

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ

TRABALHO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
REVISÃO INTEGRATIVA: SENTIDOS, PRÁTICAS E DESAFIOS

UBERLÂNDIA
2026

RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ

**TRABALHO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
REVISÃO INTEGRATIVA: SENTIDOS, PRÁTICAS E DESAFIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho; Educação e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais.

UBERLÂNDIA

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D585
2026

Diniz, Rafaela Aparecida Silva Ferreira, 1989-

TRABALHO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REVISÃO INTEGRATIVA: Sentidos, práticas e desafios [recurso eletrônico]: TRABALHO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REVISÃO INTEGRATIVA: Sentidos, práticas e desafios / Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz. - 2026.

Orientador: Sérgio Paulo Morais.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.173> Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Morais, Sérgio Paulo ,1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2: Gizele Cristine
Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 04/2026/480, PPGED				
Data:	Onze de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	8h30	Hora de encerramento:	11h40
Matrícula do Discente:	12313EDU027				
Nome do Discente:	RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ				
Título do Trabalho:	"TRABALHO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REVISÃO INTEGRATIVA: SENTIDOS, PRÁTICAS E DESAFIOS"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"HISTÓRIA SOCIAL E HISTÓRIA ORAL: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/sergio-paulo-morais>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Dulcéria Tartuci - UFCAT; Paula Fernandes de Assis Crívelo Neves - UFG; Fabiane Santana Previtali - UFU; Robson Luiz de França - UFU e Sérgio Paulo Morais - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sérgio Paulo Morais, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Moraes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/02/2026, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/02/2026, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/02/2026, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Usuário Externo**, em 14/02/2026, às 07:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, Usuário Externo**, em 20/02/2026, às 18:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7054932** e o código CRC **B76ADBC6**.

Dedico este estudo, à minha filha Maria Isis e ao meu marido Adriel, que foram meu sustento incondicional e minha fortaleza durante a construção desta tese.

*♪Pra você guardei o amor
Que sempre quis mostrar
O amor que vive em mim vem visitar
Sorrir, vem colorir solar
Vem esquentar
E permitir... ♪*

(Pra você guardei o amor - Nando Reis, 2009)

AGRADECIMENTOS

A gratidão habita os gestos que reconhecem o caminho percorrido. Ser grata é compreender que a trajetória humana se constrói no encontro com o outro, no movimento contínuo de aprender, ensinar, reaprender e ressignificar o que nos foi compartilhado. Trata-se de um sentimento nobre, pois permite dividir conquistas que nunca são apenas individuais, revelando fragilidades, dependências e a necessidade de solidariedade. Em um tempo marcado pelo individualismo e pela centralidade do eu, sinto-me profundamente honrada por reconhecer cada pessoa que, de diferentes formas, caminhou comigo e tornou possível chegar até aqui.

Agradeço a Deus, e a santíssima Trindade, pela misericórdia, pela compaixão, pela segurança e principalmente por renovar, a cada dia, minha espiritualidade, sem fé nada disso seria possível.

Agradeço à minha mãe Aparecida, que apesar de todas as dificuldades que passou, sempre me incentivou a estudar. Minha mãe é minha referência de amor e cuidado.

Sou grata ao meu marido, Adriel, e à minha filha amada, Maria Isis, pois sempre estiveram ao meu lado, nos dias bons e ruins, nas tristezas e nas alegrias, me sustentando com amor, carinho, compaixão e companheirismo. Palavras nunca serão suficientes para expressar o quanto e como eu senti o olhar de compreensão de uma criança entre seus (5 e 7) anos de idade, buscando entender uma mãe ausente, em processo de doutorar-se. Me acalentando e me fortalecendo nesse processo que não foi só meu, mas, sim, nosso. Nas madrugadas de estudo, eu sempre pensava em você filha, e os pensamentos me davam força e coragem para prosseguir nesta caminhada. Nos domingos em que ficou sem mim, entendendo que era necessária minha dedicação, eu sofria eu pensava em desistir. Mas podem ter a certeza de que meu amor por você, me fortaleceu me encorajou nesse processo árduo. O amor, a compreensão e companheirismo dos dois (marido e filha), foi fundamental para eu não desistisse.

Agradeço em especial minha amiga Joice Macedo, que desde a graduação é minha parceira de estudos, congressos, comidas e cafés. Uma amizade honesta, sincera, profunda e duradoura. São 12 anos juntas, na luta da formação acadêmica, e você tornou tudo mais leve, obrigada minha amiga.

Agradeço, do fundo do meu coração, ao meu orientador, professor Doutor Sérgio Paulo Moraes, que me escolheu no processo seletivo e me oportunizou vivenciar este processo formativo, que sempre foi muito mais que um sonho, mas a esperança de melhores condições intelectuais e profissionais. Agradeço a ele por todas as orientações, pelas conversas, pela inserção no espaço coletivo de construção do conhecimento e pelos debates formativos no grupo de pesquisa, pela leitura atenta ao trabalho e pelo comprometimento com a minha formação intelectual, pessoal e profissional.

Agradeço aos meus irmãos, cunhadas, sobrinhas, sobrinhos e sobrinho-neto, por toda a afetividade e compreensão ao longo deste período.

Aos técnicos administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), James Madson Mendonça e Ali Ahmad Smidi, que sempre responderam às minhas dúvidas e solicitações de forma ágil e gentil.

Aos membros da banca de qualificação – Sérgio Paulo Moraes (orientador - UFU), Robson Luiz de França (membro interno - UFU) e Dulcéria Tartuci (membro externo - UFCAT) – que prontamente aceitaram o convite de ler o trabalho e contribuir para a construção e continuidade desta tese, indicando caminhos e possibilidades que direcionaram para o resultado da pesquisa.

Às professoras do PPGED, Lázara Cristina e Fabiane Previtalli. Ao professor Márcio Danelon, que estive em contato direto, ao cursar as disciplinas obrigatórias e eletivas do programa. Assim estendo meu agradecimento a todo o corpo docente e técnicos administrativos do PPGED-UFU pela atenção e acompanhamento.

Agradeço imensamente às novas e belas amizades que o doutorado proporcionou. Amigos que são acalantos, são cúmplices e são troca de energias positivas que nos fortalecem na e para a vida. Assim, menciono com muito carinho e afeto os amigos, Marcos, Elizângela, Lara, Aline e Pedro que são verdadeiros presentes que o destino me trouxe. Agradeço, pois, todos vocês foram essenciais neste percurso formativo. Agradeço, pelo compartilhamento nos estudos, nas angústias, nas emoções e em cada momento da vida pessoal e intelectual. Sem vocês, certamente, eu não suportaria. E aos demais colegas, por boas risadas e até choros, levarei cada um no meu coração.

Gostaria, nesse momento, de tecer o mais profundo e sincero agradecimento às duas mulheres mais fortes e comprometidas com a profissão que eu já conheci em toda

minha vida. Agradeço à professora Dra Dulcéria Tartuci, que sempre foi muito mais do que uma profissional – minha amiga, minha irmã e minha mãe “postiça”. E à professora Dra Maria Marta Lopes Flores, que me enxergou ainda no primeiro período da graduação, há 12 anos atrás, e que sempre me incentivou. Estas mulheres me fizeram acreditar na educação e na possibilidade de alçar voos que eu jamais pensei vivenciar. A vocês toda a minha gratidão e reconhecimento.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos durante 15 meses, até a presente data.

*♪Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou viver na solidão*

*É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver*

*Toda pedra no caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinho
Você pode se arranhar*

*Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver
É preciso saber viver
É preciso saber viver
Saber viver, saber viver♪*

(É preciso saber viver - Lulu Santos, 2013).



***“A alegria não chega apenas no
encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não podem dar-
se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria”
(Freire, 1996, p. 73).***

RESUMO

Entre dizeres, silêncios e sentidos produzidos no contexto da pós-graduação, esta tese emerge como um exercício de leitura e reflexão sobre os caminhos da educação especial na perspectiva da inclusão à luz do trabalho docente. Esta tese de doutorado em educação intitulada de “*TRABALHO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REVISÃO INTEGRATIVA: SENTIDOS, PRÁTICAS E DESAFIO*” está vinculada à linha de pesquisa *Trabalho, Sociedade e Educação*, sendo parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem-se como objetivo geral de pesquisa: Analisar o que evidenciam as dissertações acerca do trabalho e das práticas docentes na perspectiva da educação especial inclusiva, bem como as repercussões do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Os objetivos específicos foram: Analisar como se configura a oferta e a organização do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e suas repercussões no ensino de estudantes com deficiência; compreender o trabalho docente e as práticas educativas desenvolvidas no AEE à luz da perspectiva da educação especial; problematizar o impacto – ou a ausência dele – das SRM no âmbito do AEE e no desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. Trata-se de uma pesquisa de abordagem teórica, crítica e reflexiva para construção de um debate de cunho qualitativo, cujo método selecionado foi o da revisão integrativa da literatura. Este método de pesquisa permite a busca, a avaliação crítica e a síntese dos estudos disponíveis sobre o tema investigado (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Whittemore; Knalf, 2005), possibilitando a inclusão de estudos com diversas metodologias, como pesquisas teóricas e empíricas, quantitativas e qualitativas (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022). Esta pesquisa está pautada na discussão teórica abordada pelos autores: Freire (1996); Mendes (2014); Marx (1985); Zerbato (2018); Saviani (2018); Pasian (2024); Pletsch (2009); Fantacini (2025), Michels (2017); dentre outros autores que corroboram com a discussão que tange a educação especial, a formação de professores e relação trabalho versus educação. A tese defende que, embora a efetivação da educação especial e inclusão enfrente barreiras estruturais significativas, manifestas nas lacunas da formação docente na escassez de recursos e na precarização do trabalho, o AEE configura-se como um serviço fundamental de potencialização dos processos de ensino e aprendizagem. Tal como evidenciado na produção acadêmica analisada, o AEE possibilita a mediação pedagógica contraditória, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, tem sua efetividade tensionada pelas condições materiais, pela fragmentação do trabalho pedagógico, pela insuficiência da formação docente e pela lógica de precarização que atravessa a organização do trabalho educativo na escola pública. A síntese da pesquisa delineia que, apesar dos desafios, o AEE é um serviço indispensável ao promover possibilidades de equidade, possibilitando ações e práticas de ensino, pautadas na educação especial, na inclusão e no desenvolvimento integral do estudante com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Formação de Professores; Trabalho Docente.

ABSTRACT

Among sayings, silences and meanings produced in the context of graduate studies, this thesis emerges as an exercise of reading and reflection on the paths of special education in the perspective of inclusion in the light of teaching work. This doctoral thesis in education entitled "*TEACHING WORK AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN INTEGRATIVE REVIEW: MEANINGS, PRACTICES AND CHALLENGE*" is linked to the research line Work, Society and Education, being part of the Graduate Program in Education (PPGED) of the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia (UFU). The general objective of the research is: To analyze what the dissertations show about the work and teaching practices from the perspective of inclusive special education, as well as the repercussions of the Specialized Educational Service (SES) for the enhancement of the teaching and learning processes of students with disabilities. The specific objectives were: To analyze how the offer and organization of SES in Multifunctional Resource Rooms (SRM) is configured and its repercussions on the teaching of students with disabilities; understand the teaching work and educational practices developed in SES in the light of the perspective of special education; problematize the impact – or lack thereof – of SRM within the scope of SES and on the integral development of students with disabilities. It is research with a theoretical, critical and reflective approach to the construction of a qualitative debate, whose method selected was the integrative literature review. This research method allows the search, critical evaluation and synthesis of the available studies on the investigated theme (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Whittemore; Knalf, 2005), enabling the inclusion of studies with various methodologies, such as theoretical and empirical, quantitative and qualitative research (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022). This research is based on the theoretical discussion addressed by the authors: Freire (1996); Mendes (2014); Marx (1985); Zerbato (2018); Saviani (2018); Pasian (2024); Pletsch (2009); Fantacini (2025), Michels (2017); among other authors who corroborate the discussion regarding special education, teacher training and the relationship between work and education. The thesis argues that, although the effectiveness of special education and inclusion faces significant structural barriers – manifested in the gaps in teacher training, in the scarcity of resources and in the precariousness of work, SES is configured as a powerful service for enhancing the teaching and learning processes. As evidenced in the academic production analyzed, SES, while enabling contradictory pedagogical mediation and expanding possibilities for access, retention, and learning for students with disabilities, have their effectiveness strained by material conditions, the fragmentation of pedagogical work, insufficient teacher training, and the logic of precariousness that permeates the organization of educational work in public schools. The synthesis of the research outlines that, despite the challenges, SES is an indispensable service to promote possibilities of equity, enabling teaching actions and practices, based on special education, inclusion and the integral development of students with disabilities.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Service; Inclusion; Teacher Training; Teaching Work.

RESUMEN

Entre dichos, silencios y significados producidos en el contexto de los estudios de posgrado, esta tesis surge como un ejercicio de lectura y reflexión sobre los caminos de la educación especial desde la perspectiva de la inclusión a la luz del trabajo docente. Esta tesis doctoral en educación titulada "*TRABAJO DOCENTE Y SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO EN REVISIÓN INTEGRATIVA: SIGNIFICADOS, PRÁCTICAS Y DESAFÍO*" está vinculada a la línea de investigación Trabajo, Sociedad y Educación, formando parte del Programa de Posgrado en Educación (PPGED) de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). El objetivo general de la investigación es: analizar lo que muestran las tesis sobre el trabajo y las prácticas docentes desde la perspectiva de una educación especial inclusiva, así como las repercusiones del Servicio Educativo Especializado (SES) para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidades. Los objetivos específicos eran: analizar cómo se configura la oferta y organización de SES en las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) y sus repercusiones en la enseñanza de estudiantes con discapacidad; comprender el trabajo docente y las prácticas educativas desarrolladas en SES desde la perspectiva de la educación especial; problematizan el impacto —o la falta de él— de la SRM dentro del ámbito del SES y en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad. Es una investigación con un enfoque teórico, crítico y reflexivo para la construcción de un debate cualitativo, cuyo método seleccionado fue la revisión integrativa de la literatura. Este método de investigación permite la búsqueda, evaluación crítica y síntesis de los estudios disponibles sobre el tema investigado (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Whittemore; Knalf, 2005), permitiendo la inclusión de estudios con diversas metodologías, como investigación teórica y empírica, cuantitativa y cualitativa (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022). Esta investigación se basa en la discusión teórica abordada por los autores: Freire (1996); Mendes (2014); Marx (1985); Zerbato (2018); Saviani (2018); Pasian (2024); Pletsch (2009); Fantacini (2025), Michels (2017); entre otros autores que corroboran la discusión sobre educación especial, formación docente y la relación entre trabajo y educación. La tesis sostiene que, aunque la eficacia de la educación especial y la inclusión enfrenta barreras estructurales significativas —manifestadas en las lagunas en la formación docente, en la escasez de recursos y en la precariedad del trabajo—, SES está configurada como un servicio poderoso para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados y las discusiones señalaron los temas recurrentes en las tesis analizadas, a saber: la articulación entre el profesor SES y el profesor habitual en el aula; Formación de profesores; las funciones del profesor del SES; Percepciones de los actores escolares sobre el SES y desafíos de la implementación del SES. Más adelante tenemos la discusión sobre los Puntos de Convergencia de la investigación, que analizan: Barreras estructurales y organizativas para el trabajo articulado. También presentamos las lagunas de conocimiento que fueron objeto de investigación, en el eje: PEI: Entre lagunas y distinciones. La síntesis de la investigación demuestra que, a pesar de los desafíos, el SES es un servicio indispensable para promover posibilidades de equidad, facilitando acciones y prácticas docentes basadas en la educación especial, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

Palavrasclave: Educación Especial; Servicio Educativo Especializado; Inclusión; Formación de Profesores; Trabajo docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da revisão integrativa da literatura	53
Figura 2 - Características da revisão integrativa da literatura	57
Figura 3 - Quantitativo inicial das publicações por ano de publicação	62
Figura 4 - Quantitativo inicial das publicações por temática	64
Figura 5 - Sintetização dos dados da 3ª etapa da revisão integrativa da literatura	66
Figura 6 - Distribuição de estudos publicados por ano de publicação (Corpus RIL - 14 estudos)	72
Figura 7 - Distribuição de estudos publicados por Estado do Brasil (Corpus RIL - 14 estudos)	73
Figura 8 - Quantidade de estudos publicados por PPGs do Brasil (Corpus RIL - 14 estudos)	74
Figura 9 - Rafaela e Maria Isis na colação de grau	174
Figura 10 - Rafaela recebendo o diploma de graduação	174
Figura 11 - Maria Isis e biblioteca da UFU	181
Figura 12 - Maria Isis em sala de aula do doutorado	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição de teses e dissertações que foram base para seleção final do corpus da pesquisa	67
Quadro 2 - Publicações corpus da análise integrativa.....	75
Quadro 3 - A articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum	77
Quadro 4 - A formação de professores.....	88
Quadro 5 - As atribuições do professor do AEE	93
Quadro 6 - Percepções dos atores escolares sobre o AEE	97
Quadro 7 - Desafios na implementação do AEE	104
Quadro 8 - Barreiras estruturais e organizacionais ao trabalho articulado.....	109
Quadro 9 - PEI: Entre lacunas e distinções	118
Quadro 10 - Sugestões para pesquisas futuras	138
Quadro 11 - Estudos que foram identificados pelo título como possíveis objetos de investigação.....	200

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNEE-EB	Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
GO	Goiás
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDoC	Licenciatura em Educação do Campo
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCC	Professor de Classe Comum
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFCAT)
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLICEN	Programa de Bolsas de Licenciatura da UFCAT
RIL	Revisão Integrativa da Literatura
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG-RC	Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIBF	União Brasileira de Faculdades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: OS APORTES LEGAIS.....	26
3 CAMINHOS E PERCURSOS: A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA. 50	
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA. 53	
4 ENTRE EVIDÊNCIAS E LACUNAS: ACHADOS E REFLEXÕES DA REVISÃO INTEGRATIVA.....	59
4.1 ASPECTOS CENTRAIS ADVINDOS DA REVISÃO	59
1ª Etapa: Elaboração do tema e da questão de pesquisa.....	59
2ª Etapa: Critérios de inclusão e exclusão.....	60
3ª Etapa: Identificação e seleção dos estudos	61
4ª Etapa: Categorização e síntese dos estudos selecionados	71
4.2 DISCUSSÕES DOS ESTUDOS SELECIONADOS NA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	75
5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados	76
6ª Etapa: Apresentação da revisão e síntese do conhecimento.....	123
4.2.1 Categorias temáticas finais: Discussão em profundidade	124
I. O ensino colaborativo: Possibilidades e contradições estruturais	124
II. A crise de identidade do AEE: Do suporte ao risco de exclusão	129
III. Formação, sobrecarga e o desafio da humanização do trabalho	134
4.2.2 Contribuições, implicações e limitações da revisão integrativa de literatura	137
5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PROCESSOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	140
5.1 O SERVIÇO DE AEE: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.....	147
5.2 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUAS DISTINÇÕES	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155

7 APRESENTAÇÃO DA AUTORA - LAÇOS E ENTRELAÇOS: QUEM SOU, E PARA ONDE VOU	167
7.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO FORMATIVO	169
7.2 FORMAÇÃO INICIAL: PESSOAS E CAMINHOS DE LUTA.....	170
7.3 ENFIM FORMADA, E AGORA?	175
7.4 O SONHO AINDA NÃO ACABOU.....	178
REFERÊNCIAS	184
ANEXO 1 - ESTUDOS IDENTIFICADOS PRELIMINARMENTE.....	200

INTRODUÇÃO

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”
(Saviani, 2011, p. 13).

