos nessas práticas e a posição dos discursos nas relações de poder. Ao realizar a pesquisa do Estado do Conhecimento e a apreciação dos documentos organizadores da SAA, observou-se a preponderância dos discursos da psicologia e de pesquisadores da psicologia.

Esclarece-se, também, que foram observadas as metáforas, visto que “os conceitos são metaforicamente estruturados no pensamento e, conseqüentemente, na linguagem. Logo, a metáfora não nasce na linguagem, mas, reflete-se na linguagem porque existe em nosso sistema conceitual” (Resende; Ramalho, 2006, p. 86). Portanto, a metáfora auxilia na materialização do discurso e na compreensão de diferentes eventos.

Objetivando uma discussão dialética acerca dos dispositivos analíticos, propõe-se a análise de discurso como prática social, haja vista que linguagem e discurso como formas de prática social, são “atividades humanas carregadas de significados” (Dieb, 2004, p. 33). A

utilização dos dispositivos da ADC busca auxiliar na interpretação das categorias que emergiram do objeto de estudo, na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético.

Síntese Integradora

Para o percurso metodológico desta pesquisa se elegeu a abordagem qualitativa, pautada no Materialismo Histórico-Dialético, tendo em vista o suporte discursivo e investigativo nas categorias ontológicas do MHD – Totalidade, Contradição e Mediação. Do objeto em estudo, o trabalho pedagógico das professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem, emergiram outras categorias de análise - as categorias empíricas.

Como *lócus* da pesquisa foram contactados todos os polos de atendimento da Sala de Apoio à Aprendizagem, da SEEDF, mas obteve-se retorno de 11 Coordenações Regionais de Ensino, 39 professoras regentes e 5 professoras itinerantes. Como instrumentos de coleta de dados foram propostos a pesquisa documental, o questionário e a entrevista semiestruturada com professoras da SAA. Os dispositivos analíticos contemplam, além das categorias ontológicas do método e das categorias do objeto, a prática social, a intertextualidade, as representações dos atores, a interdiscursividade e as metáforas, elementos que compõem a Análise de Discurso Crítica, conforme discutida por Norman Fairclough (1999, 2001a, 2001b, 2003).

5 A SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SEEDF

Este capítulo delinea a caracterização da Secretaria de Estado de Educação do DF e a descrição do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), que é composto pelas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e pelas Salas de Apoio à Aprendizagem. Cabe ressaltar que esse estudo se concentra, de modo particular, no trabalho pedagógico das professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem, porém, esse atendimento compõe o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e, desse modo, faz-se necessário situá-lo nos tempos e espaços da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, empreendendo, assim, o que se propõe a desenvolver - abordar a historicidade do trabalho pedagógico das professoras da SAA, compreendendo os tempos, espaços e sujeitos que o constituíram e constituem.

Como objetivo específico, tem-se: caracterizar, de acordo com a legislação pertinente (ideal que está posto), o perfil da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem e sua relação com o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Assim, realizou-se uma pesquisa documental concernente ao que a SEEDF determina em suas legislações, orientações pedagógicas, regimentos, referenciais e outros. Saviani (2013b, p. 25) alerta que “está fazendo falta, também, uma reflexão mais demorada sobre o sentido e a importância do local e do regional, na sua relação com o nacional”. Acentua-se que a falta de um sistema nacional de ensino configura-se como elemento que dificulta a implementação de políticas públicas, ficando por conta dos estados e municípios a organização para atender suas próprias demandas. Neste contexto, compreende-se que este capítulo responde ao alerta de Saviani (2013b), no sentido de caracterizar, contextualizar e historicizar o trabalho da SAA, no Distrito Federal.

5.1 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Sabe-se que a Secretaria de Educação do Distrito Federal está para a Sala de Apoio, assim como a Sala de Apoio está para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, pois a segunda constitui-se dos/nos espaços e tempos da primeira, e, nessa relação, tem-se um programa²⁵ que, até o momento, apresenta-se com essa configuração apenas no Distrito Federal,

²⁵ Considera-se denominar de programa porque não foram identificados, ao longo da pesquisa, nenhum aspecto que pudesse contribuir para a caracterização da SAA como política pública, haja vista, inclusive, que não há investimentos para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho desenvolvido.

considerado pioneiro no desenvolvimento de atividades para a clientela composta por estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE).

Sobre história e tempo, Meksenas (2002, p. 105) sintetizou que “[...] a maior contribuição de Marx à questão do método foi demonstrar que qualquer ciência e pesquisa se fazem pela e na história”. Com isso, apreende-se que “a tridimensionalidade do tempo se desenvolve em todas as épocas: se agarra ao passado com seus pressupostos, tende para o futuro com as suas consequências e está radicada no presente pela sua estrutura” (Kosik, 1976, p. 217). Assim, identifica-se o surgimento das escolas no Distrito Federal, na década de 60, com o objetivo de atender as demandas da população que participou da construção da cidade (Distrito Federal, 2021b).

Por meio do Decreto nº 47.472 de 22 de dezembro de 1959, foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), no Ministério da Educação, que “[...] ficou responsável pela administração do sistema educacional do Distrito Federal, que vinha sendo exercido pela NOVACAP” (Distrito Federal, 2021b, p. 12). Em junho de 1960, foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), com o papel de executar a política educacional local, de modo a assegurar a eficácia do sistema de ensino oficial, até então responsabilidade da CASEB (Distrito Federal, 2021b). Para situar alguns momentos históricos no desenvolvimento da educação no Distrito Federal, observa-se o Quadro 10, que delimita esse percurso.

Quadro 10 - Marcos do desenvolvimento da Educação Pública no Distrito Federal

ANO	MARCOS HISTÓRICOS	REGULAMENTAÇÕES
1959	Instituída no Ministério da Educação, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB)	Decreto nº 47.472 de 22 de dezembro.
1960	Criada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)	Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960.
1964	A FEDF passou a ser vinculada à Secretaria de Educação e Cultura (SEC)	Reforma administrativa realizada pela Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964.
1999	Foi autorizada a extinção da FEDF, pela Lei nº 2.294	Lei nº 2.294, de 21 de janeiro de 1999
2000	As competências e atribuições da FEDF foram transferidas para a Secretaria de Educação do Distrito Federal	Decreto nº 21.396, de 31 de julho de 2000,
2001	Instituição do Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos, para o período de 2001 a 2010,	Lei federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001
2003	Consolidou-se a plena extinção da FEDF	Decreto nº 23.877, de 07 de julho de 2003, publicado no DODF nº 130, seção 1 de 09/07/2003.
2012	– A Lei de Gestão Democrática – na qual consta a realização da Conferência Distrital de Educação, para debater o projeto	Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012.

	do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal, a ser encaminhado para apreciação do Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação, com a finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal.	
	Instituição do Fórum Distrital de Educação que designa os integrantes do Fórum Distrital de Educação, nos termos do art. 9º da Lei nº 4.751, de 2012. Cabe ao Fórum acompanhar e avaliar a implementação do Plano Distrital de Educação.	Portaria nº 115, de 31 de julho de 2012, publicada no DODF nº 153, 2 de agosto de 2012,
2015	Publicado o primeiro Plano Distrital de Educação – PDE da história de Brasília, com período de vigência de 2015 a 2024, para atender as demandas do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, de duração decenal.	Lei nº 5.499/2015, 14 DE JULHO DE 2015 - Aprova o Plano Distrital de Educação–PDE e dá outras providências.
2019	Elaboração do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF	

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme (Distrito Federal, 2021b; 2015b)

Saviani (2013b, p. 31) ao discutir importantes momentos da história da educação no Brasil, argumenta que “as investigações sobre as formas específicas que a educação assume em nível local são necessárias não apenas para conhecermos essas manifestações particulares”. Seus estudos descrevem importantes marcos na história da educação em municípios, estados e regiões que contribuíram para um maior entendimento sobre a situação concreta da educação nacional (Saviani 2011a, 2013b, 2014). Ao apresentar alguns marcos históricos da educação pública do DF e suas relações com a dinâmica da educação no país, intenta-se compreender como se configurou tal oferta e quais foram os impactos para a ampliação desse trabalho.

Conforme o Quadro 10, verificou-se uma organização inicial para atender as demandas da cidade que estava em construção; reconhece-se a influência de Anísio Teixeira²⁶ que, em 1957, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “[...] concebeu o Plano Educacional de Brasília. Tratava-se de um plano ousado e inovador que traria da Bahia a experiência de escola-parque²⁷, do Centro Educacional Carneiro

²⁶ Anísio Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em *Faculdade Nacional de Filosofia* da Universidade do Brasil. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%ADsio_Teixeira

²⁷ As informações sobre as escolas-parque tiveram como fonte principal a pesquisa ‘Educação Básica Pública no Distrito Federal: Origens de um Projeto Inovador - 1956/1964’, financiada pela FAP-DF, desenvolvida na Faculdade de Educação da UnB, sob a coordenação da Professora Eva Waisros Pereira (Distrito Federal, 2014a)

Ribeiro” (Distrito Federal, 2014a, p. 23). Logo, as primeiras escolas do DF datam de 1957. À época, o país possuía Juscelino Kubitschek como presidente, cujo governo ficou marcado como um dos maiores incentivadores da industrialização e pela transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília. Na educação, seu governo contribuiu para o acirramento das desigualdades sociais.

A década de 60 foi muito rica no debate da educação brasileira, na discussão de desenvolvimento nacional e na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases²⁸, em 1961. Os ganhos com pesquisas ocorreram com a institucionalização da Pós-graduação, seguindo a experiência dos Estados Unidos quanto à estrutura organizacional e da Europa, quanto à densidade teórica (Saviani, 2017). Em 1962, foi criada a Universidade de Brasília – UnB – que pode ser considerada uma conquista para a Educação Básica do DF devido a abertura para pesquisa e formação de professores. Cabe abordar que o sucessor de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, foi empossado em 1961 e manteve-se no poder apenas por sete meses, renunciando ao cargo, o que culminou na posse de João Goulart, seu vice-presidente. Em 1963, com a política instável, ocorreram 172 greves, o que escancarou a insatisfação da classe trabalhadora e levou “a direita” a considerar que o governo de João Goulart apresentava um perfil “de esquerda”.

Em 1964, o Brasil sofreu um golpe militar de estado, com a deposição do presidente João Goulart e o início da ditadura²⁹ que durou até 1985. Nesse período, a FEDF passou a ser vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, o país vivia as atrocidades da ditadura, com perseguição a professores, artistas e pensadores vinculados a ideais de esquerda e considerados militantes. Conforme o Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO MINAS, 2014)³⁰, o controle sobre a educação básica abrangia, além de perseguições e repressões, a inserção de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira – OSPB –, além de escutas, censuras de conteúdos e de livros didáticos, dentre outros. A ditadura durou 21 anos e após esse período cruel, o Brasil começou a constituir sua redemocratização³¹.

Recomenda-se a leitura dos trabalhos da referida pesquisa para maior aprofundamento sobre as escolas-parque e o próprio Plano Educacional de Brasília.

²⁸ A Lei nº 4061/1961 - foi a primeira LDB do País.

²⁹ Sobre o golpe de 1964, Mascaro (2015) aponta que a burguesia entrou em crise e “uma parte da população estava a favor do presidente João Goulart, uma vez que o quadro se reputava pelos conservadores como uma balbúrdia, tirou-se a burguesia do poder e vieram os militares para ocupar o posto” (Mascaro, 2015, p. 21).

³⁰ Para saber mais, acessar: <https://www.sinprominas.org.br/contee-na-rede-perseguiçao-a-professores-na-ditadura-incluiu-escutas-em-sala/>.

³¹ A redemocratização do Brasil ficou conhecida como o processo de restauração da democracia após o fim do período da ditadura militar iniciado com o Golpe de 1964. A promulgação da Constituição de 1988 marcou esse período.

Em 1990, foi realizada a primeira eleição direta prevista na nova Constituição de 1988, pois os governantes do DF eram nomeados pelo poder executivo da União. Joaquim Roriz (PTR) foi o primeiro governador eleito do DF, enquanto Fernando Collor foi o presidente do Brasil (1990 - 1992)³². Em 1999, quando foi extinta a FEDF e, em sequência, criada a SEEDF, em 2000, Joaquim Roriz governava Brasília, enquanto Fernando Henrique Cardoso³³ presidia o País. Ferreira (2014) destaca que, na década de 1990, o Brasil foi inserido de forma subordinada na nova ordem mundial da globalização, caracterizada pela privatização, flexibilização e descentralização das ações dos governos, o que provocou o avanço das teorias neoliberais e a abertura para propostas educacionais pautadas em discursos de gestão eficaz, responsabilização, meritocracia, privatizações, parcerias e competências sob a influência de reformadores empresariais³⁴, inclusive, na Organização do Trabalho Pedagógico – OTP.

Freitas (2018, p. 9) esclarece que no final da década de 1990, “uma coalizão de Centro-Direita entre Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (MDB), introduzia no Brasil, de forma sistemática e oficial um movimento pelas referências nacionais curriculares”. Ainda, é possível verificar a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também o fortalecimento do SAEB, com um perfil de responsabilização dos professores por meio das avaliações externas. Sobre essa discussão, Freitas (2018) assevera que

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo - sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado - o que surpreendeu o ‘socialismo democrático’

³² Segundo Previtali e Fagiani (2021, p. 222), “a NGP teve início na era Fernando Collor de Melo (1990 - 1992), com privatizações e abertura comercial internacional”.

³³ “No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002), houve a criação do Ministério e Reforma do Estado (Mare), em 1995, pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, sob explícita influência da reforma do Estado implementada na Inglaterra. Essa política sofreu refrações durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2003, na medida em que buscou implementar, mesmo sob o pressuposto neoliberal, uma perspectiva de desenvolvimento de base nacional” (Previtali e Fagiani, 2021, p. 222).

³⁴ Sobre os reformadores empresariais, Freitas (2018) esclarece que “operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e educação” (Freitas, 2018, p. 41).

e a ‘social democracia’, que tinham na democracia liberal seu parâmetro constitutivo (Freitas, 2018, p. 14).

Nos anos 2000, com a nova organização da rede pública de ensino do DF, agora denominada “Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal”, observa-se que à época, essa instituição já sofria, assim como o restante da educação brasileira, os impactos causados pelos reformadores empresariais, com um currículo voltado para habilidades e competências. Contraditoriamente, vigorava o Projeto “Escola Candanga”, que fazia referência aos primórdios da educação e apresentava a proposta de melhoria na educação do Distrito Federal, especialmente relacionada à importância da coordenação pedagógica como instrumento de planejamento, avaliação e intervenção nas aprendizagens dos estudantes.

Em 2012, ocorreu a implementação da Lei de Gestão Democrática que atribui às unidades escolares, a administração financeira e institucional, elegendo seus representantes - diretores, vice-diretores e conselho escolar. Essa lei foi uma conquista dos professores e demandou muitos anos de luta em busca do direito de elegerem seus representantes, haja vista que os diretores de escola eram indicados aos cargos por políticos e, muitas vezes, não possuíam nenhuma conexão com a comunidade escolar e, tampouco vinham desse grupo. Tal conquista, dentre outras, foi fruto de 52 dias de greve da categoria. Em âmbito nacional, ocorreram greves em diversas instituições federais, com adesão de mais de 95% das instituições. Tem-se o registro, nesse ano, da maior greve do ensino público federal. Salienta-se que a criação da SAA também ocorreu em 2012, mas não estava atrelada às pautas de reivindicação da categoria, o que será discutido mais adiante.

Em 2015, foi publicado o primeiro Plano Distrital de Educação, com vigência de 2015 a 2024, que foi construído em resposta ao Plano Nacional da Educação, com a mesma vigência. Entre mais retrocessos que avanços, apenas duas das 20 Metas foram cumpridas e estão relacionadas a elevar a qualidade do ensino superior, com o aumento do número de mestres e doutores e o aumento das matrículas nos cursos de mestrado e doutorado. Mais uma Meta pode ser alcançada até o fim de 2024 e refere-se à formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica³⁵.

³⁵ Para saber mais, acessar: <https://www.camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-apenas-2-das-20-metas-cumpridas/#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,per%C3%ADodo%20de%202014%20a%202024.>

Um dos motivos que levaram ao fracasso do PNE, em 2016 está o golpe jurídico-parlamentar e midiático contra a coalizão do Partido dos Trabalhadores - PT, com o apoio do PSDB, DEM (antigo PFL) e MDB, o que ocasionou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e elevou Michel Temer ao cargo de presidente do país. Com isso, ocorreu o retorno ao poder de membros da equipe do PSDB nos anos 90, com cargos importantes no Ministério da Educação - MEC. Assim, o ministro da educação José Mendonça Filho (filiado ao MDB), restabeleceu “na esfera desse Ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990” (Freitas, 2018, p.11). Por conseguinte, intensificaram movimentos como o Movimento Brasil Livre - MBL³⁶ e o Movimento Escola Sem Partido³⁷, que contribuíram para empobrecer e subjugar, ainda mais, a educação do país. As ideias acerca do empreendedorismo de si mesmo ganham força nesse período, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio, que cria itinerários formativos e reduz a carga horária de disciplinas importantes como a Filosofia, o que aparenta estar relacionado com as ideias apontadas pelo Movimento Escola Sem Partido.

A partir de 2014, os pressupostos curriculares da SEEDF, passaram a ser ancorados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Assim, optou-se por discutir as teorias do currículo com base nas teorias críticas, cuja intenção é a de que o “currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e

³⁶ O Movimento Brasil Livre - MBL é um movimento político que ganhou notoriedade por sua oposição ao governo da presidenta Dilma Rousseff, e, sequencialmente, pelo impeachment causado pelo golpe. O MBL surgiu em 2014 e foi um dos principais organizadores das manifestações que inflamaram uma parte da população. O MBL defende a privatização de estatais e a redução de impostos, por meio de reformas políticas e administrativas. Contraditoriamente a suas ideias iniciais, o movimento que se denominou contra a corrupção e má gestão do país, frutos da velha política, apoiou a candidatura de Jair Messias Bolsonaro, acusando autoridades do judiciário de ativismo judicial. Com discursos contraditórios, o movimento apresentou envolvimento de muitos membros em escândalos e/ ou alianças políticas com figuras antigas no cenário brasileiro, o que gerou críticas e, atualmente, vem demonstrando seu enfraquecimento. Segundo Freitas (2018), os irmãos Charles e David Koch, do setor petroquímico estadunidense, também financiam o MBL no Brasil.

³⁷ O Movimento Escola Sem Partido foi fundado em 2004, com o objetivo de combater a suposta doutrinação ideológica nas escolas brasileiras, com a alegação que professores e instituições de ensino usavam o espaço escolar para disseminação de ideologias de esquerda, o que gerou reflexões sobre o papel do ensino e a liberdade de ensinar. Os defensores defendem a neutralidade ideológica, o direito dos pais sobre aquilo que seus filhos podem aprender, a organização de um currículo que retire disciplinas como Filosofia, Sociologia, que evitassem discussões ideológicas, apresentando a possível vulnerabilidade de crianças e jovens com relação ao que deve ser aprendido na escola e as escolhas particulares de cada família. Como crítica, sabe-se que o movimento apresenta questões problemáticas e potencialmente danosas, como a censura à liberdade acadêmica, a impossibilidade da neutralidade absoluta, pois o que se considera “sem partido” toma partido de algo ou alguém, assim, o que não é hegemônico é contra-hegemônico e vice-versa. Além disso, o Movimento Escola sem Partido abriu espaço para uma agenda política conservadora, visando silenciar vozes críticas e progressistas nos ambientes escolares, o que impõe sua própria agenda ideológica, o que já revelou impactos na desigualdade educacional, na polarização política e social e na formação de estudantes menos críticos, o que foi potencializado, atualmente, com os resultados degradantes que o Novo Ensino Médio vem revelando na aprendizagem dos estudantes. Freitas (2018, p. 29) considera que esse movimento, aliado à padronização da BNCC são “um braço político da ‘nova’ direita na escola”.

considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais (Distrito Federal, 2014a, p.22). Ressalta-se que o currículo vigente³⁸ foi fruto de múltiplas discussões de diferentes setores e profissionais da SEEDF, com ampla participação das/os professoras/es (Distrito Federal, 2014a).

Com as mudanças citadas, as equipes de apoio configuraram-se (e configuram-se) importantes para a garantia da implementação do Currículo em Movimento, prioritariamente, porque a SEEDF “[...] propõe um novo paradigma para a Educação Integral que compreenda a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais” (Distrito Federal, 2014a, p. 25). Dentro da perspectiva de Currículo Integrado, “os princípios orientadores são: teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização” (Distrito Federal, 2014a, p. 66) e a adequação de tempos e espaços determina que existem diferenças entre educação em tempo integral e educação integral, além de serem considerados tempos e espaços de aprendizagem relacionados a múltiplos espaços da escola e tempos diferentes na construção do conhecimento, considerando que os seres humanos são diversos.

O Princípio da unicidade entre teoria e prática está fundamentado em Vásquez (1977), em que se discute a práxis; o Princípio da interdisciplinaridade e da contextualização, busca um currículo “[...] constituído por práticas sociais determinadas pelo momento histórico e social, carrega como condição a mutabilidade, o não absolutismo dos conteúdos e conhecimentos. (Distrito Federal, 2014a, p. 78); e o Princípio da Flexibilização, que deve ser “[...] viabilizada pelas práticas pedagógicas dos professores, articuladas ao projeto político-pedagógico da escola” (Distrito Federal, 2014a, p. 69). Logo, a unicidade dos princípios e eixos do Currículo em Movimento devem estar articulados no e para o trabalho dos serviços de apoio.

O currículo em Movimento e seus pressupostos teóricos e metodológicos ancorados na Pedagogia Histórico - Crítica e na Psicologia Histórico - Cultural deve ser vislumbrado como principal documento da SEEDF, não somente por sua amplitude acerca da garantia de acesso de todos os estudantes aos conhecimentos produzidos, histórico e socialmente, pela humanidade, mas por ser um referencial sobre que homens e mulheres se pretendem formar e qual sociedade se espera construir.

³⁸ O documento do currículo aponta o esforço da SEEDF por melhorias em suas propostas e esclarece que “desde o início do atual milênio, algumas reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal (2000, 2002, 2008, 2010a) com variações conceituais, de conteúdos, procedimentos e tempos/ espaços pedagógicos” (Distrito Federal, 2014a, p. 17).

Rocha, iniciada em 2019, marcado pela precarização da educação e pela proliferação dos contratos temporários e da terceirização, o que impacta na organização política e reivindicatória da categoria, contribuindo para a desmobilização coletiva, assim como na dificuldade das instituições escolares em construir Projetos Político - Pedagógicos com profissionais com alta rotatividade e que, muitas vezes, não constroem vínculos com os projetos, pois chegam a ficar poucos meses em cada unidade escolar.

A estrutura exposta na figura 7 elucida que a SAA é coordenada por uma gerência (GSEAA) que está relacionada à Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade associada à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN), num contexto de estrutura macro, de distribuição de Gerências, a nível central. A seguir, a figura 8, apresenta a distribuição do trabalho dentro das 14 Coordenações Regionais de Ensino:

Figura 8: Distribuição do trabalho nas Coordenações Regionais de Ensino



Fonte: Regimento Interno da SEEDF (Distrito Federal, 2019, p. 121).

Como é possível observar, dentro de cada CRE, a Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB) coordena as atividades pedagógicas da região, com coordenadores intermediários específicos para diferentes etapas, modalidades e atendimentos. A SAA está sob os cuidados dos coordenadores intermediários do SEAA. Tais coordenadores reúnem os profissionais para atividades de coordenação pedagógica “intermediária”, semanalmente (o proposto), quando são desenvolvidas atividades de planejamento e estudo, o que não se coaduna com o vivido, pois, em determinados momentos da realização da pesquisa, algumas coordenações regionais não possuíam a figura do coordenador intermediário, o que será mais bem explanado no próximo capítulo. Assim, tem-se a estrutura da SEEDF dividida em três instâncias de coordenação: a

central, a intermediária e a local, referente a cada unidade escolar. A seguir, apresenta-se o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, onde está inserida a Sala de Apoio à Aprendizagem.

5.2 O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem é composto pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e pela Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) (Distrito Federal 2014b).

Para compreender e contextualizar o trabalho dos profissionais da Sala de Apoio, é preciso mergulhar nos marcos históricos, regulamentações, evoluções e involuções do processo que constitui o SEAA da maneira como se configura atualmente, pois, conforme adverte Saviani (2013b, p. 30) “a melhor maneira de respeitar a diversidade nos diferentes locais e regiões é articulá-los ao todo, e não isolá-los”.

Para compreendermos os marcos históricos que culminaram na criação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, apresenta-se a evolução dos atendimentos para estudantes com dificuldades de aprendizagem, na SEEDF, conforme Quadro 11 e, por conseguinte, serão discutidos elementos que podem contribuir para a ampliação da compreensão acerca da regulação desses atendimentos.

Quadro 11 – Marcos históricos e regulamentações sobre o atendimento a estudantes com transtornos de aprendizagem, no Distrito Federal

ANO	Marcos históricos e regulamentações sobre o atendimento a estudantes com transtornos de aprendizagem, no Distrito Federal
1968	Criação do “Atendimento Psicopedagógico”, de caráter multidisciplinar, com o trabalho em conjunto de pedagogos e psicólogos, na Escola Parque 307/308 Sul.
1971	Criação da primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial do DF, no Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico (COMPP), com o objetivo de atender os estudantes da rede pública com dificuldades de aprendizagem e histórico de fracasso escolar. Foi estabelecida uma parceria entre a Fundação Educacional e de Saúde, hoje denominadas Secretarias.
1974	Criação da primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial em uma Unidade de Ensino do DF (Centro de Ensino Especial 1 de Brasília). O aumento da demanda de estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem provocou a abertura desse serviço, composto por psicólogos e pedagogos.
1987	Instituição do atendimento psicopedagógico para toda a rede pública de ensino do Distrito Federal, dado o aumento significativo de estudantes encaminhados para avaliação.
1992	Publicação das primeiras Orientações Pedagógicas (OP) nº 20 e nº 22, definindo os objetivos, estrutura e o funcionamento do Atendimento Pedagógico (para estudantes com dificuldades de aprendizagem), com diretrizes de atuação - Departamento de Pedagogia da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF (atual SEEDF). Os documentos ressaltavam a nomenclatura “atendimento psicopedagógico” vinculada a presença de pedagogos e psicólogos.

1994	Publicada a segunda edição das Orientações Pedagógicas (O.P), que conceitua a avaliação psicopedagógica como aquela que descreve o potencial de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e as adaptações a serem promovidas no processo educativo para favorecer o seu desenvolvimento. Mantinha-se as concepções biologizantes acerca das dificuldades escolares e dos problemas sociais.
1995	Criação do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar – uma parceria entre o Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e a SEEDF.
2000	Lançamento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Ministério da Educação. A ampliação conceitual que tal documento proporcionou, provocou os diferentes sistemas de ensino do País a buscarem as adequações necessárias.
2001	Estruturação de nova proposta de atuação, denominada como PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares, que reconhece que as dificuldades de aprendizagem não fazem parte apenas dos alunos, mas de toda uma conjuntura que envolve o professor, a família e o aluno. As intervenções passaram a ser realizadas em 3 níveis, iniciando pelas orientações à instituição de ensino; em segundo momento, à família e, em caso de permanência das queixas, o aluno. A mudança de nível de atendimento era demandada conforme as avaliações do pedagogo e do psicólogo, constituintes do processo.
2002	Lançamento do documento “Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais – subsídios para os sistemas de ensino”, pelo Ministério da Educação.
2004	União dos atendimentos especializados, por meio da integração entre as Equipes de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e do Atendimento Psicopedagógico, constituindo as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Cada EEAA estava vinculada a um polo. Lançamento do documento: “Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar que, pela primeira vez, descreveu as atribuições que competiam ao psicólogo, ao pedagogo e ao orientador educacional das equipes, o que significou um avanço para esses profissionais. Destaca-se que o orientador educacional participava da EEAA.
2006	Publicação da primeira Orientação Pedagógica relacionada a EEAA, com a nova configuração assumida em 2004, intitulada: “Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem”.
2008	Retirada dos orientadores educacionais da EEAA. É retomada a configuração inicial, com pedagogos e psicólogos (proposta em 1968). Publicação da Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008, com a oficialização da EEAA; Instituição de comissão para a reformulação do documento norteador. Esse movimento configurou-se de extrema relevância para a ampliação dos objetivos da EEAA, para o reconhecimento desse trabalho e para a busca da conquista gradativa da oferta desse serviço para todas as etapas e modalidades de ensino, no DF. Destaca-se que os resultados foram colhidos diante da ameaça de extinção desse serviço. “Na ocasião, foi criada a Comissão Pró-EEAA, para representar aos interesses da Psicologia Escolar, no âmbito da SEEDF” (SILVA, 2015, p.44).
2009	Divulgação do “Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”. Curso de extensão intitulado “Novas Diretrizes Pedagógicas para a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, com duração de 40h presenciais, por meio de uma parceria técnico-científica entre a SEEDF e a Universidade de Brasília (UnB).
2010	Publicação da versão final da Orientação Pedagógica com as orientações sugeridas pelo Grupo de Trabalho. Publicação do documento: “Orientação Pedagógica da Educação Especial”.
2012	Publicação da Portaria nº 39, de 09 de março de 2012, que apresenta a organização do “Programa de atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, de caráter multidisciplinar”.
2014	Publicação da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, que orienta sobre os documentos comprobatórios dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Censo escolar. Considerando que o laudo médico não pode ser imprescindível para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, visto que o Atendimento Educacional Especial se caracteriza como um atendimento pedagógico e não clínico. A exigência de um laudo médico para o atendimento denotaria imposição de barreiras ao acesso do estudante aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.
2014	Resolução nº1/2014 – CEDF, publicada no DODF nº 43, de 26 de fevereiro de 2014, p.5. (alterou os dispositivos da Resolução nº 1/2012). Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal,

	em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Artigo 38 – A educação especial tem por finalidade desenvolver as potencialidades dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, visando à efetividade das políticas inclusivas. Artigo 40 – Consideram-se estudantes com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, não acumuladas a uma causa orgânica específica, relacionadas às disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e de sinalização que demandam a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/ superdotação, facilidade de aprendizagem, domínio de conceitos, procedimentos e atitudes; IV – transtornos funcionais específicos.
2014	Publicação dos Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, apontando os marcos legais, históricos e institucionais do SEAA, relacionando-o ao trabalho com a Educação Integral e descrevendo a normatização do trabalho nos níveis central, intermediário e local, inserindo, pela primeira vez, a Sala de Apoio à Aprendizagem, no contexto dos documentos oficiais relacionados às propostas pedagógicas.
2022	Publicação da Portaria nº 414, de 03 de maio de 2022, que dispõe sobre os critérios de funcionamento do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (substituiu a Portaria nº 39/2012)

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Distrito Federal (2010a, 2012a, 2022) e em Freitas (2019).

Conforme apresentado no Quadro 11, os programas voltados para estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais (ANEE) estão presentes na SEEDF desde 1968 e constituem-se como atendimentos multidisciplinares que, ao longo dos anos, passaram por diversas transformações, desde mudanças de nomenclatura, até a reestruturação de espaços e orientações para o trabalho, considerando que as visões de currículo, aprendizagem e desenvolvimento também foram transformadas, afetando a constituição e a reconstituição das práticas profissionais. Logo, o Distrito Federal parece se destacar, no âmbito nacional, quando se trata da institucionalização desses programas, conforme corroboram Penna-Moreira (2007), Pinto (2014), Freitas (2019) e Silva (2022).

Por meio da análise documental, foi possível visualizar que ocorreram mudanças de paradigmas, de onde, inicialmente, havia a culpabilização do aluno como estando nele a origem das limitações e, mais recentemente, buscou-se (ou tenta-se buscar) a compreensão dos processos em que se relacionam as escolas, as famílias e os estudantes. Segundo Gontijo (2013, p. 22):

[...] as concepções sobre desenvolvimento humano difundidas nas áreas da educação e da psicologia nas décadas de 1970 e 1980 se pautavam em pressupostos teóricos que preconizavam a visão de que os alunos que apresentavam dificuldades estariam acometidos por alguma doença estabelecida em um nível orgânico e individual (Neves, 2001). O trabalho realizado, à época, pelo atual Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), antigo Atendimento Psicopedagógico (ATPP), confirmava uma visão

biologizante e centrada no aluno. Assim, com as leituras, foi possível entender as mudanças de um atendimento psicopedagógico para um atendimento institucional, pois antes se pensava que o problema da aprendizagem estava centrado apenas no aluno; não relacionavam essas questões à escola como um todo: didática do professor, projeto político pedagógico, dentre outros fatores.

A discussão acerca do surgimento do que ficou conhecido como “atendimento psicopedagógico”, em 1968, destaca bem o perfil de diagnóstico que estava por trás da constituição desse atendimento. Essa configuração inicial, por mais que esteja aparentemente superada nos documentos oficiais, contribuiu e continua contribuindo para que os profissionais dos serviços de apoio desempenhem funções de avaliação diagnóstica e encaminhamentos médicos para que estudantes com dificuldades de aprendizagem, que podem ser passageiras, sejam, muitas vezes, precipitadamente, laudados com algum transtorno.

Essa discussão sobre atendimento psicopedagógico vem da psicopedagogia, que surge no cenário educacional brasileiro nos anos 60, momento em que também apareceram as primeiras faculdades de psicopedagogia, na Argentina. Silva (2019) considera que essas práticas patologizantes serviam para justificar o fracasso escolar e a exclusão, ou seja, mascaravam a realidade acerca da exclusão social de pessoas com diferentes dificuldades sociais, econômicas, familiares, culturais, e outras, que culminaram em diagnósticos de dificuldades de aprendizagem. Assim, o que é social virava doença, o que era cultural virava doença, o que era costume familiar podia ser considerado transtorno. Silva (2019, p.3) assevera que

as pessoas com dificuldade de aprendizado eram no Brasil diagnosticadas com distúrbios neurológicos, só que não detectáveis em exames clínicos – a famosa DCM (disfunção cerebral mínima). As pessoas eram diagnosticadas como portadoras de disfunções psicológicas, mentais e psiconeurológicas.

Observa-se um ciclo vicioso onde professores identificam estudantes fora do padrão esperado e, diante das limitações impostas pelo próprio sistema de ensino, inserido na lógica do capital, veem a possibilidade de encaminhamento para avaliação diagnóstica como uma possível resolução para o seu problema. Logo, se o estudante tem um “problema de aprendizagem”, o professor sente-se aliviado de não ser taxado como alguém que possui dificuldades de ensinar e contemplar as diferentes especificidades. Dessa forma, a culpa, ou a responsabilização pelo não aprender recai no estudante e/ou na família. Com o aumento

significativo de encaminhamentos, em 1987, institui-se o atendimento psicopedagógico para toda a rede pública de ensino do DF (Distrito Federal, 2010a).