Esta tese de doutorado, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa *Trabalho, Sociedade e Educação*, orientada pelo professor Doutor Sérgio Paulo Morais.

Discutir a Educação Especial no Brasil e no mundo tem se tornado um pilar fundamental na construção de uma sociedade inclusiva e equitativa. Consideramos que a garantia do acesso, por si só, não garante a efetiva relação e mediação entre o conhecimento e o estudante, nem assegura que o movimento dialético de ensino e aprendizagem seja plenamente promovido.

Essa crítica se insere no contexto dos marcos legais, sendo a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) um tempo e espaço fundamental para a luta pelos direitos educacionais dos estudantes Público da Educação Especial (PEE). Firmada na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a Declaração defende o princípio global de que todas as crianças devem ter acesso a uma educação efetiva e de qualidade em escolas regulares, fundamentando-se no direito humano universal à educação.

No cerne do documento, destaca-se a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para acolher a diversidade de estudantes (UNESCO, 1994). Contudo, essa adaptação implica problematizar diretrizes unilaterais organizadas nas esferas federal, estadual e municipal, especialmente em um sistema capitalista onde a educação é historicamente precarizada. Embora a Declaração estabeleça que as escolas comuns devem oferecer suporte para garantir o aprendizado e a equidade de oportunidades (UNESCO, 1994), o que se observa é, frequentemente, a segregação desses estudantes no âmbito das salas comuns.

Para tanto, foram estabelecidas diretrizes como a necessidade de políticas inclusivas, a formação de professores e a criação de estratégias pedagógicas que

respeitem as especificidades de cada estudante (UNESCO, 1994). A Inclusão Escolar, segundo o texto, não se restringe à inserção, mas à transformação da escola para que todos tenham condições reais de aprendizagem. No Brasil, seus princípios foram incorporados em legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (Brasil, 2008a) e o Plano Nacional da Educação (PNE), reafirmando seu legado (Freitas; Baqueiro, 2015).

Portanto, consideramos ser necessária a organização de uma estrutura que inclua profissionais capacitados (gestores e docentes), estruturas físicas adequadas e recursos didáticos que atendam às particularidades dos sujeitos. Nesse sentido, a formação continuada de professores é crucial para ampliar o repertório teórico voltado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e superar a barreira metodológica, que exige do educador “alterar métodos e técnicas de ensino que excluam ou impossibilitem que qualquer dos estudantes acompanhe as aulas” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 37).

A Educação Especial constitui-se não apenas como um direito assegurado, mas como uma estratégia articulada de ações que valorizam a diversidade humana e potencializam as capacidades de cada indivíduo. Sua efetiva implementação exige um conjunto de medidas integradas, que envolvem adaptações curriculares, formação docente contínua, acessibilidade arquitetônica e tecnológica, bem como a construção de um ambiente escolar acolhedor e livre de preconceitos.

Nessa perspectiva, a inclusão ultrapassa a noção restrita de oferecer acesso ou permitir a matrícula na escola, passando a significar a garantia de que cada estudante seja parte ativa do processo educacional. Isso implica assegurar oportunidades reais de aprendizagem, participação, convivência e desenvolvimento integral. Assim, a Educação Especial assume papel fundamental na superação de barreiras historicamente instituídas, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de uma sociedade mais justa, empática, igualitária e orientada pelos princípios da equidade. Assim, como afirma Secundino e Santos (2023):

A Educação Inclusiva, de maneira geral, é oferecer ao estudante uma educação de qualidade, e não simplesmente ter o estudante dentro da sala de aula, frequentar a escola, que pronto, já está feita a inclusão. Na verdade, ela vai muito além disso, é a aceitação das diferenças humanas existentes, respeitando o ser humano em todas as suas limitações. É preciso salientar que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há

diferenças e há igualdades, nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente (Secundino; Santos, 2023, p. 10).

Ao afirmar que a educação inclusiva “vai muito além disso”, Secundino e Santos (2023), indicam que ela envolve uma mudança de postura pedagógica e humana. Dessa forma, incluir os estudantes com deficiência, seria oferecer uma educação de qualidade para todos, com práticas, estratégias e condições que possibilitem aprendizagem real e participação ativa do estudante no contexto escolar. Trata-se, portanto, de um processo intencional, planejado e comprometido com o desenvolvimento integral do sujeito.

Outro ponto central da concepção dos autores é a ideia de “aceitação das diferenças humanas”. Os autores entendem que a inclusão exige reconhecer que os estudantes são diversos em suas características, limitações, ritmos e potencialidades. Respeitar o ser humano em suas particularidades implica adotar atitudes de acolhimento, valorização e respeito, superando visões preconceituosas ou padronizadas de normalidade. Ao destacarem que “nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas”, os autores reforçam que diferença não é sinônimo de incapacidade. Essa afirmação combate concepções que associam limitações a inferioridade e defende uma perspectiva inclusiva baseada na igualdade de direitos e no reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo. Conforme, Costa e Pieczkowski (2020):

O acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência são potencializadas por políticas de inclusão e acessibilidade, o que vai além de determinações legais e até mesmo da boa vontade ou possibilidades dos gestores das Instituições de Educação Superior (Costa; Pieczkowski, 2020, p. 03).

Kassar (2012, p. 835), ainda corrobora ressaltando que “falar sobre a Educação Especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade”. Considerando a existência humana, as subjetividades, particularidades, a formação social e cultural de cada indivíduo e as pessoas com deficiência, torna-se evidenciado a necessidade de uma educação contra hegemônica (Kassar, 2012). Não há como pensar a educação como uma linha única e indissolúvel, uma vez que os sujeitos que as praticam e os que dela se apropriam, são distintos.

Consideramos que o paradigma da efetivação da educação especial na perspectiva da inclusão é atravessado por diferentes concepções, provenientes não apenas da

sociedade civil, mas, sobretudo, pela compreensão histórica relacionada à formação de professores. Nesse sentido, entendemos a necessidade na intensificação dos estudos e debates voltados à consolidação de práticas educativas inclusivas, capazes de contribuir para a modificação de paradigmas excludentes no âmbito escolar. Assim, ressaltamos que o AEE precisa ser compreendido para além de um direito formalmente instituído, assumindo-se como elemento primordial na ampliação de possibilidades, estratégias e recursos que favoreçam a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência em todas as etapas da Educação Básica.

Garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela PNEE-PEI de 2008, o AEE constitui-se como um dos principais mecanismos criados para apoiar os estudantes PEE e assegurar o acesso, a permanência e a participação desses sujeitos em escolas públicas e privadas de caráter inclusivo (Brasil, 2008a). Ao tratar-se do AEE, Almeida, Milanesi e Mendes (2018, p. 398) mencionam que “o público a ser atendido no AEE, ou seja, considerados estudantes público da AEE, tornou-se mais restritivo e associado a impedimentos na esfera orgânica”. Isso se consideramos que o que diz a PNEE-PEI de 2008, que o AEE, seja disponibilizado e garantido apenas a determinado público, negligenciando a necessidade de se estruturar ainda, práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas: pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades e/ou superdotação, transtornos funcionais específicos, transtornos psicológicos e com necessidades transitórias.

Portanto, diante da seguinte *problemática*: De que modo as dissertações que abordam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, evidenciam o trabalho e as práticas docentes no AEE, particularmente nas SRM, e quais repercussões essas práticas têm – ou deixam de ter – na potencialização dos processos de ensino, aprendizagem e no desenvolvimento integral de estudantes com deficiência?

Desse modo o objetivo geral da pesquisa é: Analisar o que evidenciam as dissertações acerca do trabalho e das práticas docentes na perspectiva da educação especial inclusiva, bem como as repercussões do AEE para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Para tanto, delineou-se os seguintes objetivos específicos: Analisar como se configura a oferta e a organização do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e suas repercussões no ensino de

estudantes com deficiência; Compreender o trabalho docente e as práticas educativas desenvolvidas no AEE à luz da perspectiva da educação especial na educação inclusiva; Discutir as repercussões do AEE na escolarização de estudantes com deficiência, a partir das práticas pedagógicas realizadas por professores das SRM; Problematicar o impacto – ou a ausência dele – das SRM no âmbito do AEE e no desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

Nesta direção, do ponto de vista social, a presente tese se justifica na possibilidade de problematizar e repensar o modo de organização do AEE, diante das lacunas que foram destacadas nas teses e dissertações que foram analisadas, entendendo o AEE como elemento fundamental na formação dos estudantes com deficiência e seu desenvolvimento pleno, para a vida social, profissional e cultural. No que tange a questão pessoal, acredito que a tese reforçará e intensificará minha formação, para atuação na Educação Básica de ensino, bem como na possibilidade de atuação na Educação Superior, não só no município, mas em outros espaços de formação e discussão da temática.

A tese defendida nesta investigação sustenta que, embora a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva enfrente barreiras estruturais significativas – manifestas nas lacunas da formação docente, na escassez de recursos e na precarização do trabalho –, o AEE configura-se como um dispositivo de mediação indispensável para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem. Tal como evidenciado na produção acadêmica analisada, este serviço tende a possibilitar a mediação pedagógica numa contradição, ao passo que amplia possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, tem sua efetividade tensionada pelas condições materiais, pela fragmentação do trabalho pedagógico, pela insuficiência da formação docente e pela lógica de precarização que atravessa a organização do trabalho educativo na escola pública. Para além de um serviço complementar, o AEE constitui-se como o eixo de sustentação do compromisso ético-político das instituições escolares, sendo o mecanismo capaz de tornar o direito à matrícula em desenvolvimento real das potencialidades dos estudantes com deficiência, desde que articulado organicamente ao currículo comum.

No que tange a relevância acadêmica desta produção, acreditamos que esta possa ser referência para os mais diversos profissionais da educação em âmbito municipal, regional e até mesmo nacional, se considerarmos o amplo aumento de estudantes PEE,

nas salas de aula comum e que este tem sido um desafio constante da educação em todos os níveis; etapas e modalidades de ensino.

A tese está organizada por seções e subseções:

Na primeira sessão, apresentamos a *Introdução*, onde realizamos o apontamento dos itens que consolidam e sustentam as discussões teóricas, bem como a temática que constitui a tese. No tópico, ainda apresentamos a contextualização, o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos gerais e específicos. A seguir, temos a segunda sessão intitulada *“Caminhos e percursos: A construção metodológica da pesquisa”*. Dispomos dos instrumentos e do método de construção dos dados. destacamos que a pesquisa é de caráter qualitativa, pautada na revisão integrativa. Sendo que este método é desenvolvido em seis etapas principais (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Mendes; Silveira; Galvão, 2008), que estão dispostas na Figura 1 para facilitar a compreensão do processo de sua elaboração. A descrição e a constituição de cada etapa que sustentou o percurso metodológico desta tese também constarão na terceira sessão.

Na terceira seção, *“Entre evidências e lacunas: Achados e reflexões da revisão integrativa”*, é destinado à categorização e apresentação das análises dos resultados, das discussões e na sistematização do conhecimento que foram construídos a partir da revisão integrativa da literatura. Assim sendo, está organizada de acordo com etapas que garantem a solidez do método, sendo: 1ª Etapa: Elaboração do tema e da questão de pesquisa; 2ª Etapa: Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão (Busca na literatura); 3ª Etapa: Identificação e seleção dos estudos e 4ª Etapa: Categorização e síntese dos estudos selecionados. Os resultados e discussões, foram sistematizados de modo que apresentamos subseções que consolidam o processo de revisão integrativa, sendo: 1) os padrões e temas recorrentes, que delineiam os principais eixos de discussão na área e que se repetem nas produções que foram analisadas para a construção dos resultados e das discussões que aqui estarão propostas; 2) os pontos de convergência, destacando alguns dos achados e diálogos que se mostram consolidados entre os pesquisadores, e que apresentam convergência entre si, quando discutem determinada questão tangente dos elementos que circundam esta pesquisa; 3) as lacunas investigativas, apontando as tensões teóricas e as áreas que possivelmente carecem de maior aprofundamento investigativo, o que reforça a relevância desta pesquisa.

Para a quarta seção, intitulada “*Políticas públicas de educação especial e inclusão: Os aportes teóricos*” é pautada na análise e discussão das leis, diretrizes que amparam e consolidam os direitos das pessoas com deficiência, mais exclusivamente no que tange ao processo de acesso, permanência e desenvolvimento escolar.

Na quinta seção, é discutido o “*Atendimento Educacional Especializado: Processos e práticas de educação especial e inclusão*”. Analisa as produções teóricas e legais que estruturam o modo de organização e oferta do AEE. Discutimos a constituição, manutenção e efetividade das SRM no processo de mediação e potencialização do ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Destacamos o papel do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de sistematização do planejamento de práticas pedagógicas inclusivas no AEE.

Na sexta seção, temos as considerações finais, que buscou apresentar uma síntese reflexiva, dos principais achados do estudo e as contribuições teóricas, metodológicas e práticas produzidas ao longo da investigação. Essa seção, não se trata apenas de concluir o trabalho, mas de refletir criticamente sobre o percurso realizado, evidenciando como os resultados dialogam com o referencial teórico e com o problema de pesquisa. Nesse sentido, apontaremos os limites, implicações e possibilidades para estudos futura.

A sétima e última seção foi dedicada à apresentação da discente pesquisadora, no qual produzi um memorial acadêmico e relato sobre os processos pessoais que atravessam a minha formação docente. Juntos, a formação cultural, intelectual e o meio social, difundem na constituição da autora como profissional.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: OS APORTES LEGAIS

Apesar de se constituir como um debate amplo e complexo – que perpassa esferas e vieses religiosos, médicos, fisiológicos e biológicos –, a Educação Especial e os direitos das pessoas com deficiência são uma discussão emergente e cada vez mais necessária. Todos esses conceitos foram historicamente constituídos com base nas relações sociais e culturais que permeiam o desenvolvimento humano.

Para compreender o atual cenário do AEE, optamos por traçar, brevemente, um percurso temporal sobre os principais marcos das políticas públicas que participaram da constituição da Educação Especial no Brasil. Esta análise histórica permite contextualizar a transição de um modelo educacional segregacionista para a atual perspectiva da educação inclusiva, que defende a escolarização de todos os estudantes, preferencialmente na rede regular de ensino, em classe comum. O resgate desses marcos é essencial para entender a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, que instituiu o AEE como seu principal dispositivo e que fundamenta o objeto de estudo desta tese.

Inicialmente, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) – Lei nº. 4.024/1961 (Brasil, 1961) – estabeleceu as bases para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, utilizando o termo “excepcionais”, conforme a nomenclatura da época. Conforme o artigo 88, a principal diretriz era que essa modalidade de ensino deveria ser, “no que for possível”, integrada ao sistema geral de educação, tendo como objetivo final promover a inserção desses estudantes na comunidade. A expressão “no que for possível” é significativa, pois sugere um modelo de integração que ainda previa limitações e condicionalidades, distanciando-se de uma inclusão plena e incondicional.

Em seguida, foi promulgada a *Lei nº. 5.692/1971*, a segunda LDB, que vigorou durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) (Brasil, 1971). O texto legal determinava que os estudantes com “deficiências físicas ou mentais”, os superdotados e aqueles com defasagem idade-série acentuada deveriam receber um “tratamento especial” (Brasil, 1971), regulamentado pelos Conselhos de Educação. Na prática, essa legislação, em vez de promover a inclusão, reforçou um modelo de segregação, ao estabelecer a

escola especial como o local preferencial para a matrícula e o atendimento desses estudantes.

A Constituição Federal de 1988 estabelece os pilares do direito à educação no Brasil, designando a educação como um direito universal. O texto define seus três objetivos fundamentais: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). De forma complementar, a LDB assegura que a materialização desse direito ocorra sob o princípio da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Um aspecto crucial da Constituição Federal de 1988 é a determinação do dever do Estado de garantir o AEE às pessoas com deficiência (Brasil, 1988), inaugurando uma nova era legal de responsabilização.

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

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº. 59, de 2009)

II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;
II - Progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade;
IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - Atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (Brasil, 1988).

Ainda sobre a Constituição Federal de 1988, a diretriz de obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos firmou-se como um marco ao determinar que o atendimento ocorresse “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Essa orientação foi fundamental para direcionar as políticas públicas brasileiras rumo à inclusão, sinalizando uma ruptura com o modelo de segregação que historicamente destinava esses estudantes a instituições especializadas.

Em 1989, a *Lei nº. 7.853/1989* marcou a integração social da pessoa com deficiência, ao definir como crime a recusa, suspensão ou cancelamento de matrícula de um estudante em qualquer instituição de ensino, pública ou privada, por motivo de sua deficiência (Brasil, 1989).

Em 1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/1990* – reforçou o princípio da escolarização, estabelecendo o dever dos pais ou responsáveis de matricular seus filhos na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Ainda em 1990, a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Conferência de Jomtien, Tailândia) influenciou as políticas educacionais ao reiterar o direito fundamental de todas as pessoas à Educação Básica de qualidade (Brasil, 1990b).

O ano de 1994 foi decisivo, marcado por dois documentos cruciais: a *Declaração de Salamanca* e a *Política Nacional de Educação Especial (PNEE)*. A *Declaração de Salamanca* (1994) representou um marco decisivo para a consolidação de novos paradigmas. Este documento estabeleceu o princípio de que todas as crianças têm o direito fundamental à educação e devem aprender em escolas regulares, as quais devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições. O foco foi, teoricamente, deslocado da integração, que exigia que o estudante se adaptasse ao sistema, para a inclusão, onde o sistema educacional e os currículos devem se adaptar à diversidade de necessidades dos estudantes, promovendo o respeito às diferenças individuais e a participação plena de todos.

O ideal de Salamanca, embora progressista, exigiu do Brasil uma reestruturação profunda que nem sempre se efetivou. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão verdadeira implica uma transformação radical da escola, e não apenas a realocação dos

estudantes. Se a escola não muda seu currículo e suas práticas, o estudante, mesmo matriculado, permanece segregado dentro da sala comum.

Alinhando-se aos movimentos internacionais, a *Política Nacional de Educação Especial* (PNEE-1994) concretizou o direito constitucional à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, esta legislação ainda estava essencialmente baseada na filosofia da integração escolar. O acesso era condicionado à capacidade do estudante de “acompanhar e desenvolver as atividades curriculares” no mesmo ritmo dos demais (Brasil, 1994). A condicionalidade imposta pela PNEE-1994 (“desde que possuíssem condições de acompanhar”) revela a persistência de um modelo meritocrático e adaptacionista. Sob a ótica de Freire (2005), essa condicionalidade nega o direito ao diálogo e à construção do conhecimento na diferença.

A progressão legal em direção à inclusão foi consolidada com a promulgação da LDB – Lei nº. 9.394/1996. A LDB elevou a Educação Especial à categoria de modalidade da educação escolar, estabelecendo o princípio de que sua oferta deveria ser feita preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Embora a política anterior (PNEE de 1994) ainda mantivesse a lógica de serviços educacionais especializados (classes e escolas especiais) para os estudantes que não pudessem se integrar totalmente, o termo “preferencialmente” na LDB impulsionou a exigência de os sistemas de ensino promoverem as condições necessárias para receber os estudantes com deficiência na escola comum. E ao fixar o dever do Estado de garantir o acesso e a permanência desses estudantes, a LDB serviu de alicerce legal para todas as políticas posteriores. Ela exigiu que os sistemas de ensino garantissem serviços de apoio especializado, desenvolvendo currículos, métodos e recursos específicos, além da formação de professores para lidar com a diversidade.

Base para Políticas Posteriores: Essa legislação abriu o caminho para o modelo mais abrangente e irrestrito da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE-PEI) de 2008, que viria a reforçar o papel do AEE e extinguir o caráter segregador remanescente.

O reconhecimento da pessoa com deficiência como um indivíduo detentor de direitos, estabelecido na Constituição de 1988, foi reforçado pela LDB de 1996, demarcando a importância dos movimentos sociais na reivindicação e assecuramento do direito fundamental à educação (Barca, 2025).

Mesmo após três décadas de avanços legislativos, a luta pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência persiste. É preciso problematizar a apropriação e o usufruto desses direitos por parte do público a que se destinam. A concepção histórica de que pessoas com deficiência são “ineducáveis” – que remonta ao século XVI, quando médicos e pedagogos desafiaram conceitos vigentes (Mendes, 2006a, p. 387) – infelizmente, ainda permeia o ambiente escolar no século XXI. Essa ideia equivocada ressurgue sempre que estudantes com deficiência ingressam no ensino regular, sendo, muitas vezes, rotulados por professores como estudantes “que não aprendem”.

Essa perspectiva é orientada por uma lógica em que o fracasso escolar é atribuído exclusivamente à deficiência do discente, desconsiderando suas potencialidades e, crucialmente, o papel da própria escola. Segundo Mantoan (2003), enquanto a escola comum não for capaz de atender e promover o aprendizado da diversidade, o modelo estará falido. Tal visão reproduz a “cultura do silêncio” criticada por Freire (2005), pois nega ao estudante a possibilidade de ser sujeito do seu processo de aprendizagem, rotulando-o e limitando suas possibilidades de ser e se desenvolver plenamente.

Ao traçarmos uma linha do tempo em relação às principais legislações que garantem os direitos das pessoas com deficiência, a LDB-1996 apresenta parâmetros que asseguram, entre outros aspectos, condições de igualdade para o acesso e a permanência na escola. Em seu artigo 3º, a LDB estabelece, como princípio fundamental: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). A partir deste princípio, é evidente que o debate sobre o “ineducável” deve ser deslocado da deficiência do estudante para a capacidade do sistema educacional de promover a igualdade exigida por lei.

A *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala)*, de 1999, foi um marco significativo ao estabelecer o conceito de discriminação em relação à deficiência (OEA, 1999), definindo-a de forma abrangente:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, por parte das pessoas com deficiência e sem deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais (OEA, 1999).

No Brasil, a *Convenção* foi ratificada em 2001 e promulgada pelo *Decreto nº. 3.956/2001*, repercutindo diretamente na Educação Especial. Este instrumento fortaleceu a necessidade de o país adotar medidas para eliminar a discriminação e promover a inclusão plena, impulsionando a mudança de uma perspectiva meramente assistencialista ou segregadora para um enfoque baseado em direitos humanos e na eliminação de barreiras (Brasil, 2001a). Isso alinhou as políticas educacionais (como a PNEE-PEI de 2008) ao compromisso internacional de garantir o acesso, a permanência e a participação desses estudantes na educação comum.

Outro marco é a *Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001*, que institui as *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica* (DNEE-EB) (Brasil, 2001b). Naquele momento, as diretrizes consideravam como público todos os estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais, visto que definição ampliada seria uma medida eficaz para atender às suas particularidades. Tais diretrizes foram significativas ao trazerem à tona possibilidades reais de inserção desses estudantes no ensino comum. No entanto, elas também apresentavam lacunas importantes, como observado no artigo 2º:

Art. 2º. Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses estudantes (Brasil, 2001b).

Dessa forma, as escolas foram compelidas a se reorganizar para o atendimento aos estudantes, mesmo que não estivessem “aptas” para receber e atender a todas as necessidades. A determinação legal de matricular e organizar-se (Brasil, 2001b) representa um avanço no plano do direito, mas recai no desafio da implementação material. A exigência de organização, sem o correspondente investimento estrutural, na formação massiva de professores e na garantia de recursos permanentes, coloca o ônus da inclusão na unidade escolar de forma isolada.

A *Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002*, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (em nível superior e em nível médio na modalidade Normal), representou um passo fundamental para o avanço da Educação Inclusiva no Brasil (Brasil, 2002a). Sua principal contribuição foi determinar a inclusão da temática da Educação Especial no currículo de formação de todos os professores, e não apenas dos especialistas. Ao exigir que os cursos de licenciatura e a modalidade Normal inserissem conteúdos e vivências que abordassem a diversidade humana (incluindo questões de gênero, etnia, orientação sexual e de pessoas com necessidades educacionais especiais), a Resolução buscou capacitar o futuro docente para lidar com a heterogeneidade da sala de aula. Desta forma, a responsabilidade pela inclusão e pela adequação do ensino ao alunado com deficiência foi reconhecida como uma atribuição de *todos os educadores do ensino regular*, e não uma atribuição exclusiva do professor especializado.

A *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*, também foi fundamental para a inclusão ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil (Brasil, 2002b). Sua principal contribuição foi garantir que as pessoas surdas tivessem o direito de serem atendidas em sua língua materna. A lei impôs a necessidade de o sistema educacional brasileiro garantir o apoio ao uso e difusão da Libras e a inclusão da disciplina nos currículos de formação de professores (licenciaturas), de Fonoaudiologia e de Educação Especial. Esse reconhecimento legal impulsionou a formação de tradutores e intérpretes e a estruturação de escolas bilíngues, promovendo uma educação mais acessível e de qualidade, que respeita a identidade e a cultura surda.

Posteriormente, o *Decreto nº. 5.626/2005*, consolidou esse avanço ao regulamentar a *Lei nº. 10.436/2002*. O Decreto estabeleceu diretrizes detalhadas para a inclusão e o ensino de Libras na Educação Superior e Profissional, e determinou a necessidade de garantir a tradução e interpretação nas instituições federais de ensino, assegurando, assim, a acessibilidade comunicacional e o respeito à identidade linguística da comunidade surda (Brasil, 2005).

O *Decreto nº. 5.296/2004*, que regulamentou a *Lei nº. 10.048/2000* (prioridade de atendimento) e a *Lei nº. 10.098/2000* (promoção da acessibilidade), (promoção da acessibilidade), contribuiu decisivamente para a Educação Inclusiva no Brasil ao

estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004, 2000). Embora não se limite à educação, o Decreto teve um impacto direto na área ao tornar obrigatória a eliminação das barreiras arquitetônicas, urbanísticas e nas edificações (incluindo escolas), e ao exigir o atendimento aos requisitos de acessibilidade comunicacional e atitudinal. Essa regulamentação deu força legal para a implementação de estruturas físicas e pedagógicas acessíveis nos estabelecimentos de ensino, garantindo que os estudantes público pudessem acessar, transitar e utilizar os espaços escolares com segurança e autonomia, condição essencial para a sua efetiva inclusão no sistema regular.

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*, lançado em 2006 (Brasil, 2006), reforça a concepção da educação como um direito fundamental. Embora não trate diretamente do AEE, sua importância reside na dimensão ética e política que ele impõe à educação, exigindo que o espaço escolar seja um *lócus* de reconhecimento da diversidade e de combate a todas as formas de discriminação. Neste contexto, o PNEDH articulou-se indiretamente com as discussões que culminaram na PNEE-PEI de 2008, ao exigir uma formação docente voltada para os Direitos Humanos e a Inclusão.

O *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, lançado em 2007 (Brasil, 2007), representou um marco estratégico, estabelecendo uma visão sistêmica da educação brasileira. O PDE vinculou metas de qualidade, financiamento (FUNDEB) e formação docente, fornecendo o contexto político-administrativo para a consolidação da PNEE-PEI de 2008. Ao enfatizar a gestão por resultados e a corresponsabilidade federativa (reforçada pelo *Decreto nº. 6.094/2007 – Compromisso Todos Pela Educação*), o PDE impôs aos sistemas de ensino a necessidade de mensurar e garantir a qualidade e a equidade, incluindo a matrícula e o atendimento dos estudantes da Educação Especial.

A *Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007*, foi um documento fundamental que alavancou a política de inclusão ao instituir e regulamentar a implantação das SRM nas escolas públicas (Brasil, 2007b). Ao estabelecer as especificações de *layout*, mobiliário e equipamentos, a Portaria direcionou o investimento do FNDE para a criação dos espaços físicos destinados ao AEE. Assim, a Portaria definiu a condição material básica que deveria suportar o trabalho e as práticas especializadas do AEE.

Embora o arcabouço legal e material tenha sido estabelecido, é crucial refletir sobre o impacto no cotidiano escolar e nos processos de escolarização. Afirmamos isso por nossa

própria vivência como docentes na Educação Básica e, portanto, com base na percepção de que tudo o que surge como inédito dentro da sala de aula nos causa apreensão, especialmente diante da falta de preparo formativo. Até então, a formação específica em Educação Especial era praticamente inexistente. Logo, a chegada desses estudantes impôs às instituições escolares um grande desafio: a reorganização urgente e profunda do trabalho pedagógico. Sob a perspectiva da práxis docente, a introdução de novos modelos gera apreensão, especialmente diante da histórica falta de preparo formativo. Afinal, a formação específica em Educação Especial era, até então, incipiente para o grande volume de professores.

Ressaltamos, contudo, que todos os documentos legais e orientadores citados estão disponíveis publicamente nos portais oficiais do Governo Federal, sendo, portanto, acessíveis e passíveis de análises mais aprofundadas, as quais, nesta tese, foram delimitadas aos aspectos que fundamentam o objeto de estudo da tese.

Nesse percurso histórico e normativo, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE-PEI), proposta em 2007 e consolidada em 2008, é considerada um verdadeiro divisor de águas. Fruto da mobilização de movimentos sociais, de lutas coletivas e de ações político-pedagógicas, a PNEE-PEI passou a defender que todos os estudantes tivessem assegurada a participação ativa na sala de aula comum, com base no princípio da não discriminação.

Embora esta política pública represente um marco fundamental e seja de caráter obrigatório, cabe a reflexão: é possível afirmar, hoje, que está plenamente garantido o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência nas salas de aula de comuns, sem exclusão ou discriminação?

Consideramos pertinentes a provocação e a ponderação desses desafios como forma de instigar a produção de novos estudos que possam ampliar o debate e apontar outras possibilidades. Neste sentido, ao discutir as influências do modelo norte-americano sobre a Educação Especial no Brasil, Mendes (2006a) contribui ao afirmar:

Paralelamente a esse embate sobre as diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de Inclusão Escolar nos sistemas de ensino, que vai se prolongar ao longo da década de 1990, chegando até a atualidade, observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da Educação Inclusiva, que, embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados

Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990 (Mendes, 2006a, p. 394).

O *Decreto nº. 6.571/2008*, é um documento de importância singular, pois estabeleceu o financiamento do AEE por meio da dupla matrícula no FUNDEB (Brasil, 2008). Ao garantir a transferência de recursos federais aos sistemas de ensino que matriculassem estudantes da Educação Especial na escola regular e no AEE, o Decreto criou o incentivo financeiro para a expansão das matrículas inclusivas. A relevância deste ato normativo para a discussão da tese reside no seu impacto macroestrutural. A política, ao vincular o AEE ao financiamento, insere a inclusão na lógica do capital e da reprodução social. A pesquisa busca verificar se o aumento do financiamento se traduziu em condições concretas para a prática docente – como melhorias na infraestrutura, aumento da carga horária de planejamento do professor do AEE e acesso a materiais e recursos pedagógicos de acessibilidade. Se o investimento financeiro previsto no Decreto for insuficiente para superar as barreiras atitudinais e a precarização docente identificadas na literatura, a inclusão corre o risco de ser uma mera formalidade estatística financiada, sem alterar as relações materiais de trabalho e as condições de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)*, adotada pela ONU em 2006 e ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional (*Decreto nº. 6.949/2009*), é o mais importante marco legal internacional. Esse documento transformou a pessoa com deficiência de objeto de caridade ou de assistência médica para sujeito de direitos (Brasil, 2009). Seu artigo 24 estabelece a obrigação dos Estados Partes de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, exigindo que sejam fornecidos os apoios individualizados e as modificações razoáveis necessárias. A CDPD impõe uma dimensão ética e jurídica máxima às práticas docentes. Ao analisar teses e dissertações, a pesquisa avalia se as práticas identificadas estão em consonância com o modelo social e de direitos humanos da Convenção, ou se ainda refletem o paradigma médico/assistencialista. O objetivo da tese só se concretiza se o trabalho docente for guiado pelo princípio da CDPD de respeito à dignidade e à plena participação, garantindo que o serviço especializado seja um instrumento de empoderamento e não de segregação velada ou mera adaptação.

Atrelada aos interesses políticos e econômicos vigentes no modo de produção capitalista brasileiro, a Inclusão Escolar se fortalece à medida que políticas públicas são

estabelecidas. Neste sentido, destaca-se a *Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009*, que institui as *Diretrizes Operacionais para o AEE*. Essa resolução define o público específico da Educação Especial: pessoas com deficiência, com TGD e com altas habilidades e/ou superdotação. A norma, portanto, substitui a nomenclatura anterior de “estudantes com necessidades especiais”, delimitando a quem os serviços e direitos se destinariam (Brasil, 2009).