Na década de 90, observa-se a organização de documentos norteadores para o trabalho, com início em 1992 (OP nº 20 e 22 *apud* Distrito Federal, 2010a) durante o governo de Joaquim Roriz, no DF. Mesmo assim, estudantes com dificuldades sociais, econômicas e outras vulnerabilidades que interferiam nos processos de aprendizagem eram tratados sob a ótica das concepções biologizantes⁴⁰. Em 1995, com a criação do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, constituído de parceria entre o Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e a SEEDF, colocou, nas mãos da Psicologia, os estudos acerca de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação. Não se quer aqui, apontar que a Psicologia não deve estudar tais temáticas; além disso, a pesquisa do estado do conhecimento revelou que a maior parte dos trabalhos encontrados sobre o SEAA vêm, possivelmente, dessa parceria. Contraditoriamente, a Faculdade de Educação pouco avançou nos estudos relativos a essa temática e é sobre esse aspecto e suas condições que as críticas estão estabelecidas.

O trabalho de Rocha (2018) ensina que o Brasil dialogou com pesquisadores importantes, mas que os testes e avaliações foram adaptadas aos sistemas educacionais e aos condicionantes históricos e culturais de cada país, bem como, suas ideias acerca de homem, educação e sociedade. No Brasil, Noemy Silveira utilizou esses estudos visando driblar os desafios da heterogeneidade dos estudantes, característica da expansão dos sistemas de ensino, buscando, para isso, testar as crianças e constituir turmas mais homogêneas, o que facilitaria, dentre outras justificativas, a elaboração de estratégias docentes. Destaca-se que à época, a pesquisadora enfrentava o analfabetismo e o fracasso escolar. De acordo com Silveira (1931, p.3), em 1930, o total de crianças que chegavam ao 4º ano do ensino primário era de cerca de 7% das matrículas. Assim, para o momento, talvez fizesse sentido esse tipo de trabalho.

A inserção dessas avaliações, bem como as ideias sobre avaliação psicopedagógica no DF vieram, assim como na França, a partir de um grupo específico que passou a realizar esse trabalho, assim como o aqui instituído, em 1968. Sobre a criação desse grupo e a disseminação dos testes na França, Rocha (2018) esclarece que:

⁴⁰ As concepções biologizantes atribuem as dificuldades a questões meramente biológicas. Assim, questões de origens sociais, econômicas, políticas e outras são tratadas como se fossem questões individuais e relacionadas ao funcionamento biológico do ser humano, o que mascara as questões socioeconômicas e as relações de produção e de lutas de classe.

O trabalho que Alfred Binet e Theodore Simon desenvolveram com testes de inteligência na Paris de 1904 só foi possível – em termos de alcance e de extensão – a partir da criação, pelo governo francês, de uma comissão para identificar alunos com necessidades especiais, que ficou conhecida como “comissão dos anormais” [...] Era, portanto, para responder ao problema do retardamento escolar que o seu teste foi criado em 1905. Para isso, elaborou um conjunto de perguntas e respostas que pretendia medir o desenvolvimento mental de cada criança, facilitando a seleção daquelas que precisavam de maior atenção individual (Rocha, 2018, p. 414).

Conforme observado, se na França isso se deu por meio da constituição de uma “comissão”, no DF isso se desnuda com a criação do “Atendimento Psicopedagógico”, em 1968, conforme abordou-se anteriormente. O óbvio é que a história é permeada de transformações, mas principalmente de permanências.

No DF, o processo de avanço nas discussões sobre o trabalho do SEAA revelou que o estudante está envolvido num processo multifacetado e com interferências de vários sujeitos e mediações. É preciso pensar além das peculiaridades de cada estudante, pois famílias e escolas também estão imbricadas na formação e no desenvolvimento, sobretudo porque somos seres sociais (Distrito Federal, 2010b).

Com a implementação do Currículo em Movimento em 2014, que resultou de inúmeras discussões da comunidade docente do DF e que foi pautado na Pedagogia Histórico-Cultural, a concepção de “aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata, passando a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores num ambiente favorável à humanização” (Distrito Federal, 2014a, p. 33).

Esse deslocamento vai ao encontro a uma melhor compreensão da diversidade de estudantes que acessam a escola e que buscam por garantia dos direitos de aprendizagem, preconizados nos documentos oficiais (Distrito Federal, 2010a, 2010b, 2014a, 2014b, 2015b, 2019), isso porque, a função social da escola, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, é a disseminação dos saberes histórico e socialmente construídos pela humanidade, em todos os seus aspectos e diversidades.

Com as aparentes mudanças no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, a configuração atual da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (deve) ser composta por um pedagogo e um psicólogo. Esclarece-se que nem sempre o que é previsto é realmente praticado. Assim, há equipes que não possuem psicólogos, e os pedagogos se autointitulam “equipe”, vocabulário corriqueiro entre os profissionais que trabalham nesse serviço.

Inclusive, questiona-se se a escola pode ser considerada como espaço de pertencimento e inclusão, pois os dados revelam que as salas de aula estão superlotadas. Assim, a categoria vive o sucateamento das escolas, a falta de condições de trabalho e o adoecimento, além do arrocho salarial.

Atualmente, a SEEDF possui 874 profissionais habilitados para trabalharem como pedagogos das Equipes Especializadas; 27 psicólogos (também formados em Pedagogia) e 160 psicólogos (com formação exclusiva em Psicologia) com habilitação para o trabalho no SEAA (Anexo A). A EEAA tem como “objetivo principal contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de ensino e escolarização, por meio de uma atuação institucional” (Distrito Federal, 2019, p. 58). Questiona-se se as equipes dariam conta dessa demanda e se teriam, considerando apenas o nível institucional (no sentido de ambiente escolar) a possibilidade de resolver tais questões, ponderando todos os condicionantes sociais e econômicos e suas determinações. Questiona-se, ainda, se a escola daria conta de resolver tudo que a ela se atribui responsabilidade.

De acordo com o Art. 125 do Regimento da Rede Pública de Ensino, são atribuições da EEAA:

I – participar, efetivamente, da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico – PPP da Unidade Escolar; II – elaborar o Plano de Ação Anual a ser integrado ao Projeto Político Pedagógico – PPP da Unidade Escolar; III – contribuir para o desenvolvimento do trabalho articulado entre todos os profissionais da Unidade Escolar, Salas de Apoio à Aprendizagem – SAA; IV – participar da elaboração e implementação das ações de formação continuada, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas; V – participar das Coordenações Pedagógicas locais, intermediárias e central; VI – participar, efetivamente, dos Conselhos de Classe, promovendo reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes; VII – cooperar com a elaboração de instrumentos e procedimentos nas intervenções didático-metodológicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem; VIII – realizar o acompanhamento sistemático, individual ou em pequenos grupos, dos estudantes que apresentam dificuldades mais acentuadas no processo de escolarização; IX – orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores que buscam suporte para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes que apresentam dificuldades de escolarização; X – realizar processos avaliativos e interventivos na perspectiva da avaliação formativa com vistas à enturmação adequada e/ou atendimentos complementares; XI – realizar estudos de casos, com a participação da Equipe de Apoio, quando houver previsão de mudanças no tipo de enturmação e ou para casos omissos; XII – elaborar Relatórios de Avaliação e Intervenção Educacional, Pareceres e outros documentos pertinentes; XIII – desenvolver ações junto às famílias, em parceria com os demais profissionais da unidade escolar, com vistas à corresponsabilização do processo de escolarização dos estudantes (Distrito Federal, 2019, p. 58-59).

Elucida-se que pedagogos e psicólogos possuem funções distintas, mas devem trabalhar coletivamente para alcançar os objetivos que se configuram de caráter institucional, abandonando possíveis equívocos relacionados a funções clínicas (Pinto, 2014; Freitas, 2019).

Ao se analisar os dados sobre a presença de profissionais do SEAA e suas respectivas atribuições, identifica-se uma mudança de paradigmas: antes, o estudante precisava se adequar à escola; hoje, é a escola que precisa se adequar às necessidades dos estudantes, com ou sem deficiência, isso porque, “[...] as escolas da rede pública de ensino do DF devem ser inclusivas” (Distrito Federal, 2010b, p. 21). Há uma série de legislações que compreendem os espaços escolares como instituições que, compartilhando da maior diversidade, fruto do direito de acesso à educação, devem dar conta de promover atividades para a compreensão e acolhimento às diferenças.

Essa mudança de paradigma acerca do respeito à diversidade e tempos distintos de aprendizagem vem sendo demonstrada na inserção de práticas como as adequações curriculares, que são realizadas individualmente, conforme as especificidades do estudante, como é o caso de maior tempo para realização de atividades, tempo ampliado para avaliações, adaptações avaliativas significativas, como prova oral para quem tem dificuldades de leitura e escrita, presença de professor leitor (inclusive para provas em concursos, vestibulares, etc.) para pessoas com dislexia, e outros. A conquista de turmas reduzidas é um avanço, mas o descumprimento do que é previsto nos documentos de “Estratégia de Matrícula”, que são elaborados anualmente, na SEEDF, revela o retrocesso e o não cumprimento de garantias, principalmente quando se trata de estudantes do Ensino Médio, grupo com turmas ainda mais lotadas.

Como exemplo das legislações e orientações, com viés inclusivo, cita-se a Política de Acolhimento e Atendimento a Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, implementada pela Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018 (Distrito Federal, 2018a) e, também, as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP)⁴¹ (Distrito Federal, 2018b) que reconhecem “a educação como direito de todas e todos, sem preconceito de qualquer ordem” (Distrito Federal, 2018b, p. 16). À época, o DF era governado por Rodrigo Rollemberg (Partido Socialista Brasileiro - PSB),

⁴¹ Documento aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 350, de 26 de outubro de 2018 (Distrito Federal, 2018b).

mas o país vivia os efeitos do golpe de estado ocorrido em 2016 e, estava nas mãos de Michel Temer (PSB).

Para os estudantes com deficiência, as Salas de Recursos (generalistas ou específicas) já prestavam o atendimento complementar ou suplementar, conforme é possível visualizar na figura 9. Identificar os diferentes públicos ajuda a compreender os diversos atendimentos e a caracterizá-los. Tal exposição merece destaque para a compreensão dos diferentes sujeitos dessa pesquisa, visto que é comum encontrar gestores, professores e funcionários com dificuldades em compreender o funcionamento desse sistema. Esse é um dos motivos de desconforto entre os profissionais que trabalham em Salas de Recursos e em Salas de Apoio, pois, apesar de haver formações anuais com os profissionais das unidades de ensino, ofertadas pelas equipes de apoio, incluindo os orientadores educacionais, pairam dúvidas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano todo, e gera muito desconforto, principalmente, em momentos como conselhos de classe e reuniões de pais. Afinal, a pergunta sempre ecoada é: “de quem é esse aluno?” Enquanto a resposta deveria ser: “Esse aluno é nosso: meu, seu, dos gestores, dos coordenadores, do porteiro, do merendeiro, do vigilante, [...] esse aluno deveria ser da escola” e a culpabilização de um ou outro setor pelas dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação deveria ser transformada em responsabilidade e interesse coletivo.

Figura 9 – Tipos de Salas de Recursos no Distrito Federal e variação de públicos



Fonte: da autora (2023), conforme Distrito Federal (2010a).

A Figura 9 demonstra os estudantes da Educação Especial atendidos nas Salas de Recursos, também conhecidos como estudantes com necessidades educativas especiais (NEE

ou ANEE). Esses atendimentos se diferem entre complementares e suplementares. Complementares, quando há a necessidade de adaptar o que foi trabalhado na sala de aula regular; suplementares quando os estudantes necessitam de atendimento que proporcione a extrapolação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula regular. Assim, “em altas habilidades/superdotação, a sala de recursos se constitui em um espaço de mediação entre os conhecimentos adquiridos no ensino regular e o desenvolvimento do potencial talentoso desse estudante em sua(s) área(s) ou tópico(s) de interesse” (SEEDF, 2010a, p. 86). Nesse modelo de atendimento especial aos estudantes com altas habilidades, o professor realiza um papel de tutor, de modo a orientar os estudantes quanto a execução de suas práticas de pesquisa e/ ou para potencializar seus talentos, como é o caso de estudantes que possuem altas habilidades em artes visuais, música ou cênicas.

Portanto, faltava algo a mais diante da diversidade de estudantes e do surgimento de novos transtornos de aprendizagem. Eis que, em 2012, surgiu a Sala de Apoio à Aprendizagem.

5.3 A Sala de Apoio à Aprendizagem

Ao identificar a Sala de Apoio à Aprendizagem como programa no Distrito Federal, discutiu-se anteriormente que se trata de um projeto pioneiro, iniciado na vigência do governo de Agnelo Queiroz (Partido dos Trabalhadores - PT). O governo federal começou a determinar o atendimento a estudantes com transtornos de aprendizagem 10 anos após o governo do Distrito Federal ter implementado a política de apoio a esse público, por meio da organização da SAA. Em novembro de 2021, no governo de Jair Messias Bolsonaro⁴² (Partido Liberal - PL) foi sancionada a Lei nº 14.254 que “Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos

⁴² O governo de Jair Messias Bolsonaro foi marcado por perseguições a partidos de oposição e a professores, de modo geral. Dentre vários retrocessos, a Emenda Institucional nº414/2021, ficou conhecida como “Emenda do Fim do Mundo”, pois congelou os gastos públicos por 20 anos e impactou no PNE (Saviani, 2021). O governo defendia a ampliação de escolas especiais, o que negava todos os avanços acerca de inclusão já experimentados em nosso País. Contraditoriamente ao que ele pregava, a Lei Nº 14.254 que “Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021) foi criada por esse governo, o que foi um avanço diante de tanto retrocesso. O governo contou com cinco ministros da educação e foi marcado por escândalos na pasta que envolveram desde as orientações para mudança nos livros didáticos sobre os conteúdos relativos à ditadura militar e ao golpe de 1964, de modo a retirar as expressões relacionadas a golpe e ditadura, até o favorecimento de pastores evangélicos na distribuição de verbas da pasta. Previtali e Fagiane, (2021, p. 224) destacam a política de retirada de recursos públicos da educação básica no período desse governo, pois “apesar do discurso [...] dar prioridade a essa etapa da educação escolar, cerca de 2,4 bilhões de reais que estavam previstos para investimentos em programas da educação infantil ao ensino médio foram bloqueados em maio de 2019”.

com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021). O artigo 3º desse diploma legal aponta que:

[...] educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutem na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (Brasil, 2021).

No Distrito Federal, a criação da Sala de Apoio deu-se em resposta às demandas de um movimento de pais de estudantes com Transtorno do Processamento Auditivo Central que, em 2010, reivindicou atendimento educacional especializado aos filhos, que possuíam laudos médicos associados a esse transtorno (Distrito Federal, 2014b). Diante das reivindicações e considerando a lacuna existente no ensino público do Distrito Federal, para contemplar tais necessidades, a SEEDF constituiu, em 2011, uma comissão⁴³ com o objetivo de estruturar possibilidades de atendimento para esse público, o que culminou na proposta da criação das Salas de Apoio à Aprendizagem como uma possibilidade de intervenção sistematizada, que os pedagogos e psicólogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem não conseguiam desenvolver, considerando as outras funções e prerrogativas desses profissionais.

A Sala de Apoio à Aprendizagem foi instituída pela Portaria nº 39, de 09 de março de 2012 (Distrito Federal, 2012a), que apresentou a organização do “Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, de caráter multidisciplinar”. Nessa Portaria, entende-se por Transtorno Funcional Específico “Art.2º [...] as dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção - TDAH, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central” (Distrito Federal, 2012a). Adiante, serão abordadas algumas características relacionadas aos transtornos funcionais específicos, porém, nesse momento, prioriza-se identificar, com maior profundidade, as condições nas quais a SAA foi implementada.

⁴³ Tratou-se de uma Comissão Técnico-Pedagógica, constituída por meio da ordem de serviço nº 3, de 19 de abril de 2011, publicada no DODF nº 77, de 25 de abril de 2011 (Distrito Federal, 2011).

Como abordado anteriormente, o ano de 2012 foi um ano de intensas reivindicações na educação do DF e do país. Retomando, discutiu-se a conquista da Lei de Gestão Democrática após 52 dias de greve dos professores. A implementação da SAA não estava na lista de reivindicações da greve em comento, mas vinha sendo tratada pelos pais de estudantes com laudos de transtornos de aprendizagem e um pequeno grupo de professores como um programa que necessitava de discussão, aprofundamento e urgência. Como visto, já havia uma comissão envolvida em estudos sobre a demanda apresentada.

Ao se considerar a carência de elementos que caracterizassem a historicidade desse atendimento, recorreu-se a sujeitos que participaram desse movimento. Para tanto, foi realizada a coleta do depoimento de uma das mães, pioneiras desse grupo. A opção de trazer os sujeitos que compõem a história da SAA intentou contribuir para a constituição da historicidade do objeto deste estudo, de modo a clarificar como se deram os processos que desencadearam a implementação. Para tanto, foram identificadas duas pessoas que vivenciaram o processo, como possibilidade de se materializar a história da Sala de Apoio, documentalmente, não apenas por meio da legislação.

Desses sujeitos, tem-se a mãe de um estudante com Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC)⁴⁴ e uma professora/formadora, cujas experiências exemplificam o que Marx escreveu sobre a luta dos trabalhadores para a conquista de direitos, aqui estendidos para além dos trabalhistas, pois “o conhecimento da realidade, do mundo, das dinâmicas sociais e a ação transformadora dos homens, se orienta à obtenção de maiores níveis de liberdade, adquirida através de lutas” (Gamboa, 2010, p. 116).

O relato a seguir expressa a experiência da mãe de um estudante, também professora da SEEDF, que descreveu seu percurso de luta para a garantia de atendimento para o filho. Na descrição, vamos identificar os sujeitos citados como: mãe “X”; seu filho “Fulano”; outra mãe, a “Y”; e a professora “A”. Trata-se de uma descrição literal de uma parte de trajetória da SAA que não é apontada nos documentos oficiais, mas que se configura para a constituição da historicidade do objeto de pesquisa:

Como mãe, eu via que ele tinha muita dificuldade para se alfabetizar, ele ficava de castigo, ele era muito lento para copiar, então os professores

⁴⁴ O termo Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) substituiu o termo “Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) ou também conhecido como “Desordem do Processamento Auditivo Central”. Neste trabalho, as duas expressões poderão ser utilizadas, sem prejuízo à compreensão dos leitores, principalmente porque, nos espaços escolares, ainda predomina a expressão DPAC.

massacraram essa questão, não deixando ele ir para o recreio. Eu descobri que ele não tinha recreio, pelo coleguinha. Eu ia na escola, eu discutia muito. Como ele era filho de professor, mudaram ele para outra escola porque não queriam encrenca comigo. Então, a professora o colocava de castigo; eu chegava meio-dia para buscar o (Fulano) e ele estava copiando do quadro; estava na 3ª série copiando um quadro cheio. Eu pensava como isso era cansativo e ele, lento; era uma criança muito desorganizada, perdia muito material, era muito imaturo e aquilo ali foi me apavorando e, eu como professora, não sabia lidar. Ele reprovou a 3ª série [...] E no meio do caminho meu filho falou para mim: ‘mãe, eu sinto muito, porque eu não vou para a mesma sala que os meus colegas, porque eu sei que eu sou burro.’ Aquilo pra mim, foi uma facada. Pensei no que a escola estava fazendo para que meu filho se sentisse tão burro, porque eu havia feito tudo que a escola tinha pedido [...] eu disse a ele: ‘Nunca mais você vai se sentir assim. A partir de hoje, tudo vai mudar’; eu chorei muito, muito, muito e, no ano seguinte, meu filho não estudava mais na escola pública. Fiquei muito chateada com a escola pública nessa época e coloquei numa escola particular. Eu pensei que ia ajudar, porém os problemas foram aumentando, mas minha maturidade foi mudando e, em 2007, eu fui convidada para fazer parte da equipe (leia-se: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem).

Aí, meu filho fica 2 anos na escola particular e eu tiro ele da escola particular, na 6ª série. Como eu estava na equipe, eu tirei ele da escola particular porque, na escola pública, eu falei ‘é aqui por onde eu vou lutar; é aqui que eu vou colocar à disposição esses conhecimentos que eu estou tendo’ [...] Eu fui numa palestra, [...] e ela começa a falar sobre o aluno DPAC. No momento que ela começa a falar o perfil desse aluno, quem era esse aluno e tudo, as minhas lágrimas rolam o tempo todo. No final, meu filho já tinha o laudo do DPAC, mas ninguém sabia trabalhar com ele, não adiantava o laudo. Não adianta o laudo sem o conhecimento do professor em sala; e meu filho estava sofrendo muito bullying [...] no final da palestra, eu fui atrás da professora A e falei ‘meu filho é tudo isso que você falou e ele está sofrendo muito na escola’. [...] Ela falou: ‘Você vai trazer seu filho que eu vou começar a atender ele’. Eu moro em Samambaia, eu saía daqui no dia da minha folga, ia lá para o Plano e passava a tarde toda com ele sendo atendido pela professora A, no Centro de Ensino Especial [...].

Naquela época, nós tínhamos fono (leia-se fonoaudiólogos) nas escolas [...].

Pra mim, não importava a distância, importava meu filho ter prazer de estudar. Todo dia ele tinha dor de cabeça, dor de barriga, ele passava mal na escola, ele não conseguia fazer uma prova, ele teve muitas questões psicossomáticas, devido à questão da aprendizagem ser mal direcionada, mal trabalhada, a mediação não era a correta, e aí eu tiro o Fulano da escola (descreve a transferência para outra escola) [...] Quando eu chego lá, a diretora fala pra mim: ‘Aqui dentro, seu filho vai ter todo o apoio; tudo que seu filho precisar; nós temos uma Sala de Recursos de DA (leia-se Deficiência Auditiva) e essa sala trabalha com os alunos DPAC. Essa sala foi uma mão na roda⁴⁵ pra mim, Fulano era acolhido, amparado, mediado; os professores da escola tinham um outro olhar e Fulano ficou lá até terminar os anos finais. Ele está com 28 anos [...].

⁴⁵ A metáfora “mão na roda” é interpretada nesse contexto como uma ajuda oportuna ou de grande importância.

Durante esses momentos de atendimento, a professora A informou à mãe X sobre a mãe Y, que também tinha uma filha com DPAC. Dando ênfase a esse encontro, segue a descrição de trechos significativos da fala da mãe X:

E a gente começa a ter reunião no CAS, que era o Centro de Apoio ao Surdo. A gente tinha reunião à noite, no final de semana e a gente começou a falar das nossas angústias, porque essas reuniões eram importantes. [...]

Então, a mãe Y começou a mandar emails com os convites escritos assim: ‘Esse é um convite para uma reunião onde nós estaremos conversando sobre a situação da vida das nossas crianças, a realidade perante as escolas e perante o CAS, lembrando que o transtorno não é reconhecido pela secretaria e que isso vem acarretando prejuízos sérios aos nossos filhos, às famílias; as famílias estão desamparadas, em perigo de perda de motivação desses meninos.’ [...]

Então, a gente começa a participar, em 2010, dessas reuniões com a mãe Y e a gente começa a montar um documento para entrar, junto ao PROEDUC⁴⁶, pedindo ao PROEDUC que tomasse a frente das nossas necessidades em relação aos nossos filhos [...]

A gente começa essas reuniões em 2010 e, em 2011, a gente começa a ser chamado pra participar de reuniões no PROEDUC, Câmara Legislativa, Direitos Humanos; então a gente faz um vasto levantamento sobre tudo isso.

[...] Nesse período, saiu uma circular⁴⁷, da pasta do Ensino Especial, dizendo que a Sala de Recursos não podia mais atender nenhum aluno com laudo de DPAC, porque não era da sua clientela e, a pasta de Ensino Especial da Secretaria reconhecia que esses alunos tinham dificuldades e precisavam ser amparados, mas não pela Sala de Recursos.

[...] Então, a gente entra no PROEDUC com essa justificativa: que nossos filhos já tinham um atendimento, não sistematizado, mas tinha e foi retirado. Isso não pode acontecer. Você não retira um direito, sem você substituir por outro [...].

Então, ela (referindo-se à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) monta um GT (leia-se: Grupo de Trabalho) para montar a SAA. A gente ganha em 2011 e há um tempo para a Secretaria se organizar e montar um GT dentro da Secretaria [...].

[...] Fui itinerante de 2013 a 2018. Tudo que falava da SAA eu tava jogada lá; eu estava na construção da primeira minuta da Sala de Apoio.

Os depoimentos sugeriram que era pequeno o grupo que lutava pela implementação de um atendimento que considerasse as demandas específicas de aprendizagem dos estudantes com TDAH, por exemplo, e que poderia complementar as atividades pedagógicas escolares, de modo que estes estudantes superassem dificuldades. Com isso, identificou-se, também, a

⁴⁶ Promotoria de Defesa da Educação.

⁴⁷ A referida circular não foi localizada pela pesquisadora.

carência de materiais que referenciassem o atendimento da SAA. Isso posto, sabe-se que há duas portarias (39/2012 e 414/2022), Referenciais para a atuação do SEAA (Distrito Federal, 2014b) e Estratégia de Matrícula. As orientações pedagógicas do SEAA (Distrito Federal, 2010b) ainda estão em processo de reformulação e, portanto, após 12 anos de implementação da SAA, ela ainda permanece à margem dos documentos, de grupos de trabalho e de vários setores da SEEDF, o que será aprofundado no próximo capítulo. Assim, tem-se, geralmente sobre o atendimento, no âmbito legalista, mas não se tem orientações específicas sobre o que e como trabalhar, possibilitando aos diferentes profissionais do SAA diferentes análises para constituir o seu trabalho pedagógico sem referenciais metodológicos específicos, advindos da SEEDF, o que se configurou num trabalho de tentativa e erro sobre o quê, como e quando trabalhar com os estudantes indicados para as SAA. Isso revela um grupo de profissionais que admitem a importância da pesquisa para o trabalho pedagógico, mas também retratam o abandono documental, que poderia auxiliar na unicidade do trabalho em todas as Coordenações Regionais de Ensino.

Dando continuidade à análise documental, após a Portaria nº 39/2012 (Distrito Federal, 2012a), tem-se, como regulamentação mais recente, a Portaria nº 414, de 3 de maio de 2022 (Distrito Federal, 2022a), que “Dispõe sobre as regras de funcionamento do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos na Rede Pública de Ensino do DF” (Distrito Federal, 2022a), que foi apresentada para substituir a primeira e, surgiu após muitas reivindicações do grupo de profissionais envolvidos. No Quadro 12 apresentam-se comparações entre as duas Portarias.

Quadro 12 - Apontamentos comparativos entre a Portaria nº 39, de 09/03/2012 e a Portaria nº 414, de 3/5/2022

Determinações	Portaria nº 39, de 09/03/2012	Portaria nº 414, de 03/05/2022
Identificação dos Transtornos Funcionais Específicos.	Art. 2º Entende-se por Transtornos Funcionais Específicos as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC.	Art. 2º Entende-se por Transtornos Funcionais Específicos - TFEs as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Transtorno Opositor Desafiador - TOD, Transtorno de Conduta - TC e Transtorno do Processamento Auditivo Central - TPAC.
Público da Sala de Apoio à Aprendizagem, considerando níveis, etapas e	Art. 4º Para o ano letivo de 2012, farão parte do Programa de Atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos os estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Séries/	Art. 5º Farão parte do Programa de Atendimento aos estudantes com TFE os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino.

modalidades de ensino.	Anos iniciais e finais, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino.	
Descrição das ações previstas nos documentos norteadores	Não há.	Art. 3º O Programa de Atendimento aos Estudantes com TFE é caracterizado por ações previstas nos documentos norteadores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nesta Portaria, a saber: I - organização do trabalho pedagógico de modo a privilegiar as especificidades de desenvolvimento dos estudantes em questão, que deve ser planejado e realizado por toda unidade escolar; II - Avaliação Formativa, que se constitui como uma estratégia pedagógica dinâmica, processual e baseada na realidade do estudante; III - Projeto Interventivo, organizado pela unidade escolar e integrante no Projeto Político Pedagógico, que tem como objetivo promover o desenvolvimento e as aprendizagens por meio de estratégias pedagógicas diversificadas e específicas para os desafios de escolarização apresentados; IV - Estudo de Caso, que é um procedimento anual, realizado na unidade escolar, que visa à avaliação, ao acompanhamento e aos encaminhamentos das demandas relacionadas ao estudante com TFE; V - Estratégia de Matrícula, que prevê a enturmação de acordo com as necessidades educacionais específicas, conforme os critérios estabelecidos; VI - Sala de Apoio à Aprendizagem - SAA, que consiste em polos de atendimento ao estudante com TFE, no contraturno das aulas.
Tempo de permanência do estudante no atendimento.	Art. 7º O aluno permanecerá no atendimento, conforme previsto em seu processo avaliativo, considerando a natureza do Transtorno Funcional Específico apresentado e o plano personalizado de atendimento.	Art. 6º O estudante permanecerá no atendimento, conforme previsto no processo avaliativo, considerando os aspectos pedagógicos apresentados no Plano de Intervenção Individual.
Encaminhamento para atendimento na SAA	Art. 13. O encaminhamento do aluno com TFE para o polo Sala de Apoio à Aprendizagem será feito pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem após a formalização dos procedimentos do PAIQUE (Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares) e finalizado as ações previstas no Nível ALUNO.	Art. 7º Os estudantes encaminhados para a SAA deverão ter passado pelo processo de avaliação interventiva na perspectiva institucional realizada pelos profissionais da EEAA, em articulação com os demais profissionais da escola. § 1º As demais intervenções institucionais, ou seja, a assessoria ao trabalho coletivo e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem devem ocorrer durante o referido processo de avaliação interventiva. § 2º Após garantir as intervenções pontuadas no item anterior, serão encaminhados para as SAAs apenas os estudantes que cumprirem os seguintes

		critérios: I - apresentar dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, correlacionadas ao TFE; II - apresentar o Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional - RAIE contendo indicação da EEAA para acompanhamento na SAA. Na ausência da EEAA na unidade escolar, deverá ser feita a indicação pela equipe pedagógica (equipe gestora, coordenação pedagógica e orientação educacional) em articulação com o professor itinerante da SAA e/ou Coordenador Intermediário do SEAA, apresentando os relatórios pedagógicos e estudo de caso do estudante; III - participar das intervenções oferecidas pela escola, tais como projetos interventivos, interdisciplinares, reagrupamentos, escola integral (se for o caso), entre outros. O estudante deverá participar dessas estratégias durante o atendimento na SAA.
Profissionais envolvidos	Art. 8º O Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos contará com a atuação dos seguintes profissionais: I - Um Professor Itinerante em cada CRE lotado em um dos polos/Sala de Atendimento das Unidades Escolares que tenha o Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos; II - Um Professor de Educação Básica - Classe A, com formação em Pedagogia ou Psicologia, para atuar no polo de atendimento/Sala de Apoio à Aprendizagem com lotação em instituição educacional; III - Um pedagogo e um psicólogo por Coordenação Regional de Ensino, para compor o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem para estudantes do Ensino Fundamental séries/anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, que serão lotados em um CED⁴⁸ ou CEM⁴⁹.	Art. 8º A SAA contará com a atuação dos seguintes profissionais: I - um Professor Itinerante em cada CRE, lotado em um dos polos de atendimento; II - um Professor de Educação Básica, com formação em Pedagogia, para atuar na SAA com lotação na unidade escolar.

⁴⁸ CED - Centro Educacional - destina-se ao atendimento de estudantes do Ensino Médio.

⁴⁹ CEM - Centro de Ensino Médio.

Requisitos para atuação como profissional itinerante	Art. 9º Para atuar no Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, o profissional deverá: I - Quando Itinerante: Ser ocupante do cargo de Professor de Educação Básica - Classe A, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Apresentar diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso em Pedagogia ou Psicologia; Quando Psicólogo, apresentar registro atualizado no Conselho Regional de Psicologia – 1ª região, como estabelece a Lei Federal nº 5.766 de 1971; Apresentar certificado de capacitação e/ou especialização em pelo menos uma área dos Transtornos Funcionais Específicos, com carga horária mínima de 60h; Comprovar a habilitação profissional exigida e ser indicado pela Gerência de Educação Básica para realizar entrevista inicial e atividade prática realizada junto a Subsecretaria de Educação Básica com caráter eliminatório; Apresentar declaração da Coordenação de Saúde Ocupacional atestando não restrição de atendimento a alunos, quando readaptado; Declarar disponibilidade para acompanhar, orientar e articular os trabalhos entre as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de sua CRE e polos/ Sala de Apoio à Aprendizagem em que estarão os estudantes do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos.	Art. 9º Para atuar na SAA, o profissional deverá: I - quando Itinerante: a) ser ocupante do cargo de Professor de Educação Básica, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, da Carreira Magistério Público do Distrito Federal; b) ter experiência mínima de 1 (um) ano na EEAA ou SAA; c) ter aptidão específica cadastrada no SIGEP conforme preconiza a Portaria que regulamenta o processo de concessão de aptidão
Requisitos para atuação profissional como professor da SAA.	II - Quando Professor da Sala de Apoio à Aprendizagem: Ser ocupante do cargo de Professor de Educação Básica - Classe A, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Apresentar diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia ou Psicologia; Quando Psicólogo, apresentar registro atualizado no Conselho Regional de Psicologia – 1ª região, como estabelece a Lei Federal nº 5.766 de 1971; Apresentar certificado de capacitação e/ou especialização em pelo menos uma área dos Transtornos Funcionais Específicos, com carga horária mínima de 60h; Comprovar a habilitação profissional exigida e ser indicado pela Gerência de Educação Básica para realizar entrevista inicial e	II - quando Professor da SAA: a) ser ocupante do cargo de Professor de Educação Básica, habilitado em Atividades, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais; b) apresentar aptidão comprovada, conforme Portaria vigente que dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.

	atividade prática realizada junto a Subsecretaria de Educação Básica com caráter eliminatório; Apresentar declaração da Coordenação de Saúde Ocupacional, atestando não restrição de atendimento a alunos, quando readaptado.	
Composição dos atendimentos, carga horária e quantidade de estudantes.	Art. 15. O atendimento no polo/ Sala de Apoio à Aprendizagem para cada aluno acontecerá em contraturno sendo 02 encontros semanais, com 1h de duração cada. Art. 16. A composição dos polos/ Salas de Apoio à Aprendizagem serão realizadas por agrupamentos de no mínimo 04 e no máximo 06 alunos. Cada turno terá 04 grupos de atendimento, dessa forma cada professor terá um total de 24 a 36 alunos atendidos por turno.	Art. 13. O atendimento nas SAAs é anual e será realizado em grupos de até 6 (seis) estudantes, podendo variar de 30 (trinta) a 40 (quarenta) estudantes por SAA. O atendimento do estudante será composto por 2 (dois) encontros semanais com 1 (uma) hora de duração, facultado um atendimento de 2 (duas) horas de duração. No caso de estudantes que apresentam TC ou TOD, os agrupamentos poderão ser de, no máximo, 3 (três) estudantes.

Fonte: da autora, com base nas Portarias nº 39/2012 e nº 414/2022 (Distrito Federal, 2012a, 2022a).

Denota-se relevante, quando comparadas as duas Portarias, a composição da SAA e a habilitação da/os profissionais para o exercício do atendimento proposto. Na primeira Portaria, abria-se a possibilidade para a atuação de pedagogas/os e psicólogas/os; na segunda, apresentou-se o trabalho voltado, estritamente, às/aos pedagogas/os, o que se pode considerar uma evolução para a garantia da efetivação de práticas pedagógicas em detrimento de práticas de cunho terapêutico. Chama-se a atenção para o texto da “Estratégia de Matrícula - 2023”⁵⁰, que não está atualizado conforme as mudanças apresentadas na Portaria nº 414/2022. Com isso, observou-se que no último Concurso de Remanejamento, concorrido em 2023, ainda foi possível a entrada de profissionais da Psicologia.

Com relação aos aspectos da habilitação de profissionais para a SAA, a SEEDF apresenta, anualmente, um cronograma que envolve desde a abertura de processos para a aquisição de aptidão⁵¹ (para profissionais da carreira magistério⁵²), a etapas para os concursos de remanejamento⁵³ interno e externo. Esses processos são constituídos e acompanhados por

⁵⁰ A Estratégia de Matrícula 2023, regulamentada pela Portaria nº 1.199, de 16 de dezembro de 2022 prevê: “professor com habilitação em Pedagogia ou Psicologia, com aptidão comprovada, 40h, no regime de 20/20h” (SEEDF, 2022b, p.80).

⁵¹ Compreende-se por aptidão a habilidade adquirida pelo servidor em componente curricular especial, atendimento, UEE e/ou ENE, após aprovação por banca examinadora e consequente emissão de Declaração de aptidão e/ou Declaração de Atuação, nos termos da Portaria específica (Portaria nº 603, de 28 de junho de 2023).

⁵² Portaria nº 603, de 28 de junho de 2023 - Dispõe sobre a concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério Público do DF.

⁵³ Portaria nº 895, de 29 de agosto de 2023 - Dispõe sobre as normas para lotação, exercício e remanejamento de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do DF e dá outras providências.

diferentes setores, dentre eles, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Atualmente, a SEEDF possui 214 profissionais habilitadas/os para o trabalho na SAA, que passaram pelo processo de concessão de aptidão ou que apresentaram declaração de atuação (Anexo A). Com relação à questão salarial, as/os profissionais que trabalham na SEAA (EEAA e SAA) recebem uma gratificação denominada Gratificação de Educação Especial⁵⁴ (GAEE), que corresponde ao valor de 15% do vencimento básico.

A Sala de Apoio foi planejada de modo a funcionar em polos de atendimento, de acordo com as necessidades de cada Coordenação Regional de Ensino⁵⁵. Consoante ao explicitado no Quadro 12, o estudante deve apresentar laudo médico caracterizando “Transtorno Funcional Específico” e “deve ser encaminhado mediante Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional elaborado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem ou correspondente” (Distrito Federal, 2022a). Destaca-se que:

1 - O laudo médico **não é o fator preponderante** para o encaminhamento, mas as significativas dificuldades do estudante, pontuando, ainda, que há uma lista de prioridades a ser emitida por cada unidade escolar, onde os estudantes com maiores dificuldades devem ser contemplados (SEEDF, 2014b, grifo nosso)

2 - A emissão de solicitação de encaminhamento se dará por equipe correspondente caso a Unidade de Ensino não conte com uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Nestes casos, caberá à gestão, ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) e a outros profissionais de apoio organizarem-se para oportunizarem os devidos encaminhamentos (SEEDF, 2014b).

3 - O atendimento é realizado em turno contrário ao da matrícula na escola de origem, e deve ocorrer em grupos de até seis estudantes⁵⁶, sendo facultado ao profissional oferecer dois encontros semanais de uma hora ou um encontro de duas horas, conforme planejamento individualizado que compõe as orientações para o trabalho (Distrito Federal, 2022a).

Como os documentos reiteram determinações sobre “Transtornos Funcionais Específicos”, emerge-se a necessidade de apontar características que descrevem algumas especificidades de cada transtorno. Importante salientar que, hoje, pessoas com TDAH, assim

⁵⁴ O artigo 17 da Lei n.º 5.105, de 03.05.2013 dispõe que as gratificações GAA, GAEE e outras são calculadas no percentual de 15% quinze por cento) do vencimento básico do padrão I.

⁵⁵ Atualmente, a Coordenação Regional de Ensino que possui a maior quantidade de polos em funcionamento é a de Taguatinga. Das 64 escolas da região, 12 possuem Salas de Apoio à Aprendizagem, ou seja, Taguatinga possui 13 polos de SAA.

⁵⁶ Conforme Portaria nº 1.199, de 16 de dezembro de 2022, que dispõe sobre a Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2022b).

como pessoas que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) são descritas como “neurodivergentes⁵⁷”, o que significa que se trata de pessoas com características peculiares, que desencadeiam, muitas vezes, dificuldades em níveis e graus diferentes, mas que não são tratadas como doenças. Destarte, algumas necessitam de maior auxílio para construírem seus percursos de aprendizagem. A relevância de tais apontamentos se inclina aos aspectos significativos que o conhecimento das peculiaridades de cada grupo vai proporcionar aos profissionais, ou seja, uma visão mais ampla sobre as potencialidades de seu público e melhores condições de planejamento. O Quadro 13 apresenta as características dos Transtornos Funcionais Específicos:

Quadro 13 - Características de Transtornos Funcionais Específicos

Transtorno Funcional Específico	Características
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	A característica essencial do TDAH é “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização - e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva, quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso (...) A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem a premeditação e com elevado potencial de dano à pessoa (p. ex. atravessar uma rua sem olhar)” (<i>American Psychiatric association</i> , 2014, p.61)
Transtorno do Processamento Auditivo Central - TPAC.	Caracteriza-se pela alteração ou falta de habilidade na recepção, análise e processamento da informação que chega pela via auditiva. Há uma dificuldade em localizar, discriminar, reconhecer, memorizar e compreender a fala, mesmo quando a audição periférica está normal e outras funções cognitivas estão preservadas. Isto é, o indivíduo não consegue analisar e/ ou interpretar o que ouve em situações de vida diária, de aprendizagem e de aquisição de linguagem.
Transtorno Opositivo Desafiador - TOD.	Caracteriza-se por um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses. Os sintomas do Transtorno podem se limitar a apenas um ambiente, mais frequentemente em casa. Todavia, nos casos mais graves os sintomas estão presentes em múltiplos ambientes, sendo mais evidentes na interação com adultos ou pares que o indivíduo conhece bem (<i>American Psychiatric association</i> , 2014, p. 462, 463).
Transtorno de Conduta	Caracteriza-se por um padrão de comportamento repetitivo e persistente no qual são violados direitos básicos de outras pessoas ou normas ou regras sociais relevantes e apropriadas para a idade. A avaliação refere-se a categorias como: Agressão a pessoas e animais; destruição de propriedade; falsidade ou furto; violações graves de regras. Há tipos com início na infância, na adolescência ou

⁵⁷ Neurodivergentes são pessoas que possuem uma configuração neurológica diferente do padrão das demais pessoas. Esse termo vem ao encontro das discussões acerca da neurodiversidade. Para saber mais, acesse <https://www.gov.br/cultura/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/governanca/imagens-programa-integridade/DiversidadeemPauta2EdioNeurodivergncia.pdf>

	não-especificado. É importante a avaliação do comportamento nos últimos 12 meses (<i>American Psychiatric association</i> , 2014, p.470).
Dislexia	Trata-se de Transtorno Específico de Aprendizagem, com prejuízo na leitura. Dislexia é “um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso e fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (<i>American Psychiatric association</i> , 2014, p.67).
Dislalia	Transtorno específico de Aprendizagem, com prejuízo na leitura: precisão na leitura de palavras; velocidade ou fluência da leitura; compreensão da leitura. “Dificuldade persistente para a produção da fala que interfere na inteligibilidade da fala ou impede a comunicação verbal de mensagens; A perturbação causa limitações na comunicação eficaz, que interferem na participação social, no sucesso acadêmico ou no desempenho profissional, individualmente, ou em qualquer combinação; (...) As dificuldades não são atribuíveis a condições congênitas ou adquiridas (...) ou outras condições médicas ou neurológicas” (<i>American Psychiatric association</i> , 2014, p.44).
Disgrafia	Caracteriza-se por um transtorno de aprendizagem com características motoras, ou seja, quando a letra é ilegível e/ ou a criança escreve muito devagar por uma questão motora. Ocorre em situações onde nem mesmo o indivíduo consegue identificar o que escreveu (<i>American Psychiatric association</i> , 2014).
Discalculia	Transtorno Específico de Aprendizagem, com prejuízo na matemática: senso numérico; memorização de fatos aritméticos; precisão ou fluência de cálculo; precisão no raciocínio matemático. “Discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes” (<i>American Psychiatric association</i> , 2014, p.46).
Disortografia	A disortografia é caracterizada pela dificuldade de fixação das regras ortográficas, apresentando frequentemente substituição, omissão, inversão de grafemas, alteração na segmentação de palavras, persistência do apoio da oralidade na escrita e dificuldade na produção de textos (<i>American Psychiatric association</i> , 2014).

Fonte: da autora (2023).

O quadro descreve os tipos de transtornos funcionais e, de posse de relatórios médicos e informações de outros profissionais que acompanham o estudante com laudo, a/o professora/or como pesquisadora/or imerso na diversidade, precisa se apropriar de estratégias que vão favorecer o trabalho com seus estudantes, mobilizando saberes pedagógicos para sua atuação (Pimenta, 2002; Azzi, 2002; Dantas, 2007).

Quanto às características apontadas no quadro, elucida-se que foram pesquisadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5, da *American Psychiatric Association*, ou seja, “um manual “que detalha sintomas, comportamentos, traços de personalidade e sinais físicos dos pacientes, que servem para embasar decisões de tratamento” (Kedouk, 2016, posições 1280, 1282 de 2882). Ainda sobre esse manual, Kedouk (2016), destaca que

Cada edição é elaborada por comitês de dezenas de especialistas que são referências em suas áreas e se reúnem durante anos em grupos de estudos. O

número mais recente, o DSM - 5, lançado em 2013, levou 12 anos para ficar pronto. O DSM não fez fama só por classificar problemas comuns em distúrbios psiquiátricos. Parte do que está escrito ali veio da necessidade de aumentar o conhecimento médico sobre os males da mente, que não aparecem nos exames de sangue nem na ressonância magnética. E não precisa ir muito longe para puxar o fio dessa meada. Vamos até 1945, fim da Segunda Guerra Mundial. Psiquiatras ligados às Forças Armadas americanas constataram um aumento de doenças mentais entre os ex-combatentes. Os hospitais não sabiam lidar com nove entre dez casos que acometiam os veteranos, porque havia diferenças entre os males dos civis e os dos que passaram pelos campos de batalha. Quem vê a guerra de perto pode ter de lidar por anos, senão pela vida toda, com flashbacks de cenas de destruição e morte, paranoia e incapacidade de voltar a se inserir no ambiente familiar, social e profissional. Foi preciso, então, ampliar o pouco que se conhecia sobre os problemas e padronizar a nomenclatura deles, para facilitar a troca de informações médicas e estabelecer uma base unificada de dados (Kedouk, 2016, posições 1280, 1282, 1286, 1289 e 1291 de 2882).

Ocorre que a Organização Mundial de Saúde já possuía a Classificação Internacional de Doenças (CID), mas essa classificação não contemplava muitos dos problemas psíquicos. Assim, a Associação de Psiquiatria Americana começou a investir na publicação dos DSMs. O primeiro DSM foi publicado em 1952; o terceiro, em 1980, com ainda mais distúrbios e comportamentos descritos. Assim, “o manual virou a maior referência mundial no diagnóstico e tratamento de distúrbios mentais e influenciou até o CID, da OMS” (Kedouk, 2016, posição 1303 de 2882). Destarte, a autora denuncia que, “no DSM - 5, sete em cada dez membros tinham ligação com a indústria farmacêutica” (Kedouk, 2016, posição 1364 de 2882), o que explica muita coisa.

Viu-se que o surgimento de novas doenças está relacionado, também, com questões sociais e econômicas, como exemplificado por Kedouk (2016), ao se referir aos sintomas desenvolvidos por soldados veteranos no pós-guerra, comumente conhecido como estresse pós-traumático. Isso provoca uma reflexão acerca do que são e quais são as origens dos sintomas. Assim,

“cada vez que uma revisão é publicada, acontece um boom de novas doenças que passam a ser destacadas nos consultórios. Em 1980, foi o transtorno bipolar. Em 1994, quando saiu o DSM - 4, veio a enxurrada de pacientes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. O TDAH já era reconhecido em outras versões do manual, mas nessa veio uma ampliação dos critérios, o que fez aumentar o número de diagnósticos” (Kedouk, 2016, posições 1307, 1311 de 2882).

A discussão que se pretende provocar é que existem questões sociais, culturais, econômicas e outras interligadas e que não podem ser desconsideradas ao se pensar em pessoas

típicas ou atípicas. O exemplo dos comportamentos dos soldados no pós-guerra demonstra que outros fatores a que foram submetidos tais indivíduos influenciaram as questões biológicas a reagirem com “sintomas” ou como queiram chamar. Questiona-se, dessa feita, o que a sociedade vem fazendo com as crianças e adolescentes para que haja um aumento exorbitante nos laudos médicos emitidos e na tentativa de medicalizar esses comportamentos? A guerra, a fome, a indústria farmacêutica, a falta de acesso a políticas públicas que garantam saúde e bem-estar, as condições de trabalho, enfim, as condições materiais da vida social estão imbricadas nessa discussão e a SAA não está isenta de todo esse emaranhado de questões.

Quando se pensa nos estudantes encaminhados para a SAA, é preciso refletir sobre as salas de aula superlotadas que não permitem aos professores oferecer um atendimento mais personalizado aos seus estudantes com maiores necessidades; nas dificuldades em lidar com um estudante mais agitado que os demais e que, portanto, acaba por tumultuar seu planejamento para uma turma tão cheia; as famílias que não têm acesso ao sistema de saúde e a outros atendimentos que poderiam contribuir para a melhoria de alguns comportamentos, como é o caso de atividades esportivas; a demora no atendimento público de saúde, e a dificuldade para manutenção do acompanhamento, etc. Não há a intenção de proceder julgamentos acerca de diagnósticos ou sobre as atribuições dos profissionais da saúde, mas sim, de provocar a reflexão acerca de muitas questões que compõem a sociedade onde a SAA está inserida.

Assim, questiona-se se a SAA seria realmente necessária se todas as condições de acesso ao bem-estar, saúde e outras garantias estivessem em dia. A resposta só pode ser dada diante das condições reais que as escolas públicas enfrentam. Desse modo, a SAA é necessária para a garantia da equidade, pois não se pode tratar pessoas diferentes de maneira igual, ou seja, se há um trabalho que pode ser desenvolvido, no contraturno, para potencializar a aprendizagem dos estudantes com significativas dificuldades de aprendizagem, este precisa ser valorizado, reconhecido, ampliado e divulgado. O que não se pode é atrelar esse trabalho à exigência de um laudo médico. Entretanto, nas condições de hoje, os profissionais priorizam os estudantes com laudos médicos (assim o fazem devido à demanda) e ainda existe extensa lista de espera, sendo que alguns grupos específicos possuem pouco ou nenhum acesso à SAA, como é o caso de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA.

Dando seguimento à busca documental, tem-se os “Referenciais para atuação de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”, que foram “elaborados com o objetivo de normatizar o trabalho da Sala de Apoio à Aprendizagem - SAA” (Distrito Federal, 2014b, p. 3). Tais referenciais estão fundamentados na Teoria da Subjetividade, de González Rey e nos

pressupostos do Currículo em Movimento (2014a) que aponta “[...] seis princípios para uma educação integral: integralidade, intersetorialização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade e trabalho em rede” (Distrito Federal, 2014a, p. 28). Os referenciais (Distrito Federal, 2014b) elucidam que, em 2013 e 2014, foram constituídos uma comissão e um Grupo de Trabalho, respectivamente, e que ambos demonstraram inquietações acerca do trabalho a ser desenvolvido na SAA, que não deve estar relacionado à perspectiva da medicalização.

Nos referenciais, estão descritas as responsabilidades de cada partícipe do processo que vai desde as atribuições da Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, até o acolhimento aos estudantes nos espaços das salas. Compete ao professor da SAA:

- 1 Divulgar, informar e orientar, sempre que necessário, sobre o trabalho da SAA, junto ao Itinerante e aos profissionais do SEAA que atuam no contexto mais amplo da escola.
- 2 Organizar e conduzir, em conjunto com o Itinerante, reuniões com os responsáveis dos estudantes acompanhados na SAA, com a finalidade de informar e orientar sobre o trabalho e colher assinatura no termo de compromisso.
- 3 Elaborar o Plano Interventivo Individual dos estudantes, a serem acompanhados, com auxílio dos profissionais do SEAA que atuam no contexto mais amplo da escola e do Itinerante.
- 4 Definir a composição dos grupos dos estudantes a serem acompanhados na SAA, em conformidade com a Portaria vigente.
- 5 Realizar intervenções pedagógicas e significativas para o desenvolvimento dos estudantes em acompanhamento na SAA.
- 6 Manter atualizado em diário específico, o registro da frequência dos estudantes, as intervenções realizadas e outras informações complementares.
- 7 Aproveitar os espaços das Coordenações Coletivas do SEAA para debater, refletir, planejar ações articuladas e realizar estudos de casos em conjunto com os profissionais que atuam nas escolas de origem dos estudantes em acompanhamento.
- 8 Analisar, junto ao Itinerante da SAA e junto aos profissionais do SEAA que atuam nas UE em que os estudantes estão vinculados, a liberação ou permanência desses estudantes na SAA.
- 9 Elaborar, semestralmente, o Parecer Sobre o Acompanhamento na SAA de todos os estudantes acompanhados na SAA.
- 10 Participar das Coordenações Coletivas do SEAA, como também, das Coordenações Coletivas nas UE e na CRE, quando se fizer necessário. (Distrito Federal, 2014b, p. 28-29).

Conforme observado, os Referenciais para atuação do SEAA (Distrito Federal, 2014b) são os documentos que auxiliam os profissionais no desenvolvimento de suas atividades e apresentam melhor detalhamento acerca do trabalho a ser desenvolvido. O Currículo em Movimento - Caderno de Educação Especial - não trata da SAA e nem do público de estudantes com transtornos funcionais (Distrito Federal, 2014c).

Observou-se que o Regimento Interno das Escolas Públicas do DF situa a EEAA, mas não esclarece sobre o trabalho a ser desenvolvido na SAA. O artigo 136⁵⁸ do Regimento Interno (Distrito Federal, 2019) descreve as Salas de Apoio como “espaços essenciais de ensino e aprendizagem”, o que pode conduzir a um erro de interpretação acerca do trabalho desenvolvido nesse espaço, pois há documentos que tratam a nomenclatura “salas de apoio” como bibliotecas, laboratórios de informática, salas de reforço escolar e até mesmo banheiros para pessoas com deficiência (Anexo B).

As informações encontradas por meio da Lei de Acesso à Informação elucidam que a SEEDF possui dificuldades em identificar/discernir os espaços onde existem polos de atendimento da SAA, isto é, os documentos denotam que há uma dificuldade sistêmica (e aparente) em tratar das demandas da SAA, do ponto de vista documental (Anexo C). Ao realizar o levantamento da quantidade de SAA em contato com cada Coordenação Regional de Ensino, foi possível averiguar a discrepância entre o que é vivido nas escolas e o que é apontado pela SEEDF para e nas Salas de Apoio, o que será mais bem analisado no próximo capítulo.

5.4 A Sala de Apoio à Aprendizagem no Plano Distrital de Educação (2015 - 2024)

Conforme visto, a SAA foi implementada em 2012. Em seguida, em âmbito nacional, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 2015 a 2024 (Brasil, 2014). Conforme tal plano, os entes federados precisam adequar estratégias para sua articulação. Assim, o Distrito Federal propôs e aprovou o Plano Distrital de Educação (PDE), de acordo com a Lei nº 5.499/2015, 14 de julho de 2015 (Distrito Federal, 2015b), com a mesma vigência do Plano Nacional (Brasil, 2014). São diretrizes do PDE, conforme seu artigo 12º:

⁵⁸ Artigo 136. “Constituem-se espaços essenciais de Ensino e Aprendizagem as bibliotecas escolares, as salas de leitura, as bibliotecas escolares comunitárias, os laboratórios, as salas de recursos, as salas-ambiente, as salas de apoio e os demais espaços multiusos”. (SEEDF, 2019)

I – erradicação do analfabetismo formal e diminuição do analfabetismo funcional;

II - universalização do atendimento escolar, incluída a educação infantil;

III – universalização do atendimento educacional, inclusive no sistema regular de ensino, aos superdotados e às pessoas com deficiência, na medida do grau de deficiência de cada indivíduo, com preparação para o trabalho;

IV – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

V – melhoria da qualidade da educação, com foco no educando;

VI – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, considerando as características econômicas do Distrito Federal;

VII – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública do Distrito Federal, com participação efetiva da comunidade escolar e local nos conselhos escolares, e com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

VIII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Distrito Federal;

IX – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto do Distrito Federal – PIB-DF/IBGE, que assegure atendimento das necessidades de expansão e qualificação da rede, com padrão de qualidade e equidade;

X – valorização dos profissionais da educação, com carreiras estruturadas, remuneração digna e qualificação adequada às necessidades do sistema de ensino do Distrito Federal, promovendo e garantindo a formação inicial e continuada nos diversos níveis;

XI – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental, respeitando as convicções morais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis;

XII – promoção da jornada integral de educação que incorpore novos conhecimentos, saberes e tecnologias e valorize a inclusão social, cultural e ambiental, o conhecimento colaborativo e o fazer conectado com a vida cotidiana; XIII – promoção dos princípios e dos valores da família. (Distrito Federal, 2015b).

Para esta análise, a atenção foi direcionada a duas Metas mais relacionadas ao trabalho da SAA: a Meta 2 e a Meta 4. A Meta 2 refere-se a “Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos seis anos de idade, ao ensino fundamental de nove anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano” (Distrito Federal, 2015b, p. 16). A Meta 4 trata de:

Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência,

transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas (Distrito Federal, 2015b, p. 22).

Dentre as estratégias propostas, identificou-se algumas aproximações à SAA. Assim buscou-se os resultados apontados nos documentos: Relatório de Monitoramento e Avaliação do PDE (2015-2018) (Distrito Federal, 2015c); 4º Relatório de Monitoramento e Avaliação do PDE - 2019 (Distrito Federal, 2020); 5º Relatório de Monitoramento e Avaliação do PDE - 2020 (Distrito Federal, 2021a); 6º Relatório de Monitoramento e Avaliação do PDE - 2021 (Distrito Federal, 2022b), respectivamente elaborados pela SEEDF. Para apresentar essas interfaces, elaborou-se o Quadro 14 que descreve as estratégias que possuem relações mais estreitas com a proposta da SAA e como essas foram postas nos documentos de avaliação e monitoramento, produzidos anualmente, pela SEEDF:

Quadro 14 - Estratégias para alcance da Meta 2, com aproximações à temática da Sala de Apoio à Aprendizagem e seus respectivos “Status de comportamento”

Estratégia	Status no Relatório - “Comportamento da Estratégia”			
	2015-2018	2019	2020	2021
2.8 - Implantar estratégias de acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, transitórias ou não, estabelecendo o número de estudantes por sala de acordo com o disposto pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, garantindo profissional qualificado. (p.17)	Em andamento	Nota Técnica	Nota Técnica	Nota Técnica. Conclusão: deslocar para Meta 4.
2.12 - Criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do ensino fundamental, atentando para as especificidades do estudante de forma a garantir a qualidade do atendimento. (p.17)	Em andamento	Em andamento	Em andamento	Em andamento
2.23 - Promover ações de prevenção e enfrentamento à medicalização indevida da educação e da sociedade, buscando entender e intervir em diferentes fatores sociais, políticos, econômicos, pedagógicos e psicológicos que impliquem sofrimento de estudantes e profissionais da educação. (p.18)	Em andamento	Paralisada	Em andamento	Em andamento
2.38. Garantir o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais transitórias ou	*Concluída; *Nota Técnica	Nota Técnica	Nota Técnica	Nota Técnica;

não, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, nas salas de apoio à aprendizagem, garantindo a presença de profissional responsável. (p.18)				Conclusão: Deslocar para Meta 4.
2.41 - Ampliar o quadro de profissionais (pedagogos e analistas em gestão educacional com especialidade em Psicologia) para atuarem no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no espaço-tempo nível escola e na assessoria ao trabalho pedagógico, com o objetivo de contribuir para a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, garantindo pelo menos 1 pedagogo ou 1 psicólogo por escola. (p.19)	*Em andamento; *Nota Técnica	Nota Técnica	Nota Técnica	Nota Técnica
2.42 - Ampliar o quadro de profissionais (pedagogos e analistas em gestão educacional com especialidade em Psicologia) para atuar no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no atendimento aos estudantes que apresentam quadro de transtornos funcionais específicos: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, disortografia, transtorno de conduta, Transtorno Opositor Desafiador – TOD e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPA(C), realizado nas salas de apoio à aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a superação das suas dificuldades. (p.19)	Em andamento	Nota Técnica	Nota Técnica	Nota Técnica
2.43 - Fomentar a formação contínua dos profissionais (pedagogos e analistas em gestão educacional com especialidade em Psicologia) que atuam no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e ampliar a oferta, na perspectiva da atuação institucional. (p.19)	*Em andamento; *Nota técnica, orientando deslocar estratégia para a Meta 15.	Nota Técnica	Nota Técnica	Nota Técnica

Fonte: da autora (2023), conforme Distrito Federal (2015c, 2019, 2020, 2021a, 2022b)

Com base nos dados analisados, verificou-se que o que denominam de “comportamento das estratégias” oculta a SAA como espaço, como atendimento aos estudantes e como trabalho pedagógico especializado. Observou-se que a SAA não aparece na lista de siglas e nem na lista de abreviaturas dos documentos; a SAA não se configura, nos documentos, como espaço físico da e na SEEDF, pois, quando são apresentados os itens concernentes à estrutura física (Biblioteca, Sala de Leitura, “Somente Sala de Leitura”, Laboratório de Informática, Dependência PNE, Quadra de Esportes, Laboratório de Ciências, Banheiro e outros) ela não

está presente na relação; Quanto às notas técnicas elaboradas para analisar as ações da Meta 2, sugerem que essas devem ser alocadas junto às ações da Meta 4, que trata de Educação Especial.

Com relação a estratégia 2.23 - Promover ações de prevenção e enfrentamento à medicalização indevida da educação e da sociedade, buscando entender e intervir em diferentes fatores sociais, políticos, econômicos, pedagógicos e psicológicos que impliquem sofrimento de estudantes e profissionais da educação. (Distrito Federal, 2015b, p. 18), observa-se que em 2019 as ações foram “paralisadas”, o que demonstra que o documento desconsiderou o trabalho desenvolvido pela SAA.

Com relação a estratégia 2.38 - “Garantir o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais transitórias ou não, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, nas salas de apoio à aprendizagem, garantindo a presença de profissional responsável” (Distrito Federal, 2015b, p. 18), verifica-se a apresentação de uma nota técnica desde o primeiro relatório, apontando que “[...] a estratégia 2.38 se relaciona com a proposição da Meta 4 que trata especificamente da educação especial [...] Conclusão: Sugere-se alocar a estratégia para a Meta 4” (Distrito Federal, 2020, p. 59-66).

Quanto à estratégia 2.41, que tem como objetivo,

Ampliar o quadro de profissionais (pedagogos e analistas em gestão educacional com especialidade em Psicologia) para atuarem no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no espaço-tempo nível escola e na assessoria ao trabalho pedagógico, com o objetivo de contribuir para a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, garantindo pelo menos 1 pedagogo ou 1 psicólogo por escola. (Distrito Federal, 2015b, p. 19).

A Nota Técnica sugere tratar tal temática junto à Meta 07⁵⁹, sendo que para o item 2.42, sugere-se a aplicação da mesma nota.

Ampliar o quadro de profissionais (pedagogos e analistas em gestão educacional com especialidade em Psicologia) para atuar no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no atendimento aos estudantes que apresentam quadro de transtornos funcionais específicos: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, disortografia, transtorno de conduta, Transtorno Opositor Desafiador – TOD e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPA(C), realizado nas salas de apoio à aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a superação das suas

⁵⁹ A Meta 7 refere-se a “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB para o Distrito Federal, em todas os anos de vigência deste Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas” (Distrito Federal, 2015b, p. 27).

dificuldades (Distrito Federal, 2015b, p. 19).

Quanto ao item 2.43 – “Fomentar a formação contínua dos profissionais (pedagogos e analistas em gestão educacional com especialidade em Psicologia) que atuam no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e ampliar a oferta, na perspectiva da atuação institucional” (Distrito Federal, 2015b, p. 19), a nota técnica sugere realocar a estratégia junto à Meta 15⁶⁰.

Com tais elucidações, observa-se que, mesmo diante de tantos relatórios construídos ao longo de sete anos, as notas técnicas vêm sendo copiadas de um documento para o outro e que, dessa forma, ao invés de se buscar estratégias que possam resolver a problemática, a SAA não é tratada em nenhum dos espaços característicos dessas metas, ou seja, não está retratada nem em um canto e nem no outro.

Ao observar a quantidade de notas técnicas sugerindo o deslocamento de estratégias relacionadas à universalização do ensino (Meta 2) para a universalização do atendimento educacional especializado (Meta 4) identifica-se a dificuldade da equipe técnica da SEEDF de diferenciar as políticas públicas e seus respectivos públicos, ou seja, não observam as peculiaridades das salas de recursos (para estudantes com deficiência) e das salas de apoio (para estudantes com transtornos).

Outro dado que fica evidenciado é quanto à previsão orçamentária (Gráfico 2) para o cumprimento das estratégias reveladas. Das sete estratégias avaliadas anualmente, quatro não possuíam nenhuma previsão de recursos, o que revela a falta de investimentos na área. Evidencia-se que não existe verba específica destinada à SAA, mas há verbas do governo federal e do governo distrital destinadas, exclusivamente, ao atendimento educacional especializado, caracterizado nos espaços das Salas de Recursos.

⁶⁰ A Meta 15 refere-se a “Garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de um ano da publicação deste Plano, a política distrital de formação dos profissionais da educação de que trata o art. 61, I, II e III, da LDB, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência deste Plano” (Distrito Federal, 2015b, p. 40).

Gráfico 2 - Previsão orçamentária para investimento em estratégias do Plano Distrital de Educação



Fonte: da autora (2023), com base Distrito Federal (2015c, 2020, 2021a, 2022b)

Diante das características, das demandas, e dos marcos históricos e sociais da SAA, elucida-se a necessidade de desnudar o trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço, considerando as expectativas da Secretaria de Educação ao habilitar/gerar a aptidão a professora da SAA, os objetivos que esse deve traçar e alcançar, suas estratégias de trabalho, os espaços de formação em que está e esteve inserido, sua história profissional, suas experiências de vida e como é visto e percebido por seu grupo de trabalho e por si mesmo.

Síntese Integradora

Este capítulo descortinou a Sala de Apoio à Aprendizagem como um programa exclusivo da SEEDF, que surgiu em resposta às demandas de estudantes que possuem diagnóstico de transtornos funcionais específicos. A SAA compõe o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem em trabalho conjunto com a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Vislumbrou-se que o SEAA passou por mudanças importantes que refletiram na mudança de paradigmas, especialmente relacionados à culpabilização de estudantes por apresentarem dificuldades de aprendizagem e, desse modo, verifica-se a preocupação da SEEDF com a medicalização do ensino. Assim, a implementação das SAA pode ser uma resposta positiva para a redução dessa medicalização.

Por meio de análise documental e coleta de depoimentos, observou-se que, apesar de sua criação há mais de uma década, a SAA carece de documentos norteadores e da atualização

de seus referenciais, como é o caso da Orientação Pedagógica do SEAA (Distrito Federal, 2010a). Identificou-se, também, a pouca envergadura da SAA como programa, haja vista que o Plano Distrital de Educação (Distrito Federal, 2015b) apresenta a intenção de ampliar o trabalho das Salas, ao mesmo tempo em que são invisibilizadas, pois os relatórios de avaliação e monitoramento do PDE (Distrito Federal, 2015c, 2020, 2021a, 2022b) vêm revelando a dificuldade da própria SEEDF em compreender os serviços que oferece e distinguir os públicos para os quais foram criados, elucidando-se o caso referente ao público das Salas de Recursos em comparativo ao público das Salas de Apoio. Nesse sentido, optou-se por não tratar a SAA como política pública, pois, até o momento, a pouca documentação existente e a falta de investimentos impossibilita essa denominação.

6 O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Este capítulo delinea o desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras da SAA. Como objetivo específico, tem-se: analisar o trabalho das/os professoras/es da SAA nas diferentes Coordenações Regionais de Ensino. Para tanto, foram aplicados questionários e entrevistas com professoras regentes e professoras itinerantes que trabalham nas regionais que possuem polos de atendimento da SAA. Como questão secundária, problematiza-se: como é desenvolvido o trabalho das/os professoras/es da SAA? Isso posto, os dados foram colhidos de modo a considerar as marcas desse trabalho e outras condições que interferem nesse processo, isso porque o trabalho pedagógico é marcado por múltiplas determinações.

6.1 Características das participantes da pesquisa e relações formativas

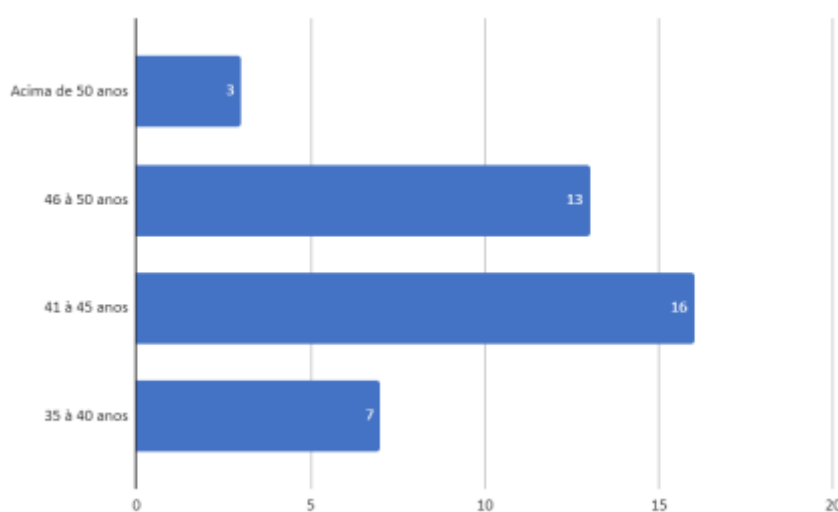
A análise dos dados deste capítulo foi extraída dos questionários e entrevistas. Assim, iniciou-se com a caracterização das colaboradoras com o objetivo de mapear essas profissionais, como se descrevem com relação à cor e gênero, suas atividades e percursos formativos desde o início da profissionalização até os dias atuais, considerando a sua formação inicial e continuada, tempo de trabalho na SEEDF e como desenvolvem o trabalho na SAA.