A discussão sobre a formação de professores para a Educação Especial remonta a 1972, quando se iniciou, em nível superior, como uma habilitação específica do curso de Pedagogia (Michels, 2017). Essa possibilidade foi instituída pelo *Parecer do CFE nº. 252/1969*, que regulamentou a formação de docentes e especialistas em educação.

Um destaque interessante apresentado pela literatura é que, desde o princípio das discussões sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão, o curso de Licenciatura em Pedagogia aparece como ator principal. Tal fato se perpetua na maioria das universidades públicas no Brasil, onde a Licenciatura que mais oferta disciplinas e/ou discussões sobre a Educação Especial é a de Pedagogia.

O cenário da formação, contudo, revela lacunas importantes nas demais licenciaturas, o que é fundamental para a análise do AEE, já que o estudante da Educação Especial deve ser atendido na sala de aula comum. Conforme análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cursos de Licenciatura em uma universidade federal, Borges, Santos e Costa (2019) mencionam:

Ao analisarmos a parte teórica que fundamenta a elaboração dos PPP dos cursos de Licenciatura da UFG-RC apenas os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Física, História e Pedagogia (n=5) dos 12 cursos analisados fazem menção a algum aspecto da Educação Especial. Em comum, os cinco cursos citam em suas bases legais e regulamentam o proposto no Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras aos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia (Borges; Santos; Costa, 2019, p. 145).

Essa constatação evidencia a distância entre a política de inclusão (que exige a participação de todos os educadores do ensino regular) e a realidade da formação inicial. A concentração da discussão apenas em alguns cursos de Licenciatura, mesmo que haja a obrigatoriedade da disciplina de Libras (Brasil, 2005), fragiliza a capacidade dos professores de áreas específicas (como Matemática, Química, Letras, entre outras) de

promoverem, em sua prática, a necessária adequação curricular e a eliminação de barreiras metodológicas.

A *Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009*, aponta o AEE como um serviço escolar público e obrigatório, de oferta complementar aos estudantes com deficiência e com TGD, e suplementar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2009). O documento estabelece que o AEE deve ser ofertado no contraturno dos estudantes, preferencialmente nas SRM, as quais devem ser devidamente equipadas e ter seu funcionamento assegurado pelo governo federal. Entretanto, a implementação e adequação das SRM são permeadas por disputas de poder e interesses políticos, e os critérios para sua implementação perpassam desde a matrícula até a participação efetiva dos estudantes.

O AEE, como serviço escolar garantido por lei, é o único a determinar que o profissional seja um professor especializado na área de Educação Especial, o que o torna essencial e indispensável no processo de apropriação e desenvolvimento de conhecimentos.

Diante da obrigatoriedade e da relevância do AEE, cabe a reflexão: podemos afirmar que o AEE nas SRM, enquanto serviço garantido por lei, está alcançando em sua totalidade – ou, ao menos, em sua maior parte – o público para o qual foi pensado? Por entendermos que esta é uma discussão ampla e com diferentes vieses, destacamos a importância social de se pensar os direitos das pessoas com deficiência e a disseminação de informações sólidas que promovam seu empoderamento.

É notória a sobrecarga atribuída ao professor quando o assunto é Educação Especial. São comuns os discursos que apontam a falta de formação específica na área como o fator determinante para o não atendimento inclusivo. Nesse sentido, a análise de Pletsch (2009) é fundamental. A autora argumenta que, historicamente, a formação de professores no Brasil é um elemento de disputa política e interesses capitalistas. Embora o avanço na oferta de cursos superiores tenha sido uma medida pioneira, é preciso considerar a heterogeneidade socioeconômica do país (Pletsch, 2009).

Pletsch (2009) critica o fato de que a formação inicial e continuada tem sido proposta como medida paliativa para solucionar questões emergentes, e não como parte de um movimento por uma formação sólida. A autora alerta que “investimento na formação docente em nível superior por si só não resolverá a complexidade dos problemas

educacionais brasileiros historicamente reproduzidos, como, por exemplo, o analfabetismo” (Pletsch, 2009, p. 146).

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (Pletsch, 2009, p. 149).

Consideramos que, de fato, a formação inicial e continuada tem seu papel na capacitação de professores para que sejam capazes de refletir sobre a importância da práxis inclusiva no contexto escolar e na relação ensino-aprendizagem de estudantes com e sem deficiência. Entretanto, é preciso ir além das dimensões formativas e perceber que a Educação Especial, na perspectiva da inclusão, envolve outros tensionamentos de ordem política, financeira, social, cultural e estrutural. A formação inadequada, somada à sobrecarga de trabalho, funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades, onde a ineficácia da inclusão é transferida para a falha individual do professor (Pletsch, 2009). A urgência de “solucionar” a demanda da inclusão, sem o planejamento adequado e o investimento estrutural no trabalho docente, reflete a priorização de interesses capitalistas e políticos em detrimento da qualidade e da emancipação dos sujeitos.

É factível que historicamente o trabalhador que desempenha a atividade docente tenha resistido às inúmeras investidas capitalistas quanto à adequação aos padrões neoliberais que a eles são atrelados. Esse fato se intensifica quando se trata daqueles profissionais que lidam diretamente com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Figueiro; Silva, 2022, p. 03).

No que tange à historicidade da formação de professores em Educação Especial, Michels (2017, p. 38) aponta que “a história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades”. Tais incertezas podem ser geradas pelo modo de organização que demanda pensar a sala de aula comum, o atendimento às particularidades de cada estudante, suas subjetividades, e a complexidade de cada deficiência. A autora elenca que essas ambiguidades “estão presentes no *lócus* e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista)”. O modelo dualista de formação de professores é identificado como um fator que “confirma e consolida estas ambiguidades” e “expressa, particularmente,

o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação” (Michels, 2017, p. 38). Essa visão fragmentada contrasta com a exigência da Educação Inclusiva plena, que requer que a Educação Especial seja transversal e não um subsistema apartado, refletindo, assim, a dificuldade estrutural do sistema em incorporar a diversidade como norma.

Em resposta à necessidade de regulamentação do trabalho do especialista, em 2010, foi promulgada a *Resolução CNE/CEB nº. 04/2010*, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE-EB), focando especificamente nas diretrizes para a atuação do professor especializado do AEE (Brasil, 2010). Este documento é fundamental, pois detalha a formação mínima exigida para o professor que atua nas SRM – qual seja, graduação em Pedagogia ou Licenciatura, com especialização em Educação Especial – e reafirma o papel do AEE como complementar ou suplementar ao ensino regular. A Resolução, portanto, direciona formalmente o trabalho e as práticas docentes especializadas.

Posteriormente, o *Decreto nº. 7.611/2011*, tornou-se um documento crucial para a discussão do trabalho docente, pois dispõe de forma detalhada sobre o AEE, reafirmando e consolidando as normativas anteriores, como as diretrizes da PNEE-PEI (Brasil, 2011). Este Decreto reforça a responsabilidade dos sistemas de ensino em organizar o AEE, especificando que ele deve ser realizado, preferencialmente, nas SRM. Mais importante, o Decreto reitera o papel fundamental do AEE na eliminação das barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, consolidando a perspectiva de que a intervenção do professor especializado é essencial para garantir a acessibilidade pedagógica.

Outra legislação fundamental é a *Lei nº. 12.764/2012*, que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* (TEA). Esta lei estabeleceu o TEA como deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Assim, amplia-se e consolida o público da Educação Especial, aumentando a demanda por práticas inclusivas e garante o direito ao AEE para esse público.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE), aprovado pela *Lei nº. 13.005/2014*, estabeleceu 20 metas decenais para a educação brasileira (Brasil, 2014). A Meta 14, em particular, foca na elevação gradual da escolaridade média da população e no aumento da oferta de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), exigindo a formação de profissionais com alta qualificação. A articulação desta meta com a Educação Especial é fundamental para a tese, pois uma das principais barreiras identificadas para a

potencialização do ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência é a formação precária ou insuficiente dos professores (tanto do AEE quanto da classe comum). Ao analisar teses e dissertações, a pesquisa pode investigar em que medida o esforço de qualificação em nível de pós-graduação, exigida pela Meta 14, está e maximizando as repercussões positivas do AEE na vida escolar dos estudantes.

Historicamente, o público da Educação Especial foi, e de certa forma ainda é excluído da sociedade e de seus ambientes. Essa realidade impõe a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência. Para tanto, apresentaremos os conteúdos que compõem a *Lei nº. 13.146/2015, (Lei Brasileira de Inclusão - LBI)*, mais conhecida como *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, representa o mais completo e atualizado marco legal de direitos no Brasil. A LBI dispõe sobre os direitos em todas as esferas, incluindo saúde, tecnologias assistivas, previdência social, acessibilidade estrutural e, sobretudo, Educação (Brasil, 2015).

A LBI inicia sua configuração reforçando e ampliando a proposta de igualdade de condições. Em seu artigo 2º, a lei inova ao adotar o Modelo Biopsicossocial para a avaliação da deficiência:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º. A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - A restrição de participação (Brasil, 2015).

O artigo 2º da LBI evidencia uma mudança paradigmática na compreensão da deficiência, ao afastar-se de uma concepção estritamente biomédica e adotar uma perspectiva social e relacional. Nesse sentido, a deficiência não é entendida apenas como uma condição individual, mas como o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo – de natureza física, mental, intelectual ou sensorial – e as barreiras existentes no meio social, as quais podem limitar ou impedir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais.

O § 1º do referido artigo reforça essa concepção ao estabelecer que a avaliação da deficiência deve ser realizada sob uma abordagem biopsicossocial, por meio de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar. Tal avaliação considera não apenas os aspectos relacionados às funções e estruturas do corpo, mas também os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, bem como as limitações no desempenho de atividades e as restrições de participação social. Dessa forma, a lei reconhece que as desigualdades enfrentadas pelas pessoas com deficiência decorrem, sobretudo, da insuficiência de condições acessíveis, inclusivas e equitativas, deslocando a responsabilidade da exclusão do indivíduo para a organização da sociedade (Brasil, 2015).

O artigo 2º é crucial, pois desloca o foco do indivíduo (modelo médico) para a interação com as barreiras (modelo social), sendo estas as verdadeiras causadoras da obstrução da participação social plena. Para eliminar essas barreiras e promover a participação, a LBI exige o Desenho Universal. Já no artigo 3º, tem-se o item II, que define o Desenho Universal enquanto “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

O Desenho Universal busca eliminar as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e comunicacionais, garantindo que o espaço e os serviços sejam inerentemente inclusivos, como o exemplo da construção de banheiros acessíveis e a facilitação do uso do transporte público. O uso do transporte público, por exemplo, ilustra como a exclusão persiste: a pessoa com deficiência visual enfrenta a dificuldade de pegar um ônibus sem ajuda no Brasil, situação que ainda marca a cultura predominante. Apesar da força legal da LBI, a efetivação dos direitos é constantemente desafiada. A morosidade na eliminação das barreiras e a persistência da exclusão nos fazem refletir sobre a natureza da mudança.

A LBI detalha as obrigações do Estado. Em seu artigo 3º, nos itens VI e VII, são definidos:

- VI - Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;
- VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição

de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico; (Brasil, 2015).

Ora pensar que saneamento básico, iluminação e distribuição de água, já são direitos garantidos a todos os cidadãos pela Constituição Federal de 1988, só reforça a ideia de que o Estado não consegue oferecer o mínimo à população. E aqui eu abro aspas para pensar na população como um todo, uma vez que é de amplo conhecimento a parcela da população brasileira que não possuem acesso à saneamento básico. Enfim, é uma grande hipocrisia a reafirmação da garantia ao direito, é mais do mesmo.

Em seu Capítulo II, a LBI trata das condições de igualdade e não discriminação, visando garantir que oportunidades iguais e proteção contra violências físicas e psicológicas. A necessidade de especificar direitos que são inerentes à dignidade humana assusta, mas reflete a histórica violência de tutela e negação de autonomia.

Art. 6º. A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - Casar-se e constituir união estável;
- II - Exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - Exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - Conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - Exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI - Exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A LBI garante o atendimento prioritário em filas, caixas de supermercado, serviços públicos e atendimento médico. Contudo, é comum vivenciar situações em que as pessoas com deficiência são constrangidas a provarem sua condição. O uso do cordão de identificação para pessoas com TEA, por exemplo, suscita um dilema ético e social. Seria essa uma forma de garantir o direito e o respeito à lei, ou seria uma medida de rotulação que expõe e especifica a deficiência? São indagações que possivelmente não serão respondidas por esta pesquisa. Mas nos toca para pensarmos, as influências e as disputas de poderes, por trás destas medidas. Quem foi que disse que as pessoas com TEA gostaria de utilizar um cordão de identificação?

A LBI também assegura o direito à habilitação e reabilitação, sob responsabilidade do Estado.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Este direito fundamental deve ser ofertado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), incluindo a assistência e o transporte necessário até o local de atendimento. Tal critério se atrela ao Capítulo III da LBI, que trata do direito à saúde, que deve ser oferecido e garantido pelo poder público, prioritariamente pelo SUS. São serviços essenciais como:

- I - Diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;
- II - Serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;
- III - Atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;
- IV - Campanhas de vacinação;
- V - Atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;
- VI - Respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;
- VII - Atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;
- VIII - Informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;
- IX - Serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;
- X - Promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;
- XI - Oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde (Brasil, 2015).

Estes se constituem em atendimento básico que, por lei, deveriam estar sendo garantidos às pessoas com deficiência. Dessa forma, apesar da LBI ser um documento público e acessível, consideramos necessário fomentar a importância da disseminação destas informações de direito público e de tornar esses direitos de conhecimento de todos os cidadãos brasileiros. Informar as pessoas com e sem deficiência é uma forma de integrar a sociedade a pensar um modelo inclusivo, que compreenda que para haver equidade é preciso que haja atendimentos distintos para uma sociedade heterogênea e diversa em seus mais variados aspectos sociais e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com a LBI, define que a Educação Especial é uma modalidade de Educação e é transversal a todos os níveis de ensino, devendo ocorrer desde a creche (0 anos) até a Educação Superior (Brasil, 2017).

A LBI, em seu artigo 28, reforça o papel do Estado na efetivação da inclusão:

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

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (Brasil, 2015).

O artigo 28, item I, ratifica o que traz a BNCC sobre a oferta em todos os níveis de ensino. Os itens II e III remetem à importância não só do acesso e permanência, mas também reafirmam que as pessoas com deficiência sejam inseridas no processo educacional para que possam ampliar suas potencialidades e saberes.

Ao que se refere aos itens IV e V, percebe-se a preocupação na adequação ao atendimento de necessidades específicas, sugerindo que cada estudante seja pensado de forma individualizada. O item IV sobre a oferta de educação bilíngue convida à reflexão sobre a real eliminação de barreiras. Se tivéssemos no Brasil o ensino de Libras em todas as escolas e em todos os níveis, o impedimento de uma pessoa com surdez seria significativamente reduzido. Se a maioria soubesse se comunicar por Libras, as pessoas com surdez estariam em ambientes de fato inclusivos.

A LBI e a BNCC fornecem o arcabouço legal, mas a plena inclusão exige que a acessibilidade comunicacional (Libras) seja uma política universal de Estado, e não um esforço isolado. A inclusão só se torna realidade quando a sociedade, em sua totalidade, se transforma para acolher o diferente, tornando-o a norma. A falta de Libras universalizada

é um exemplo de uma barreira atitudinal e comunicacional que persiste, impedindo a igualdade plena exigida pela lei.

Ao final do artigo 28 da LBI, são detalhadas as ações que o Poder Público deve assegurar para a efetivação do sistema educacional inclusivo. Os itens a seguir definem a responsabilidade coletiva e a necessidade de pesquisa e apoio especializado:

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (Brasil, 2017).

Os itens supracitados, embora se remetam à responsabilização do professor, ressaltam a necessidade de uma prática pedagógica que contemple o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Tratam da formação de professores como elemento de qualificação, e o planejamento e a organização das instituições de ensino de forma coletiva, como a única perspectiva capaz de concretizar a educação inclusiva.

No que tange o direito pleno de acesso e ampla participação na Educação Superior, a LBI diz o seguinte:

XIII - Acesso à Educação Superior e à Educação Profissional e Tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; (Brasil, 2015).

Garantindo acesso, bem como tecnologias necessárias para oportunizar condições de participação em todo o processo educacional que abrange a Educação Superior. Tece ainda que seja realizada adequação de conteúdo curricular, incluindo jogos e atividades esportivas.

A lei finaliza a seção de Educação reforçando a acessibilidade estrutural, que é a base material para a inclusão: “XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015). Este item indica a relevância de pensar na arquitetura do espaço físico na perspectiva inclusiva, complementando a discussão sobre as barreiras atitudinais e comunicacionais.

A LBI, em seu artigo 28, item XVII, reafirma a indispensabilidade da “oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015). A singularidade da LBI é apresentada no artigo 30, que estabelece parâmetros primordiais para os processos seletivos de ingresso na Educação Superior e à Educação Profissional e Tecnológica (públicos e privados):

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas IES e de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das IES e nos serviços;
- II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Os itens abordados no artigo 30 são provocativos, pois demonstram que, por décadas, os processos seletivos se constituíam de forma a excluir os estudantes com deficiência. É inegável que o documento garante que as IES assumam o compromisso de buscar meios de atendimento inclusivo, embora a entrada desses estudantes nos cursos, por si só, não garanta a acessibilidade plena.