Quanto à identificação, foram entrevistadas 44 professoras, sendo que, desse grupo, cinco desempenham o trabalho como itinerantes. A inserção das professoras itinerantes na composição das análises ajudou a compreender como o trabalho pedagógico pode ser mais bem articulado e beneficiado com a presença dessas profissionais; e como o contrário também está explícito.

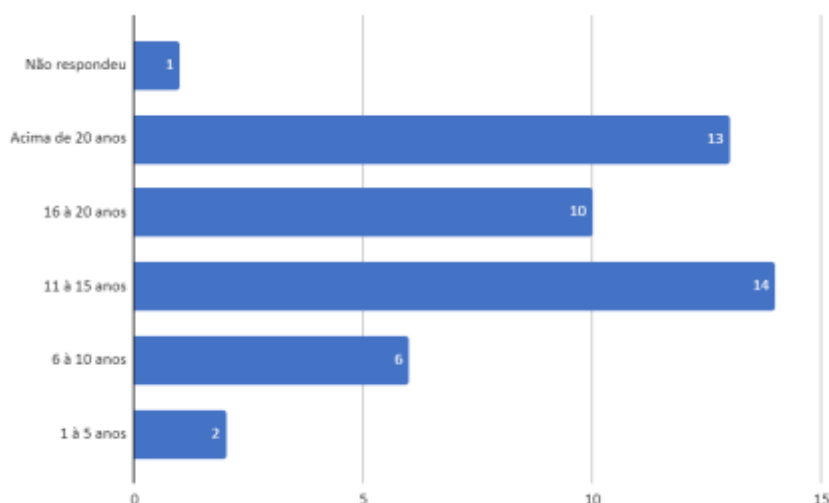
Quanto à identificação das participantes, reitera-se que as professoras regentes foram nomeadas utilizando-se nomes de flores (Rosa, Ixora, Alamanda, Hibisco, Orquídea, Bromélia, Onze-horas, Antúrio, Begônia, Amarilis, Amor-perfeito, Azaleia, Botão-de-ouro, Brinco-de-princesa, Calêndula, Caliandra, Camélia, Crisântemo, Dália, Flor-de-cera, Flor-de-maio, Gardênia, Gerânio, Gérbera, Girassol, Hortênsia, Lavanda, Lírio, Maravilha, Margarida, Peônia, Rosa-do-deserto, Vinca, Violeta, Zínia, Verbena, Petúnia, Narciso, Minirrosas). As professoras itinerantes foram nomeadas como ipês, considerando-se as colorações de suas flores (Ipê Amarelo, Ipê Branco, Ipê Roxo, Ipê Rosa e Ipê Verde).

Os dados iniciais apontam as idades das participantes. As mais novas possuem 35 anos e estão, respectivamente, com 10 e 11 anos de SEEDF, ambas formadas em Pedagogia, sendo esse o primeiro ano de experiência com a SAA. As profissionais de maior idade possuem 54, 55 e 57 anos e contabilizam 26, 22 e 17 anos de tempo de serviço, na rede pública do DF, respectivamente; dessas, todas com experiência em EEAA, sendo duas com formação inicial em Psicologia. Os gráficos 3 e 4 ilustram os dados coletados acerca da idade e do tempo de trabalho na SEEDF.

Gráfico 3: Idade das participantes



Fonte: da autora (2024)

Gráfico 4: Tempo de efetivo exercício na SEEDF

Fonte: da autora (2024)

Quanto aos questionamentos sobre cor da pele e gênero, as participantes apresentaram respostas espontâneas, sem que lhes fossem sugeridas opções. Apenas os campos “Cor da Pele” e “Gênero” foram disponibilizados. Os dados revelaram que das 44 profissionais entrevistadas, 25 declararam-se pardas, o que constituiu o maior percentual. Ato contínuo, tem-se 14 autodeclaradas brancas, duas amarelas, uma negra e duas não responderam. Conforme inicialmente discutido, o trabalho das/os professoras/es possui marcas de gênero, raça e classe que as/os caracterizam e, para além, revelam a feminização do magistério. Previtali e Fagiani (2020a), Garcia, Hypólito e Vieira (2005) e Sousa (2023) discutiram questões concernentes às marcas dessa feminização na profissão docente. Tais marcas contribuem para a manutenção de ideologias surgidas no patriarcado, especialmente relacionadas à vocação das mulheres nos trabalhos que envolvem o educar e cuidar e os equívocos advindos das ideias hegemônicas que nutrem a relação mulher-maternidade, mulher/cuidadora ou, ainda, professora-tia.

Previtali e Fagiani (2020) descreveram estudos sobre a feminização do magistério no sistema de ensino elementar no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX, que revelaram a complexidade que envolve as relações de gênero, classe social e poder, o que implica buscar elementos de compreensão sobre as reais motivações que levaram à progressiva presença no campo educacional, de mulheres advindas das classes sociais mais baixas. Sousa (2023) destaca a existência de mecanismos de poder que reforçam os estereótipos de gênero, o que se revela ainda mais forte quando se trata de Educação Infantil. No caso de atendimentos a estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, nota-se, massivamente, a presença de

professoras. Seria o cuidar considerado um trabalho inferior? Estaria apenas ligado à vocação? Educar e cuidar não são considerados pela sociedade como profissão? Essas questões poderiam estar intimamente relacionadas à profissão docente como semiprofissão, conforme discutido por Vicentini (2009).

Quanto aos aspectos relacionados à formação das professoras, seus cursos de nível superior; seus cursos de especialização Lato Sensu e Stricto Sensu; os cursos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE–; os cursos ofertados pelas instituições privadas e outras configurações de formação continuada, como é o caso dos encontros em coordenações coletivas, os encontros semanais entre as (os) profissionais do SEAA (EEAA e SAA); as semanas pedagógicas, fóruns e outros, dá-se essa abrangência, pois, conforme orienta Dantas (2007, p. 62-63),

Formação é o processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige: a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que se possibilite um aprendizado; e c) do sistema escolar no qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo.

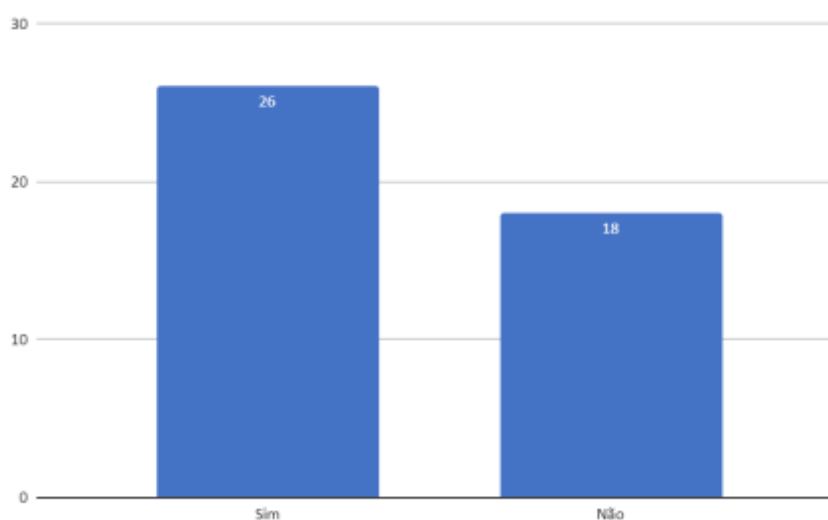
Assim como Dantas (2007), Ferreira discute a formação perpassando as atividades iniciais e continuadas. Segundo Ferreira (2017, p. 31), “[...] a profissionalização refere-se à educação no âmbito das licenciaturas, à educação continuada e permanente, às condições profissionais, ao salário e à carreira”. Em contraponto à Ferreira (2017), Braem (2000) e Cruz (2017) consideram que a profissionalização se refere a processo de formação sólida na educação superior, conforme será discutido nas próximas páginas os intertextos demonstram que as professoras ainda não encontraram um curso superior que pudesse substituir as aprendizagens oferecidas pelo Magistério de nível técnico. Isso pode se dar pela forma como os cursos de Pedagogia estão constituídos? Seria o excesso de cursos ofertados à distância ou com enfoque teórico predominante em áreas que demandam experiências práticas? Seria a fragmentação dos currículos dos cursos de Pedagogia que “tratam um pouquinho de cada coisa e no final não aprofundam em nada?” (Professora Ixora). Para a Professora Antúrio,

A escola normal me marcou muito. Foi a minha base, inclusive, de conhecimento teórico. A UNB, ela foi bem mais teórica, ela não foi tão prática, mas as discussões amadureceram bastante a ideia que eu já tinha desse apoio à diversidade, respeito à diversidade, o conhecimento também das dificuldades de aprendizagem (Professora Antúrio).

Considerando que, das 44 entrevistadas, 23 fizeram o curso de Magistério em nível médio e que seus discursos marcam a forte presença de experiências, saberes e práticas aprendidas ao longo dessa formação, vislumbrou-se a importância de apresentá-la para o debate. Dessa maneira, encontramos o discurso da Professora Narciso que descreve que obteve “mais base no curso de magistério”. Contraditoriamente, tem-se com a Professora Amor-perfeito, a demonstração de que “naquela época, quando nós fizemos magistério, não tinha tanta ênfase com alunos deficientes e transtornos” (Professora Amor-perfeito). A intertextualidade destacou que mesmo o curso de magistério não adentrando tanto em questões relacionadas à diversidade, bem mais discutida nos tempos atuais, essa formação ofereceu uma base praticista, considerada essencial, do ponto de vista das entrevistadas, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O gráfico 5 contribui para a demonstração da quantidade de professoras que cursaram o Magistério de nível técnico.

Gráfico 5: Formação profissional a nível de Magistério (curso técnico)



Fonte: da autora (2024)

Quanto à formação em nível superior, destacam-se os cursos de Pedagogia: Das 29 professoras que fizeram o curso de Pedagogia como primeira licenciatura, 13 declararam que cursaram em universidades públicas, sendo que 12 apontaram a Universidade de Brasília - UnB; dessas 13, três declararam ter realizado o curso por meio de programas de formação para professores em parceria com a SEEDF, como por exemplo, o Curso de Pedagogia para

Professores em Início de Escolarização - PIE⁶¹ - e o Professor Nota 10⁶². Dentre as licenciaturas apontadas como primeira graduação, encontram-se História; Geografia; Estudos Sociais com Habilitação em Geografia; Biologia; Letras Português/Inglês; e Educação Física. Quanto aos outros cursos, têm-se Administração de Empresas; Nutrição; Direito e Turismo. Três fizeram graduação em Psicologia, sendo que uma delas informou “Licenciatura em Psicologia”.

Com relação a formação inicial, a maioria das professoras considerou que o curso de Pedagogia não favoreceu ou proporcionou conhecimentos sobre o atendimento a estudantes com transtornos, principalmente as entrevistadas que fizeram os cursos há mais de quinze anos, quando essas discussões sobre atendimento às especificidades de cada estudante não eram tratadas de maneira tão específica. Discursos isolados demonstraram as contribuições do curso para o entendimento de que os estudantes são pessoas diferentes, com ritmos e características específicas. Conforme a Professora Hibisco,

[...] desde o início da minha formação, antes de fazer a especialização, eu tinha visto na universidade matérias com essa postura crítica de você ir mais a fundo, de você observar as características do aluno, de você ver que aquele aluno é um ser, um indivíduo que não cabe numa caixinha de uma determinada forma, uniformizados. Todos os alunos têm que começar a ler em tal época, todos os alunos soldadinhos, sentadinhos ali e ninguém pode conversar. Hoje, se fala “aquele menino é TOD”, o menino contesta, sendo que o nosso sistema não favorece. Nesse sentido, a formação na universidade contribuiu muito. Meu trabalho como professora da SAA também me ensinou muito (Professora Hibisco).

Contraditoriamente ao excerto acima exposto, encontram-se, na maioria dos discursos, professoras primando pelas atividades práticas e por cursos que valorizem a prática, quando comparada com disciplinas de cunho essencialmente teórico. Dessa feita, os discursos de professoras que consideraram que o curso de Magistério contribuiu mais que os cursos de Pedagogia porque “ensinavam a dar aula” (Professora Ixora) vão de encontro a essas expectativas, ou seja, de buscar cursos que priorizem atividades práticas. A Professora Amor-

⁶¹ Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – Curso PIE/UnB/SEEDF. Esse curso foi oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) ao abrigo do Convênio entre a universidade e a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), aos professores daquela Secretaria que estavam em efetivo exercício na Educação Infantil ou no Fundamental - início de escolarização e possuíam apenas formação em nível médio. Atendia, assim, aos imperativos da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a qual, no parágrafo 4º do artigo 87, previa que, ao final da década da educação, só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

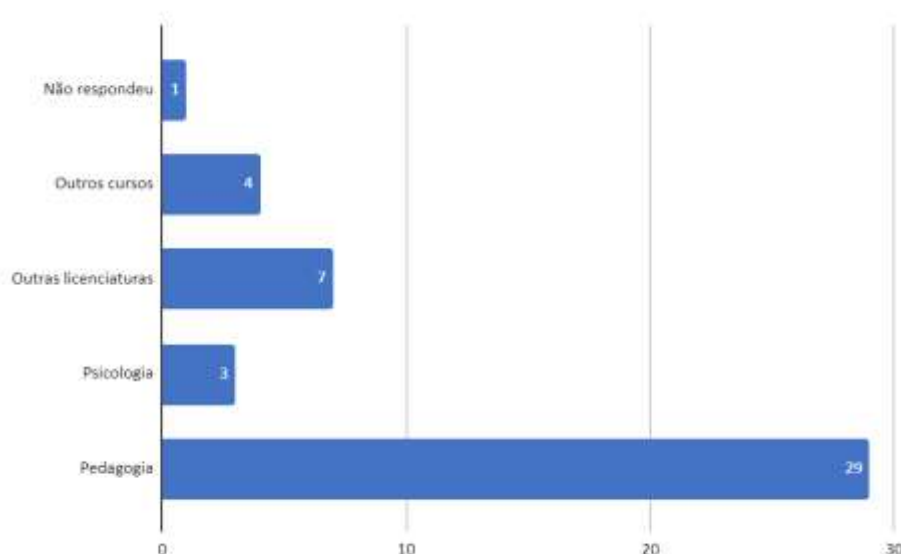
⁶² Oferecido pela UNICEUB (Centro Universitário de Brasília), também em convênio com a SEEDF, em moldes próximos aos objetivos do PIE.

perfeito destaca a importância do estudo da didática e das concepções pedagógicas, para a sustentação de seu trabalho, assim,

A contribuição é a didática. A didática de trabalho é importante para o lidar pedagógico, para o entender a criança em vários contextos. Eu acho que tem essas nuances, assim, que se nós não tivermos, de certa forma, digamos assim, um conhecimento de determinadas teorias, de determinadas concepções pedagógicas, de vários teóricos importantíssimos dentro da pedagogia, a gente fica meio que sem saber pisar no chão (Professora Amor-perfeito).

De modo geral, o descontentamento com a formação em Pedagogia demonstrado intertextualmente, revela a fragilidade desses cursos, principalmente após a implementação de cursos em formato de Educação a Distância (EaD). Se por um lado, o descontentamento com a oferta de formação revelou algumas fragilidades do curso de Pedagogia, por outro, os profissionais apontaram que buscam estudar, pesquisar e trocar experiências, pois, “a gente pesquisa, a gente busca, a gente vai atrás [...] Nos cursos de Pedagogia, infelizmente, a gente não tem” (Professora Narciso).

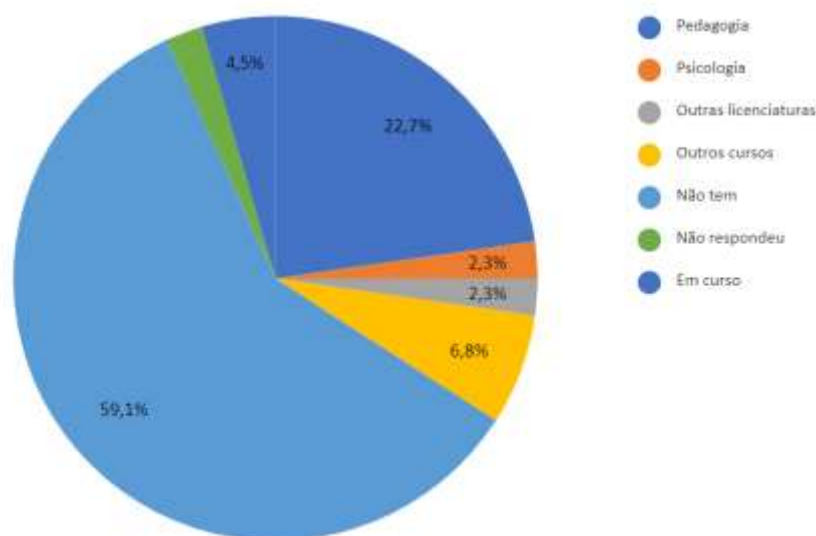
Em contraponto à fragilização da formação nos cursos de Pedagogia, aparece o professor-pesquisador como aquele que constitui e é constituído por seu processo formativo, pois, “professor é pesquisador” (Professora Zínia). Saviani (1996) descreve os saberes importantes para a formação do professor, quais sejam: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. O autor aponta “a categorização dos saberes que, com uma boa margem de consenso, se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, deve integrar o processo de sua formação” (Saviani, 1996, p. 148). O Gráfico 6, a seguir, ilustra a coleta sobre os cursos de formação inicial.

Gráfico 6: Formação inicial de nível superior

Fonte: da autora (2024)

Quanto à segunda graduação, vislumbrou-se que 17 professoras passaram por essa formação. Dessas 17, 10 fizeram o curso de Pedagogia, sendo que oito declararam tratar de “Curso de Complementação Pedagógica”⁶³ com duração de seis meses a um ano; uma cursou Psicologia; uma cursou a licenciatura em Letras Português/Espanhol; três fizeram cursos em outras áreas, como é o caso de Teologia, Direito e Veterinária; duas estão cursando Artes Visuais e Psicologia e uma não respondeu. Do grupo de entrevistadas, 26 não possuem uma segunda graduação, ademais, uma possui três graduações. O gráfico 7 ilustra essas informações.

⁶³ Os cursos de Complementação Pedagógica são oferecidos com esse nome, mas, em sua maioria, são certificados como uma graduação com todas as horas integralizadas, conforme legislação comum que regula os cursos de Pedagogia. Uma das entrevistadas, fez a Complementação Pedagógica - PROFORME - ofertada pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

Gráfico 7: Formação a nível superior - segunda graduação

Fonte: da autora (2024)

Quanto à especialização *Lato Sensu*, observou-se que todas as professoras passaram por essa oportunidade de formação e que a maioria (24) possui duas especializações; 10 possuem uma especialização, uma possui cinco especializações, e três não responderam. Dentre as especializações mais citadas, observou-se que o curso de Psicopedagogia Clínica e/ou Institucional foi o mais procurado, pois 23 professoras o cursaram. Em seguida, observou-se que sete cursaram especialização em Neuropsicopedagogia; três cursaram especialização em Atendimento Educacional Especializado e uma cursou especialização em Transtornos Funcionais Específicos. O curso de especialização em Neurociência (com variações) também foi relatado por quatro professoras. Desses cursos citados, apenas uma professora realizou em instituição pública, o curso de Psicopedagogia, no Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília.

Os cursos com maior incidência possuem maior vínculo com temáticas como avaliação de estudantes com dificuldades de aprendizagem, intervenção, caracterização de públicos com transtornos, síndromes e outras especificidades, adequações curriculares, medicalização e diagnósticos. Embora a proposta de trabalho da SAA seja de caráter pedagógico e não tenha ligação com concepções medicalizantes e patologizantes do desenvolvimento humano, há, claramente, uma procura por formações que esclareçam acerca dessas temáticas. Sobre a formação específica para o conhecimento dos transtornos, a Professora Antúrio destaca que:

O meu planejamento de aula, para as minhas intervenções junto com os alunos, mudou completamente depois que eu entendi, primeiramente de forma teórica, e depois na prática, como atuar com cada transtorno, ou como atuar com cada dificuldade que se apresentava. Isso veio realmente através dos cursos que eu fiz. Porque por mais que você entenda que o aluno, ele como um todo, ele tem as suas diversidades, conhecer cada uma delas é importante para a atuação em si, e como suporte, para você poder oferecer o suporte (Professora Antúrio).

Historicamente, viu-se que a forma como o SEAA foi se materializando no DF abriu espaço para concepções sobre medicalização da aprendizagem, que estão longe de serem superadas. Os impactos da indústria farmacêutica com os investimentos em medicamentos que controlam determinados comportamentos são vistos e vividos demasiadamente, no ambiente escolar (Kedouk, 2016). Assim, por mais que o trabalho seja de cunho pedagógico e não terapêutico, a intertextualidade revela a preocupação das professoras com o laudo médico e a cobrança por laudos para que os estudantes acessem os atendimentos.

Pode-se observar as representações de atores sociais nos discursos, sobressaindo-se o peso do laudo médico. Quanto à interdiscursividade, identificou-se a predominância de poder decisório de médicos com relação aos atendimentos de caráter pedagógico e como essas relações de poder estão estabelecidas. Logo, se o estudante possui significativa dificuldade de aprendizagem, mas não possui laudo médico, ele não recebe atendimento prioritário, até porque há uma precarização do trabalho das professoras e não há vagas para todos os estudantes na SAA, conforme será demonstrado nas análises das categorias. O trâmite documental somado à ausência de professoras itinerantes são elementos que contribuem para a intensificação e a fragmentação do trabalho pedagógico, a serem discutidas mais adiante.

Retomando as análises sobre a formação, outros cursos de especialização encontrados versam sobre gestão escolar, orientação educacional, docência do Ensino Superior, Educação Infantil, Ensino Especial, inclusão, EaD e novas tecnologias, coordenação pedagógica, Libras, Psicanálise, gestão de pessoas, Neuropsicologia, educação ambiental, saúde mental e outras. A especialização em Desenvolvimento Humano e Psicologia, oferecida pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília foi citada por duas professoras. A Universidade de Brasília também foi citada por três professoras cujas formações envolvem Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias; Coordenação Pedagógica e Educação Infantil, respectivamente.

Quanto à especialização *Stricto Sensu*, cinco professoras declararam ter cursado o mestrado e uma declarou ter o título de doutorado. Desse grupo, três revelaram ter realizado o

curso de mestrado em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília - UnB; uma na Universidade Católica de Brasília – UCB e uma em uma instituição internacional, na Flórida.

Vale destacar que o atual plano de carreira da SEEDF prevê um aumento de 15% sobre o salário base do professor que apresenta titulação de especialista e que, a presença de outras titulações a nível *Lato Sensu* não altera o valor dessa “gratificação”. Como exemplo, um professor com 25 anos de carreira, com título de especialista, recebe cerca de 70 reais como gratificação. Isso demonstra que as professoras não fizeram outras especializações visando melhorias salariais, já que não há valorização profissional nesse quesito. Assim, conclui-se que há uma procura por maior embasamento e melhoria do trabalho e que as professoras se preocupam com seu percurso formativo que, na maioria das vezes, não resulta em retorno financeiro, ou seja, em valorização da carreira e melhoria da remuneração. Sequencialmente ao exposto e a título de reflexão, um professor doutor recebe o equivalente a 50% de aumento sobre o vencimento básico que no início de carreira é de aproximadamente R\$ 5.500,12 de acordo com Tabela Salarial do Sinpro DF de 2024 e, considerando ainda, os descontos de seguridade social e imposto de renda esse aumento se torna irrisório⁶⁴.

Dando continuidade à discussão sobre os percursos formativos das professoras da SAA, consideraram-se os cursos de aperfeiçoamento e/ou formação continuada realizados na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE e em instituições particulares de Ensino. As professoras destacaram que os cursos da EAPE que participaram e possuem relação com o trabalho desenvolvido na SAA, majoritariamente, foram: “Transtornos Funcionais Específicos”, “Atendimento Educacional Especializado” devido às suas contribuições para o entendimento acerca das adequações curriculares e “Cognição e Emoção”, por considerarem que se tratou de um curso que ofertou atividades práticas que puderam ser aplicadas no cotidiano da SAA. Ainda foram citados outros cursos como “Atuação no SEAA”, “Rodas de Brincar”, “Contação de Histórias”, “Alfabetização e Uso de Tecnologias no Desenvolvimento de Jogos”, “Cultura da Paz”, “Psicomotricidade” e “Desenho Universal”. Esses cursos contribuíram para o planejamento e desenvolvimento de atividades para os estudantes da SAA.

O discurso de formação para o trabalho com a diversidade é corroborado por muitas professoras, pois “a rede tem demonstrado que não tem como ser professor na rede se você não

⁶⁴ Conforme tabela salarial disponibilizada pelo Sindicato dos Professores do DF, o vencimento básico de um professor da SEEDF, com carga horária semanal de 40 horas, com graduação, referente a julho/2024 é de R\$5.550,12, enquanto o de um professor com doutorado é de R\$6.286,12. Para saber mais acesse: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2023/06/Tabelas-julho-2024-1.pdf>

conhece educação especial inclusiva” (Professora Girassol), isto é, não há como avançar no trabalho na rede pública do Distrito Federal se não houver uma formação mínima para o desenvolvimento do trabalho para e com a diversidade. Contraditoriamente, os dados revelaram que a EAPE vem apresentando-se como uma instituição enfraquecida, especialmente no que envolve o atendimento às demandas de formação das/dos professoras/es. Há professoras que consideraram que “a EAPE não é suficiente, pois há pouca oferta, muita demanda e na nossa área não supre” (Professora Azaleia). Conforme os relatos, isso ocorre porque as profissionais não são ouvidas quando se trata de suas demandas de formação continuada. Assim, “sentimos muita falta de uma formação continuada para a SAA” (Professora Antúrio).

Apesar de haver maior oferta e mais relatos de diversos cursos ofertados por instituições privadas, 10 professoras apontaram não terem feito curso nessas instituições e apresentaram questionamentos acerca da validade e da qualidade desses cursos. A itinerante Ipê Branco destacou que:

[...] essas questões específicas de transtorno, todas essas questões, eu sempre fiz pela EAPE, porque eu me sentia mais segura pela EAPE para fazer, porque é mais a linguagem da gente. Eu tinha medo de introduzir outras formas de pensar [...], de agir. Aí eu sempre fazia pela EAPE” (Ipê Branco).

Entretanto, assim como há defensoras da EAPE, encontrou-se discursos que consideraram muitos cursos unicamente teóricos, além de relatos de desistência, por não se identificarem com a proposta do curso ao longo das atividades.

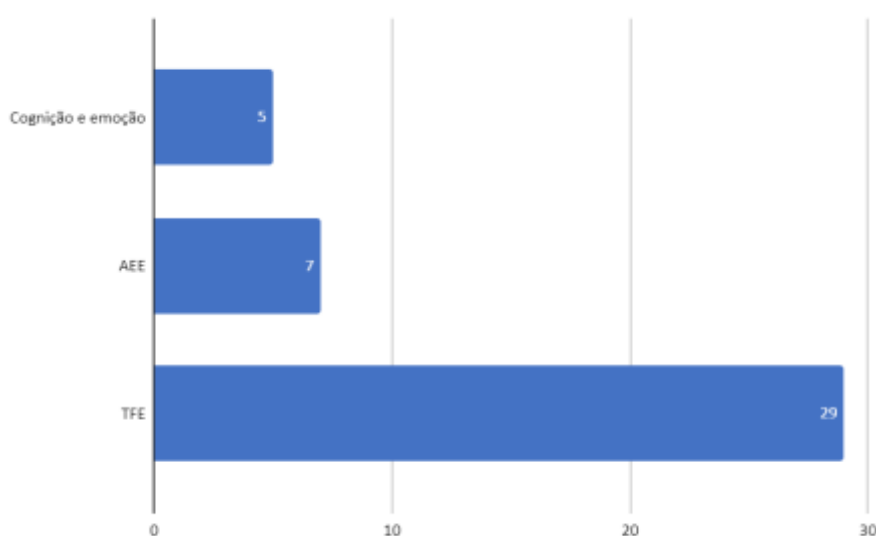
Quanto à oferta ampliada de cursos por instituições privadas, principalmente aqueles focados em habilidades socioemocionais, sabe-se que isso vem ocorrendo devido ao avanço de políticas neoliberais e das propostas dos “empreendedores de si mesmo” (Antunes, 2020a; Freitas, 2018). Conforme abordado no capítulo anterior, a ofensiva neoliberal foi intensificada no Brasil e está presente nos currículos e na organização do trabalho pedagógico, como é o caso do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores, ambos com potencial destruidor da criticidade e da formação integral, preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, cujo referencial sustenta esse estudo. Sobre a ofensiva neoliberal no sistema público remanescente,

o Estado nesse caso faz uma operação de resgate para evitar o pior - no entanto, sem intervir no mercado educacional. Esse é o cenário mais desenvolvido. Nele, não há necessidade de que nos preocupemos com a organização em si das escolas, qualificação dos professores, condições de funcionamento e outras. O

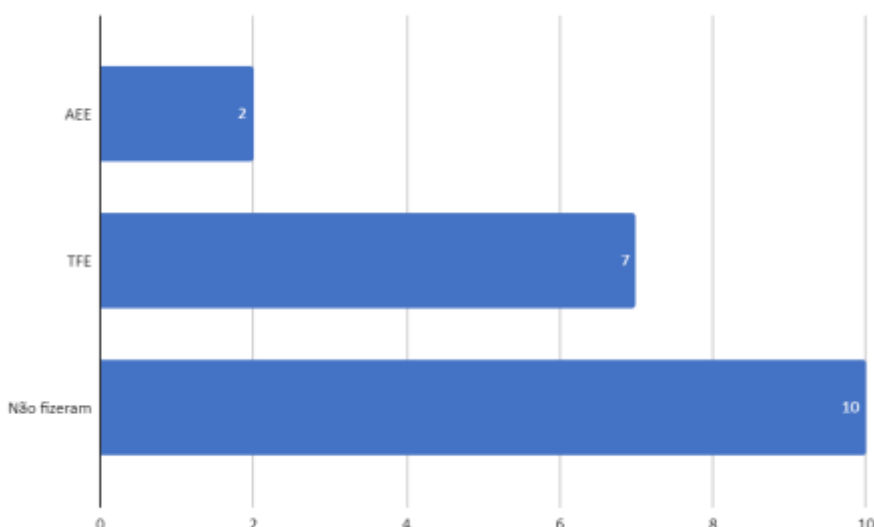
mercado, através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta (Freitas, 2018, p.33).

Os gráficos a seguir demonstram os cursos mais citados pelas professoras da SAA e que possuem relação com o trabalho pedagógico desenvolvido. Das 44 entrevistadas, seis informaram não possuir nenhuma formação pela EAPE e 10 informaram não possuir nenhum curso de aperfeiçoamento em rede privada. Destarte, há uma oferta bem maior de cursos em instituições privadas, sendo a maioria ofertada à distância o que foi ainda mais intensificado durante e após a Pandemia de Covid 19, “especialmente nas faculdades privadas, com o objetivo de reduzir os custos e aumentar os lucros” (Antunes, 2020b, p. 21). Os cursos mais citados são: Cognição e Emoção, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Transtornos Funcionais Específicos (TFE).

Gráfico 8: Cursos realizados na EAPE e quantidade de participantes



Fonte: da autora (2024)

Gráfico 9: Cursos realizados em instituições privadas

Fonte: da autora (2024)

Sobre a formação continuada, a Professora Hortência assevera o quanto os cursos contribuem para a construção de seus planejamentos e sua prática pedagógica, pois,

[...] é o fazer os cursos como eu continuo fazendo até hoje, todo semestre, que dá uma oxigenada nas nossas ideias porque muitas vezes eu estou ali dentro da sala; a sala de apoio é uma sala muito solitária porque quando você está numa regência de classe comum você tem um grupo de pares ali que dividem o planejamento pedagógico com você, nunca é um professor só e, na sala de apoio não, você está ali sozinho, existem os outros polos mas a sua prática dentro da escola é só você. Então, o curso me proporciona isso de poder estar com outras pessoas ouvindo outras ideias ou outros questionamentos que eles tenham [...] dão uma ajuda do que preciso fazer com os estudantes para que eu não fique tão engessada no meu trabalho, até porque eu estou há 9 anos, então, a gente tem que estar se reinventando com relação a isso, por exemplo, a maioria dos cursos que mais me trazem benefícios para o trabalho na sala de apoio nem são esses direcionados assim, por exemplo, a transtornos funcionais específicos (Professora Hortência, grifo nosso).

O discurso da Professora Hortência valoriza a ideia de que a formação da/o professora/or se encontra constituída em um processo contínuo que se dá em diferentes espaços sociais, dentre eles a escola e todas as experiências nela vivenciadas. Isso posto, interessa todas as contribuições sociais, culturais, históricas, éticas e estéticas que as/os professoras/es experienciam ao longo da vida profissional e, inclusive, antes dela, que se aglomeram para a constituição do ser e vir a ser professor/a. Interessa, portanto, a discussão acerca do tempo de experiência na SAA.

Retomando a criação da SAA por meio da portaria nº 39/2012, as salas começaram a funcionar em 2013, portanto, foi observado que cinco professoras estão no atendimento desde a sua origem e 14 ingressaram na SAA em 2024. As professoras revelaram que muitas colegas aposentaram na função e que algumas não conseguiram se adaptar ao trabalho, principalmente, devido a precarização, a intensificação e a fragmentação, que serão tratadas mais à frente. A chegada de 14 professoras à SAA, neste ano, demonstra que o trabalho pode estar se renovando. Se não o trabalho, ao menos a esperança de que os atendimentos não sejam extintos, o que pode ser identificado no discurso de professoras com maior tempo na SAA que revelaram que viveram momentos de tensão devido às inúmeras ameaças de fechamento e incertezas diversas.

A Professora Maravilha destacou que “ficava tensa sem saber o que fazer, adoecia por causa da ameaça constante do fim” (Professora Maravilha). A Ipê Amarelo aponta o crescimento da procura por algumas salas, pois, para ela “passado esse susto, esse medo, ou a insegurança de que fecharia a sala, as pessoas vieram com mais vontade, com mais coragem. Inclusive tinham colegas que já eram da sala, que saíram e acabaram voltando”. Esse tempo de serviço das profissionais estudadas está conectado com elementos de resistência e de desistência, de pertencimento e de distanciamento, de inclusão e exclusão, de medos e incertezas sobre a continuidade dos serviços, e contribui para a compreensão dos diferentes motivos que levaram vários profissionais a abandonarem o trabalho na SAA.