Ademais, a LBI (Brasil, 2015) ainda contempla garantia de direitos em diversas esferas: Moradia; Trabalho; Habilitação e Reabilitação Profissional; Assistência Social; Previdência Social; Cultura; Esporte; Turismo e Lazer; Transporte e Mobilidade; Acessibilidade; Informação e Comunicação; Tecnologia Assistiva; Participação na vida Pública e Política; Ciência e Tecnologia; Justiça; Reconhecimento igual perante a lei de Crimes e infrações administrativas.

Esta abrangência legal se alinha à agenda global. Os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, representam uma agenda global de desenvolvimento até 2030. O ODS 4 (“Educação de Qualidade”) visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

O *Decreto nº. 9.465/2019*, embora primariamente focado na reestruturação e no funcionamento das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), possui implicações diretas para a Educação Especial. Ao ratificar a necessidade de as IFES cumprirem a legislação de inclusão, o Decreto reforça o dever do Estado em assegurar a acessibilidade e o suporte educacional em todos os níveis, incluindo o superior (Brasil, 2019). Isso significa que o AEE e as práticas de apoio não se restringem à Educação Básica. A articulação com a tese reside na extensão das demandas de inclusão e na qualificação do professor para além da sala de aula comum da escola.

Ainda bastante recente, o *Decreto nº. 10.502/2020*, buscou instituir uma nova *Política Nacional de Educação Especial* (PNEE), que propunha a criação de classes e escolas especializadas (Brasil, 2020). Este Decreto foi alvo de intensa controvérsia e ampla crítica por parte de entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e do Ministério Público. A principal crítica era que o Decreto representava um retrocesso normativo, pois sinalizava um retorno ao modelo segregacionista, contrariando o estabelecido pela CDPD e a própria PNEE-PEI de 2008. Apesar de ter sido suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), sua existência e discussão são cruciais para a tese, pois revelam a fragilidade e a

constante disputa política em torno da educação inclusiva no Brasil. Este episódio, de grande repercussão, ameaçou os avanços e comprometeu as repercussões na potencialização do ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, reforçando a necessidade de que o compromisso ético e pedagógico prevaleça sobre a simples formalidade legal.

Já em 2025, foi promulgado o *Decreto nº. 12.686/2025*, também conhecido como *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*, atuando na consolidação e refinamento da política de educação especial inclusiva no Brasil, buscando superar as ambiguidades e tensões geradas por normativas anteriores (Brasil, 2025), ao exigir maior rigor nas ações de implementação da acessibilidade e do suporte individualizado, reforçando a responsabilidade dos sistemas de ensino em prover as adaptações razoáveis e os recursos humanos qualificados. Entretanto, o Decreto gerou contradições ao não mencionar a existência das escolas especializadas, levando ao entendimento que todos os estudantes com deficiência deveriam ser obrigatoriamente matriculados na rede regular em salas comuns de ensino. Portanto, ao verificar-se alguns retrocessos e após forte pressão social, no dia 08 de dezembro de 2025, o governo publica o *Decreto nº. 12773/2025* – que altera as regras da PNEE-PEI (inicialmente instituída pelo *Decreto nº. 12686/2025*).

O Decreto de 08 de dezembro reafirma a inclusão como regra: a Educação Especial deve ser oferecida de forma transversal, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme já era prevista na PNEE de 2008. Garante direitos de estudantes com deficiência, autistas e com altas habilidades, o acesso, permanência, aprendizagem, AEE e adaptações razoáveis sempre que necessário, nos 2 espaços (sala comum e AEE). Regulariza também o papel das escolas comuns e da rede pública no atendimento inclusivo, com suporte técnico e pedagógico contínuo. Ao fazermos reflexões como esta, percebemos o quanto a sociedade brasileira ainda está distante de ser uma sociedade inclusiva. Consideramos que esta é uma discussão complexa, pois perpassa interesses e forças políticas e culturais, mas é necessário que tragamos para o debate a necessidade de ampliar e fortalecer as questões apresentadas. O percurso histórico-legal demonstrou que, embora o Brasil possua um dos mais avançados arcabouços legais para a inclusão (CF-1988, LDB-1996, PNEE-PEI20-08, CDPD-2009, LBI-2015), a sua efetivação é marcada por tensões políticas (Brasil, 2020) e pela fragilidade na implementação. Essa

disparidade entre o direito legalmente garantido e a realidade da prática docente justifica a análise aprofundada do AEE proposta nesta tese.

3 CAMINHOS E PERCURSOS: A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Inicialmente, cabe destacar que a presente pesquisa se insere em um contexto acadêmico mais amplo, estando vinculada ao projeto de pesquisa *História Social e História Oral: Pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)*, financiado pela FAPEMIG [CHE - APQ-02063-17]. Esta vinculação não apenas contextualiza a relevância deste estudo como um desdobramento de uma linha de investigação consolidada, mas também lhe confere legitimidade institucional. Destacamos ainda, a interdisciplinaridade das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto supracitado, bem como na linha de pesquisa, a qual estamos vinculados. Uma vez que trabalho docente e práticas educativas, refletem o cenário da materialidade dos profissionais da educação, corroborando para o enfrentamento dos desafios, através do desdobramento de possibilidades, e ou caminhos que busca apresentar, a consolidação da atuação docente na perspectiva da educação especial de forma transversal e heterogênea. Adicionalmente, o referido projeto já foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU, o que ampara esta tese sob os princípios éticos da pesquisa científica. Contudo, é importante esclarecer que, por sua natureza metodológica – uma revisão integrativa que utiliza exclusivamente fontes de dados secundários e de domínio público –, a presente tese dispensa uma nova submissão ao CEP.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como objetivo “analisar o que evidenciam as dissertações acerca do trabalho e das práticas docentes na perspectiva da educação especial inclusiva, bem como as repercussões do AEE para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência”. Portanto, esta tese foi elaborada com base em parâmetros fundamentais que constituem a produção do conhecimento científico no âmbito da Pós-Graduação. Assim, iniciamos com o cuidado de levantar e revisar as produções científicas que sustentarão as discussões teóricas e metodológicas que serão abordadas. Nesse sentido, Gatti (2012) tenciona, que:

A organização conceitual e institucional do campo de pesquisa em educação e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ele associadas, emerge contemporaneamente como uma necessidade, pelo risco da dispersividade e da conseqüente desconsideração dos demais campos nas ciências humanas e sociais, com os quais se confronta, ao mesmo tempo em que a eles se interliga (Gatti, 2012, p. 19).

A autora supracitada, ressalta a necessidade contemporânea de consolidar o campo de pesquisa em educação por meio de uma organização conceitual e institucional mais articulada e consistente. A autora aponta que, diante das tensões de ordem científica e das múltiplas práticas profissionais vinculadas à área, há o risco de dispersão teórica e metodológica, o que pode fragilizar a produção do conhecimento educacional. Nesse sentido, a falta de articulação pode levar à desconsideração de contribuições oriundas de outros campos das ciências humanas e sociais, com os quais a educação mantém relações históricas e epistemológicas. Assim, Gatti (2012) afirma a importância de um diálogo interdisciplinar sistemático, capaz de fortalecer a identidade do campo educacional sem isolá-lo, promovendo integração teórica, rigor científico e maior coerência entre pesquisa, formação e prática profissional.

É comum, no âmbito das pesquisas em Educação, a existência de críticas que ressaltam os métodos pelos quais a produção do conhecimento é concebida. Há, portanto, a necessidade de sempre reforçarmos a relevância e o rigor dos estudos que são realizados exclusivamente pelas pesquisas em educação, uma vez que a educação se articula de forma interdisciplinar e contribui, de maneira ampla e singular, para refletir sobre a construção e os avanços da educação no Brasil. “A pesquisa qualitativa é uma abordagem essencial na investigação científica, que se concentra na compreensão profunda e interpretação dos fenômenos estudados” (Guerra et al., 2024, p. 01).

Gatti (2012, p. 21) afirma que as pesquisas em Educação precisam estar pautadas na confiabilidade dos dados: “este debate é pertinente e importante no contexto histórico atual e tem consequências para as perspectivas epistemológicas e políticas do campo – para sua valorização e posição no contexto social, político e no contexto científico”. Nesta mesma direção, ao tratar da pesquisa qualitativa, Guerra et al. (2024, p. 05) apontam que “por ser uma abordagem subjetiva, a pesquisa qualitativa requer um trabalho de campo, no qual o pesquisador se envolve diretamente no local onde o fenômeno social ocorre”.

A pesquisa qualitativa é definida como uma abordagem metodológica que visa compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva e dos contextos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com Minayo (2009), essa abordagem parte de uma visão humanista, originada em correntes filosóficas como a fenomenologia. Minayo (2009) ainda destaca que um dos elementos fundantes da pesquisa qualitativa é justamente compreender o ser humano em sua singularidade. Os fenômenos sociais são atravessados

pela subjetividade da interpretação e constituição de vida de cada ser humano. Dessa forma, acreditamos, assim como Minayo (2009), que a pesquisa qualitativa valoriza o conhecimento humano em sua complexidade e particularidade, promovendo um entendimento mais profundo e sensível das experiências sociais.

Portanto, de acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa é caracterizada por uma postura ética e reflexiva, que reconhece a relevância das interações humanas e se propõe a compreender os fenômenos sociais a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos. “a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social” (Minayo, 2009, p. 21).

Prodanov e Freitas (2013) tratam a pesquisa como método de busca por conhecimentos ainda desconhecidos, possibilitando a construção de saberes novos e promovendo modificações que venham a contribuir, de forma positiva, em estruturas pré-estabelecidas, como no caso da formação inicial. “Assim, pesquisar, num sentido amplo, é procurar uma informação que não sabemos e que precisamos saber” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 44). Neste sentido, a busca da tese foi por saber, como tem se dado a produção e a materialidade de conhecimento que discutem o trabalho docente e suas nuances, na perspectiva da Educação Especial, mais especificamente para o AEE.

Esse sentido amplo de pesquisa se opõe ao conceito de pesquisa como tratamento de investigação científica que tem por objetivo comprovar uma hipótese levantada, através do uso de processos científicos (Prodanov; Freitas, 2013, p. 44). Mas sim, analisar de forma crítica, como este conhecimento que vem sendo produzido nos âmbitos dos cursos de pós-graduação podem contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais da educação que cotidianamente, tem vivenciado os desafios para mediação e ensino dos/para os estudantes com deficiência.

Ao discutir as concepções de processos para investigação e produção do conhecimento, Gatti (2012, p. 23) destaca diversos pontos relevantes, entre os quais afirma: “as concepções destacadas se entrelaçam com várias formas e caminhos possíveis para colher e trabalhar dados em investigações das situações de ensino e de aprendizagem escolar ou a processos formativos de diferentes naturezas e níveis”.

Para atingir tal objetivo, optou-se por um estudo de revisão da literatura. A escolha do método específico foi precedida por uma exploração das diferentes abordagens

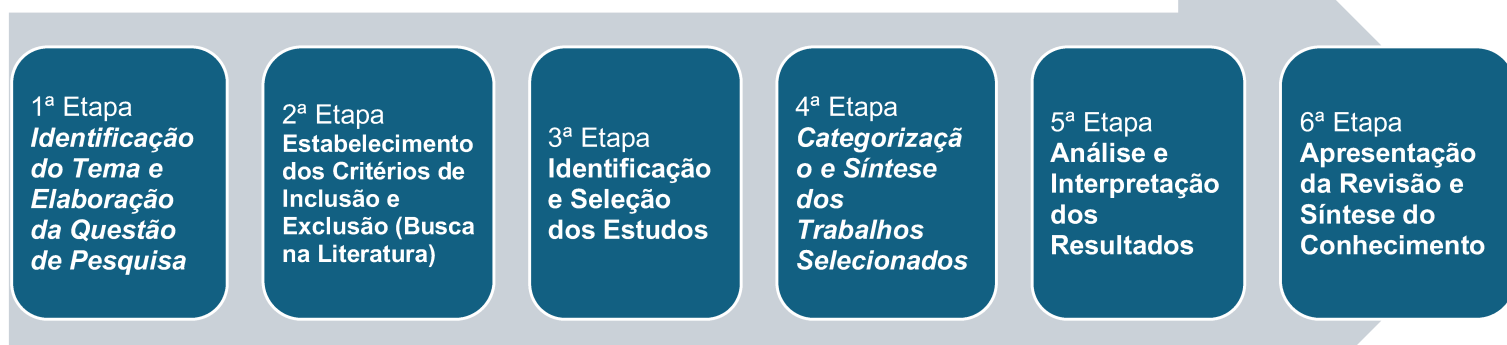
metodológicas, buscando aquela que melhor se alinhasse às necessidades e à complexidade do tema investigado.

Nesse contexto, o método selecionado foi o da revisão integrativa da literatura. Este método de pesquisa permite a busca, a avaliação crítica e a síntese dos estudos disponíveis sobre o tema investigado (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Whitemore; Knalf, 2005). Esta abordagem metodológica é considerada mais ampla entre os tipos de revisão da bibliografia, por possibilitar a inclusão de estudos com diversas metodologias, como pesquisas teóricas e empíricas, quantitativas e qualitativas (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022). Neste contexto, busca-se traçar uma análise sobre o conhecimento já produzido acerca do tema (Botelho; Cunha; Macedo, 2011), permitindo uma compreensão mais abrangente do fenômeno (Broome, 2006). Ao final, espera-se apresentar o conhecimento que tem sido produzido sobre a temática proposta pela presente tese, identificar *lacunas* que direcionam futuras pesquisas e oferecer *subsídios que possam contribuir para a melhoria da prática profissional* (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010).

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

A revisão integrativa é desenvolvida em seis etapas principais (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Mendes; Silveira; Galvão, 2008), que estão dispostas na Figura 1 para facilitar a compreensão do processo de sua elaboração. A descrição e a constituição de cada etapa que sustentou o percurso metodológico desta tese também constarão no Capítulo de Resultados e Discussões.

Figura 1 - Etapas da revisão integrativa da literatura



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As etapas da revisão integrativa da literatura são detalhadas a seguir:

1ª Etapa: Identificação do tema e elaboração da questão de pesquisa

O primeiro passo consiste na formulação da questão de pesquisa ou da hipótese. Esta deve ser específica e relevante para a área de conhecimento (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010).

2ª Etapa: Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão (busca na literatura)

Esta etapa é essencial para garantir a abrangência e transparência da coleta de dados (Sousa; Bezerra; Egypto, 2023; Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Nela, são definidos os seguintes elementos:

- **Definição das bases de dados.** Seleção de bases de dados a serem utilizadas na revisão.
- **Definição dos descritores.** Estabelecimento dos termos (descritores) a serem utilizados nas estratégias de busca.
- **Critérios de elegibilidade.** Definição dos critérios de inclusão e exclusão que orientarão a seleção dos estudos.

3ª Etapa: Identificação e seleção dos estudos

Nesta etapa, realiza-se a aplicação prática dos critérios de elegibilidade para a formação do *corpus* da pesquisa. Para facilitar a explicação desta etapa, optou-se por subdividir esta etapa em quatro momentos sequenciais.

1. **Busca inicial e remoção de duplicatas:** Realização da busca nas bases de dados, seguida pela leitura dos títulos e pela remoção de estudos duplicados.
2. **Triagem por títulos:** Leitura dos títulos dos estudos e primeira triagem, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão.
3. **Refinamento por resumos:** Leitura dos resumos dos estudos pré-selecionados para verificar o alinhamento com o objetivo e a questão de pesquisa. A leitura dos resumos é uma estratégia eficiente para reduzir o número de estudos a serem analisados integralmente.

4. **Definição da amostra final:** Após o refinamento, define-se a amostra final de estudos (o *corpus* da pesquisa) que serão analisados na revisão.

4ª Etapa: Categorização e síntese dos estudos selecionados

Esta etapa constitui o núcleo analítico da revisão integrativa. Os dados extraídos dos estudos que compõem a amostra final são organizados, sintetizados e avaliados criticamente (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Para garantir a sistematização e o rigor metodológico, utiliza-se um instrumento de coleta de dados (como uma planilha do *Excel*) previamente, com o objetivo de extrair informações padronizadas de cada publicação (Dantas et al., 2022; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022; Souza; Silva; Carvalho, 2010; Ursi, 2005). Este instrumento contempla dados como:

- **Identificação completa dos estudos:** Autor, ano, título, PPG, região do país (Estado) e tipo de publicação;
- **Objetivo do estudo;**
- **Metodologia utilizada:** Tipo de estudo, delineamento, amostra e técnicas de coleta de dados);
- **Principais resultados encontrados;**
- **Conclusões dos autores**

O objetivo central da elaboração desta planilha é padronizar a extração das informações, garantindo que todos os dados relevantes de cada estudo sejam coletados de maneira consistente e organizada.

Após a extração, procede-se à categorização dos dados. Este processo envolve o agrupamento das informações para identificar padrões recorrentes e semelhanças, o que resultará nas categorias temáticas que darão sustentação à análise da literatura (Dantas et al., 2022; Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Esta etapa demanda uma abordagem analítica e interpretativa, na qual o pesquisador não apenas organiza, mas também avalia criticamente cada estudo incluído, preparando a base para a discussão e síntese do conhecimento na etapa seguinte.

5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados

Nesta etapa consiste na síntese do conhecimento obtido a partir da análise crítica dos estudos incluídos (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Neste momento, os dados, que foram organizados e categorizados na etapa anterior, são comparados e interpretados. O pesquisador deve discutir os achados à luz do referencial teórico da pesquisa, contrastando-os com outros estudos relevantes, a fim de identificar convergências, divergências e padrões nos resultados (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

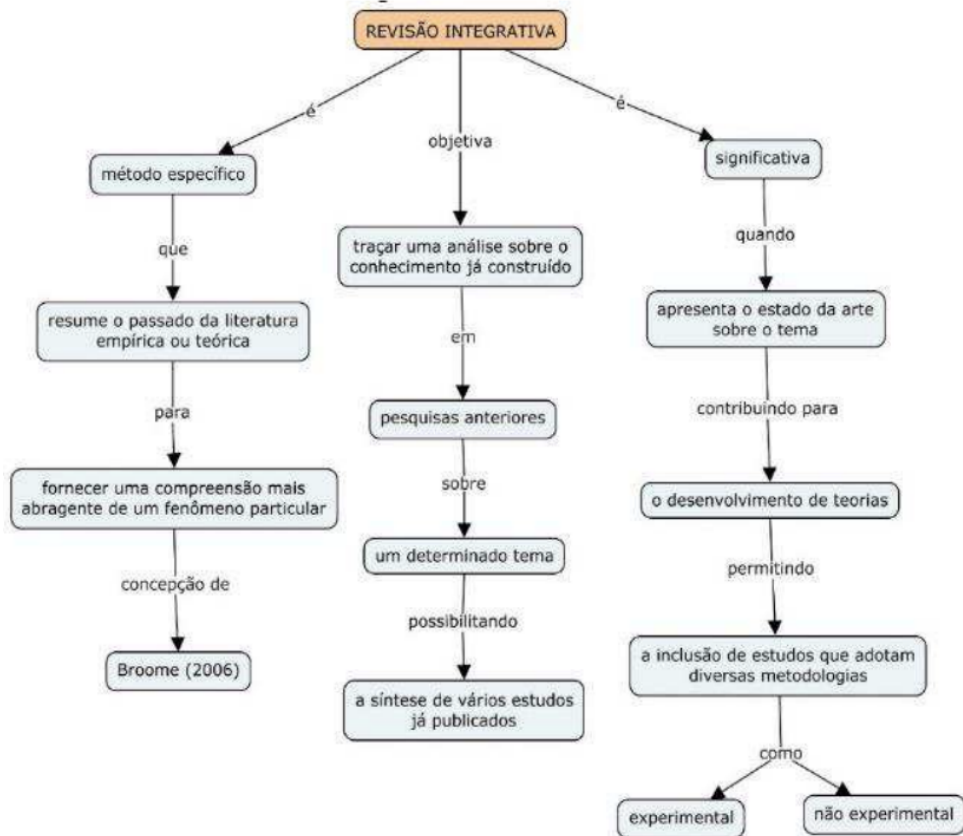
A interpretação aprofundada dos dados permite não apenas responder à questão de pesquisa, mas também identificar as implicações dos resultados para a prática profissional e, fundamentalmente, apontar as lacunas no conhecimento existente (Dantas et al., 2022; Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010). Ao final, o pesquisador deve ser capaz de formular conclusões consistentes e sugerir recomendações pertinentes para futuras investigações, além de elucidar as limitações dos estudos analisados (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

6ª Etapa: Apresentação da revisão e síntese do conhecimento

Esta é a etapa final da revisão integrativa da literatura e consiste na elaboração do capítulo de resultados e discussões da pesquisa, momento em que é apresentado o detalhamento de todas as fases percorridas (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). A apresentação da revisão não deve ser uma mera compilação de resumos, mas sim uma síntese integrada e crítica do conhecimento produzido, que permita ao leitor avaliar a pertinência e o rigor dos procedimentos empregados (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Sousa; Bezerra; Egypto, 2023).

O relatório final busca comunicar os principais resultados evidenciados, responder à questão da pesquisa e destacar as implicações dos achados para a prática profissional. É nesta etapa que a revisão integrativa cumpre seu papel de disseminar o conhecimento científico (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Sousa; Bezerra; Egypto, 2023).

A Figura 2 apresenta um organograma que resume as características específicas da revisão integrativa da literatura. Por meio deste método, é possível realizar uma análise crítica, teórica, reflexiva e sistemática dos estudos que foram objeto de constituição dos resultados.

Figura 2 - Características da revisão integrativa da literatura

Fonte: (Andrade, 2024, p. 46).

A escolha pela revisão integrativa da literatura como metodologia de construção dos dados para esta pesquisa justifica-se não apenas por processos técnicos e estruturais, mas, sobretudo, por sua complexidade e potencial de investigação aprofundada do material teórico já produzido sobre o tema.

Esta metodologia é altamente relevante no campo da pesquisa científica, especialmente nas Ciências Humanas, pois possibilita a sistematização do conhecimento existente. Diferente de outros tipos de revisão, a abordagem integrativa permite reunir, analisar criticamente e integrar resultados de estudos empíricos e teóricos (Mendes; Silveira; Galvão, 2008), promovendo uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

A Revisão Integrativa se distingue por não se limitar à descrição de resultados. Ela oferece a possibilidade de identificar lacunas do conhecimento, direcionar novas investigações e apoiar a tomada de decisão baseada em evidências (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Dessa forma, é uma ferramenta robusta capaz de congrega dados de

diferentes abordagens metodológicas – qualitativas e quantitativas – em um mesmo corpo analítico, favorecendo uma visão crítica e completa sobre o objeto de estudo.

Conforme Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103), a revisão integrativa “possibilita a construção de um panorama consistente e compreensivo do estado do conhecimento, bem como a identificação de lacunas que possam subsidiar novas pesquisas”. A utilização rigorosa desta abordagem contribui significativamente para o rigor metodológico da pesquisa, uma vez que segue etapas sistematizadas que envolvem desde a definição do problema até a análise e interpretação dos dados (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Esse processo sistemático assegura a confiabilidade dos resultados e confere legitimidade científica às conclusões obtidas.

Portanto, a utilização da revisão integrativa da literatura é justificada pela sua capacidade de promover a leitura crítica, intensificar o debate da articulação entre teoria e prática, consolidar o saber existente e oferecer subsídios teóricos consistentes para o avanço de material que dê suporte frente às demandas heterogêneas e constantes dos desafios da educação.

4 ENTRE EVIDÊNCIAS E LACUNAS: ACHADOS E REFLEXÕES DA REVISÃO INTEGRATIVA

“A educação é o processo pelo qual os seres humanos, ao se apropriarem dos conhecimentos, valores, técnicas e modos de ação produzidos historicamente, tornam-se capazes de se inserir ativamente na sociedade e de transformá-la.

Assim, educar é um ato político, no sentido de que implica a tomada de posição diante das contradições existentes na realidade social.

A escola, portanto, não é neutra: ela participa da luta pela hegemonia entre as classes sociais, podendo servir tanto à reprodução das condições existentes quanto à sua transformação, dependendo do modo como se organiza o trabalho pedagógico e dos fins a que se propõe”
(Saviani, 2008, p. 65).

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise dos resultados obtidos por meio da revisão integrativa da literatura, cujo objetivo foi investigar a produção acadêmica sobre o trabalho e práticas docentes na perspectiva da educação especial e inclusiva, e as repercussões do AEE para a potencialização do ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. A estrutura deste capítulo foi organizada de modo a oferecer ao leitor uma visão sistemática de todo o processo da revisão integrativa da literatura. Inicialmente, será detalhado o percurso metodológico da revisão, desde a busca e seleção dos estudos até a constituição do *corpus* final da pesquisa, um procedimento essencial para garantir o rigor e a transparência do estudo (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Em seguida, serão expostos os principais achados, caracterizando a produção científica analisada e organizando os dados da análise (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Por fim, o capítulo avança para a discussão e interpretação desses resultados, estabelecendo um diálogo crítico entre os estudos encontrados na literatura e o referencial teórico que fundamenta esta tese, com o objetivo de responder à questão de pesquisa e identificar as contribuições e lacunas no campo de estudo.

4.1 ASPECTOS CENTRAIS ADVINDOS DA REVISÃO

1ª Etapa: Elaboração do tema e da questão de pesquisa

A primeira etapa da revisão integrativa consiste na definição do tema, bem como da questão que ampara e conduz para a consolidação da pesquisa. Nesta etapa foi realizada a formulação da questão de pesquisa para guiar a revisão integrativa da literatura, portanto definiu-se:

- *De que modo as produções acadêmicas brasileiras abordam o trabalho docente e as práticas educativas na perspectiva da educação especial, e as repercussões do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na potencialização do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência?*

2ª Etapa: Critérios de inclusão e exclusão

A segunda etapa, é caracterizada pela organização e definição dos elementos que asseguram a epistemologia e rigor do método utilizado na construção dos dados que serão objeto de estudo. Dessa forma, esta etapa, explicita o modo minucioso que culmina no processo de designação dos caminhos iniciais que sustentam a revisão. Sendo eles:

- **Definição das bases de dados**

Na presente pesquisa, foi definida como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha da BDTD como fonte de dados justifica-se por sua ampla abrangência, por ser uma base consolidada que integra as informações da maioria das IES e pesquisa do Brasil, e por conferir maior visibilidade à produção científica nacional sobre o tema investigado.

- **Definição dos descritores**

Para esta pesquisa, definiu-se como descritores para busca do material teórico a ser analisado posteriormente, os seguintes termos: “trabalho docente” e “atendimento educacional especializado”.

- **Critérios de elegibilidade**

Considerando a possibilidade da amplitude de material, os autores delimitaram uma periodicidade de 10 anos para a realização da coleta de dados, abrangendo o período de 2015 a 2025. Considerando-se que as políticas de inclusão em educação especial estão completando 30 anos de vigência no Brasil, e que em 2015 houve a implementação da LBI, optou-se por este recorte para identificar o que tem sido produzido e como tem sido o movimento de publicização da produção científica em torno do tema.

Os critérios utilizados para selecionar os estudos estão dispostos a seguir:

Critérios de inclusão: 1) Estudos que abordem a relação direta entre o trabalho do professor e a oferta do AEE. Devem analisar, no mínimo, um dos eixos: implementação,

atribuições docentes ou repercussões do AEE; **2)** Tipo de publicação: apenas teses e dissertações; **3)** Arquivos disponíveis na internet para leitura na íntegra.

Critérios de exclusão: **1)** Estudos que apenas citam o AEE ou trabalho docente de forma secundária; **2)** Estudos focados exclusivamente no diagnóstico ou nas características dos estudantes, sem conectar com a prática pedagógica no AEE; **3)** Estudos sobre o trabalho docente e AEE em tempos e espaços não escolares (ex: clínicas, hospitais, em equoterapia, instituições filantrópicas sem fins lucrativos etc); **4)** Estudos publicados antes de 2015; **5)** Estudos que analisam apenas a perspectiva dos gestores ou dos pais, sem aprofundar no trabalho docente.

3ª Etapa: Identificação e seleção dos estudos

Esta etapa foi dividida em partes para facilitar a explicação dos procedimentos realizados.

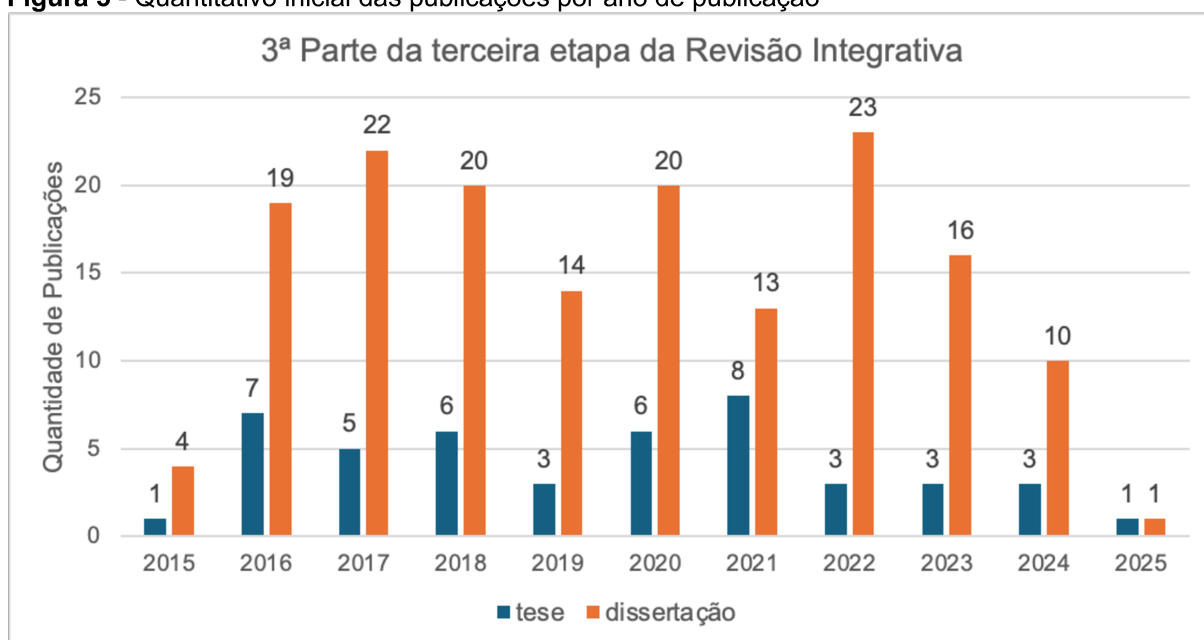
Na **primeira parte**, foi realizada a busca na BDTD com a inserção dos descritores “trabalho docente” e “atendimento educacional especializado”. Não foi utilizado filtro inicialmente. Nesta busca, foram apresentados como resultados 353 *estudos*, sendo publicados entre os anos de 2002 e 2025. Após a primeira busca, optou-se por utilizar o filtro de recorte temporal, contemplando os últimos 10 anos (de 2015 a 2025). Após a aplicação deste filtro, foram apresentados 292 *estudos*. Uma diferença de apenas 61 estudos. A partir destes dados, pode observar-se indicativos de que as discussões sobre o trabalho docente e o AEE vêm se intensificando a partir das últimas décadas, mais especificamente de 2015.

Na **segunda parte**, após a aplicação do filtro temporal, foi realizada a leitura de todos os títulos dos 292 estudos, verificando se havia duplicação dos estudos disponibilizados na base de dados. Após a leitura dos títulos dos estudos, 84 foram eliminados, restando 208 estudos.

Na **terceira parte**, foi realizada a leitura de todos os 208 títulos de estudos restantes, com o intuito de identificação de possíveis materiais para análise, aplicando os critérios de inclusão e exclusão. Portanto, à medida que se ia-se analisando os títulos, percebeu-se a possibilidade de uma organização que desencadeasse uma visão quantitativa pertinente. Neste sentido é que para além dos estudos que serão selecionados para análise, no tópico de resultados e discussões apresentamos ainda, o percentual de estudos por temas

indicados no título. Optou-se por anexar (ANEXO 1) em forma de quadro (Quadro 11) os 208 estudos que foram identificados pelo título como possíveis objetos de investigação, para construir elementos analíticos sobre quantidade de publicações por ano, e temáticas mais abordadas.

Figura 3 - Quantitativo inicial das publicações por ano de publicação



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Dentre as 208 publicações que foram selecionadas inicialmente, mediante a busca pelos descritores (“trabalho docente” e “atendimento educacional especializado”), no recorte temporal dos últimos 10 anos, o primeiro dado quantitativo que se destaca, é distinção entre tese e dissertação. Na Figura 3, está evidente que a quantidade de dissertação é significativamente maior que a publicação de tese, sendo que são 46 teses e 162 dissertações. Acreditamos que esse resultado esteja diretamente relacionado ao tempo de produção de cada produto acadêmico. Em geral, os cursos de pós-graduação no Brasil são regulamentados com o período de 24 meses para cursos em nível de Mestrado e 48 meses para o nível Doutorado.