Ainda quanto à experiência como elemento de formação docente, questionou-se sobre a experiência em EEAA. Isso se deu porque a SAA compõe o SEAA juntamente com a EEAA. Das 44 professoras ouvidas, 22 revelaram já terem trabalhado em EEAA (quatro professoras disseram ter até um ano de experiência; 12 disseram ter de dois a cinco anos de experiência; quatro revelaram ter de seis a dez anos de experiência e duas disseram possuir mais de 10 anos de experiência com EEAA). Com relação à aquisição de aptidão para o trabalho na EEAA, 31 revelaram possuir tal aptidão, o que as permitiria pleitear uma vaga na EEAA por meio do concurso de remanejamento que ocorre anualmente, conforme discutido anteriormente, no Capítulo 5.

Os dados revelam uma contínua busca por formação, por planejamento e por compartilhamento com seus pares. Frente ao encontrado, conclui-se que as professoras possuem um percurso formativo que perpassou desde a profissionalização apontada nos cursos de formação de nível superior, sem desmerecer o curso de magistério de nível técnico; as especializações; os cursos de aperfeiçoamento; o tempo de serviço e; as experiências em EEAA. Quanto a esses múltiplos elementos de formação do professor, Ferreira (2017) orienta que

precisa-se ter em mente que somente a preocupação em frequentar cursos, simpósios, seminários, congressos, eventos etc. não garante que alguém se constitua professor. Cursar uma licenciatura também não quer dizer se constituir profissional. Para tanto, é necessária a integração em um grupo de trabalhadores cuja característica comum é o objeto de seu trabalho: a produção de conhecimento. É estar inserido em um sistema organizado juntamente com outros trabalhadores, refletindo e agindo em prol desse grupo (Ferreira, 2017, p.30).

A formação de professoras/es constitui-se de processo contínuo que inicia no acesso à profissionalização, ou seja, no ingresso nos cursos superiores de Pedagogia e/ou outras licenciaturas, se mantém no acesso aos cursos de especialização e de formação continuada e, especialmente, no encontro com seus pares, na troca de experiências e no planejamento que vai da participação na construção do Projeto Político Pedagógico até os planejamentos de ações junto aos estudantes, na prática cotidiana. A formação de professoras da SAA possui relação com os cursos de Pedagogia como primeira ou como segunda graduação. Entretanto, esse estudo constatou, por meio da análise intertextual, a valorização do curso de magistério, em nível médio, como elemento de base formativa, especialmente, em relação ao aprendizado das práticas e da didática.

Em síntese, a SAA possui professores em processo de formação continuada, especialmente aqueles ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. Buscam, também, por maior tempo de coordenação pedagógica, para garantir mais interação com os pares das escolas cujos polos estão instalados e com seus pares da SAA para fortalecerem os laços profissionais e mostrarem o trabalho desenvolvido, que ainda é desconhecido por muitos.

6.2 Categorias empíricas que emergiram do objeto de pesquisa

Para a organização da discussão, apresentam-se as categorias empíricas que emergiram do objeto de pesquisa, a saber: **precarização, intensificação e trabalho pedagógico**. A precarização revelou ser uma categoria presente em todos os discursos das entrevistadas, seguida de intensificação do trabalho; trabalho pedagógico foi uma categoria que surgiu desde as questões propostas pelos instrumentos de pesquisa. A seguir, as categorias serão apresentadas, sendo os discursos das professoras incluídos como elementos de mediação, para a compreensão das categorias. Metodologicamente, apresentam-se excertos de discursos individuais, sabendo-se que todos possuem uma origem social, conforme destaca Fairclough

(2001a). Os títulos e subtítulos dessa seção também foram compostos a partir de discursos das entrevistadas.

6.2.1 Precarização: “A Sala de Apoio não tem apoio”

A categoria da precarização apareceu em praticamente todos os discursos das professoras. As interlocutoras foram questionadas sobre como operacionalizam as atividades didático-pedagógicas considerando a ausência de verba destinada, exclusivamente, para a SAA. Assim, inicia-se essa discussão por meio de uma provocação apontada pela Professora Girassol para, a partir dela, observando “as circunstâncias institucionais ou organizacionais e como elas moldam a natureza dos discursos”, conforme estudado por Fairclough (2001, p.22), buscar respostas para tais problematizações em situações de intertextualidade, interdiscursividade e para além delas.

[...] por que será que esses professores não são atraídos para a sala de apoio? É uma sala de apoio que não tem nenhuma destinação de verba, então, o professor trabalha sem nenhuma condição de trabalho. Se você for perguntar para as colegas, muitas delas atendem os alunos em puxadinhos, assim, em ambientes improvisados. A Professora X⁶⁵, por exemplo, ela atende num banheiro que foi reformado para poder atender; a Professora Margarida tem uma sala bem pequena também; [...] a Professora Bromélia tem uma sala bem ampla porque parece que a escola valoriza o trabalho; a minha sala eu divido junto com a orientadora educacional, então, a orientadora educacional atende alguém e eu atendendo os TDAH juntos, os TOD, todo mundo e ela lá sentada também junto e não foi disponibilizado nenhum espaço, então, quais são as condições de trabalho pra essa sala de apoio funcionar? Como é que funciona? Como é que a Secretaria vê essa questão de manter um profissional, pagar um salário para esse profissional sem nenhum acompanhamento, assim de repasse de verba, de recurso? Quais são os meios de trabalho? [...] e eu gostaria de frisar: Como é que eu vou atender 40 estudantes em pé? 30, 40 estudantes dentro de uma sala improvisada? (Professora Girassol).

Os questionamentos apontados pela Professora Girassol podem ser respondidos por meio dos discursos de outras professoras, de modo a contemplar a intertextualidade na ADC. Quando questionadas sobre como desenvolvem seu trabalho e quais condições de trabalho possuem, seguem algumas respostas:

Implorando, mendigando, pedindo pelo amor de Deus, passando humilhação, pedindo doação de colegas para doarem o que têm dos filhos e todo mês retiro

⁶⁵ Professora X não participou da pesquisa.

cem reais para comprar jogo pra sala. Comecei aqui sem nada porque o polo estava fechado e então, eu comecei a desenvolver jogos encapados com plásticos de pastas que sobraram dos alunos (Professora Alamanda)

Do bolso [...] Assim que eu fui para a Sala de Apoio, porque é um nome tão bonito, não é? O especialista da Sala de Apoio, o pedagogo especialista. Eu pensei que eu ia ter acesso. Eu pensei que a escola ia me ofertar. A única coisa que tinha lá é que a diretora conseguiu uma mesa, um armário pra mim, ou seja, se vira nos trinta agora. Então, eu fui comprando, fui comprando, fui fazendo, eu fazia muitos jogos de materiais diversos, de sucata, então, eu fui me virando nos trinta e confeccionando muito, e plastificando tudo pra ter uma durabilidade maior, mas a maioria do acervo de jogos que eu tenho foi tudo que eu comprei (Professora Ixora).

Eu tiro do bolso mesmo. Todo ano eu gasto uma notinha. Tem que dosar, porque se a gente não dosar, a gente não consegue. Eu tenho muito jogo aqui, você vê na minha sala que eu tenho muita coisa legal, mas do que eu tenho aqui, 80% é meu, eu tirei do bolso (Professora Botão-de-ouro).

A gente tem que tirar do bolso pra poder comprar o jogo [...] Tem a sala de apoio, mas não existe o recurso da sala de apoio (Professora Amor-perfeito).

Então, eu fui perguntar para o meu diretor, inclusive porque é um polo que está abrindo. Parece que antigamente teve uma verba que era destinada a esses polos em abertura. Ele falou que se eu souber onde que está a verba para eu falar para ele procurar, então, ele também não sabe (Professora Girassol).

Não tem atrativo, não tem condições de trabalho. Tudo é muito difícil na SAA (Professora Gerânio).

Se eu não usar minha gasolina e não for, eu vou morrer esperando (Professora Margarida).

Minha sala é do tamanho de um banheiro [...] Se eu não fizesse, eu não estava trabalhando (Professora Narciso).

Se pudessem colocariam a gente num porão (Professora Hibisco).

No quadro a seguir são apresentadas algumas metáforas que estão relacionadas a categoria da precarização.

Quadro 15: Metáforas associadas à categoria Precarização

“Se vira nos 30” (Professora Ixora)
“Eu faço um milagre num quadrado” (Professora Flor-de-cera)
“A Sala de Apoio não tem apoio” (Professora Narciso).
“A SAA é o primo pobre do serviço” (Professora Caliandra).
“Tô no puxadinho, numa sala que eu não tinha...” (Professora Dália).
“Respirando com ajuda de aparelhos” (Professora Petúnia).
“Somos o filho que nenhum pai quer assumir” (Professora Minirroza).

“A gente chama ela de ‘prima rica’ porque ela tem muitos jogos, mas que são dela” (Ipê Roxo).
“Estou fazendo das tripas, coração” (Professora Amarilis).
“Enxugando gelo” (Professora Hortênsia).
“A gente corta um dobrado” (Professora Brinco-de-princesa).
“A sala de apoio é muito jogada. É tudo muito solto. É cada um no seu quadrado” (Professora Lavanda)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos discursos das professoras

A expressão “se vira nos trinta” remete ao fazer algo que impressiona, com as condições que você possui e em pouco tempo. Assim, precisa mobilizar seus próprios recursos e talentos e impressionar o público com o pouco tempo que tem. Essa expressão teve sua origem num programa de auditório que era transmitido por um canal de televisão⁶⁶, em que o participante tinha 30 segundos para mostrar o que sabia fazer, entreterendo o público de modo a demonstrar um pequeno espetáculo. O “se vira nos trinta” possui a mesma conotação do “fazer das tripas coração”, do “cortar um dobrado”, do “tô no puxadinho”, “cada um no seu quadrado” o que indica que não há investimento no trabalho da SAA e, tampouco, nos espaços onde o trabalho pedagógico é desenvolvido; indica abandono, exclusão, precarização, mas também revela insistência e esforço pessoal dissociado de romantização.

Antunes (2020b) esclarece que “desde 2008, com a eclosão da nova fase da crise estrutural do capital, assistimos à expansão significativa do processo de precarização estrutural do trabalho. Essa tendência se desenhava desde princípios da década de 1970, quando deslanchou o processo de reestruturação produtiva do capital em escala global”. (Antunes, 2020b, p. 58). Esse processo denominado de reestruturação produtiva, tomado pelas ideias da Indústria 4.0 que destaca o grande salto tecnológico que impacta, mais uma vez, as condições de trabalho em escala global, é marcado por um decréscimo nos direitos trabalhistas, flexibilização, uberização, terceirização, desemprego e outros elementos. Assim, aqueles que ainda possuem direitos trabalhistas, “lutam para não precarizar ainda mais” (Antunes, 2020b, p. 61). O autor destaca, ainda, que “essa precarização da classe trabalhadora é uma processualidade resultante da luta de classes, da capacidade de resistência do proletariado, podendo, por isso, tanto se ampliar como se reduzir” (Antunes, 2020b, p.62).

No Distrito Federal, conforme reportagem veiculada pelo Sindicato dos Professores, em 2023, “Para cada dez professores, sete são temporários nas escolas públicas”, na qual estima

⁶⁶ Rede Globo de Televisão, em canal aberto.

que 71% dos educadores em sala de aula são temporários”⁶⁷. Nesse sentido, faltam 15.000 professores na rede pública, pois há cerca de 1000 aposentadorias por ano e essas vagas não são repostas por contratação de profissionais efetivos, o que faz avançar a precarização do trabalho docente, pois as/os professoras/es em regime de contratação temporária não possuem plano de carreira e direitos iguais aos professores efetivos.

Quanto às condições para o atendimento aos grupos de estudantes, a maioria das professoras informou ter montado mais grupos de trabalho do que o previsto nos documentos, porque não conseguem atender seis estudantes ao mesmo tempo e o motivo principal declarado foi a falta de espaço. As salas de aula que são oferecidas para que o trabalho da SAA seja desenvolvido são, em muitos casos, improvisadas, divididas com outros profissionais como outros integrantes da EEAA bem como orientadores educacionais; algumas foram antigos banheiros ou depósitos que foram reformados e passaram a “servir” como salas. Há, ainda, uma professora que atende em um depósito que fica localizado dentro de uma biblioteca. A expressão “os puxadinhos” esteve presente até mesmo em discursos de professores que estão trabalhando em salas melhores, bem arejadas e equipadas, salas raras quando se trata de SAA.

Questões relativas à localização das salas também foram abordadas. Há uma sala que fica ao lado da sirene onde todas as trocas de turnos são avisadas por alto sinal sonoro, como nas antigas fábricas. Algumas fábricas já superaram o uso desse sinal sonoro, mas a maioria das escolas insiste nele. Logo, “o único inconveniente é que a sirene está ao lado” (Professora Caliandra), entretanto, vale lembrar que estudantes com Transtorno do Processamento Auditivo Central e Transtorno de Déficit de Atenção ainda ficam mais prejudicados por estarem recebendo atendimento com interferências de ruídos. A localização das salas não deveria ser tomada como aquelas que sobram ou que são improvisadas, mas como espaços privilegiados de intervenção pedagógica, para estudantes que necessitam de atividades que possam melhorar seu potencial de atenção, concentração, foco e outras funções. Muitas professoras relataram trabalhar em ambientes insalubres, sem iluminação adequada e sem ventilação, como é o caso da Professora Brinco-de-princesa que destaca “sala improvisada, não tem janela, fica ao lado da quadra”. Há também relatos de salas próximas à caixa d'água da escola, isoladas, sem

⁶⁷ Para saber mais, acessar <https://www.sinprodf.org.br/convocamidia/#:~:text=Segundo%20informa%C3%A7%C3%B5es%20adquiridas%20junto%20%C3%A0,de%20contrato%20tempor%C3%A1rio%20na%20rede.>

visibilidade, o que potencializa o sentimento de solidão e de descarte revelado por algumas professoras, ou seja, um aparente sofrimento.

A precarização é uma categoria tão marcante, que as professoras destacaram que muitas têm apenas uma mesa e algumas cadeiras e que, dependendo da quantidade de alunos, às vezes, quatro, elas precisam trabalhar em pé. Muitas não conseguem trabalhar com grupos de seis, número previsto nos documentos. Assim, além de espaço e condições de trabalho insalubres e inadequadas, a SAA necessita de investimento financeiro e vontade política, pois, conforme a Professora Narciso, “uma internet seria um sonho”⁶⁸, isto é, até mesmo o simples torna-se artigo de luxo diante de tamanha necessidade. Por conseguinte, a Professora Amarilis destacou que “é um serviço enfraquecido tanto de formação quanto de gestão”, ou seja, a oferta de formação continuada, como já discutido, não contempla todas as necessidades formativas demandadas e as equipes de gestão das escolas possuem dificuldades financeiras em contribuir para a melhoria do funcionamento das SAA, o que inclui investimento no trabalho pedagógico e reconhecimento de sua importância.

Além disso, há elementos excludentes quando se trata da relação entre profissionais da Gerência e professoras da SAA, pois conforme elucida a Ipê Rosa, “teve tempo que a itinerante não participava de reunião com a Gerência”, ou seja, nem as professoras itinerantes eram ouvidas pelas instâncias superiores, o que desenhava, claramente, a desconsideração das contribuições que as profissionais da SAA poderiam proporcionar. Contraditoriamente ao trabalho inclusivo proposto pela SAA, a SAA apresenta-se excluída de muitas atividades. Trata-se de uma proposta de inclusão permeada por exclusões.

Destaca-se que não é de hoje que as Gerências da SEAA e as Coordenações Regionais de Ensino, como instâncias superiores, também vêm demonstrando dificuldades em acolher, investir e, por consequência, valorizar as professoras, seus estudantes e o trabalho pedagógico desenvolvido na SAA⁶⁹. A Professora Gerânio questiona o que antes já foi abordado e pretende-se reiterar essa problemática outras vezes: “Por que as pessoas não querem vir para a Sala de

⁶⁸ Segundo o Censo/2023, “de forma geral, o Brasil tem um elevado percentual de acesso à internet nas escolas de ensino fundamental. Entretanto, quando observado o percentual de internet banda larga, algumas regiões ainda apresentam baixa cobertura. Os estados com menor proporção de acesso à internet banda larga são Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará e Maranhão, com cobertura inferior a 60%” (Brasil, 2024, p.74).

⁶⁹ Não há intenção de desconsiderar o trabalho desenvolvido pelas/os profissionais das coordenações intermediárias e da coordenação central, mas de provocar a discussão acerca da necessidade de trabalho coletivo e articulado. Vale ressaltar que a precarização pode ser considerada como uma categoria predominante no trabalho e na sociedade atual, afetando toda a classe de profissionais da educação. Ousa-se dizer, de toda a classe trabalhadora.

Apoio? Por que a SAA não cresce depois de tantos anos?” E segue respondendo a uma das possíveis causas da invisibilização: “A própria coordenação intermediária não conhece nosso trabalho” (Professora Gerânio). E complementa “Aí, vai a gente mostrar os podres que têm dentro das nossas próprias famílias” (Professora Gerânio), ou seja, aparentemente, a metáfora associada aos “podres dentro da nossa própria família” revela que estão relacionados às questões inerentes ao SEAA e que as relações não vão bem.

Outro relato parte da itinerante Ipê Amarelo que demonstrou a dificuldade em encontrar escolas que possam acolher a SAA, tornando-se polos. Segundo ela, “a gente não tem outras salas que nos recebam” (Ipê Amarelo). Destarte, numa Coordenação Regional com mais de 30 escolas, apenas quatro disponibilizaram espaço. A Ipê Amarelo acrescenta, pois,

Eu tentei negociar com todas as escolas da CRE 4 um espaço físico que a gente pudesse trabalhar com uma dinâmica melhor. A maioria das escolas não cederam espaço, a gente só conseguiu nessas quatro que a gente está hoje, e as demais sempre alegam que tem muitas demandas, que não tem espaço físico, que não conseguem receber mais profissionais, que é difícil a logística de trabalhar com muitos estudantes entrando e saindo (Ipê Amarelo - grifo nosso).

Tais considerações destacam que a prática social demonstrada é hegemônica e excludente. Discutir essas questões hegemônicas é um passo para tentar romper com o que está posto. Se a SAA é um espaço para inclusão, mas é excluída, conclui-se que, apesar de tentativas para possibilitar melhor atendimento especializado aos estudantes e à população, de modo geral, a prática da exclusão e da segregação continua imperando nas instituições, nas ideias, nas pessoas. Apesar de tentativas contra-hegemônicas de acolhimento e atendimento aos direitos das minorias, hegemonicamente, os discursos continuam excludentes. Isso ajuda a compreender e a contrapor os discursos que sugerem um aumento de escolas especiais que ainda são ecoados em nosso país. Caso contrário, não haveria tamanha contradição. Destarte, “tem essa bagunça se a escola quer ou não quer a Sala de Apoio” (Professora Gerânio).

Ainda sobre essa exclusão, observou-se que muitas vagas na SAA que estão sem profissionais não são divulgadas, conforme declararam a Professora Botão-de-ouro e a Professora Calêndula, a saber: “Quando os professores saem ou aposentam, você pode observar que, com exceção da ‘CRE2’ as vagas da Sala de Apoio não aparecem nos concursos de remanejamento. A gente sabe que tem a vaga, que tem os polos, mas não aparece no remanejamento. Eu fico me perguntando onde está o problema” (Professora Botão-de-ouro) e “Tentei o remanejamento para a SAA no ano passado, mas não encontrei as vagas. No início

do ano, fui à regional e encontrei as vagas, por isso estou provisoriamente aqui, até o remanejamento” (Professora Calêndula).

Dialeticamente, ainda pode-se pensar em relações de acolhimento de algumas equipes gestoras. As professoras relataram que, em algumas situações recebem das equipes gestoras materiais de papelaria como folhas, papéis, algumas cotas para reprodução de atividades, massinha de modelar, cola e outros. Entretanto, o que mais necessitam de investimento são em jogos pedagógicos, em computador e impressora e, em alguns casos, em um mobiliário melhor, que não sejam cadeiras de festa, como descreveu uma das professoras entrevistadas.

Nas escolas onde o serviço da SAA está funcionando há mais tempo, algumas professoras relataram boas parcerias com as equipes gestoras, o que facilita a aquisição de materiais e, para além, o desenvolvimento de projetos integrados aos demais colegas das unidades de ensino, conforme elucida a Professora Calianira, ao afirmar que possui “uma história com a escola”.

Entretanto, ainda houve relatos de que a SAA, em algumas escolas, funciona à base de troca de favores com as equipes gestoras, ou seja, as professoras fazem além do seu trabalho, para contribuir com a direção da escola e, em contrapartida, recebem alguns dos materiais que necessitam. Isso inclui atender estudantes que não são o público da SAA, em escolas que não possuem, por exemplo, Salas de Recursos, o que caracteriza intensificação do trabalho. Há ainda quem declare que “fica à mercê da direção; a SAA não tem identidade; se a direção não sabe o que é, ela não valoriza” (Professora Girassol). Quanto a direção da escola saber o que é, muitas professoras destacaram que levaram anos para conseguirem apoio da gestão.

Um fato isolado identificado em uma das CRE revelou que as salas, na ocasião de sua implementação, foram contempladas com uma verba no valor de R\$ 6.000,00, conforme apontou a Professora Bromélia. Não foi identificado, durante a pesquisa de campo, nenhum documento que apontasse uma verba específica para a SAA. Dentre outros fatos isolados, tem-se, na CRE 2, o aguardo da liberação de uma verba parlamentar para a compra de materiais específicos para o atendimento a essas demandas. Observou-se que essa CRE específica vem conseguindo verbas parlamentares com o esforço conjunto das professoras regentes, das professoras itinerantes e das coordenadoras intermediárias, o que reforça a discussão de que um grupo completo possui mais força e tende a mostrar maior visibilidade e poder de mobilização. Sobre esse polo que está na CRE 3, a Professora Bromélia acrescenta que “especificamente esse polo, quando ele começou, foi montado com recurso da regional. Cada polo com jogos, seis mil

reais pra montar o polo. Então os jogos estão aí, eu tô cuidando, tá tudo guardadinho, então, tem muito material”.

Apenas em uma das 11 Coordenações de Ensino pesquisadas, as professoras demonstraram satisfação (mas não em unanimidade) acerca dos investimentos realizados, inclusive, por iniciativa de coordenadoras intermediárias de anos anteriores, houve a compra de aparelho de ar-condicionado e impressoras para as salas onde funcionam EEAA e SAA dessa CRE específica. Assim, Professora Amarilis descreve: “Bom, nós temos a regional, todo ano disponibiliza um auxílio [...] Agora mesmo nós estamos fazendo uma lista de material, de jogos [...]”. Ainda sobre essa assistência, a professora declara que:

Para as salas de apoio e também para as equipes, ano passado nós recebemos arquivos, recebemos armários novos, material de escritório também, folha em pauta, assim, vez ou outra, eu sou muito resistente tirar do meu bolso, já passei o tempo de escola para isso de tirar da mãozinha, de comprar, de gastar, então, já passei disso, me recuso (Professora Amarilis).

O discurso da Professora Amarilis confronta a ideologia de que para ser professor é preciso ter vocação; de que a educação não é um trabalho, mas para além, é sacerdócio, é dom ou missão; que para ser professor é preciso amar a profissão; que professor tem que trabalhar por amor. Rêses (2015) discute essas ideologias relacionadas à vocação e a profissão docente e destaca a história do sindicalismo e da luta por melhores condições de trabalho. Freire, ao problematizar “Professora ou Tia?” como título de uma de suas obras, também chamou a atenção para essa discussão sobre o papel da professora. Assim, das professoras pesquisadas, recebendo uma gratificação de aproximadamente 700 reais, que corresponde à Gratificação de Educação Especial, há muitas professoras que gastam parte do seu salário no que poderia ser chamado de “pagar para trabalhar”, pois, conforme a Professora Botão-de-ouro, a “Secretaria, se for esperar, você não trabalha não”.

Identificou-se em três discursos a recusa de comprar material para trabalhar, isto é, elementos que podem contribuir para uma discussão sobre existência e resistência na SAA. Em meio a isso, evidenciou-se sofrimento, adoecimento e culpabilização, dentre outros fatores, desde a falta de material de trabalho até a falta de substituição, em caso de ausências por problemas de saúde e recusas para afastamento para “Licença Prêmio por Assiduidade”. Assim, quem adoece não é substituído, pois não há contratação de profissional temporário para isso. Destarte, se adoecer, prejudico meus alunos, a gestão da escola compreende que pode usar o espaço da SAA para outras demandas e, quando o professor retorna, ele é alocado em qualquer

outro depósito na escola, se der sorte. Contraditoriamente, “se ele não adoece, se demonstra-se comprometido e vai conquistando a confiança da gestão” (Professora Bromélia), ele vai migrando de uma sala para outra e chega a ocupar os espaços de profissionais como os das salas de recursos, em casos, por exemplo, em que esses adoeceram ou o serviço foi descontinuado/fechado. Antunes destaca que “o trabalhador/a que não se reconhece no produto do seu trabalho e dele não se apropria é um trabalhador/a que não se reconhece no próprio processo laborativo que realiza. Ele/a não se realiza, mas se aliena, se estranha e se fetichiza no próprio processo de trabalho” (Antunes e Pinto, 2017, p. 13).

Uma professora itinerante passou o ano de 2023 atendendo em um polo para garantir que os estudantes “não fossem prejudicados” (Ipê Amarelo) e, para isso, acumulou as atribuições das duas funções, o que denota que as professoras se sentem responsabilizadas por questões muito mais amplas que vêm dos condicionantes políticos, econômicos, sociais e outros, não relacionados ao individual ou relativo a uma categoria de profissionais. Na sociedade do capital, não basta ser mercadoria. Além de pagar para trabalhar, não se pode adoecer, todos são facilmente substituídos ou descartados. No reino do capital, a imensa massa trabalhadora não tem ideia do que há por trás da culpabilização e da responsabilização individual. O sistema pede e os trabalhadores atendem prontamente e, em muitos casos, a precarização vai sendo indicada como responsabilidade das/os trabalhadoras/es, o que contribui para a abertura de discursos sobre privatizações.

Relembrando as discussões sobre a formação inicial e continuada desse grupo de profissionais, e o quanto investiram e investem tempo de vida para essa formação, reitera-se que a professora não pode ser um pedinte, um mendigo no seu ambiente de trabalho. O Magistério configura-se como carreira profissional, e o trabalho do professor como uma profissão, pois passou e passa por profissionalização, tem direito à remuneração adequada, condições de trabalho e, principalmente, de não se reconhecer em seu trabalho, como foi apontado por muitas entrevistadas. Assim, o trabalho na SAA é um trabalho alienado, estranhado, onde as professoras têm dificuldades de se reconhecerem nele, pois, “não tem atrativo, não tem condições de trabalho. Tudo é muito difícil na SAA” (Professora Gerânio). O trabalho alienado é uma característica do trabalho nesse tipo de sociedade, a capitalista.

6.2.2 Intensificação: “Então, eu vou sobreviver”

A intensificação é realidade em toda a SEEDF, quiçá, dos sistemas de ensino de todo o país, ou seja, é o retrato da educação pública no Brasil. Não há como abordar a intensificação desconectando-a das outras categorias como a precarização, a formação e o próprio trabalho pedagógico. Com o aumento de profissionais com contratação temporária, a superlotação de salas de aula desrespeitando documentos de estratégia de matrícula que determinam condições máximas de lotação, por turma, para respeitar as especificidades e necessidades de atendimento para os estudantes com algum diagnóstico, vislumbra-se a intensificação em toda a rede pública de ensino do DF. A SAA não está isenta, não é privilegiada, porém, configura-se dentre os setores mais desfavorecidos, conforme elementos de intertextualidade.

Conforme as professoras apontaram, existe um aumento significativo no número de estudantes com diagnóstico de transtornos de aprendizagem, entretanto, a quantidade de polos ainda não é suficiente para atender a toda a demanda encaminhada. Isso posto, reitera-se, em acordo com a Professora Hortênsia que, “se a demanda é correta ou não, é uma questão da área de saúde, mas a demanda só cresce e a Secretaria não acompanha esse crescimento” (Professora Hortênsia).

Sobre a intensificação do trabalho, a Professora Botão-de-ouro relatou que “a quantidade de Salas de Apoio caiu drasticamente; foi uma queda livre mesmo, totalmente diferente do que foi a Sala de Apoio, do que foi o serviço há cinco anos, quatro anos [...]” (Professora Botão-de-ouro). Com a queda da quantidade de salas, as salas que ficaram acabaram por tentar abarcar a demanda das que estão sem profissionais. Numa aparente contradição entre o discurso da professora e o levantamento da pesquisadora constatou-se a presença de 14 professoras que iniciaram o trabalho na SAA, em 2024.

Sobre a quantidade de estudantes a serem atendidos na SAA, viu-se que os documentos abordam o mínimo de 30 e o máximo de 40 estudantes, conforme a necessidade de composição dos grupos. Sobre a resposta a essa organização, a Professora Antúrio revelou que “nunca soube o que é trabalhar com menos de 40 alunos na Sala de Apoio. Nós trabalhamos com listas de espera [...]” (Professora Antúrio). Quanto à quantidade de estudantes encaminhados e a relação demanda atendida *versus* demanda reprimida, tem-se, como exemplo, o caso da Professora Antúrio, que possui 160 estudantes encaminhados para o atendimento. Segundo ela, “desses 160, mais de 100 alunos são prioridades para atendimento e eu só atendo 40, não consigo. Então, tem uma demanda reprimida de 60 em lista de espera” (Professora Antúrio). Assim, somente

para essa sala específica, há 60 estudantes considerados prioritários em lista de espera. Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) apontam que o trabalho dos professores está submetido a controle, intensificação e autointensificação, que vêm sendo articulados por modelos gerenciais de organização da escola e que precarizam as condições do trabalho e sua subjetividade.

Um dos elementos que contribuem para o agravamento da intensificação está relacionado ao PAIQUE, a ser desenvolvido pelas EEAA. Devido a quantidade de discursos acerca do PAIQUE, e considerando que “o PAIQUE existe para organizar o trabalho” (Professora Minirros), a seguir será apresentada essa discussão.

6.2.2.1 O PAIQUE: “Eu vou morrer esperando”

O Programa de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares - PAIQUE - está previsto na Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e compreende o atendimento ao estudante em três níveis: a escola, a família e o próprio estudante (Distrito Federal, 2010a). Dá-se início ao PAIQUE quando o professor percebe, no contexto de sala de aula, que o estudante possui alguma dificuldade de aprendizagem. Essas dificuldades podem ser temporárias ou podem ter aparecido em outros momentos da escolarização do estudante e, logo, entende-se que há vários ajustes a serem realizados, com vistas a saná-las ou a minimizá-las.

Diante ao exposto, as primeiras orientações e observações estão voltadas para a escola e para o professor do estudante encaminhado. O pedagogo e o psicólogo da EEAA podem propor uma série de atividades ao professor, que envolvem abordagens diferenciadas ao estudante, adequações curriculares etc. Esgotadas as possibilidades de intervenção junto ao professor, a EEAA avança para trabalhar, no segundo nível, a família. Isso incorre em relacionar que a família do estudante será acompanhada pela equipe e orientada quanto a organização/reorganização de rotinas, higiene do sono, e outras estratégias que convier àquela família específica.

Esgotadas as intervenções nos níveis escola e família, a EEAA atenderá o estudante, por meio de atividades que possam contribuir para a compreensão das dificuldades apresentadas. Muitas vezes, o resultado extrapola as atribuições dos profissionais da escola e, assim, o estudante necessitará do apoio de outros profissionais, como é o caso de médicos, psicólogos e fonoaudiólogos. Porém, em muitos casos, a dificuldade pode ser sanada com

pequenos ajustes realizados pela/o própria/o professora/or regente, ou seja, na sala de aula, no primeiro nível, assessorado pela EEAA.

Em resposta ao que ocorreu durante o PAIQUE, desde o motivo do encaminhamento até a devolutiva aos pais e aos demais profissionais, bem como o detalhamento de outros encaminhamentos, deve ser elaborado o Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional - RAIE, a ser anexado no dossiê do estudante, na secretaria escolar (Distrito Federal, 2010a). Quando se tem significativa dificuldade de aprendizagem escolar associada ou não a transtorno funcional específico, o estudante deve ser encaminhado para a SAA (Distrito Federal, 2022). Sobre esse encaminhamento, a Professora Antúrio esclarece que,

Embora saibamos que nem todo aluno com TFE é aluno da sala de apoio, porque ele precisa ter a dificuldade de aprendizagem acentuada para que ele seja encaminhado, a grande maioria precisa de alguma orientação específica, alguma adaptação, alguma orientação do aluno, em algum momento do período escolar dele. E a gente não consegue abraçar, porque são 40, ao máximo, por um polo. E a gente sempre trabalhou com o nosso limite (Professora Antúrio).

Esse dado ilustra que as professoras da SAA, assim como os demais da rede pública de ensino, possuem uma sobrecarga que mantém relação com a quantidade de estudantes atendidos, o que influencia na qualidade do atendimento, mesmo que se faça “das tripas coração”, conforme apontou a Professora Amarilis. Ocorre que, além do trabalho com o limite máximo estabelecido e com uma lista de demanda reprimida, o interdiscurso demonstrou que os documentos necessários ao início do trabalho da SAA com os estudantes nem sempre são devidamente encaminhados. A Professora Calêndula possui dificuldade em compreender os motivos pelos quais os documentos não são apresentados.

Não compreendo os motivos pelos quais as RAIEs não chegam nas escolas, já que fazem parte do PAIQUE e descrevem esse processo. Em conversa com as colegas pedagogas da EEAA, sempre escuto que as demandas são demais e, por isso, não conseguem providenciar os relatórios [...] Esse ano todos os processos de captação dos estudantes foram feitos pelo SEI, mas mesmo assim não recebi os documentos necessários (Professora Calêndula, grifo nosso).

Em se tratando de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, observou-se que a falta de documentos é ainda maior, isso porque os estudantes mudam de escola e nem sempre os RAIEs estão nos dossiês, ou ainda, porque já foram realizados há mais tempo e já não retratam a realidade, o momento de desenvolvimento do estudante. Quanto

aos estudantes de anos finais, a Professora Hibisco destacou que nunca recebeu “um relatório de um pedagogo”.

O discurso da professora aponta as dificuldades encontradas para iniciar o trabalho na SAA, porque os documentos que deveriam descrever as necessidades do estudante encaminhado não são apresentados conforme previsto na letra da lei. Assim, conclui-se, concordando com a professora Hibisco, que “não se cumpre o PAIQUE, porque o aluno teria que passar pelo pedagogo para depois, se necessário, ser encaminhado à Sala de Apoio”. Logo, muitos estudantes estão sendo encaminhados à Sala de Apoio, seja com ou sem laudo. Isso significa dizer que a prática inicial de encaminhar estudantes com “Transtornos Funcionais Específicos”, conforme a Portaria nº 39/2012 (Distrito Federal, 2012 a) ainda não foi substituída pela orientação da Portaria nº 414/2022 (Distrito Federal, 2022a) ou seja, o critério “laudo” não é o único elemento que deve ser considerado no processo de encaminhamento, em que se deve abordar as características do estudante quanto a significativas dificuldades de aprendizagem. Reitera-se que a presença de um diagnóstico não significa que o estudante possui dificuldades que necessitam de intervenção pedagógica na SAA.

A intensificação também aparece quando o profissional da SAA precisa desenvolver atribuições de outrem. Fato comum refere-se ao acúmulo das funções de professora no polo e de professora itinerante nas muitas regionais onde não há profissional. Muitas vezes, o estudante necessita de apoio psicológico, fonoaudiológico, fisioterapia, e/ou outras intervenções multidisciplinares, assim, como a população não consegue acessar a maioria desses serviços, há uma expectativa que a SAA consiga resolver algumas dificuldades. Mesmo conscientes de que o atendimento ofertado seja de caráter pedagógico, as professoras relataram a tentativa de incluir atividades que possam contribuir para a redução dessas limitações. Outro elemento é o medo de perder o polo por não possuir estudantes com a documentação completa, pois, segundo a Professora Botão-de-ouro, “vários alunos não têm o documento e tem escola que não tem nada”. Concordando com ela, a Professora Minirrosas descreve:

Eu opto por fazer isso, porque senão também, às vezes, a gente nem consegue o quantitativo de estudantes, porque precisa ter o quantitativo e às vezes o menino só tem um laudo. E a gente atende assim mesmo. Porque se a gente for ficar esperando também essa documentação, às vezes a criança perde muito tempo sem o atendimento. E é um direito. Às vezes a gente passa por cima dessa questão da burocracia que é necessária, porque **eu acho que o trabalho tem que ser organizado, não pode ser feito de qualquer forma.** E para isso existe o PAIQUE, justamente para organizar o trabalho” (Professora Minirrosas, grifo nosso).

Assim, “a gente atende, não só eu, mas as outras meninas também, as outras professoras das Salas de Apoio, nós recebemos os estudantes mesmo que só tenha um laudo, não tenha o relatório, porque às vezes a gente vai ficar esperando esse relatório e a gente não vai atender esse estudante nunca” (Professora Minirrosas). A professora Peônia esclareceu que esse medo retroalimenta a prática de encaminhar estudantes sem documentos, ou seja, o medo reforça as práticas negativas e aparenta ser contraditório quando se pretende reverter os equívocos encontrados nessa prática. Para ela “muito profissional da SAA fica com medo de perder o polo e, por isso, atende mesmo sem os documentos iniciais. Esse medo fortifica o fato do menino poder vir sem o RAIE” (Professora Peônia)

Mas o que poderia estar contribuindo para que os serviços que compõem o SEAA não estejam articulados? Não há uma resposta única, dadas as inúmeras determinações, entretanto, “a ausência da itinerante faz a coisa piorar” (Professora Gerânio). O trabalho do professor itinerante da SAA é o de articular as atividades nos polos e contribuir para a organização do atendimento às demandas dos estudantes recebidos. Nas coordenações regionais que possuem profissionais na itinerância, observou-se a importância desse profissional para essa composição. Há escolas que não possuem EEAA e nem orientador educacional. Nesses casos, a dificuldade em captar os documentos ainda piora. Para a Itinerante Ipê Amarelo,

Quando a escola não consegue fazer esse trâmite por alguma razão, porque não tem um profissional lá, não tem pedagogo nem psicólogo, a gente vai até a escola, leva a ficha pra eles fazerem esse encaminhamento. Eles ficam responsáveis por preencher e depois a gente retoma com eles [...] e a gente junto com eles consegue fazer esses encaminhamentos via SEI (Ipê Amarelo).

Outro dado interessante observado nas entrevistas foi que a presença da professora itinerante favorece os vínculos das professoras da SAA, inclusive quanto a consolidação desses pequenos grupos nas regionais de ensino. A itinerante trabalha como um elo que liga as escolas aos polos, esses às EEAA e a outros profissionais como as coordenações intermediárias. Mas por que há poucas professoras itinerantes na SAA? O histórico dessa falta de professores se deu por uma sequência de segregações das/os professoras/es itinerantes ao longo dos anos na SAA, isso porque “teve tempo que a itinerante não participava de reunião com a Gerência” (Ipê Rosa), ou seja, não conseguiam fazer chegar as demandas dos professores nas instâncias necessárias. A falta desse profissional desarticula e desfavorece o trabalho, dificultando as conexões importantes para a organização do trabalho pedagógico, o que aumenta a intensificação do

trabalho das professoras, que acabam desempenhando dupla função, pois “a gente faz muito do trabalho do itinerante” (Professora Margarida).

6.2.3 Trabalho Pedagógico: existência e resistência

O trabalho desenvolvido na Sala de Apoio à Aprendizagem é um trabalho pedagógico, constituído na relação professora - estudantes e pautado na intencionalidade para o fazer pedagógico, na práxis educativa. A intencionalidade está posta nas participações das professoras em diferentes espaços formativos que incluem as coordenações pedagógicas em momentos de planejamento e estudo individual e/ou coletivo e a constante procura por formação continuada, conforme apresentado no início desse capítulo, isso porque “[...] é um trabalho que ainda está sendo estruturado, mas de muita potência” (Professora Caliandra).

O trabalho pedagógico é desenvolvido em atividades planejadas para grupos de até seis estudantes, que são atendidos uma vez na semana, por duas horas ou duas vezes na semana, por uma hora. As atividades são organizadas de acordo com as distintas necessidades dos grupos de trabalho e conforme as condições de trabalho das professoras, que são condições que perpassam a intensificação, a fragmentação e a precarização, em salas de aula que já foram, em muitos casos, banheiros ou antigos depósitos, e/ou, ainda, dividindo espaços com outros profissionais ou usando espaços provisoriamente, de colegas que estão afastados por licenças diversas.

As atividades propostas envolvem, em sua maioria, jogos pedagógicos, com vistas ao trabalho que envolve leitura, escrita e cálculo matemático e abrangem as possibilidades para a melhoria das funções de atenção, memória, organização, autorregulação, raciocínio lógico-matemático, processamento da informação, discriminação visual e auditiva, praxias de fala e de movimentos que exigem coordenação motora fina e ampla.

Quanto ao atendimento aos estudantes, a maioria das professoras destacou que é feito no contraturno de aula, seguindo as especificações dos documentos orientadores. A maioria também apontou que atende os estudantes uma vez por semana, em horário duplo. Isso se dá devido aos compromissos que as famílias e os estudantes possuem no contraturno, incluindo a prática desportiva e algumas terapias; há famílias que podem levar uma única vez, pois enfrentam dificuldades em conciliar seus horários de trabalho com os compromissos dos estudantes; há, ainda, os casos em que os estudantes desistem ou vão com muita dificuldade. Numa das escolas-polo investigada, a professora relatou que há crianças que precisam percorrer

30 quilômetros para chegar ao polo, localizado em zona rural, e que não há investimento em transporte escolar para isso. Em coordenações regionais onde há poucos polos, alguns estudantes chegam a utilizar dois transportes públicos. Essas dificuldades, muitas vezes, culminam na desistência do atendimento, o que configura elemento de frustração para professores, estudantes e famílias.

A organização do trabalho pedagógico está intimamente ligada com todos esses elementos e, portanto, a/o professora/or necessita manter-se atento a todas as demandas sociais, econômicas, culturais e outras que afetam o seu trabalho assim como o desenvolvimento de seus estudantes. O professor não consegue lidar com demandas maiores, mas conhecê-las ajuda a compreender a realidade de seu público e realizar proposições. Ferreira (2017) aponta a importância da relação professor-aluno e a intencionalidade para a constituição do trabalho pedagógico, que não começa na sala de aula, mas se constitui nos diferentes tempos e espaços desse trabalho, com vistas à práxis.

Para a organização do trabalho pedagógico, destaca-se três elementos que apareceram nas discussões: o planejamento, as relações com os documentos, incluindo o currículo e a avaliação. A seguir, apresenta-se essas subcategorias separadamente.

6.2.3.1 O planejamento como elemento do trabalho pedagógico: “trocando figurinhas”

Não há dissociabilidade entre trabalho pedagógico e planejamento, pois um não existe sem o outro. As professoras ressaltaram sua importância e necessidade e descreveram momentos em que é possível participar dessas atividades. O primeiro momento trata-se da elaboração do Projeto Político-Pedagógico das Instituições. Sabe-se que a discussão tem início na semana pedagógica, momento de diálogo, troca de experiências, palestras, organização para a recepção dos estudantes e do ambiente de ensino e discussão dos projetos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Nesse quesito, as professoras destacaram suas participações. No entanto, sabe-se que o PPP de uma escola não se esgota em uma semana de discussões, mas caracteriza-se pelo movimento dos diferentes sujeitos, espaços e tempos escolares, na organização de projetos, e no mapeamento institucional elaborado com a contribuição da EEAA num processo de ação/reflexão/ação.

Consoante ao exposto, as professoras salientaram que não conseguem acompanhar todas as discussões que ocorrem nas coordenações coletivas, haja vista que prestam atendimento aos estudantes em, pelo menos, um turno, às quartas-feiras. No DF, as

coordenações coletivas acontecem às quartas-feiras, no contraturno dos períodos de regência de classe das/dos professoras/professores. Assim, professoras/ professores que estão em regência no turno matutino, participam da coordenação coletiva no turno vespertino e vice-versa. Entretanto, o regime de trabalho das professoras da SAA possui carga horária de 40h semanais, sendo 20h por turno, com atendimento nos dois turnos de trabalho, diferente do regime de jornada ampliada dos professores regentes de turmas regulares ou especiais. Logo, como algumas professoras da SAA atendem estudantes às quartas-feiras, nem todas conseguem acompanhar as atividades de planejamento coletivo com seus pares da escola.

Essas dificuldades em encontrar os colegas de trabalho nas coordenações coletivas contribuem para o afastamento das professoras da SAA dos demais professores da instituição, em momentos importantes de decisões, e contribuem para o sentimento de solidão e de desvalorização do trabalho, pois muitos colegas não conhecem a profissional da SAA e o trabalho desenvolvido. A Professora Narciso descreveu sobre a dificuldade de ter pouco ou mesmo, de não ter um momento adequado para planejamento individual e em grupo, da forma como gostaria.

A gente não tem um momento ainda que seja só da Sala de Apoio, que a gente até já, na discussão da OP, a gente pediu para que a gente tivesse esse momento, porque, por muitas vezes, os assuntos abordados não abrangem a Sala de Apoio. Abrange, sim, o serviço, mas, muitas vezes, não cabe. A gente não tem um momento específico (Professora Narciso).

O estudo revelou que as coordenações regionais estabelecem o planejamento de maneira diferenciada, ou seja, cada CRE organiza à sua maneira, não existindo uma padronização. Alguns grupos conseguem se articular de modo a conseguirem compartilhar ideias, até mesmo criando grupos de *Whatsapp* e fazendo chamadas de vídeo para planejamento, conforme as necessidades. Assim, “nós temos um grupo onde a gente passa todas as informações, atividades significativas, coisas e tal [...] e uma vai aproveitando conforme a sua necessidade” (Professora Amarilis). Outros grupos apresentam-se desarticulados e sem tempo para planejar, isso porque não conseguem reunir, separadamente, o grupo da SAA. Para tentar sanar tais limitações, a Itinerante Ipê Amarelo relatou que “o avanço, o trabalho, as discussões são sobre como vamos nortear esse trabalho para ele ser um trabalho mais coeso, para não ficar de uma forma assim, com cada região administrativa, ou cada CRE, cada regional, trabalhando de um modo” (Ipê Amarelo).

Em uma das coordenações regionais pesquisadas, a coordenação intermediária junto com a itinerância da SAA organiza um fórum específico para a SAA, no início do ano letivo, em que é possível compartilharem experiências voltadas às reais necessidades do grupo. As descrições sobre planejamento foram muito variadas e abrangeram, inclusive, a pesquisa individual. Nas coordenações regionais onde não há a presença do professor itinerante, observou-se maior dificuldade de articulação do trabalho, conforme foi discutido acerca da intensificação. Na maioria das CRE, há um encontro semanal do SEAA, para formação e planejamento, entretanto, a maioria das professoras apontou que, em muitas situações, o encontro é destinado para profissionais da EEAA, ou seja, “tem muitas vezes que a gente vai para a reunião e o assunto que é abordado é somente destinado à equipe, aos serviços, não é destinado à Sala de Apoio. Então, em muitos momentos, a gente usa o termo ‘fomos perder tempo’” (Professora Hibisco). E ainda: “A gente participa de muitas coletivas que não têm relação direta com o nosso trabalho” (Professora Minirrosas).

A metáfora “trocando figurinhas” (Ipê Roxo) revela a troca de experiências, materiais e outros. Apresenta-se como elemento que descreve o planejamento, mas também apareceu em discursos relacionados ao sentimento de pertencimento que possuem em relação aos pequenos grupos em que muitos se assentam e planejam por conta própria, sem a colaboração de outros profissionais, o que revela elementos de pertencimento *versus* exclusão e existência *versus* invisibilidade, pois, conforme descreveu a Professora Gérbera, “parece que a gente não pertence ao grupo. Eu tô ali para as pessoas saberem que eu existo”. Ao tempo em que se sentem pertencentes e se consolidam em pequenos grupos (o maior está na CRE2 com 13 professoras), vivem dilemas quanto ao pertencimento ao grupo maior - o do SEAA.

Outros elementos sobre o planejamento foram revelados em discursos que associam o trabalho pedagógico da SAA ao da sala de aula regular e como as experiências trazidas de outros espaços de trabalho contribuem para o planejamento individual.

“Como eu já tinha bastante experiência de sala de aula, quando eu fui para a Sala de Apoio não tem como você não fazer essa ligação. De, ah, aquele estudante, ele tem determinadas características, então, tais intervenções vão funcionar com ele. E você vai usando a sua criatividade, você vai ajustando, você vai adaptando sugestões, porque não dá para fazer algo que já vem exatamente pronto, você usar da mesma forma, com um indivíduo que é diferente. Então, às vezes, você usa a mesma estratégia com um estudante e outro, mas você vai adaptar de acordo com o que aquele estudante te oferece, de acordo com aquilo que ele precisa. Não tem como você fazer um modelo tal qual para estar pronto ali” (Professora Minirrosas).

A professora Hortênsia apresentou um relato sobre seu trabalho desde as atividades iniciais de captação dos estudantes até a devolução aos demais profissionais após o trabalho realizado no decorrer dos atendimentos. Os interdiscursos e intertextos mostraram a preocupação em esclarecer que o trabalho na SAA não é aula de reforço e, também, convencionou-se trabalhar com atividades lúdicas voltadas ao desenvolvimento de funções como a atenção, a concentração, a memória, a discriminação visual e auditiva, a coordenação motora fina e ampla, a tolerância a frustração, o trabalho em grupo, a organização de estratégias de estudo e de rotina e outras. A maioria das professoras faz uso de jogos para trabalhar com as funções apresentadas. Sobre o planejamento da Professora Hortênsia e seus muitos condicionantes, ela discorreu que:

O meu primeiro trabalho começa com o estudo da documentação que as escolas enviam. Então, antes de convocar as famílias, eu faço um estudo prévio dessa documentação para ver justamente esses caminhos do estudante, [...] no segundo passo que é convocar as famílias, eu faço uma reunião individual com elas, [...] então, eu gosto de fazer aquela entrevista que a gente chama de anamnese, individualmente, com as famílias [...] eu faço a distribuição deles no grupo [...] depois que eu monto essa grade horária tentando alocar os alunos de acordo com as suas dificuldades, a gente começa o atendimento [...] aí, começa realmente o trabalho em si o atendimento dos planejamentos para cada um desses grupos. Eu atendo em horário duplo[...] como estou há 9 anos já deu para a gente ficar fazendo experiências nesse tempo e eu prefiro, pedagogicamente, 2 vezes na semana, eu acho que é mais produtivo para o estudante ele estar em contato comigo 2 períodos da semana, então, eu já fiz anos assim, só que eu tive a experiência de muitas faltas,[...] [...] porque eu atendo escolas que são bem distantes de onde eu estou [...] a frequência ficou mais intensa na sala de apoio a partir do momento que eu deixei um único dia [...] (Professora Hortênsia)

[...] e o que mais fascina na sala de apoio são os jogos, assim, a parte prática daqueles jogos fascina muito, principalmente, os estudantes com TDAH, porque é o que eles gostam, mas eles têm toda essa dificuldade em outras áreas como, por exemplo, no processamento auditivo, na atenção, na concentração, que requer algumas atividades que não são muito estimuladoras para eles, não são muito interessantes [...] eu sempre abro o atendimento com atividade que eu sei que requer mais mentalmente daquela criança e que, muitas vezes, eles vão falar que é chata, que não gosta, que não quer, para depois vim com uma atividade de jogos em si que é onde eles se sentem mais estimulados, mais descontraídos para poder participar. Então, atividades de processamento auditivo em que eles têm que ouvir algo, compreender alguma fala, compreender alguma música, compreender uma leitura, são essas atividades que, geralmente, faço no início e depois, e no meio fico com a prática de jogos [...] e os jogos não deixam de estimular as funções executivas mas muitas vezes não são suficientes, então, eu intercalo [...] Eu sempre faço um atendimento em 2 ou 3 momentos porque como é muito tempo um estudante não tem todo aquele tempo de concentração o que a gente requer é, no máximo 20,

estourando 30 minutos, então, eu preciso dividir muitas vezes o atendimento em 3 atividades para que eles possam fazer uma atividade, concluir aquilo ali pra não gerar um desgaste para eles, passar para uma próxima e para outra porque eu percebo muito isso, o estudante com TDAH ele produz no máximo até uns 30 minutos, depois, o nível de concentração dele vai diminuir bastante, então, já me programo para 30 minutos, eu fiz algo com ele, encerrou, ele vai beber uma água, ele vai oxigenar o corpo e volta para outro momento de mais 30 minutos com outra atividade porque se for algo muito longo, só se for muito interessante para eles no foco de interesse (Professora Hortênsia).

A descrição da Professora Hortênsia evidencia a importância do planejamento em todos os momentos, o que abrange conhecer as características de cada criança para agrupá-las de modo a proporcionar melhores condições para atendê-las; conhecer as demandas das famílias, pois se trata de um atendimento em contraturno da aula na escola regular e, muitas vezes, em polos distantes; conhecer as peculiaridades de cada criança com diagnóstico, com vistas a organizar as melhores estratégias para atendê-las e dispor de atividades que, de fato, possam atender aos objetivos propostos, que envolvem minimizar e/ou sanar as dificuldades de aprendizagem que levaram os estudantes a serem encaminhados para tal atendimento. Destarte, planejar envolve conhecer, aprimorar, pesquisar, avaliar, propor e refletir sobre as diferentes condições dos estudantes, que envolvem questões socioeconômicas, culturais, escolares, de saúde e muitas outras.

6.2.3.2 O Trabalho pedagógico da SAA e o Currículo

A questão acerca dos documentos que norteiam a organização do trabalho na SAA permitiu três interpretações por parte das professoras:

- a primeira, referiu-se aos documentos que as próprias professoras preenchem, como é o caso da organização de dossiês dos estudantes, termos de compromisso de comparecimento ao atendimento coletado nas reuniões com as famílias, fichas avaliativas e, parecer final a ser enviado para as escolas de origem do estudante, ao término do período letivo;
- a segunda, refere-se aos documentos que apontam a regulamentação do atendimento, como é o caso das Portarias nº 39/2012 (Distrito Federal 2012a) e nº 414/2022 (Distrito Federal 2022a) a estratégia de matrícula e a Orientação Pedagógica (Distrito Federal, 2010a) que está em processo de reestruturação neste ano;
- a terceira, refere-se ao currículo.

Sobre a discussão de elementos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, há uma preocupação com a falta de orientações acerca do quê e do como trabalhar, conforme apontado pela Professora Lírio, ao considerar que:

[...] a Secretaria trabalha a passos lentos, a gente fica Tateando coisas, às vezes, que a gente não tem domínio. Eu acredito que a gente saiba que vai ter um resultado, mas a gente não tem assim, cientificamente comprovado, assim, que a gente faz mesmo é isso. O material que eu tenho é todo artesanal. Eu acho isso ruim, porque parece que não tem credibilidade porque eu uso muita tampinha. Eu uso muito o material reciclável, então, assim, o que a gente tem e o que eu tento fazer é o melhor, mas não é o ideal (Professora Lírio).

Ao tempo em que a professora demonstra preocupação com os resultados do trabalho e com o processo de ensino e aprendizagem, observa-se o quanto a precarização interfere na forma como as professoras lidam com suas atividades e refletem sobre elas, causando o estranhamento, anteriormente discutido. A falta de investimento financeiro e a falta de apoio de outras instâncias potencializam nas professoras um mal-estar relacionado a possíveis resultados negativos no trabalho. O uso de material adaptado reforça a precarização e as condições inadequadas de atendimento, como abordado pela Professora Amor-perfeito ao descrever que suas atividades se referem à “questão manual, confecção [...] porque eu não tenho recurso, quase não tenho nada” (Professora Amor-perfeito). Ao tempo em que não têm recursos, utilizam-se de materiais para reciclagem construindo jogos com seus estudantes, num continuum de precarização *versus* inviabilização, criatividade *versus* viabilização e existência *versus* resistência.

Saviani (2021b) destaca que a Pedagogia é uma das mais ricas ciências da prática educativa e refere-se a ela como a sistematização da educação em seu conjunto, compreendendo objetivos e meios de organização e ação, assim, manifesta-se tanto como teoria quanto como ciência da prática educativa. Isso posto, a preocupação das professoras sobre suas formas de ensinar, objetivos, instrumentos e outros é inerente à atividade pedagógica e ao trabalho pedagógico que, em si e para si, exige pesquisa, planejamento, ação e reflexão. Sobre o que fazer, relacionado ao currículo, as professoras apontaram diferentes concepções quando se associou currículo e trabalho na SAA. O Quadro 16 apresenta discursos das professoras acerca da relação do currículo da SEEDF com o trabalho da SAA:

Quadro 16 – Discursos da relação currículo SEEDF versus trabalho SAA

DISTANCIAMENTOS DO CURRÍCULO PRESCRITO	APROXIMAÇÕES AO CURRÍCULO E SUAS CONCEPÇÕES
“Olha, a gente não trabalha com o currículo. Pelo menos eu não trabalho” (Professora Bromélia).	“Eu converso muito com os professores sobre o significado da gente ter um currículo pautado na Teoria Histórico-Cultural” (Professora Ixora).
“O currículo é muito bom pra você fazer um planejamento todo certinho, todo fechadinho; é muito bom você ter a noção do currículo, mas a Sala de Apoio, eu acho que a gente foge um pouco” (Professora Botão-de-ouro).	“Mas por já pensar na nossa prática, a maioria, eu vejo, já é professora de sala de aula. Já estão acostumadas a trabalhar usando toda a pedagogia que a própria secretaria adota. Então, a gente traz intuitivamente. Não porque tem algum documento falando com relação à própria sala de apoio” (Professora Onze-horas).
“[...] eu não ando consultando currículo não, viu? Para poder fazer o planejamento, não. É muito em relação ao conteúdo do nosso atendimento, e não às coisas do currículo, mas será que eu deveria fazer uso?” (Professora Camélia)	“Uso o currículo para observação inicial das crianças.” (Professora Dália)
“Ah, eu não uso. [...] eu usava quando eu estava em sala, mas, assim, na sala de apoio não, porque o nosso, o meu atendimento mesmo não tem nada a ver com currículo. É mais voltado para as dificuldades que os estudantes têm, mas é fora ali da questão mesmo de currículo” (Professora Lavanda)	“Na portaria que a gente tem essa referência de tempo, de quantidade, de captação, de como fazer essa captação. Porque a OP, ela não contempla ainda a sala de apoio. O único documento que a gente tem que direciona mesmo é a portaria e o próprio currículo em movimento, a base do currículo, a questão da Psicologia Histórico - Cultural, etc. São suportes para mim também” (Professora Caliandra)
“[...] o conteúdo e os objetivos de aprendizagem também, só que os objetivos a escola passa pra gente o que eles querem naquele bimestre e, principalmente, por exemplo, a semana de prova vai ter aquele objetivo e naquele bimestre eu espero aquilo, aí a gente fica sabendo, mas um currículo em si, não” (Professora Lavanda).	

Fonte: elaborado pela autora (2024), a partir dos discursos das professoras

A intertextualidade demonstrou concepções diferentes sobre currículo e suas relações com a prática pedagógica. Os discursos que apresentaram distanciamentos do currículo ao trabalho da SAA revelaram concepções de currículo relacionadas ao elenco de conteúdo para um determinado público ou área (o currículo prescrito); já os discursos que fizeram menções ao Currículo em Movimento aparentam buscar aproximações às bases epistemológicas desse currículo, como é o caso da Psicologia Histórico - Cultural. Esses dados refletem a necessidade

de discussões sobre o Currículo em Movimento da SEEDF, implementado em 2014 e que sofreu reestruturações acerca dos conteúdos, mas manteve suas concepções de ser humano e de sociedade. Assim, questiona-se: que tipo de ser humano se quer formar a partir do trabalho da SAA? Que suporte a SAA pode oferecer para a construção desse ser humano? E para a sociedade? Qual tipo de sociedade?

Saviani (2021c) orienta que currículo se refere aos conteúdos da educação em seus espaços e tempos escolares, ou seja, não se trata de um manual do que fazer, nem de um roteiro. Ora, pois, o currículo da SEEDF pauta-se na Pedagogia Histórico - Crítica e na Psicologia Histórico - Cultural, o que importa reforçar que as bases epistemológicas e filosóficas desse currículo referem-se a uma escola que busca trabalhar os conhecimentos acumulados pela humanidade a todos os estudantes, de modo que a classe trabalhadora e seus filhos que acessam a escola tenham igualdade de oportunidades quando se trata de compartilhamento e transmissão de conhecimentos, para que a luta pela igualdade e em busca de uma sociedade sem classes possa ser estabelecida na e, também, pela escola. Implica dizer que o currículo também está na SAA, oculto ou não.

Saviani (2021c) orienta que o currículo relacionado aos primeiros anos de vida da criança, ou seja, do primeiro ano de vida até o quinto ano, fase que encerra a modalidade da Educação Infantil, deve tomar como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural propondo, para cada ano de vida, atividades - guias que correspondam a cada período de vida da criança. Na educação infantil (4 e 5 anos de idade), Saviani (2021c, p.78) sugere “organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade, superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar”. Assim, já deve ocorrer uma preparação para uma nova atividade - guia, aquela voltada para a atividade de estudo.

Quanto ao currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que compõem, junto com a Educação Infantil, a Educação Básica no Brasil, Saviani (2021c) orienta que o princípio do trabalho deve permear toda a atividade. Para o Ensino Fundamental, “a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (Saviani, 2021c, p. 79). Para ele, essa relação se altera, se amplia quando se atinge o Ensino Médio, ou seja, “no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deve ser explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo” (Saviani, 2021c, p. 79).

As preocupações explicitadas por Saviani (2021c) acerca dos níveis de conhecimentos sem os quais não se pode ser cidadão podem oferecer pistas sobre o trabalho, ou ao menos, sobre os conhecimentos básicos a serem trabalhados para a garantia da apropriação desses conhecimentos. O autor assevera que:

o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida em sociedade. O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências da natureza, cujos conhecimentos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências da sociedade, pelas quais se podem compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente, as ciências da sociedade, corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. [...] complementado pela educação artística e pela educação física. A primeira, [...] permite às crianças não apenas a objetivação de sua expressão criativa, mas sua iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade. A segunda possibilita às crianças progressivamente assumirem plenamente sua corporeidade adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido inverso, desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual” (Saviani, 2021c, p. 78 - 79).

Ocorre que para o público atendido na SAA, as dificuldades de aprendizagem acentuadas não permitem que os estudantes avancem de modo a garantir todos esses conhecimentos básicos previstos para o Ensino Fundamental. Diante ao exposto, nem vamos tratar dos conhecimentos a serem adquiridos no Ensino Médio. Pelo motivo explicitado e considerando que os estudantes necessitam de suporte que os permitam desenvolver habilidades básicas para que possam progredir em seus percursos acadêmicos, a SAA pauta-se em atividades voltadas a potencializar funções como atenção, a memória, a organização, o controle inibitório também conhecido como autorregulação, dentre outras.

A intertextualidade demonstrou que as professoras, mesmo sem diretrizes pedagógicas específicas para a SAA, convencionaram trabalhar atividades que privilegiam o que elas denominaram de funções executivas e funções cognitivas.

6.2.3.3 A Avaliação para e no trabalho pedagógico da SAA

A avaliação perpassa todos os contextos da vida humana. O fazer escolhas diárias está conectado à avaliação. Ao observar as condições de tempo e clima, avalia-se que roupa deve ser usada; ao ouvir sobre as condições do trânsito, avalia-se qual o melhor trajeto a fazer; ao planejar possibilidades de viagem, avaliam-se as condições financeiras, a organização familiar, os períodos possíveis etc.; logo, a avaliação ocorre nas mais diversas situações de vida, desde as mais simples às mais complexas.

Ao descreverem sobre o trabalho desenvolvido na SAA, as professoras deram ênfase a diferentes formas de avaliação: a avaliação documental (a partir da análise dos documentos recebidos das unidades escolares e de laudos médicos); avaliação inicial, usando entrevista de anamnese com familiares para conhecer a história do estudante; observações iniciais; observações e registros ao longo dos atendimentos, e elaboração do parecer final com a devolutiva para a EEAA. Isso ocorre porque a avaliação constitui o trabalho pedagógico e perpassa todas as escolhas desde os objetivos pedagógicos, métodos e instrumentos.

As professoras iniciam a avaliação pelos documentos recebidos, pela leitura de relatórios elaborados por diferentes membros da escola, pela leitura de relatórios médicos e pelo encontro com profissionais e familiares. Além disso, relataram avaliação inicial com os estudantes para conhecê-los, realizar os agrupamentos e planejar; avaliação ao longo das atividades e, avaliação ao final, que resulta na produção de um parecer a ser entregue a EEAA e, em escolas onde não há EEAA, às equipes gestoras.

Sobre a avaliação inicial, a Professora Caliandra declarou:

Eu faço uma sondagem inicial, principalmente nos primeiros atendimentos, eu procuro não fazer nada que eles percebam, que eles estejam percebendo que estão sendo avaliados. Então, por exemplo, eu quero avaliar a fluência de leitura [...] vai ser através da leitura das regras de um jogo, das cartas de um jogo. Eu jogo esses elementos e vou registrando. Eu tenho um caderninho com o nome de cada um, onde eu registro livremente, sem filtro, sem preocupação com o vocabulário. Eu registro o meu, praticamente, diário. Se eu não consigo registrar, às vezes, tem aquele momento que eles estão lá, eu participo dos jogos, faço as intervenções, mas tem um momento que eu deixo ali, mais distante, observando as interações, essa hora eu venho aqui para a minha cadeira e vou registrando. Então, eu avalio muito dessa forma (Professora Caliandra).

A Professora Caliandra revela a intencionalidade do avaliar para conhecer o estudante, para intervir, para promover e acompanhar a aprendizagem, diferentes do avaliar para mensurar, para punir, para um acerto de contas. Pela experiência apresentada pelas professoras aliada aos estudos direcionados por Villas-Boas (2019), considera-se que a avaliação formativa e processual pode se configurar como um fator potencializador de aprendizagem e deve ser considerada desde o momento que antecede o agrupamento dos estudantes.

Com relação a avaliação para a organização dos agrupamentos e enturmação dos estudantes, o interdiscurso mostrou que as professoras avaliam que os estudantes chegam na SAA com a autoestima baixa, com dificuldades em lidar com as frustrações e outras questões emocionais, mas que estão ligadas às dificuldades de aprendizagem, na verdade, porque foram causadas por elas, dentre outros fatores. Assim, agrupar os estudantes por faixa etária parece ser a maneira ideal, conforme as próprias concepções da SEEDF que se pauta em agrupamentos e atividades considerando os “ciclos de aprendizagem”.

Ocorre que, ao contrário do previsto nas estratégias de matrícula da SEEDF para a enturmação das classes de estudantes, as professoras da SAA atendem as mais variadas idades, incluindo do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAII. Assim, como viabilizar uma enturmação por faixa etária se o público é tão diverso? Como elevar a autoestima de um estudante colocando-o para estudar com crianças bem mais novas? Esses são elementos que as professoras demonstraram insatisfação, cuja estrutura posta, contradiz a proposta da SAA e as discussões da rede pública de ensino voltadas para os ciclos de aprendizagem.

Há polos que atendem, exclusivamente, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; há polos que atendem, exclusivamente, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e estudantes do Ensino Médio. Entretanto, há polos que atendem todos os anos, o que prejudica o agrupamento dos estudantes e a proposição de atividades. A maioria das professoras concorda com a ideia de que “os estudantes de anos finais não deveriam ser misturados aos de anos iniciais” (Professora Calêndula), assim como “quem é de CEF, tem que ser atendido em CEF; quem é de CEM, em CEM e, quem é de Escola Classe, em Escola Classe. Não deveriam misturar” (Professora Alamanda). Isso se dá porque, se há a necessidade de melhorar a autoestima de um adolescente do Ensino Médio e o encaminham para ser atendido em uma escola com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, parece contraditório que o estudante vá se sentir à vontade. Portanto, não parece plausível que um estudante de 16 anos

seja agrupado com um de 8 anos, por exemplo, pois estão em fases bem distintas do desenvolvimento.

Uma das professoras que trabalha em polo localizado em escola da zona rural informou que não consegue realizar os agrupamentos por idade e, como estratégia, ela planeja a organização das atividades de modo que os estudantes mais velhos possam criar jogos e trabalhar integralmente com os mais novos, no compartilhamento de experiências e utilizando, quase que exclusivamente, de materiais recicláveis. Logo, o que parece inviável acaba por ser aceitável para que o polo mantenha condições mínimas de existência, atendendo a 22 escolas rurais.

A Professora Minirrosas relatou a importância do trabalho da SAA para contribuir para a identificação de características individuais dos estudantes que os professores, devido a turmas muito cheias, às vezes, não conseguem perceber. Abrange maneiras de aprender, modalidades de aprendizagem, conteúdos dos quais os estudantes possuem maior ou menor domínio, entre outras. Ela apresentou a seguinte reflexão:

Eu fico pensando assim, quantos estudantes, quantas crianças passaram pela minha vida e eu não tinha conhecimento suficiente para fazer a intervenção necessária, para olhar aquele estudante dentro da sua individualidade e sempre naquela necessidade [...] Agora não, porque é ciclo, mas eu ainda peguei aquela época de que tinha que reprovar, então, reprovava, reprovava, e a gente ficava naquela angústia de ter um número para aprovar o menino e era muito complicado. E hoje a gente tem essa oportunidade de trabalhar a criança de uma forma mais individualizada, de entender suas dificuldades, suas necessidades, suas demandas, ver aquilo que ela tem para oferecer, que muitas vezes na sala de aula passa batido e na sala de apoio a gente tem essa oportunidade de estar mais próximo desse estudante e conhecer ele de verdade e saber o que ele tem para oferecer, a potencialidade que ele tem, que muitas vezes é ignorada (Professora Minirrosas).