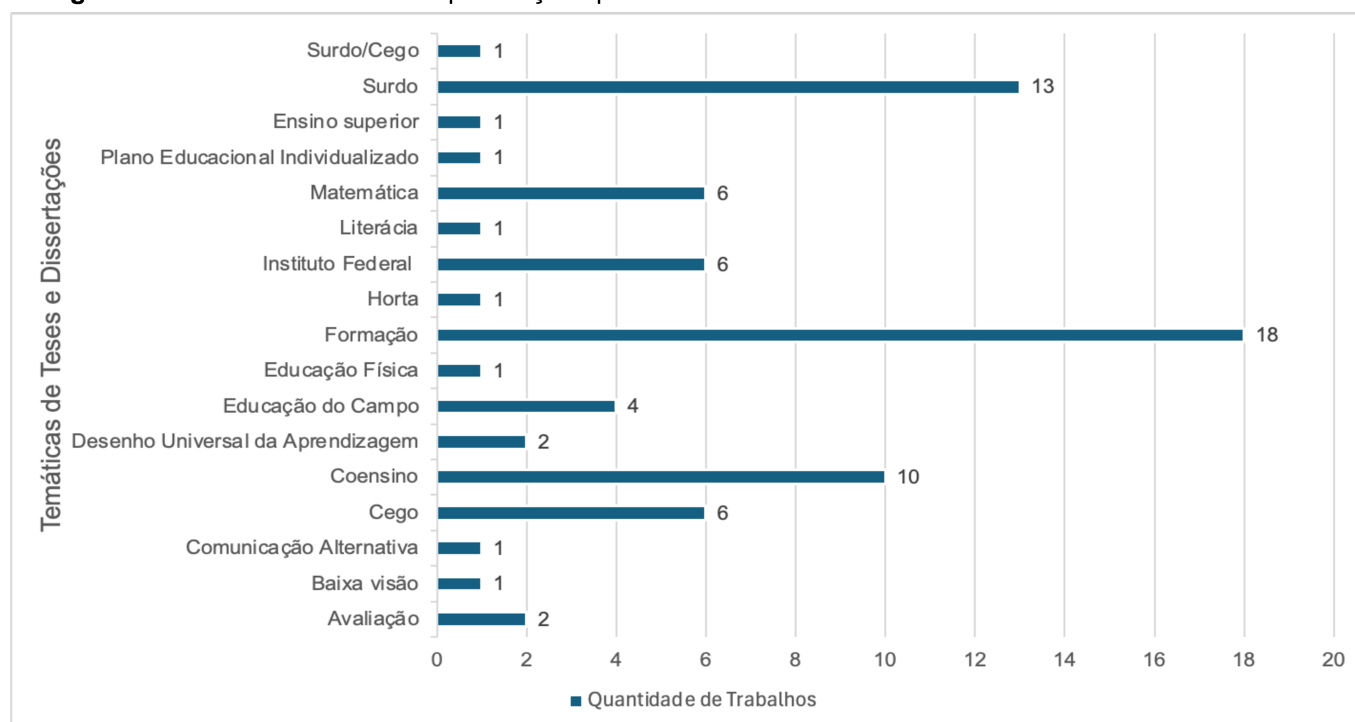
No Brasil, tempo destinado à realização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* como o mestrado e o doutorado, é regulamentado pela CAPES e, portanto, segue parâmetros estabelecidos pelas IES, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo MEC.

O mestrado tem duração média de 24 meses e caracteriza-se como uma formação que visa ao aprofundamento teórico e metodológico em uma área específica do conhecimento, cuja obtenção do título é decorrente da elaboração de um texto, denominado de dissertação. Este texto deve obedecer a normas e parâmetros de formatação que se baseiam em pesquisa científica. De acordo com a CAPES, o mestrado “tem por objetivo capacitar o estudante para o exercício da docência e para a pesquisa, exigindo a elaboração de uma dissertação que demonstre domínio do tema e da metodologia científica” (CAPES, 2017, p. 15).

Já o doutorado possui duração média de 48 meses e representa um nível mais avançado de formação acadêmica, exigindo do pesquisador originalidade, profundidade teórica e contribuição inédita ao campo do saber por meio da tese. Nesse sentido, o doutorado “destina-se à formação de pesquisadores e docentes de alto nível, que possam desenvolver investigações originais e contribuir para o avanço do conhecimento” (Brasil, 2006, p. 07).

Esses prazos, embora possam apresentar variações específicas conforme o regulamento interno de cada programa, são recomendados como o tempo ideal para a integralização das atividades obrigatórias, como disciplinas, qualificação e defesa final, de acordo com os critérios estabelecidos pela CAPES para avaliação dos programas de pós-graduação. Assim, compreender esses períodos é essencial tanto para o planejamento acadêmico do estudante quanto para a organização institucional e publicação dos estudos resultantes da pós-graduação no país. Logo, conforme organização do período para cada nível, ao tempo que se produz uma tese (48 meses), é possível que 2 dissertações (24 meses) sejam também constituídas. Daí, poderia se justificar a diferença entre a quantidade de publicações.

Para além dos dados quantitativos, apresentados inicialmente, ainda consideramos pertinente a apresentação das especificidades que se destacam nos 208 estudos que serviram como base inicial para construção dos dados. Na Figura 4, está organizado o quantitativo, e as devidas temáticas.

Figura 4 - Quantitativo inicial das publicações por temática

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na Figura 4, está organizada de modo a enfatizar as temáticas que foram identificadas a partir da leitura dos títulos das teses e dissertação que fazem parte do objeto de estudo da presente tese. Portanto, 1 dos estudos estava pautado na discussão de estudantes surdo/cegos; 13 tratavam do processo de ensino de estudantes surdos; apenas 1 se dispunha a discutir os estudantes com deficiência na Educação Superior; 1 com ênfase no plano educacional individualizado; 6 produções que problematizam os estudantes com deficiência e o ensino da matemática; 1 estudo que propõe a horta como possibilidade de articulação ao conteúdo e o ensino. Ainda com respeito às temáticas, ressaltamos a quantidade de estudos que discutem especificamente a formação de professores na perspectiva da educação especial; 1 estudo que pauta a educação física e a participação dos estudantes com deficiência; 4 pesquisas que traçam uma interface entre a educação especial e a educação do campo; apenas 2 abordam o Desenho Universal da aprendizagem como uma possibilidade de ensino; 10 pesquisam destacam o coensino ou ensino colaborativo; 6 que pautam a necessidade de pensar a educação para estudantes cegos; apenas 1 estudo se despende a pensar a comunicação alternativa; 1 com temática específica no ensino de estudantes com baixa visão e 2 estudos que se referem ao processo de avaliação de estudantes com deficiência.

Diante da leitura dos títulos dos estudos selecionados da **terceira parte** (Figura 5) identificou-se 79 estudos que poderiam corresponder à temática da presente pesquisa, sendo o trabalho docente e o AEE. Considerando o quantitativo significativo, é que se realizou a leitura dos resumos destes, para a seleção mais refinada.

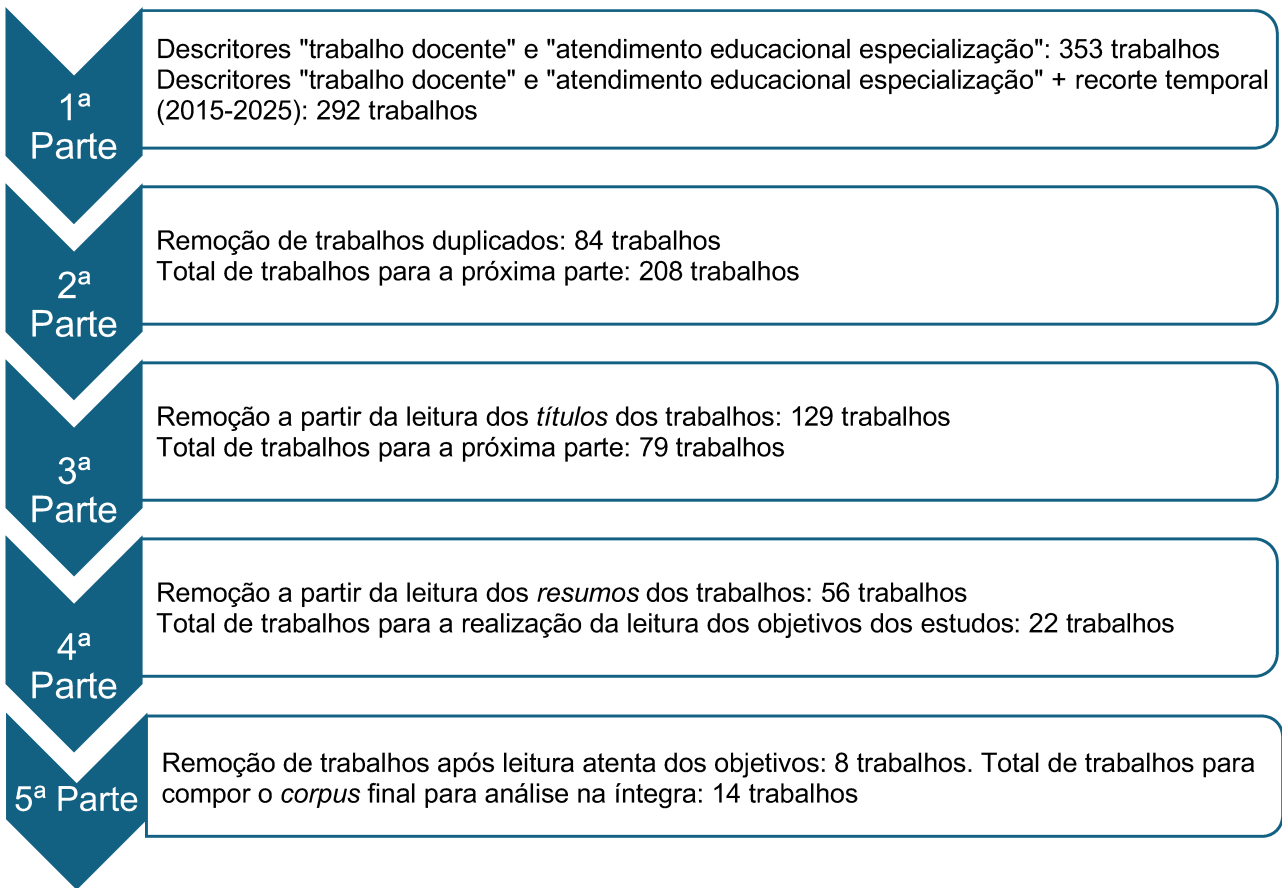
Na **quarta parte**, foi realizada a leitura dos resumos dos 79 estudos para refinar quais seriam selecionados, verificando se o conteúdo das produções estaria alinhado ao objetivo e à questão de pesquisa da revisão integrativa, utilizando os critérios de inclusão e exclusão, removendo aqueles estudos que não se adequam aos critérios estabelecidos.

Após a leitura dos resumos dos 79 estudos, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão, *foram selecionados 22 estudos para compor o corpus da revisão integrativa de literatura*. A seguir, realizou-se a organização dos objetivos de cada um dos 22 estudos, considerando que na realização da revisão integrativa da literatura, a leitura atenta dos objetivos de cada estudo constitui uma etapa fundamental no processo de seleção do material, pois permite identificar a relevância, a pertinência temática e a consonância das produções com a pergunta norteadora da pesquisa.

Conforme afirmado por Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103), a revisão integrativa exige critérios diretos e sistemáticos para garantir a qualidade e a consistência dos dados, e a análise dos objetivos dos estudos possibilita verificar se as pesquisas que foram selecionadas de fato abordam, o “fenômeno em foco”. Dessa forma, essa leitura criteriosa contribui e possibilita a construção de um corpo teórico sólido, assegurando que os estudos selecionados dialoguem diretamente com o problema de pesquisa e promovam uma análise crítica e fundamentada sobre o tema que é o cerne da tese. Por fim, após a sistematização dos objetivos dos 22 estudos, *selecionamos 14 os quais irão compor o corpus final* e serão analisados na íntegra.

A seguir, na Figura 5, que foi elaborada a partir dos passos e resultados da 3ª etapa da revisão integrativa da literatura:

Figura 5 - Sintetização dos dados da 3ª etapa da revisão integrativa da literatura



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Figura 5 representa o processo de organização dos dados, possibilitando ao leitor observar a quantidade de estudos que foram sendo filtrados e selecionados em cada parte da 3ª etapa da revisão integrativa da literatura, em que, após a leitura dos 22 estudos, chegamos ao total de 14 estudos para serem lidos na íntegra e analisados na revisão. Portanto abaixo apresentamos o Quadro 1, com os dados dos autores, ano de publicação, PPG em que o estudo foi produzido, o Estado e os objetivos de cada pesquisa, cujo estudos foram base para refinação de seleção:

Quadro 1 - Descrição de teses e dissertações que foram base para seleção final do corpus da pesquisa

Título		Ano/ Tipo	Autor/a	PPG	Est ado	Objetivos
1	AEE na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento	2015 D	Alves, Carla Barbosa	PPG em Educação	MG	Objetivo de descrever e analisar a proposta de trabalho do AEE implantado e desenvolvido pela SME de Uberlândia (MG) de 2005 a 2014, para os estudantes público da Educação Especial, de escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil
2	A mediação articulada com recurso às tecnologias: o trabalho docente na diversidade	2016 D	Alves, Silvana Sousa Silva	PPG em Educação	DF	Objetivo de analisar se a mediação articulada com uso de tecnologias pode contribuir na organização do trabalho pedagógico dos professores da sala regular e AEE para favorecer o ensino e a aprendizagem do Estudante com Necessidades Educacionais Específicas (ENEE), na perspectiva da educação para todos
3	Educar na diversidade: a questão da SRM	2017 D	Santos, Thiffanne Pereira dos	PPG Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias	GO	Objetivo de analisar se a institucionalização de SRM pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade. O estudo apresenta uma visão ampliada do conceito de diversidade ressaltando a gama de especificidades – questões de gênero, sexualidade, cultura, fatores socioeconômicos e deficiências – que se abordada no contexto escolar pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva
5	Interfaces entre formação, inclusão e educação especial: com a palavra... os professores!	2018 D	Cruz, Isabela Damaceno	PPG em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	RJ	Objetivo de identificar em um curso de formação continuada de professores os elementos relativos à inclusão em educação e o acolhimentos dos estudantes público da Educação Especial; caracterizar as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando suas possibilidades de democratização da educação e da escola no processo de inclusão dos estudantes público da Educação Especial; e por fim verificar se, e de que modo, o material de base “Index para Inclusão” contribuiu para ressignificação de suas culturas, políticas e práticas na escola
6	Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do AEE da	2018 D	Viegas, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton	PPG em Educação	CE	Objetivo de analisar como a cultura de paz é promovida a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo de sete professoras do AEE

	rede pública municipal de Fortaleza (CE)					
7	Prática e formação docente para a educação especial inclusiva: compondo recursos como meio de potencializar o aprendizado e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual (DI)	2023 D	Campos, Natália Moreira de Carvalho	PPG em Gestão de Ensino da Educação Básica	MA	Objetivo de investigar a prática e formação docente do AEE para o ensino do estudante com DI nos Centros de Ensino (CEs) da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís (MA), Polo V; para a organização, de forma colaborativa, de um caderno orientador de práticas e atividades pedagógicas para o ensino desse estudante
8	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA	2020 D	Sewald, Silvana	PPG em Educação	PR	Objetivo de analisar a relação entre formação de professores e a OTP destinado aos estudantes com TEA
9	AEE: cartas sobre o agir pedagógico	2020 D	Escobar, Débora Scherer de	PPG em Educação	RS	Objetivo de abordar as práticas pedagógicas da educação especial e propor atuações que considerem as singularidades dos estudantes. Investigamos as continuidades, as rupturas e os desafios da prática pedagógica no AEE por uma perspectiva inclusiva
10	Inclusão escolar e AEE: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio	2020 D	Reis, Andréa Silva Adão	PPG em Gestão e Avaliação da Educação Pública	MG	Objetivo de compreender a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio nos processos de inclusão e ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial
11	Significações sobre a formação contínua e trabalho docente no AEE	2021 T	Souza, Lucineide Morais de	PPG em Educação	SP	Objetivo de analisar as significações atribuídas por uma professora da rede pública municipal de ensino de Teresina (PI) sobre a formação contínua e o trabalho docente no AEE
12	O trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que trabalha na SRM e o do ensino comum nas escolas públicas	2021 D	Teixeira, Andrise	PPG em Educação	PR	Objetivo de investigar o trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que na SRM e o professor do ensino comum, e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem
13	Representações sociais dos professores de SRM a respeito do AEE	2021 T	Pereira, Érica Nazaré Arrais Pinto	PPG em Educação	RN	Objetivo de pesquisar as representações sociais dos professores de SRM acerca do AEE. O recorte empírico envolveu 128 professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte que atuam na cidade do Natal (RN)

14	O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do AEE	2021 D	Scaramussa, Patrícia Vassoler	PPG em Educação (Profissional)	ES	Objetivo de analisar os movimentos do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do AEE e da sala de aula regular
15	Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com DI	2022 D	Oliveira, Andreia da Silva	PPG em Formação de Professores	PB	Objetivo de analisar a ocorrência do uso dos jogos como recurso didático-pedagógico de prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem do estudante com DI
16	O ensino na escola inclusiva: aproximações com o Desenho Universal para a aprendizagem	2023 D	Nunes, Ariane Vitoriano Duarte Santos	PPG em Educação (Profissional)	SP	Objetivo de investigar as formas de ensino declaradas como prática educacional inclusiva pelos professores e professoras no contexto da inclusão escolar
17	Concepções e práticas dos professores da sala comum e do AEE sobre a inclusão escolar	2023 D	Ana Lúcia de Arruda Ramos Rezende	PPG em Educação	MS	Objetivo de compreender quais concepções sobre inclusão escolar orientam a organização e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas
18	O AEE e o trabalho articulado na educação de infância: por uma escuta do corpo e um olhar sensível às diferenças	2023 T	Peixoto, Sara Maria Pinheiro	PPG em Educação	RN	Objetivo de analisar as dimensões de uma proposta de formação colaborativa, considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com/sem deficiência e suas implicações para as práticas de professores do AEE e da sala regular da Educação Infantil
19	A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas em contexto escolar	2024 D	Vieira, Jessica Sílvia dos Santos	PPG em Educação	AM	Objetivo de conhecer a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, investigando como os professores articulam o planejamento, a regência e a colaboração para promover a inclusão e atender às necessidades de todos os estudantes
20	AEE na rede municipal de ensino Paulistana: características do professor, práticas pedagógicas e relações com a autoeficácia docente	2024 D	Perez, Joice Pereira	PPG em Ciências do Desenvolvimento Humano	SP	Objetivo de caracterizar o AEE descrevendo o perfil acadêmico dos professores, suas práticas pedagógicas, barreiras que dificultam o trabalho, senso de autoeficácia para a prática inclusivas e suas relações com o perfil dos estudantes público do AEE
22	Condições de trabalho do professor de AEE	2024 D	Gameiro, Danielle Campos Macedo	PPG em Psicologia	CE	Objetivo de analisar as condições e a organização de trabalho do professor do AEE no desempenho das funções docentes na SRM. Foi realizada uma pesquisa de campo, qualitativa e exploratória, com 6 professoras de AEE, lotadas em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza (CE), sendo uma escola de cada distrito de educação