Ignorar a potencialidade de um estudante não é o desejo de nenhum professor, mas, dadas as condições materiais de trabalho e algumas maneiras de avaliação preconizadas atualmente, como as de larga escala, nem sempre é possível identificar as características de cada estudante e promover as adaptações necessárias para seu pleno desenvolvimento. Logo, a SAA passa a ser uma alternativa ao próprio sistema cujo trabalho é precarizado, fragmentado e intensificado, baseado em práticas competitivas, mercadológicas e gerencialistas.

Ainda concernente ao trabalho avaliativo na SAA, observa-se que o parecer elaborado ao término dos atendimentos pode colaborar para a estruturação dos estudos de caso. São considerados estudos de caso os documentos procedentes da reunião entre diferentes

profissionais das unidades escolares para avaliarem o estudante de modo a inseri-lo na estratégia de matrícula, consoante a enturmação no ano subsequente. A Professora Amarilis chamou a atenção para a importância da apreciação e da inclusão da avaliação realizada na SAA. Para ela, “não só o RAIE, não só o RAV, não só esses que são expedidos pela sala, pelas equipes, mas esse documento nosso também é importante. Ele deveria estar sendo utilizado de alguma forma para fazer o estudo de caso, e ninguém vê” (Professora Amarilis).

A avaliação como elemento do e para o trabalho pedagógico precisa ser considerada em todos os seus aspectos para a garantia do planejamento das professoras da SAA, para o cumprimento de seus objetivos de ensino e de aprendizagem e, ainda, contribuir para o trabalho com os estudantes da SAA em outros espaços e tempos escolares.

Síntese Integradora

O trabalho pedagógico da SAA compõe desde a recepção dos estudantes por meio dos encaminhamentos das/os profissionais da EEAA ou outras/os, até a devolutiva aos mesmos profissionais que encaminharam, com a apresentação do parecer sobre o trabalho desenvolvido com o/a estudante. Trata-se de um trabalho que se constitui na relação professora -estudantes, com intencionalidade, ou seja, com planejamento voltado às reais necessidades daqueles que apresentam significativas dificuldades de aprendizagem e, que emprega a avaliação da e para as aprendizagens, de modo a constituir atividades que trabalhem com funções importantes como a memória, as formas de atenção, a concentração, a autorregulação, a criatividade, a psicomotricidade e outras.

Trata-se de um trabalho marcado pelo estranhamento das professoras com relação às suas atividades laborais, adjetivado por precarização, intensificação e fragmentação. O trabalho pedagógico tende a se desenvolver de modo que se constitua a ponto de ser referenciado como política pública para outros estados, entretanto, no momento, considerando suas condições objetivas, configura-se apenas como um programa de atendimento, marcado por questões de gênero, como o trabalho docente, e outras determinações. É importante pensar que a articulação das professoras itinerantes exerce papel fundamental nas coordenações regionais em que foram ouvidas, porém, a ausência dessas profissionais, demonstrou a desarticulação e a maior invisibilização do atendimento. Nesse sentido, é preciso pensar em articulação que envolva todo o SEAA, abrangendo as coordenações locais, intermediárias e central, de modo a construir

consistência e aumentar a força do grupo, que se apresenta fragmentado e com conflitos de interesses.

Quanto à metodologia adotada no capítulo, analisou-se as categorias que emergiram do objeto estudado - precarização, intensificação e trabalho pedagógico, utilizando-se os elementos dos discursos das professoras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a desvelar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras na Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O que se quis do estudo foi arremeter à procura de um percurso que oportunizasse a discussão sobre o trabalho, tratado como categoria central e que configurasse como elemento que distingue o homem dos demais animais. Questionou-se, assim, como se constitui o trabalho da/o professora/or na SAA da SEEDF? A problemática surgiu a partir de uma lacuna apontada no estado do conhecimento, por não haver encontrado pesquisas relacionadas ao aprofundamento sobre o trabalho pedagógico da SAA, no DF. Destaca-se que a SAA, na configuração em que está organizada, é um trabalho desenvolvido apenas no Distrito Federal, esculpindo-se pioneiro no atendimento especializado aos estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Para abarcar as questões inerentes ao primeiro objetivo específico da pesquisa, “caracterizar, de acordo com a legislação pertinente, o perfil da/o professora/or da Sala de Apoio à Aprendizagem e sua relação com o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental e a coleta de depoimentos. Um primeiro movimento foi o levantamento de toda a legislação correlata e de marcos dessa legislação, concernentes desde a construção de escolas para atender as demandas de Brasília, como a nova capital federal, na década de 60, até a implementação da SAA, por meio da Portaria nº 39/2012 (Distrito Federal, 2012a), e os documentos que regem a SEEDF até 2024. O segundo movimento tratou de como o atendimento da SAA foi se configurando ao longo de seus 12 anos de existência e, o terceiro analisou sua constituição como um atendimento a mais, dentro do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, compondo-o com as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

Ocorre que o elenco de legislações e marcos integrativos de diferentes espaços e atendimentos não podem ser analisados sem considerar a produção material da vida social. Para tanto, redimensionou-se a trajetória, agora de retorno, para encontrar elementos de várias determinações, dentre elas, políticas e econômicas, que pudessem contribuir para o entendimento sobre o trabalho desenvolvido na SAA, que nunca poderia ser analisado sem considerar inúmeros condicionantes. Isso posto, refazer o caminho de volta para avistar elementos que pudessem clarificar sobre todo esse emaranhado, proporcionou avançar de um

objetivo meramente relacionado à legislação existente, para encontrar respostas sobre como esse trabalho é influenciado por essa sociedade em que estamos inseridos.

Assim, vislumbrou-se que a classe trabalhadora está inserida, ontologicamente, num constante processo de ser e vir a ser marcada por elementos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos e outras determinações. A categoria das/os professoras/es, que compõem a imensa massa de trabalhadores, também está imersa nesse processo. No caso do Brasil, destacam-se as marcas de uma sociedade capitalista, racista, patriarcal e colonizada, elementos esses que interferem e são interferidos no (e pelo) trabalho pedagógico, em relações imediatas, mas também mediatas. Encontrar as marcas e as características dessa sociedade contribuiu para pensarmos o trabalho que desenvolvemos mediante os limites da sociedade em que estamos.

A análise documental revelou que a SAA carece de programas e projetos que realmente destaquem suas potencialidades, bem como desenhem alternativas metodológicas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, o que dificulta a compreensão das professoras inseridas neste trabalho, bem como da comunidade escolar, em geral. As Orientações Pedagógicas do SEAA, que datam de 2010, ainda não retratam o trabalho da SAA e os documentos oficiais pouco contribuem para o entendimento acerca do trabalho desenvolvido. Logo, oferecem elementos sobre o encaminhamento de estudantes, os procedimentos de enturmação, a duração do atendimento, o público que pode ser atendido etc., mas não aprofunda sobre o trabalho desenvolvido. Para tanto, é importante descrever de que trabalho se trata.

O trabalho da SAA configura-se como oferta de serviços, um trabalho imaterial, com marcas de gênero (100% de mulheres), numa relação que pode ser conectada com as funções da maternagem, pelo fato de ser um serviço denominado como “apoio” e por se tratar de um trabalho que envolve o atendimento a estudantes com dificuldades. É um trabalho alienado, estranhado, em função da sociedade em que está inserido e das condições reais de produção da existência; fragmentado, mesmo dentro de uma especificidade que se destaca como “serviço de apoio” ou complementares, como é o caso da EEAA com a SAA; precarizado, em função da total falta de investimentos; intensificado devido aos movimentos concernentes à precarização e à fragmentação; invisibilizado e, muitas vezes, inviabilizado por diferentes setores da SEEDF.

A invisibilização e o estranhamento revelam que alguns professores têm dificuldades de se ancorarem nas bases epistemológicas do Currículo em Movimento, pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, que necessitam ser retomadas como possibilidades de potencializar o trabalho pedagógico desenvolvido, especialmente relacionado ao tipo de estudante e de sociedade que temos e que queremos – um estudante diverso, com

múltiplas especificidades, com características individuais que devem ser respeitadas, e com determinações sociais, econômicas e culturais que o fazem um ser social e complexo, não meramente caracterizado por aspectos biológicos.

Quanto ao segundo objetivo específico, “analisar o trabalho pedagógico do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem nas diferentes Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal”, foi considerado a partir das análises de questionários e entrevistas realizados com 44 professoras da SAA, sendo que cinco estavam desempenhando atividades de itinerância. Das 14 CRE do DF, duas não possuem nenhuma SAA em funcionamento e, no momento, somente seis contam com professoras itinerantes. Os dados encontrados fortalecem a tese de que o trabalho da SAA é precarizado, intensificado, fragmentado e enfrenta o desafio da desvalorização e da inviabilização. Em contrapartida, tem-se professoras que revelam sinais de resistência, com a permanência em formação continuada, e buscando a articulação do trabalho pedagógico pautado na intencionalidade da busca por melhores condições de aprendizagem para seus estudantes.

Frente ao exposto, o que se pode fazer com o que temos nas condições sociais, históricas e econômicas em que nos encontramos? Na maneira como o trabalho pedagógico da SAA está posto, ele demonstra uma perspectiva mais excludente que inclusiva. A aparência da SAA é de inclusão, mas da forma como está posta, configura-se como excludente. A exclusão apresenta-se na relação velada *versus* exacerbada, mas manifesta-se quando observamos que há crianças de zona rural que não conseguem acessar os polos; que há crianças que não conseguem atendimento na SAA porque as listas de prioridades possuem demanda reprimida; que há estudantes que moram no entorno do DF, mas que estudam em escolas públicas do DF e não conseguem retornar para um atendimento em turno contrário, do mesmo modo que estudantes de escolas que ofertam ensino em tempo integral perdem o atendimento da SAA para não faltarem às aulas ou perdem as aulas para não faltarem ao atendimento da SAA; que há estudantes do Ensino Médio recebendo atendimento em Escolas Classe, o que caracteriza um dano à autoestima e a autoimagem de alguém que já está, muitas vezes, rotulado como não-aprendente; que há duas CREs que não possuem nenhuma Sala de Apoio, o que caracteriza exclusão total de acesso ao atendimento, já precarizado em toda a rede pública de ensino.

As questões que nos remetem à exclusão praticada são igualmente observadas com relação às professoras da SAA, pois há professoras em atividades de coordenação pedagógica em que suas demandas formativas não são contempladas, inseridas em espaços em que não se sentem pertencentes; muitas estão trabalhando em salas de aula sem ventilação, com acústica

inapropriada, sem espaços para se sentarem durante suas atividades laborais; muitas não recebem nenhum suporte financeiro das direções de escolas, o que se estende para as direções de CRE; as itinerantes precisam percorrer todas as escolas da CRE onde trabalham sem nenhum auxílio para o transporte, o que influencia para tornar essa função pouco ou nada atrativa, ao tempo em que é essencial para articulação do trabalho pedagógico da SAA; dentre outras.

Consoante ao apresentado, a SAA constitui-se como um programa de pouca envergadura, mas com potencial de crescimento. Para tanto, seguem algumas proposições:

- a Sala de Apoio à Aprendizagem deve se configurar como política pública e não somente como “Programa de Atendimento”. O *status* de política pública amplia para discussões acerca da expansão do trabalho desenvolvido e investimento para a organização e instrumentalização dos espaços e das professoras, assim como ocorre com as Salas de Recursos que recebem, inclusive, investimentos específicos enviados pelo governo federal.
- realinhamento dos documentos oficiais, de modo a inserir a SAA nas Orientações Pedagógicas e em diretrizes específicas, observando as concepções do Currículo em Movimento e como este pode ser trabalhado nos diferentes espaços da escola, o que configura um movimento que exige esforço coletivo para compreensão e desdobramentos.
- oferta de formação continuada que esteja alinhada às demandas das professoras e que apresentem equilíbrio entre teoria e prática, considerando, ainda, a necessidade de reajuste das atividades de coordenação de modo a garantir a participação das interessadas.
- organização e diálogo pautado na troca de experiências entre as Coordenações Regionais de Ensino, de modo a consolidar propostas que atendam aos interesses do grupo. A implementação do Fórum da SAA, que a CRE 2 realiza em todo início de ano letivo, é uma experiência que pode ser estendida às demais CREs.
- descentralização de coordenações coletivas onde todos os profissionais do SEAA (EEAA e SAA) necessitam estar presentes. A proposta de coordenação unificada possui potencialidades para assuntos específicos, mas restringe as necessidades dos grupos, o que resulta em momentos desinteressantes ou pouco produtivos. Sugere-se uma coordenação unificada por mês, com todos os membros da SEAA e as demais contemplando os dois grupos em separado, ou seja, uma voltada para a EEAA e outra voltada para a SAA.
- ampliação da SAA em toda a rede pública de ensino. Sugere-se dentro de possibilidades reais, que todas as escolas do campo e as de tempo integral tenham um polo em suas respectivas instalações, de modo a garantir o atendimento aos estudantes. Ao menos a

inclusão de estratégias específicas para estudantes dessas escolas, respeitando suas especificidades. Entre o real e o ideal, observa-se que todas as escolas da rede pública deveriam possuir uma SAA, assim como funcionam as salas de recursos.

- fortalecimento dos serviços de apoio da SEEDF, que envolvem o SEAA (EEAA e SAA) e a orientação educacional, de modo a reduzir a intensificação e a fragmentação do trabalho. Convém incluir a participação de psicólogos nas EEAA, conforme preconizado nos documentos oficiais. A ampliação da quantidade de professoras itinerantes para a melhoria da articulação do trabalho, incluindo mais de uma profissional em CREs maiores.
- deslocamento de estudantes com diagnóstico de Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno de Conduta para atendimento especializado que atenda às necessidades desses estudantes. Cabe ressaltar que tais estudantes com dificuldades comportamentais, que nem sempre têm impactos sobre a aprendizagem, devem, preferencialmente, ser atendidos por profissionais da Psicologia.
- necessidade da representatividade das professoras, por meio das itinerantes, em reuniões que envolvem outros setores da SEEDF, especialmente a Gerência do SEAA, para que as demandas sejam devidamente ouvidas.
- organização da formação inicial e continuada de profissionais da educação com características e perspectivas contra-hegemônicas, de modo a contemplar as especificidades de alguns grupos de estudantes, com vistas à construção de uma escola mais inclusiva. Para tanto, importa pensarmos políticas públicas para a formação de professores no Brasil e investimento em pesquisas na área.

Com vistas à continuação dos estudos sobre o trabalho pedagógico na SAA, faz-se necessário investigarmos acerca da relação desse trabalho com a Psicologia Histórico-Cultural, encontrando elementos que os aproximam e os distanciam, com o objetivo de traçarmos uma tese de ampliação da SAA considerando as concepções epistemológicas associadas a essa base. Isto é o que pretendo na continuidade dos meus estudos doutorais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares da. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino. A feminização do magistério ao longo do século XX. In: **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. SAVIANI, Demerval. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n113/n113a03.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho. In: SENNA, E. (org.) **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p. 13-50.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 10 reimpressão rev. e ampl.. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. A condição do proletariado e sua práxis revolucionária. In: **Curso livre Marx e Engels**: a criação destruidora. NETTO, José Paulo (org.). São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015. p. 97 – 114.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: **Uberização, Trabalho Digital e indústria 4.0**. ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro (org.). 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020a. p. 11 - 22.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020b. p. 13-50.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro, ANPED, 2019. Ebook. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.
- ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada. Brasília, 2003. 395 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.pgpd.unb.br/images/TESE_FORMACAO_CONTINUADA_EM_PSICOLOGIA_ESCOLAR_RE_CONFIGURANDO_SENTIDOS_NA_PRATICA_PROFISSIONAL.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, Rio de Janeiro, v. 2., ANPED, 2021. Ebook. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_ago_2021.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35 - 60.

BARBOSA, Rejane Maria. Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: a atuação a partir da abordagem por competências. 2008. 191 f. **Dissertação** (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5627/1/2008_RejaneMariaBarbosa.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

BAZONI, Jani Ester da Silva. O significado do não-aprender na Sala de Apoio à aprendizagem: a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola. 2014. 188 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/11-2014?download=166:2014-bazoni-jane-ester-silva>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRAEM, Sophie. **Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française**. Comunicação apresentada na *Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52*, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000. Disponível em: <https://www.isa-sociology.org/en/research-networks/research-committees/rc52-sociology-of-professional-groups/>. Acesso em: 20 abril 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Estatuto da igualdade racial – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 33p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf>. Acesso em: 14/05/2023.

BRASIL. **Lei federal nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011: Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Brasília – DF: 2011. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12527&ano=2011&ato=dc1UTUU1UMVpWT65a>. Acesso em: 12 abril 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>. Acesso em: 05 julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.803**, de 10 de janeiro de 2019. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar

quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. Brasília – DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113803.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Planalto [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem. Acesso em: 20 abril 2023.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**: resumo técnico - versão preliminar. INEP, Ministério da Educação. Brasília - DF, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

CASTRO, Marina; NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda; MARAFON, Giovanna. Com ou sem laudo: formação docente, psicologia e luta pela inclusão na educação. *In*: Reunião Nacional ANPEd, 39., 2019, Niterói. **Anais**. Niterói: Rio de Janeiro, GT20 – Psicologia da Educação, 2019. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_5. Acesso em: 16 maio 2023.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity** Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13 - 31, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9461> Acesso em: 26 ago. 2023.

DANTAS, O. M. A. N. A. As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente. 2007. 144f. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14119/1/OtiliaMANAD.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. A tessitura da docência universitária: o princípio. *In*: DIAS, Ana Maria I.; LIMA, Maria da Glória S.B. **O cenário docente na educação superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: Edufpi, 2013, p. 261 - 279.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas; FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pesquisa exploratória**: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2017, Curitiba. **Anais**[...] Curitiba: PUCPR, 2017.

<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?,tipo=2&titulo=&edicao=6&autor=Maira+&area=75>. Acesso em: 04 jun. 2023.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto; FREITAS, Erika Rodrigues de. **O pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EAA) no assessoramento de professores**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 347-360, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14756/12549>. Acesso em: 16 maio 2023.

DIEB, M. H. Educação infantil e formação docente: um estudo em representações sociais. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004. 210f. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21890/1/CarlineideJustinaDaSilvaAlmeida_DISSERT.pdf. Acesso em 14 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2010a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília, 2010b.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 39**, de 09 de março de 2012. Institui e normatiza a organização do atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos por meio do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação específica. Brasília, SINJ-DF: [2012a]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70807/Portaria_39_09_03_2012.html. Acesso em: 20 junho 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Lei distrital nº 4.990/2012**: Regula o acesso a informações no Distrito Federal previsto no art. 5º, XXXIII, no art. 37, § 3º, II, e no art. 216, § 2º, da Constituição Federal. Brasília, DF: 2012b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72983/Lei_4990_12_12_2012.html. Acesso em: 19 abril 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Especial. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF**. Brasília, 2015a.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Institui o Plano Distrital de Educação (2015 - 2024). Brasília: SINJ-DF [2015b]. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.html. Acesso em: 06 julho 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação: Lei Nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** (2015-2018). Brasília, DF [2015c]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Relat%C3%B3rio-de-Monitoramento-PDE-2018.pdf> Acesso em 24/07/2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 279**, de 19 de setembro de 2018. Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, SINJ-DF [2018a]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7b133c81fb994942811a15cae9c7f04d/Portaria_279_19_09_2018.html. Acesso em: 30 junho 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 350**, de 26 de outubro de 2018. Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP). Brasília, SINJ-DF [2018b]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/455100f51d4e46f38a27210e5583d021/Portaria_350_26_10_2018.html Acesso em: 30 junho 2023.

Distrito Federal (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2019. 152p. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

Distrito Federal. **Portaria nº 414**, de 03 de maio de 2022. Dispõe sobre os critérios de funcionamento do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DODF [2022a]. p. 23 Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2022%7C05_Maio%7CDODF%20084%2006-05-2022%7C&arquivo=DODF%20084%2006-05-2022%20INTEGRA.pdf Acesso em: 30 junho 2023.

DISTRITO FEDERAL. **4º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação.** Brasília, DF [2020]. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/2019_relatorio_de_monitoramento_e_avaliacao_pde_10abr23.pdf Acesso em: 24 julho 2023.

DISTRITO FEDERAL. **5º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação.** Brasília, DF.[2021a]. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Microsoft-Word-5_RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_DO_PDE_2020_VERSAO_PRELIMINA. Acesso em: 24 julho 2023.

DISTRITO FEDERAL. **A instalação das escolas no Distrito Federal: Década de 1960.** GETED/DINFE/SUPLAV/SEEDF. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/A->

[INSTALAC%CC%A7A%CC%83O-DAS-ESCOLAS-NO-DISTRITO-FEDERAL-De%CC%81cada-de-1960.pdf](#). Acesso em: 24 julho 2023.

DISTRITO FEDERAL. **6º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação**. Brasília, DF [2022b]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Microsoft-Word-RELATORIO-PRELIMINAR-PDE-2021-VER-RADSON.docx.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021a.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 31-82.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, R; MEYER, M (comp). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179 – 204

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: Maria Abádia da Silva, Célio da Cunha (orgs). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 04 fev. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. **Revista IberoAmericana de Educación**. n. 45, p. 217 – 228, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie45a10.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. **Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária**. RBEP, Brasília, v. 91, n. 227, ja./abr., p. 233 - 251, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2842/2577>. Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola**: do que se fala? Educação e Realidade, UFRS, Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun., p. 591 – 608, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico dos professores na escola**: proposições para se pensar em dessimbolização e desinstitucionalização. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 22, n. 1, jan./mar., p.164 - 180, 2020.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v22n1/1676-2592-etd-22-01-164.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, vol. 27, abr., p. 1-19, 2022a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BsgBNVhFqdv6ZDmNGyNjQby/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. Sobre “formação” e trabalho pedagógico dos professores: ‘parece que o vento maneja o tempo’. *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/55174/751375154717>. Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Liliana Soares; CALHEIROS, Vicente Cabrera; ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino. **Análise dos movimentos de sentidos em produções sobre “trabalho pedagógico”, “trabalho dos professores”, “trabalho docente” em artigos sobre educação física**. *Educativa*, Goiânia, v. 23, out./nov., p. 1 - 21, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8666/4953> Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Liliana Soares; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Uma análise sobre o Tema ‘Trabalho’ nos Eventos da Redestrado entre 2008 e 2011**. *Histedbr*, Campinas, Unicamp, v. 13, n. 51, jun., p. 27-41, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640261/7820> Acesso em: 29 maio 2023.

FILHO, Antônio Rago. A crítica ao idealismo: política e ideologia. In: NETTO, José Paulo (org.). **Curso Livre Marx e Engels: a criação destruidora**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015. p. 31-54.

FREITAS, Erika Rodrigues de. O trabalho do pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a organização pedagógica da escola. 2019. 186 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38301>. Acesso em: 16 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Esperança**. 32 ed. Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: Fazenda, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FUCKS, Marcius Minervini; BRAIDO, Luiza da Silva; FERREIRA, Liliana Soares. Uma Historicidade do Conceito/Categoria Trabalho Pedagógico. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, maio, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/psico/Downloads/30176-Article-344066-1-10-20220526%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/psico/Downloads/30176-Article-344066-1-10-20220526%20(1).pdf). Acesso em: 14 julho 2023.

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87 p. – (Série Pesquisa em Educação, v.1)

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. pp. 29-38. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. Histórico, concepções e pensamento didático. *In*: **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Godoy, Anterita Cristina de Sousa (org.). 2009, p. 11-24.

GONTIJO, Rejane Farias. A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar. 2013. 283 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14278/1/2013_RejaneFariasGontijo.PDF. Acesso em: 16 maio 2023.

GONÇALVES, Valdirene Luiz. **A inclusão de estudantes com TDAH nas turmas de ensino regular: a experiência de um CEF no DF**. Revista Com Senso, Brasília, v. 6, n. 1, p. 43-52, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/478/381>. Acesso em: 16 maio 2023.

GUIMARÃES, Terezinha Duro Guimarães; PAULA, Marlúbia Corrêa de. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso. *In*: **Métodos e Técnicas de Pesquisas Científicas**. MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org.). São Paulo: editora Dialética, 2021.

HÚNGARO, Edson Marcelo. Modernidade e Totalidade: em defesa de uma categoria ontológica. 2001. **Dissertação** de Mestrado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/3401/1/Vitor%20Hungaro.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

HÚNGARO, Edson Marcelo. Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. 2008. 264 f. **Tese** (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/433982>. Acesso em: 01 out. 2023.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira Sousa; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

IRINEU, Lucineudo Machado. Latinidade e imagens de si na tradição editorialística do Jornal do Brasil e do Clarín nos séculos XX e XXI: vestígios de mudança e traços de permanência. 2014. 336 F. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8922>. Acesso em: 07 ago. 2023.

JESUS, Denise Meyrelles. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, v. 1. ANPEd., 2019. p. 81- 84. *Ebook*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 12 junho 2023.

KEDOUK, Marcia. **Tarja Preta**: Os segredos que os médicos não contam sobre os remédios que você toma. 1 ed. Abril, 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. (Coleção 23 - Primeiros Passos).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

LARA, Patrícia Tanganelli. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2016. 273 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10522/1/Patricia%20Tanganelli%20Lara.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Tereza Claro (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Loyane Guedes Santos; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A profissionalidade e os sentidos da humanização docente na inclusão escolar: analisando o DF. **Revista Com Senso**, Brasília, Dossiê - Cadernos RCC #21, v. 7, n. 2, p. 245-252, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/829/543>. Acesso em: 16 maio 2023.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Marx e Engels: Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Unicamp, 2011. (Série Navegando).

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Porto: Escorpião, 1989.

LUKÁCS, Gyorgy. **O jovem Marx e outros escritos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica: Um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa**. Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva. Mafalda na sala de apoio à aprendizagem (SAA): uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos. 2017. 178 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000211043>. Acesso em: 16 maio 2023.

MARX, Karl; FRIEDRICK, Engels. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963. (v. 3).

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Coleção Os economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 24. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2008. (Livro 1, v. 1.).

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fuerbach, B. Bauer e Stirner. Tradução de Milton Camargo Mota. Petrópolis: Vozes, 2019. (Coleção Vozes de Bolso).

MASCARO, Alysson Leandro. A crítica do Estado e do Direito: a forma política e a forma jurídica. In: NETTO, José Paulo (org.). **Curso Livre Marx-Engels**: a criação destruidora. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015. p. 11-29.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceito, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MOREIRA, Jefferson da Silva. Carta de apresentação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, Santos, SP, s. l., v. 13, n. 31, novembro, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1215>. Acesso em: 15 maio 2023.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2 p. 154-164, jul-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para Além de uma revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33. Araguaia, Mato Grosso. pp. 123-145. Maio/Agosto, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 14 mar. 2023

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Cátia Almeida; OLIVEIRA, Vanessa; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. A constituição do ser docente na construção do projeto político pedagógico. In: DANTAS, Otília A.N.A (org.). **Profissão docente**: formação, saberes e práticas. 1. ed. Jundiaí: Paco editorial, 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. O manifesto comunista: limites e grandeza teórico-política. In: NETTO, José Paulo (org.). **Curso livre Marx e Engels**: a criação destruidora. 1 ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015. p. 53 – 72

NETTO, José Paulo. **Karl Marx**: uma biografia. São Paulo: Boitempo, 2020.

NEVES, Marisa Brito da Justa. A atuação da psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília. 2001. **Tese** (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

NEVES, Maria Brito da Justa. Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores. **Dissertação** de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 1994.

NUNES, Leonardo Vieira. Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes especializadas de Apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF. Brasília, 2016. 132 f. **Dissertação** (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20908/1/2016_LeonardoVieiraNunes.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

NUNES, Thiago Oliveira Queiroz; HÚNGARO, Edson Marcelo; JÚNIOR, Geraldo Coelho de Oliveira. A centralidade do trabalho no complexo educacional a partir da ontologia do ser social de Lukács: primeiras aproximações. In: **Pedagogia Socialista, trabalho e educação**. RÊSE, Erlando da Silva. (org.). Brasília: Editora UnB, 2021. p. 51 - 78.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente**. Dicionário de verbetes. GESTRADO. Belo Horizonte, UFMG, 2023. Disponível em <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ONIESKI, Simone Bueno. Concepção de alfabetização em documentos que se referem às Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SEED/PR). 2018. 131 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2480/1/Simone%20Bueno.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PENNA-MOREIRA, Paula Cristina Bastos. A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto. Brasília, 2007. 248 fl. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2088/1/2007_PaulaCristinaBPennaMoreira.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. Diagnóstico de Dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas. Brasília, 2011. 187 fl. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9331/1/2011_K%c3%a1tiaReginadoCarmoPereira.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica. 2018. 243 fl. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33886/1/2018_K%c3%a1tiaReginadoCarmoPereira.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINTO, Janaína Vieira. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília, 2014. 116 f. **Dissertação** (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17476/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Jana%c3%adna%20Vieira%20Pinto.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho digital e educação no Brasil. *In*: **Uberização, Trabalho Digital e indústria 4.0**. ANTUNES, Ricardo L. C. (org.). 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RÊSES, Erlando da Silva. A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. (org.). **O método dialético na Pesquisa em Educação**. Brasília, DF. Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas de Educação).

RÊSES, Erlando da Silva. Materialismo Histórico-Dialético, o ensino da Sociologia. *In*: BRUNETTA, Antônio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

RÊSES, Erlando da Silva; PINEL, Wallace Rosa. O pensamento pedagógico socialista de Anton Makarenko na União Soviética. *In*: **Pedagogia Socialista, trabalho e educação**. RÊSES, Erlando da Silva. (org.). Brasília: Editora UnB, 2021. p.110 - 123.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. Formação continuada de professores: (Re)negociando significados na construção da escola inclusiva. **Revista Com Senso**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 55-64, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/283/181>. Acesso em: 16 maio 2023.

ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Noemy Silveira, Isaías Alves e a psicologia educacional: diálogos entre Brasil, França e EUA. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.26, n.2, abr.-jun. 2019, p.407-425. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-59702019000200003>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 45.415**, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-45415-de-18-de-outubro-de-2004>. Acesso em: 17 abril 2023.

SÃO PAULO. **Portaria nº 2496**, de 02 de abril de 2012. Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIs integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o decreto nº 51.778, de 14/09/2010, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4_SME_Portaria%20%202_496_12.pdf Acesso em 17 abril 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez/ Livros do Tatu, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. (org.). **Formação do educador**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates, p. 145 – 155).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011a. (Coleção Memória e Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Demerval. (org.) **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013a. p. 1-10.

SAVIANI, Dermeval. O local e o nacional na historiografia da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval. (org.) **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013b. p. 19-32.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do ‘Longo Século XX’ Brasileiro. In: SAVIANI, Demerval. (org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 9-54.

SAVIANI, Dermeval (2017). **A pós-graduação em Educação e a especificidade da pesquisa educacional**. Argumentos Pró-Educação, 2(4), 3-19. <https://doi.org/10.24280/ape.v2i4.184>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3 ed. Campinas, Sp. Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Demerval Saviani: pedagogia histórico-crítica na atualidade. In: **Conhecimento Escolar e Luta de Classes – A Pedagogia Histórico-Crítica Contra a Barbárie**. Dermeval Saviani, Newton Duarte. 1 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2021c.

SCHMIED - KOWARZIK, Woldietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Tereza Claro. (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-202.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Efrain Maciel e. **O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4373.pdf Acesso em 12 ago. 2023.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. **A criatividade do Pedagogo diante das queixas escolares**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13504/1/2013_FranciscaBonfimdeMatosRodriguesSilva.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - SEAA. 2022. 222 fl. **Tese** (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43412/1/2022_FranciscaBonfimdeMatosRodriguesSilva.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues; MONTEIRO, Gabrielle Tereza Araújo de Jesus. Ações integrativas entre família, escola e aluno: a construção do sucesso escolar na atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. **Revista Com Senso**, Relato de Experiência #9, vol. 4, n. 2, p. 96-102, mai. 2017. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/169/150>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Geane de Jesus. Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA. **Revista Com Senso**, Brasília, Dossiê - Cadernos RCC#12, v. 5, n. 1, p. 230-236, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/330/260>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Liliene Alves Veloso da Silva. Percurso histórico das EEAA da SEE, na cidade de Ceilândia, DF. **Revista Com Senso**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 9-16, mai. 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1180/820>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Vanderson de Sousa. **Psicopedagogia**: aspectos históricos e a práxis institucional. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/psicopedagogia-aspectos-historicos-e-a-praxis-institucional>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVEIRA, Noemy. **Um ensaio de organização de classes seletivas do 1º grau com o emprego dos testes ABC**. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução. 1931.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na educação inclusiva. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

VALÉRIO, Lenilson Pinheiro. SAA: uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem. **Dissertação** de Mestrado. Universidade de Fortaleza. 2021. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFOR_f2eac98dd8869d90b2a959d94bdcde5d. Acesso em: 25 mar. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchèz. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara(org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. (vol. II, Século XX).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2019.

ZONTINI, Laynara dos Reis Santos. Modelagem Matemática na Sala de Apoio à Aprendizagem: o olhar dos professores em formação. 2019. 304 fl. **Tese** (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em:

<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2886/1/Laynara%20dos%20Reis%20Santos%20Zontini.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E FORMULÁRIO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "O trabalho pedagógico do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal". Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela estudante Lourdes Christina dos Santos de Macêdo – mat. 222102441, orientada pela professora Dr^a Otília Maria A. N. A. Dantas. Este estudo tem por objetivo “desvelar o trabalho pedagógico do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em preenchimento de formulário com questionário e participação em entrevista. Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo, o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas otiliadantas@unb.br

Lourdes Macêdo lourdes.cs.macedo@gmail.com (Celular/WhatsApp: 61 982006143).

() Concordo em responder este formulário.

() Não concordo em responder este formulário.

() Concordo em responder a entrevista com duração média de 30 minutos, a ser agendada posteriormente.

Assinatura _____

CPF _____

DATA ____/____/____

Agradecemos sua colaboração
Brasília-DF, _____

APÊNDICE B – FORMULÁRIO



Roteiro de entrevista para os profissionais da Sala de Apoio à Aprendizagem

Nome completo: _____

Idade: _____

Tempo de SEEDF: _____

Coordenação Regional de Ensino em que está vinculada/o: _____

Tempo de SAA: _____

Experiência com EEAA? () Sim () Não Período: _____

Como você se identifica? () homem () mulher () prefiro não responder

Cor da pele: _____ () prefiro não responder

Dia e horário que pode receber o pesquisador para a entrevista: _____

1º EIXO: FORMAÇÃO

Desenvolvimento profissional – formação inicial e continuada.

1.1 - Formação acadêmica (nome do curso, Instituição onde cursou e ano de conclusão)

Realizou Curso de Magistério de nível técnico () Sim () Não

Instituição: _____

Período: _____

() Graduação: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

1.2 - Cursos de formação continuada na(s) área(s) relacionada(s) a Sala de Apoio à Aprendizagem:

Curso ofertado pela EAPE	Ano de conclusão	Curso ofertado por outras instituições	Ano de conclusão

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFISSIONAIS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SEAA/SAA)



1º EIXO: FORMAÇÃO

Desenvolvimento profissional – formação inicial e continuada.

1.1 - Na sua formação inicial, o que você considera ter contribuído para o seu trabalho na SAA?

1.2 - Conforme você descreveu no formulário sobre os cursos realizados, o que você lembra ter sido aplicado no desenvolvimento de seu trabalho na SAA? Se este curso foi importante para o desenvolvimento de seu trabalho na SAA, cite 2 situações que utilizou em sala de aula.

2º EIXO: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

*Coordenação pedagógica

*Planejamento

*Avaliação

*Profissionalidade

2.1 – Como está organizada a Coordenação Regional de Ensino onde você trabalha, no âmbito do SEAA (EEAA e SAA)?

2.2 – Quando, como e com quem ocorre o planejamento da SAA?

2.3 – Em que circunstâncias os documentos da SEEDF servem como suporte para a realização e a organização do trabalho da SAA?

2.4 – Descreva seu trabalho na Sala de Apoio à Aprendizagem.

2.5 – Considerando que não há auxílio financeiro específico para a SAA, como você operacionaliza as atividades didático-pedagógicas?

2.6 – Há algo que você considera importante (que não foi dito) mas que gostaria de expressar?

Muito obrigada.

ANEXOS

ANEXO A - PROFISSIONAIS HABILITADOS PARA TRABALHAREM COMO PEDAGOGOS E PSICÓLOGOS DAS EEAA



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Gestão de Pessoas
Assessoria de Apoio Técnico

Despacho- SEE/SUGEP/ASTEC

Brasília, 29 de junho de 2023.

À Ouvidoria,

De ordem da Subsecretária de Gestão de Pessoas,

Assunto: Informação de Dados sobre atuação na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA)

1. Encaminham-se os autos em atenção ao *Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-009081/2023, na data de 02/06/2023.*

2. A Gerência de Modulação de Pessoas (GMOP), por meio do Despacho – SEE/SUGEP/DISET/GMOP 115901415 informa que, em pesquisa ao Sistema Único de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), extraiu os seguintes dados:

1.	Quantidade total de profissionais habilitados para atuação na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que passaram por processo de concessão de aptidão ou que apresentaram declaração de atuação.	214
2.	Quantidade de profissionais habilitados para atuarem como pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), após processo de concessão de aptidão.	874
3.	Quantidade de psicólogos (também formados em Pedagogia) habilitados para atuarem nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA).	27
4.	Quantidade de psicólogos (com formação exclusiva em Psicologia) com habilitação para atuação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA).	160

3. Com base nas informações citadas, seguem alguns esclarecimentos:

- No tópico 1, segundo a Portaria nº 1.152, de 6 de dezembro de 2022 que dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, ressalta-se a atuação do servidor na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA):

Art. 73. Para atuar na SAA, seja em unidades polo ou na Itinerância, o profissional deve ser Professor de Educação Básica, devidamente habilitado, no SIGRH, em Atividades e possuir os seguintes requisitos:

I - carga horária de 40 (quarenta) horas semanais;

II - em caso de professor readaptado, deve ser verificado no laudo médico de readaptação emitido pela Subsecretaria de Segurança e Saúde no Trabalho - SUBSAUDE, da Secretaria-Executiva de Gestão Administrativa - SEGEA, da Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Administração - SEPLAD, se as restrições determinadas são compatíveis com a atuação requerida;

III - aptidão comprovada, conforme disposto em Portaria específica.

- No tópico 2, ainda segundo a Portaria Nº 1.152, de 6 de dezembro de 2022, quanto à atuação do servidor na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA):

Art. 70. Para atuar na EEAA, os profissionais devem atender aos seguintes

requisitos:

I - quando Pedagogos:

- a) serem ocupantes do cargo de Professor de Educação Básica, habilitados em Atividades, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais;
- b) apresentarem ou terem apresentado aptidão comprovada, conforme disposto na Portaria que dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da CMPDF vigente.

II - quando Psicólogos:

- a) serem ocupantes do cargo de Gestor em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Psicologia, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais;

- b) apresentarem diploma, devidamente registrado, de obtenção do grau de Psicólogo e registro atualizado no Conselho Regional de Psicologia - CRP, 1ª Região, como estabelece a Lei Federal nº 5.766, de 1971.

Parágrafo único. Os professores da CMPDF com formação em Psicologia, devidamente habilitados, encaminhados até 29 de janeiro de 2013, que atuam nas EEAs podem permanecer, no âmbito da CRE, até o provimento definitivo por profissionais concursados e nomeados para o cargo de Gestor em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Psicologia.

- No tópico 3, foram computados os professores em Psicologia com habilitação em Pedagogia (Atividades, Alfabetização Magistério e Pedagogia), como também os Gestores em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Psicologia.
- No tópico 4, foram computados os professores em Psicologia com habilitação exclusiva, como também Gestores em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Psicologia.

4. Por fim, permanecemos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.



Documento assinado eletronicamente por **AMÉLIA ROSA LEITE MOURA NAKAO - Matr.0247192-2, Chefe da Assessoria de Apoio Técnico**, em 30/06/2023, às 09:29, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
 verificador= **116356186** código CRC= **889E62DC**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Shopping ID, SCN Quadra 06, conjunto A Edifício Venâncio 3.000, Bloco B, 2º andar - Bairro ASA NORTE - CEP 70716-900 - DF

Telefone(s):

Sítio - www.sei.df.gov.br

00080-00133273/2023-46

Doc. SEI/GDF 116356186

ANEXO B – PROFISSIONAIS HABILITADOS PARA TRABALHO NA SAA QUE PASSARAM POR PROCESSO DE APTIDÃO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

Despacho - SEE/SUPLAV

Brasília-DF, 12 de junho de 2023.

À OUVIDORIA,

Trata-se do Pedido de Acesso à Informação protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-009074/2023, na data de 02/06/2023:

"Solicito informações sobre:

1 - Identificação das escolas da SEEDF que são polo de atendimento da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) e suas respectivas Coordenações Regionais de Ensino (em 2023).

2 - Quantidade de Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) autorizadas e quantidade de Salas de Apoio à Aprendizagem em funcionamento, desde a publicação da portaria nº 39, de 09 de março de 2012, que "institui e normatiza a organização dos atendimentos aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos por meio do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, de caráter multidisciplinar.

A regulamentação da oferta desse serviço também está assegurada pela Portaria nº 414, de 03 de maio de 2022, que dispõe sobre os critérios de funcionamento do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal."

Encaminham-se os relatórios solicitados na referida manifestação, conforme Despacho - SEE/SUPLAV/UNIS/DINFE (114871987)

Isto posto, encaminha-se para ciência e continuidade das ações.

Adriana Marcela Brasil

Subsecretária - Substituta

Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação



Documento assinado eletronicamente por **ADRIANA MARCELA BRASIL - Matr.0047573-4, Subsecretário(a) de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação substituto(a)**, em 12/06/2023, às 18:24, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **114894654** código CRC= **4903992A**.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
 Unidade de Informação e Supervisão
 Diretoria de Informações Educacionais

Despacho - SEE/SUPLAV/UNIS/DINFE

Brasília-DF, 12 de junho de 2023.

Ao Gabinete/SUPLAV,

Trata-se do Pedido de Acesso à Informação registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-009074/2023, na data de 02/06/2023 (114302094).

Em atendimento ao Despacho - SEE/SUPLAV (114347263) e ao **item 2** demandado, a Gerência de Disseminação de Informações e Transparências de Dados, instada a responder, esclareceu que, em 2012 e 2013, o Censo Escolar DF não coletava o quantitativo de Salas de Apoio, havia a coleta apenas do número de Salas de Recurso. Em 2014 e 2015, o número de Salas de Apoio foi informado juntamente com as Salas de Recurso, conforme relatórios 114695465 e 114695598. A partir de 2016, o quantitativo de Salas de Apoio começou a ser coletado pelo Censo Escolar DF, conforme relatórios: 2016 (114695685), 2017 (114695919), 2018 (114695999), 2019 (114696072), 2020 (114738256), 2021 (114738450) e 2022 (114738567). Por fim, informou-se, ainda, que os dados referentes ao ano letivo de 2023 estão em fase de coleta.

Em se tratando do **item 1**, após uma análise mais aprofundada, verificamos que a atual nomenclatura utilizada em nossos formulários de coleta de dados não contempla especificamente a categoria de "escolas da SEEDF que são polo de atendimento da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA)". As informações que são coletadas e estão disponíveis são relativas ao quantitativo de Salas de Apoio e alunos com necessidades especiais. Por oportuno, alertamos que anualmente disparamos processo à todas as áreas técnicas desta Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF objetivando a manifestação de todos acerca das alterações, supressão ou inclusão de informações a serem coletadas que sejam importantes e necessárias para tomadas de decisão e atendimento ao público em geral, de acordo com a necessidade de cada setor.

Bruno Medeiros Santana
Diretor de Informações Educacionais



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO MEDEIROS SANTANA - Matr.0215264-9, Diretor(a) de Informações Educacionais**, em 12/06/2023, às 14:50, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
 verificador=114871987 código CRC= 9EFD9519.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Shopping ID, SCN, Qd. 06, Conjunto A, Edifício Venâncio 3.000, Bloco B, 8º andar - Bairro Asa Norte - CEP 70716-900 - DF



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planej. Acomp. e Avaliação Educacional
Coordenação de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 26/03/2014
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2014
REDE PÚBLICA

CRE: PLANO PILOTO-CRUZEIRO

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
1.263	12	85	1.237	24	92

CRE: GAMA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
741	19	23	695	11	48

CRE: TAGUATINGA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
1.014	4	50	897		54

CRE: BRAZLANDIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
369	7	24	368		22

CRE: SOBRADINHO

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
539		51	538	4	49

CRE: PLANALTINA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
769	18	54	769	6	54

CRE: NUCLEO BANDEIRANTE

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
451	34	28	406	35	28

CRE: CEILANDIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
1.603	20	97	1.525		97

CRE: GUARA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
379	1	27	366		29

CRE: SAMAMBAIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
677	6	30	626		25

CRE: SANTA MARIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
490	17	35	480		37



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planej. Acomp. e Avaliação Educacional
Coordenação de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 26/03/2014
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2014
REDE PÚBLICA

CRE: PARANOIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
337	2	24	337	1	24

CRE: SAO SEBASTIAO

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
316	18	19	325	33	24

CRE: RECANTO DAS EMAS

Salas Existentes			Salas Utilizadas		
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio	
426	13	28	426	11	28



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planej. Acomp. e Avaliação Educacional
Coordenação de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 13/04/2015
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2015
REDE PÚBLICA

CRE: PLANO PILOTO - CRUZEIRO

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
1.266	7	102	1.238	1	91	16

CRE: GAMA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
748	14	19	701	12	44	12

CRE: TAGUATINGA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
1.009	4	45	916		48	3

CRE: BRAZLANDIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
378	14	33	378	1	26	5

CRE: SOBRADINHO

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
534	2	53	536	1	44	10

CRE: PLANALTINA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
777	13	56	777	6	51	6

CRE: NUCLEO BANDEIRANTE

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
435	29	29	422	21	23	6

CRE: CEILANDIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
1.630	23	81	1.571		80	7

CRE: GUARA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
371	2	29	361		26	5

CRE: SAMAMBAIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
672	5	27	632		22	5

CRE: SANTA MARIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
500	18	34	490	9	26	13



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planej. Acomp. e Avaliação Educacional
Coordenação de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 13/04/2015
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2015
REDE PÚBLICA

CRE: PARANOIA

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
363	2	24	362	1	19	2

CRE: SAO SEBASTIAO

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
323	9	21	332	39	19	

CRE: RECANTO DAS EMAS

Salas Existentes			Salas Utilizadas			
Salas de Aula		Salas de Recurso/ Apoio	Salas de Aula		Salas de Recurso	Salas de Apoio
Permanentes	Provisórias		No Prédio	Fora do Prédio		
427	13	32	435	46	25	13



GDF - Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
Coord. de Supervisão, Normas e Inf. do Sistema de Ensino
Diretoria de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 06/04/2016
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2016
REDE PÚBLICA

CRE: PLANO PILOTO - CRUZEIRO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
1.247	8	91	12	32	1.241	16	91	16	45

CRE: GAMA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
759	1	18	2	8	698	10	42	20	33

CRE: TAGUATINGA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
1.022	10	47	5	28	933		55	6	34

CRE: BRAZLANDIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
386	5	22	7	16	382		23	4	19

CRE: SOBRADINHO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
535		48	4	22	535		45	5	29

CRE: PLANALTINA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
779	13	56	5	21	783	12	51	11	33

CRE: NUCLEO BANDEIRANTE

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
448	18	24	4	20	429	19	25	3	21

CRE: CEILANDIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
1.622	32	80	10	39	1.586		86	12	58

CRE: GUARA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
386		19	11	9	365		25	8	20

CRE: SAMAMBAIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
681	1	26	1	12	642		26	2	22

CRE: SANTA MARIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
507	2	27	12	7	478	11	30	13	11



GDF - Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
Coord. de Supervisão, Normas e Inf. do Sistema de Ensino
Diretoria de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 06/04/2016
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2016
REDE PÚBLICA

CRE: PARANOIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
369	5	22	5	19	374	3	20	6	22

CRE: SAO SEBASTIAO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
336	17	21		9	352	36	23	2	18

CRE: RECANTO DAS EMAS

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	Apoio	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	Apoio	EEAA
442	11	26	12	18	453	18	27	16	20



GDF - Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
Coord. de Supervisão, Normas e Inf. do Sistema de Ensino
Diretoria de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 22/03/2017
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2017
REDE PÚBLICA

CRE: PLANO PILOTO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.256	14	89	8	44	1.262	46	88	9	51

CRE: GAMA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
775	4	18	1	10	705	1	40	14	36

CRE: TAGUATINGA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.031	12	48	7	30	953		52	6	36

CRE: BRAZLANDIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
395	3	18	2	14	387		20	2	17

CRE: SOBRADINHO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
537	1	48	5	25	539		45	5	27

CRE: PLANALTINA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
785	13	56	6	17	783	21	53	6	27

CRE: NUCLEO BANDEIRANTE

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
472	17	30	5	23	458	6	30	5	24

CRE: CEILANDIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.683	31	70	10	44	1.609		86	22	57

CRE: GUARA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
421		19	4	16	390		25	5	21

CRE: SAMAMBAIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
665	3	23	5	16	655	8	28	5	21

CRE: SANTA MARIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
507	5	28	5	14	489	9	28	5	20



GDF - Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
Coord. de Supervisão, Normas e Inf. do Sistema de Ensino
Diretoria de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 22/03/2017
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2017 REDE PÚBLICA

CRE: PARANOA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
403		23	2	19	405	4	23	4	21

CRE: SAO SEBASTIAO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
345	1	22	2	4	347	26	21	1	16

CRE: RECANTO DAS EMAS

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
442	9	28	10	16	451	18	26	13	16



GDF - Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
Coord. de Supervisão, Normas e Inf. do Sistema de Ensino
Diretoria de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 21/03/2018
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2018
REDE PÚBLICA

CRE: PLANO PILOTO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.265	8	87	9	48	1.266	52	85	10	53

CRE: GAMA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
778	6	16	1	8	710	1	41	12	32

CRE: TAGUATINGA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.043	10	48	9	28	950		52	10	37

CRE: BRAZLANDIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
396	2	20	2	15	396		18	2	18

CRE: SOBRADINHO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
555		46	4	23	553		41	4	28

CRE: PLANALTINA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
791	14	53	3	19	790	30	56	3	32

CRE: NUCLEO BANDEIRANTE

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
467	32	26	5	22	453	6	25	4	22

CRE: CEILANDIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.706	35	67	9	49	1.625		88	20	66

CRE: GUARA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
415	1	19	4	15	388		24	6	20

CRE: SAMAMBAIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
705	5	25	3	19	672		26	3	28

CRE: SANTA MARIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
513	2	23	5	19	474	9	29		22



GDF - Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
Coord. de Supervisão, Normas e Inf. do Sistema de Ensino
Diretoria de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 21/03/2018
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2018
REDE PÚBLICA

CRE: PARANOIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
408	2	25		24	407	4	25		27

CRE: SAO SEBASTIAO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
363	4	22	3	13	364	38	22	3	15

CRE: RECANTO DAS EMAS

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
446	17	28	11	17	463	23	28	12	13



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão
Diretoria de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 20/03/2019
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2019 REDE PÚBLICA

CRE: PLANO PILOTO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.273	9	77	8	53	1.267	47	74	10	56

CRE: GAMA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
753	5	13		3	696	4	42	15	32

CRE: TAGUATINGA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.064	4	43	8	31	981		46	8	33

CRE: BRAZLANDIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
421	3	20	3	14	417		18	2	17

CRE: SOBRADINHO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
553		48	3	24	549		44	2	25

CRE: PLANALTINA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
800	17	58	5	20	798	31	46	8	39

CRE: NUCLEO BANDEIRANTE

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
482	22	25	6	20	465	18	24	8	20

CRE: CEILANDIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
1.717	36	64	9	49	1.641		86	23	65

CRE: GUARA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
425		17	5	15	394		23	8	20

CRE: SAMAMBAIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
700	7	22	3	25	667		21	6	30

CRE: SANTA MARIA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula		Salas			Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
511	1	24	4	18	480	9	30	5	22



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsec. de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão
Diretoria de Informações Educacionais

CARACTERIZAÇÃO / INFRAESTRUTURA
Número de Salas Existentes e Utilizadas em 20/03/2019
Total por CRE

CENSO ESCOLAR 2019
REDE PÚBLICA

CRE: PARANOA

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
414	3	23		25	416	4	21		27

CRE: SAO SEBASTIAO

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
370	4	22	2	12	372	38	22	3	14

CRE: RECANTO DAS EMAS

Salas Existentes					Salas Utilizadas				
Salas de Aula			Salas		Salas de Aula		Salas		
Permanentes	Provisórias	Recurso	SAA	EEAA	No Prédio	Fora Prédio	Recurso	SAA	EEAA
466	7	25	16	15	473	18	27	16	18



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
UNIDADE DE INFORMAÇÃO E SUPERVISÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Quantitativo de Salas de Apoio Existentes e Utilizadas - Por CRE
Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF
Censo Escolar DF 2020

CRE	Salas de Apoio Existentes	Salas de Apoio Utilizadas
BRAZLÂNDIA	3	2
CEILÂNDIA	9	22
GAMA	6	8
GUARÁ	7	7
NÚCLEO BANDEIRANTE	5	3
PARANOÁ	0	1
PLANALTINA	6	7
PLANO PILOTO	8	11
RECANTO DAS EMAS	17	15
SAMAMBAIA	3	3
SANTA MARIA	5	4
SÃO SEBASTIÃO	5	1
SOBRADINHO	1	1
TAGUATINGA	13	10
Total geral	88	95



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
UNIDADE DE INFORMAÇÃO E SUPERVISÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Quantitativo de Salas de Apoio Existentes e Utilizadas - Por CRE
Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF
Censo Escolar DF 2021

CRE	Salas de Apoio Existentes	Salas de Apoio Utilizadas
BRAZLÂNDIA	4	4
CEILÂNDIA	12	13
GAMA	6	8
GUARÁ	5	4
NÚCLEO BANDEIRANTE	2	2
PARANOÁ	1	1
PLANALTINA	8	8
PLANO PILOTO	12	9
RECANTO DAS EMAS	14	12
SAMAMBAIA	7	7
SANTA MARIA	4	4
SÃO SEBASTIÃO	0	1
SOBRADINHO	3	2
TAGUATINGA	11	8
Total geral	89	83



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
UNIDADE DE INFORMAÇÃO E SUPERVISÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Quantitativo de Salas de Apoio Existentes e Utilizadas - Por CRE
Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF
Censo Escolar DF 2022

CRE	Salas de Apoio Existentes	Salas de Apoio Utilizadas
BRAZLÂNDIA	3	3
CEILÂNDIA	8	9
GAMA	6	8
GUARÁ	6	7
NÚCLEO BANDEIRANTE	2	2
PARANOÁ	2	2
PLANALTINA	6	6
PLANO PILOTO	12	10
RECANTO DAS EMAS	10	10
SAMAMBAIA	13	13
SANTA MARIA	4	2
SÃO SEBASTIÃO	4	3
SOBRADINHO	2	2
TAGUATINGA	10	11
Total geral	88	88

ANEXO C – QUANTIDADE DE POLOS DA SAA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
UNIDADE DE INFORMAÇÃO E SUPERVISÃO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Quantitativo de Salas de Apoio Existentes e Utilizadas - Por Unidade Escolar

Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF

Censo Escolar DF 2022

CRE	Código INEP	Unidade Escolar	Salas de Apoio Existentes	Salas de Apoio Utilizadas
BRAZLÂNDIA	53012720	CEM 02 DE BRAZLÂNDIA	1	1
BRAZLÂNDIA	53014545	EC 01 INCRA 08	1	1
BRAZLÂNDIA	53005082	EC 03 DE BRAZLÂNDIA	1	1
CEILÂNDIA	53007255	CAIC BERNARDO SAYAD	1	1
CEILÂNDIA	53007921	CED 11 DE CEILÂNDIA	0	1
CEILÂNDIA	53007360	CED 14 DE CEILÂNDIA	1	1
CEILÂNDIA	53007395	CEF 18 DE CEILÂNDIA	1	1
CEILÂNDIA	53007859	EC 27 DE CEILÂNDIA	1	1
CEILÂNDIA	53008340	EC 35 DE CEILÂNDIA	1	1
CEILÂNDIA	53007948	EC 39 DE CEILÂNDIA	1	0
CEILÂNDIA	53008057	EC 56 DE CEILÂNDIA	1	1
CEILÂNDIA	53008090	EC 61 DE CEILÂNDIA	0	1
CEILÂNDIA	53008170	EC 64 DE CEILÂNDIA	1	1
GAMA	53002610	CED 06 DO GAMA	1	1
GAMA	53002504	CEF 05 DO GAMA	0	1
GAMA	53014812	CEM INTEGRADO A EDUC PROFISSIONAL DO GAMA	1	1
GAMA	53002865	EC 07 DO GAMA	0	1
GAMA	53002881	EC 10 DO GAMA	1	0
GAMA	53002911	EC 14 DO GAMA	1	1
GAMA	53002520	EC 29 DO GAMA	0	1
GAMA	53002903	JI 03 DO GAMA	1	1
GAMA	53003012	JI 05 DO GAMA	1	1
GUARÁ	53008480	CED 04 DO GUARÁ	1	1
GUARÁ	53008391	CEF 01 DO GUARÁ	0	1
GUARÁ	53008405	CEF 04 DO GUARÁ	1	1
GUARÁ	53012046	CEF 10 DO GUARÁ	1	1
GUARÁ	53008570	EC 02 DO GUARÁ	1	1
GUARÁ	53008600	EC 06 DO GUARÁ	1	1
GUARÁ	53008626	EC DO SRIA	1	1
NUCLEO BANDEIRANTE	53007042	CEF 01 DO NUCLEO BANDEIRANTE	1	1
NUCLEO BANDEIRANTE	53006976	CEF TELEBRASILIA	1	1
PARANÓIA	53016378	CED 01 DO ITAPOÁ	1	1
PARANÓIA	53006887	EC NATUREZA	1	1
PLANALTINA	53005953	CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND	1	1
PLANALTINA	53006046	CED TAQUARA	1	1
PLANALTINA	53006003	CEF 02 DE PLANALTINA	1	1
PLANALTINA	53047028	EC 01 DO ARAPOANGA	1	1
PLANALTINA	53047010	EC 16 DE PLANALTINA	1	1
PLANALTINA	53006518	EC PARANA	1	1
PLANO PILOTO	53001044	CED GISNO	1	1
PLANO PILOTO	53000862	CEF 02 DE BRASILIA	1	1
PLANO PILOTO	53013972	CEF 07 DE BRASILIA	1	1
PLANO PILOTO	53000927	CEF POLIVALENTE	1	1
PLANO PILOTO	53001036	CEM ELEFANTE BRANCO	3	3
PLANO PILOTO	53009525	EC 01 SHI SUL	1	1
PLANO PILOTO	53001516	EC 114 SUL	1	1
PLANO PILOTO	53001672	EC 316 SUL	1	1
PLANO PILOTO	53001699	EC 405 NORTE	1	0
PLANO PILOTO	53012801	CIL 02 DE BRASILIA	1	0
RECANTO DAS EMAS	53012186	CEF 101 DO RECANTO DAS EMAS	1	1
RECANTO DAS EMAS	53009355	CEF 106 DO RECANTO DAS EMAS	1	1
RECANTO DAS EMAS	53018605	CEF 113 DO RECANTO DAS EMAS	1	1
RECANTO DAS EMAS	53009363	CEF 115 DO RECANTO DAS EMAS	1	1
RECANTO DAS EMAS	53011600	CEF 206 DO RECANTO DAS EMAS	1	1
RECANTO DAS EMAS	53013530	CEF 301 DO RECANTO DAS EMAS	1	1

CRE	Código INEP	Unidade Escolar	Salas de Apoio Existentes	Salas de Apoio Utilizadas
RECANTO DAS EMAS	53014260	CEF 602 DO RECANTO DAS EMAS	1	1
RECANTO DAS EMAS	53012828	CEF 801 DO RECANTO DAS EMAS	1	1
RECANTO DAS EMAS	53016793	EC 203 DO RECANTO DAS EMAS	1	1
RECANTO DAS EMAS	53068238	EC VILA BURITIS	1	1
SAMAMBAIA	53008944	CAIC AYRTON SENNA	1	1
SAMAMBAIA	53010019	CED 619 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53008987	CEF 404 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53009150	CEF 407 DE SAMAMBAIA	2	2
SAMAMBAIA	53009002	CEF 411 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53009177	CEF 412 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53009010	CEF 507 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53015576	CEI 210 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53009118	EC 317 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53009142	EC 403 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53009169	EC 410 DE SAMAMBAIA	1	1
SAMAMBAIA	53009215	EC 431 DE SAMAMBAIA	1	1
SANTA MARIA	53009690	CEF 316 DE SANTA MARIA	1	1
SANTA MARIA	53012054	CEF SANTOS DUMONT	1	0
SANTA MARIA	53009703	EC 203 DE SANTA MARIA	1	1
SANTA MARIA	53013565	EC 215 DE SANTA MARIA	1	0
SÃO SEBASTIÃO	53009720	CAIC UNESCO	1	1
SÃO SEBASTIÃO	53019806	CED SAO FRANCISCO	1	1
SÃO SEBASTIÃO	53068211	CEF MIGUEL ARCANJO	1	1
SÃO SEBASTIÃO	53013484	EC 104 DE SAO SEBASTIAO	1	0
SOBRADINHO	53017412	CEF 09 DE SOBRADINHO	1	1
SOBRADINHO	53005627	EC 01 DE SOBRADINHO	1	1
TAGUATINGA	53003624	CED 07 DE TAGUATINGA	1	1
TAGUATINGA	53003489	CEF 09 DE TAGUATINGA	1	1
TAGUATINGA	53003497	CEF 10 DE TAGUATINGA	0	1
TAGUATINGA	53003500	CEF 11 DE TAGUATINGA	1	1
TAGUATINGA	53003519	CEF 12 DE TAGUATINGA	1	1
TAGUATINGA	53003632	CEM AVE BRANCA	1	0
TAGUATINGA	53003683	CEM TAGUATINGA NORTE	1	1
TAGUATINGA	53004043	EC 08 DE TAGUATINGA	1	0
TAGUATINGA	53004078	EC 12 DE TAGUATINGA	1	1
TAGUATINGA	53004132	EC 19 DE TAGUATINGA	0	1
TAGUATINGA	53004396	EC 54 DE TAGUATINGA	1	1
TAGUATINGA	53004299	EC 55 DE TAGUATINGA	1	1
TAGUATINGA	53004140	ESC BILINGUE LIBRAS E PORTUGUES ESCRITO DE TAGUATINGA	0	1
Total geral			88	88



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

Despacho- SEE/SUPLAV

Brasília, 17 de julho de 2023.

À OUVIDORIA,

Assunto: Pedido de Acesso à Informação

1. Trata-se do Pedido de Acesso à Informação protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAL-011106/2023, na data de 05/07/2023, com o seguinte teor:

"1 - Nomes das Instituições de Ensino onde está em funcionamento o Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (Sala de Apoio à Aprendizagem), conforme previsto na Portaria nº 414, de 03 de maio de 2022, por Coordenação Regional de Ensino do Distrito Federal.

2 - Número das Salas de Apoio à Aprendizagem (que compõem o Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos) que estão previstas na modulação das Unidades Escolares e número de salas em real funcionamento, pois é sabido que muitos professores desse atendimento foram aposentados ou afastados por outras demandas e não foram substituídos."

Em atendimento ao solicitado, encaminhamos o relatório com o quantitativo de Salas de Apoio à Aprendizagem existentes e utilizadas, por Unidade Escolar e CRE (117491790), conforme dados declarados ao Censo Escolar DF 2022, por meio do Despacho – SEE/SUPLAV/UNIS/DINFE/GDIT (117492053).

Informamos que os dados referentes ao ano letivo de 2023 estão em período de correção.

Isto posto, encaminha-se para ciência e continuidade das ações.



Documento assinado eletronicamente por **JULIO CESAR DE SOUZA MORONARI** - Matr.0039719-9, Subsecretário(a) de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, em 17/07/2023, às 16:51, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
verificador=117729280 código CRC= 061CB2C7.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SBN QD 02 Bloco "C" Edifício Phenícia Brasília - Bairro ASA NORTE - CEP 70.040-020 - DF

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.

Pesquisador: LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79132124.9.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.794.323

Apresentação do Projeto:

O trabalho pedagógico do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tema deste trabalho, aponta as inquietações despertadas em 2022, quando questionava-se a identidade desse profissional no espaço de trabalho instituído por meio da política pública há pouco mais de uma década. A problemática demarca a seguinte questão: Como se constitui o trabalho pedagógico na Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Para responder a tal questionamento, tem-se, como objetivo geral desvelar o trabalho pedagógico do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal. Como objetivos específicos, caracterizar, de acordo com a legislação pertinente, o perfil do docente da Sala de Apoio à Aprendizagem e sua relação com o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; analisar o trabalho do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem nas diferentes Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. A fundamentação teórica encontra-se ancorada em Marx e Engels (1983; 1982; 2004; 2008; 2019), Antunes (2003; 2005; 2009; 2015; 2018; 2020), Dantas (2007; 2012), Ferreira (2007; 2010; 2017; 2018; 2020;

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.794.323

2022), Saviani (1991; 1996; 2011; 2013; 2014; 2021),

Húngaro (2001, 2008, 2014), Rêses (2014; 2020; 2021), Netto (2011; 2015; 2020) e outros. Também serão utilizadas fontes documentais como a

proposta da Sala de Apoio à Aprendizagem, as Portarias 39/2012 e 414/2022, a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à

Aprendizagem (2010), os Referenciais para Atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (2014), o Regimento Interno da Rede

Pública de Ensino do DF (2019), a Estratégia de Matrícula (2023) e outros documentos que amparam a Secretaria de Estado de Educação do

Distrito Federal. A metodologia adotada no estudo pauta-se no Materialismo Histórico-Dialético numa abordagem qualitativa. A pesquisa documental

e bibliográfica dará suporte ao estudo, além de serem aplicados questionários e entrevistas com profissionais da Sala de Apoio à Aprendizagem.

Como técnica para análise de dados propõe-se a Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2001, 2003; Resende; Ramalho, 2006). Quanto aos

resultados da pesquisa, espera-se que sejam desvelados elementos importantes para a compreensão do trabalho desenvolvido na Sala de Apoio à

Aprendizagem, compreendendo esse trabalho como elemento essencial de transformação da escola em espaço de igualdade, equidade e

oportunidades. As conclusões parciais revelam a necessidade de investigação deste tema, pois não foram encontrados trabalhos que abordem o

proposto neste estudo.

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Desvelar o trabalho do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal.

Objetivo Secundário: 1 - Caracterizar, de acordo com a legislação pertinente, o perfil do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem e sua relação com o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

2 - Analisar o trabalho do professor da Sala de Apoio à Aprendizagem nas diferentes

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.794.323

Coordenações

Regionais de Ensino do Distrito Federal.

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como cansaço, fadiga, ansiedade, desconforto, estresse, medo de estigmatização ou repercussão social e alteração na rotina de trabalho. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresenta todos os riscos descritos, bem como as estratégias para minimizá-los.

Benefícios:

Empenho na socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, com informações de acesso público; Consentimento livre e esclarecido; Assistência ao participante; Confidencialidade; Privacidade; Pesquisa como contribuição para a organização do trabalho pedagógico das Salas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares. Pedimos que a Pesquisadora encaminhe os Aceites Institucionais antes de iniciar a coleta de dados.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.794.323

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_2315515.pdf	18/04/2024 01:15:34		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2315515.pdf	18/04/2024 22:07:07		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_coordenadora.pdf	18/04/2024 21:45:47	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	12/04/2024 22:57:20	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Outros	instrumentos_da_pesquisa.pdf	12/04/2024 21:27:52	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	12/04/2024 20:56:12	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica_assinado.pdf	12/04/2024 20:28:43	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Cronograma	cronograma_de_pesquisa1.pdf	12/04/2024 20:08:57	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Outros	curriculo_lattes_lourdes.pdf	12/04/2024 18:27:49	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Outros	curriculolattesotilia.pdf	12/04/2024 18:26:17	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO_CEP_assinado_assinado.pdf	12/04/2024 16:20:45	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.794.323

Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO_CEP_a ssinadoassinado.pdf	12/04/2024 16:20:45	MACEDO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2315515.pdf	02/04/2024 01:30:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto para comitê de ética.pdf	02/04/2024 01:28:14	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Outros	documentodeanuenciadaeape.pdf	02/04/2024 01:25:10	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivre esclarecido. docx	02/04/2024 01:17:50	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivre esclarecido. docx	02/04/2024 01:17:50	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Recusad o
Cronograma	cronogramadapesquisa.docx	02/04/2024 01:05:33	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Cronograma	cronogramadapesquisa.docx	02/04/2024 01:05:33	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Recusad o
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	02/04/2024 00:47:43	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	02/04/2024 00:47:43	LOURDES CHRISTINA DOS SANTOS DE MACEDO	Recusad o

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.794.323

BRASÍLIA, 29 de Abril de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Balim: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br