21	Mobilizações e perspectivas docentes para a inclusão escolar: entre a adaptação curricular e o ensino para todos	2024 D	Santana, Rogério Oliveira	PPG em Educação	MS	Objetivo de compreender os motivos que levam os professores a planejarem suas aulas diversificando as atividades para toda a turma a partir de um mesmo conteúdo curricular ou adaptando o ensino para alguns estudantes
23	Práticas e desafios da inclusão: percepções docentes nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Foz do Iguaçu (PR)	2025 D	Indreli, Adriana	PPG em Ensino	PR	Objetivo de conhecer as percepções e práticas de docentes que atendam essas crianças a partir de um estudo de levantamento de pesquisas brasileiras alocadas na BDTD sob o apoio de uma análise interpretativa

Legenda: T: Tese; D: Dissertação; PPG: Programa de Pós-Graduação; **Cédula em Cor Rosa:** indicativo de estudos selecionados através da leitura dos objetivos; **Cédula em Cor Verde:** indicativo de estudos não selecionados através da leitura dos objetivos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4ª Etapa: Categorização e síntese dos estudos selecionados

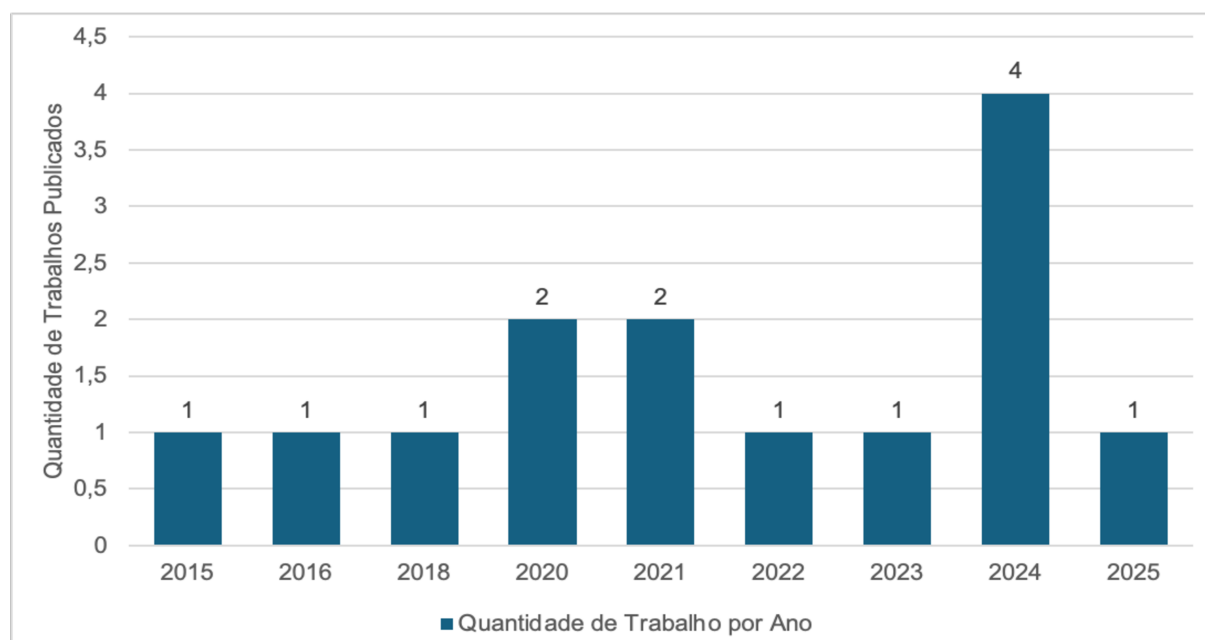
A organização e verificação das produções acadêmicas que serão corpus da revisão integrativa da literatura foi organizada em uma planilha do Excel, elaborada pela autora desta tese, ampara nas etapas da revisão integrativa da literatura, conforme apontado por (Dantas et al., 2022; Souza; Silva; Carvalho, 2010; Ursi, 2005).

Esta etapa da revisão integrativa da literatura, contempla à análise um pouco mais ampla e crítica das teses e dissertações que foram selecionadas. Considerando os elementos que contemplam a 4ª etapa, momento em que se realiza uma leitura do material com o intuito de localizar e sintetizar as principais evidências, identificar lacunas e estabelecer relações entre os achados. De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 760), essa fase exige do pesquisador “a habilidade de classificar, comparar e avaliar os estudos de forma sistemática e criteriosa”, permitindo uma compreensão abrangente do fenômeno investigado.

Para tanto, foram considerados aspectos como:

- **Identificação completa dos estudos** (autor, ano, título, periódico);
- **Objetivo do estudo**;
- **Metodologia utilizada** (tipo de estudo, delineamento, amostra, técnicas de coleta de dados);
- **Principais resultados encontrados** (considerando a amplitude dos resultados que são elencados nos estudos que foram analisados, é que se optou por apresentar este tópico nas etapas 5 e 6 da revisão integrativa da literatura);
- **Conclusões dos autores** (considerando a amplitude dos resultados que são elencados nos estudos que foram analisados, é que se optou por apresentar este tópico nas etapas 5 e 6 da revisão integrativa da literatura).

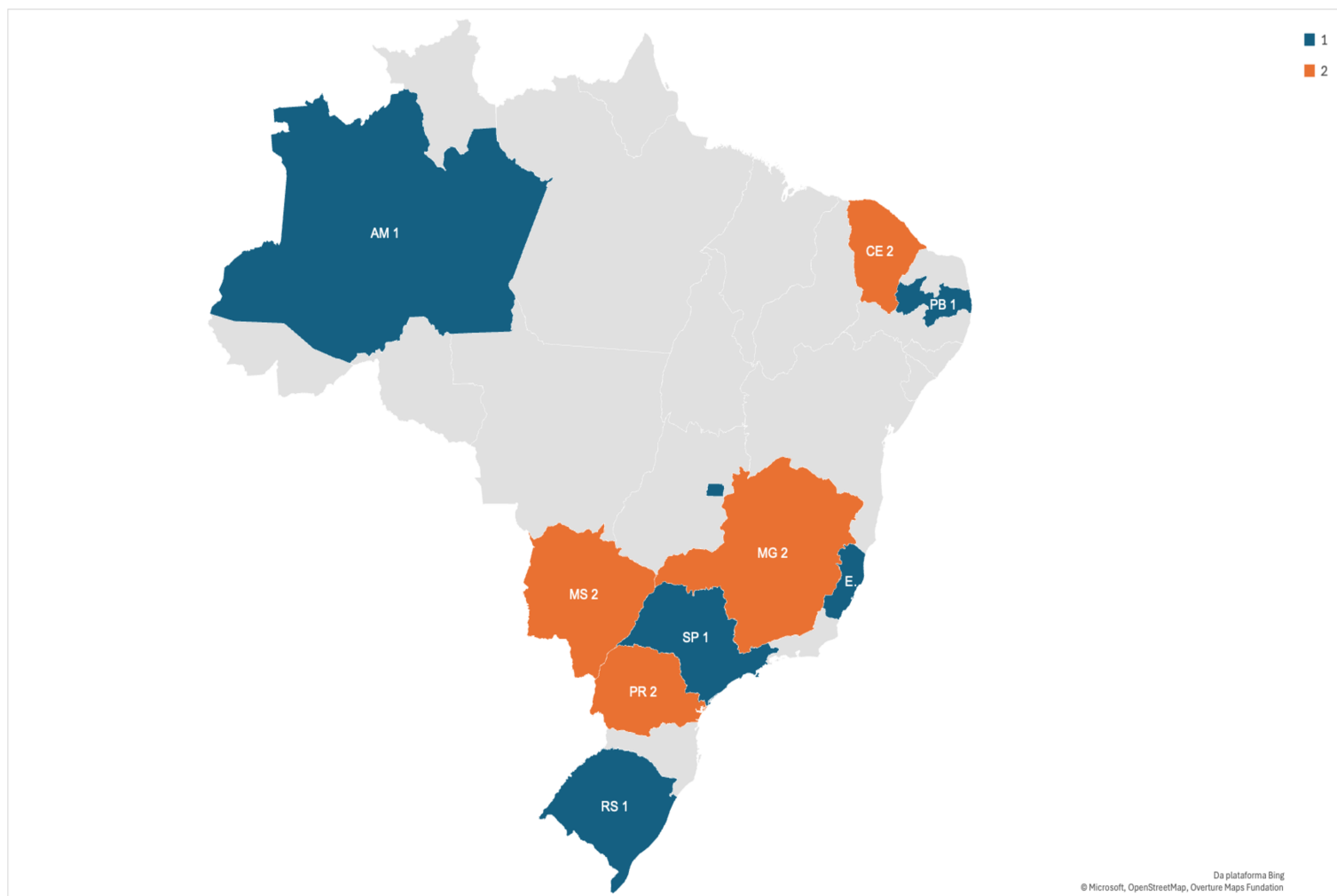
Ressaltamos que ao longo dos resultados e das discussões, todas as etapas e aspectos que compõem a revisão integrativa, serão abordados. Essa análise possibilita não apenas a organização dos dados, mas também a identificação de tendências e contradições na literatura, fornecendo uma base sólida para futuras investigações e para a tomada de decisões baseadas em evidências.

Figura 6 - Distribuição de estudos publicados por ano de publicação (Corpus RIL - 14 estudos)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Portanto no recorte temporal dos últimos 10 anos, e dentre as 14 produções que foram sendo filtradas e que comporão o *corpus* de análise desta tese, apresentamos a Figura 6 que representa o quantitativo de publicação por ano. Sendo uma publicação de 2015, uma de 2016, uma de 2018, duas publicações em 2020, duas em 2021, apenas um dos anos de 2022 e 2023, quatro das produções foram publicadas em 2024 e considerando que estamos no segundo semestre de 2025, apenas uma foi contemplada. No intuito de intensificar e apresentar o máximo de informações aos leitores, pensando no panorama amplo e informativo, é que optamos por sistematizar os estados onde essas 14 produções foram desenvolvidas.

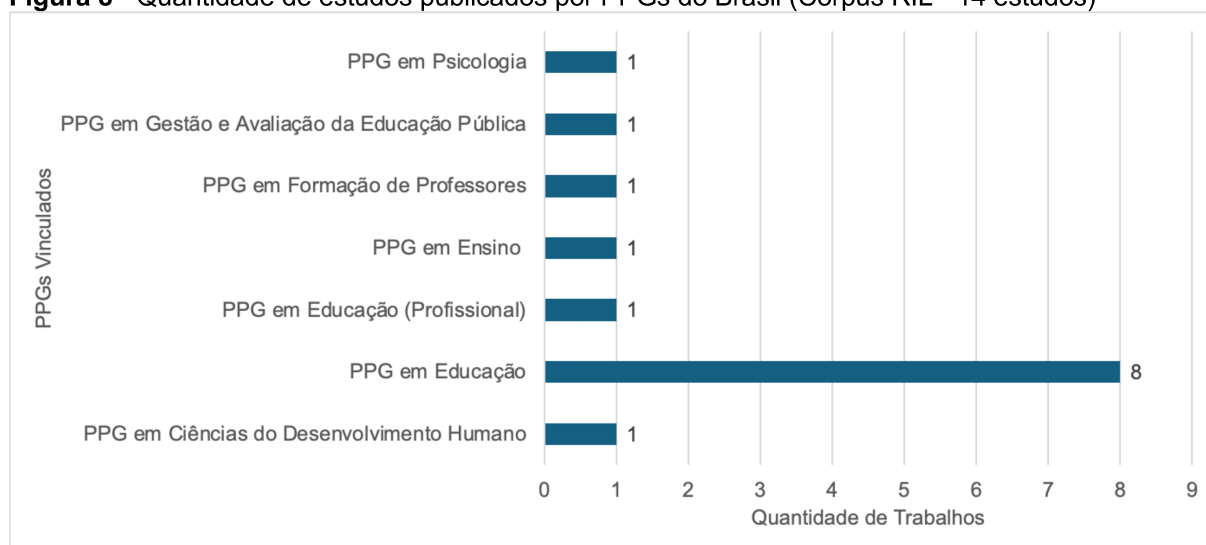
Figura 7 - Distribuição de estudos publicados por Estado do Brasil (Corpus RIL - 14 estudos)



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Assim, observamos que uma das publicações aconteceu no estado do Amazonas, duas foram publicadas no Ceará, uma na Paraíba, duas destas no estado de Minas Gerais, duas no Mato Grosso do Sul, uma em São Paulo, duas publicações no Paraná, duas no Espírito Santos e uma no Rio Grande do sul (Figura 7). Apesar de serem dados referentes aos 14 estudos que foram selecionados para análise e discussão nesta tese, consideramos que estes dados remetem a uma compreensão mais ampla, entendo que cada região do país, possui suas especificidades regionais que se estendem e normatizam a educação, e dessa forma, apresentaremos os resultados qualitativos, sendo que estes foram produzidos em tempos e espaços distintos.

Na Figura 8 organizamos ainda a quantidade de estudos publicados por PPG. Vejamos:

Figura 8 - Quantidade de estudos publicados por PPGs do Brasil (Corpus RIL - 14 estudos)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Portanto, mediante a sistematização, dentre os 14 estudos, tem-se uma pesquisa que foi realizada no âmbito do PPG em Psicologia; um estudo no PPG em Gestão e Avaliação da Educação Pública; uma pesquisa foi realizada pelo PPG em Formação de Professores; uma pesquisa no PPG em Ensino; um estudo pelo PPG em Educação (profissional); 8 pesquisas foram desenvolvidas no âmbito de PPG em Educação e apenas um no PPG em Ciências do Desenvolvimento Humano. O destaque que fazemos é para a discrepância entre a quantidade de pesquisa que foram constituídas por PPGs em Educação, em relação aos demais programas. Este dado pode sinalizar que os PPGs em Educação têm apresentado maior inclinação por estudos que discutem práticas educativas na perspectiva da educação especial no Brasil. Ressaltamos ainda, que destes 14 estudos que serão objeto de análise e discussão, todos se tratam dissertações de mestrado. Este resultado foi obtido, não por nosso desejo, mas sim mediante as etapas que consolidam a metodologia desta pesquisa. Desde a primeira busca sem aplicação dos filtros que chegaram a este recorte de 14 estudos, a quantidade de dissertações em detrimento de teses era significativamente maior. Entretanto, não esperávamos que chegaríamos ao final da seleção sem nenhuma tese, porém conforme mencionado as etapas e critérios da pesquisa integrativa, nos conduziu para este cenário.

Apesar de estar demarcado no **Quadro 1 - Descrição de teses e dissertações que foram base para seleção final do corpus da pesquisa**, optamos por apresentar o **Quadro 2**

abaixo que enfatiza os 14 estudos arrebatados para análise, com intuito de ampliar e facilitar a localização dos textos, caso os leitores tenham interesse. São eles:

Quadro 2 - Publicações corpus da análise integrativa

Título	Autor/a	Orientador/a	Ano / IES
AEE na rede municipal de Uberlândia (MG): implantação, organização e desenvolvimento	Alves, Carla Barbosa	Maria Irene Miranda	2015 / UFU
A mediação articulada com uso de tecnologias: o trabalho docente na diversidade	Alves, Silvana Souza Silva	Amaralina Miranda de Souza	2016 / UnB
Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do AEE da rede pública municipal de Fortaleza (CE)	Viegas, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton	Kelma Socorro Lopes de Matos	2018 / UFC
AEE: cartas sobre o agir pedagógico	Escobar, Débora Scherer de	Carla Karnoppi Vasques	2020 / UFRGS
Inclusão escolar e AEE: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio	Reis, Andréa Silva Adão	Marcus Bessa de Menezes	2020 / UFJF
O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na SRM e o do ensino comum em escolas públicas	Teixeira, Andrise	Maria Lidia Sica Szymanski	2021 / UEOP
O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do AAE	Scaramussa, Patrícia Vassoler	Andressa Mafezoni Caetano	2021 / UFES
Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com DI	Oliveira, Andréa da Silva	Juscelino Francisco do Nascimento	2022 / UEPB
Concepções e práticas de professores da sala comum e do AEE sobre inclusão escolar	Rezende, Ana Lúcia de Arruda Ramos	José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti	2023 / UFMS
A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar	Vieira, Jessica Silvia dos Santos	Cleverton José Farias de Souza	2024 / UFAM
AEE na rede municipal de ensino paulista: Características do professor, práticas pedagógicas e a relação com autoeficácia docente	Perez, Joice Pereira	Natalia Becker	2024 / UPM
Mobilizações e perspectivas docentes para a inclusão escolar: entre a adaptação curricular e o ensino para todos	Santana, Rogerio Oliveira	José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti	UFMS / 2024
Condições de trabalho do professor de AEE	Gameiro, Danielle Campos Macedo	Regina Heloisa Mattei de Oliveira Maciel	2024 / UNIFOR
Práticas e desafios da inclusão: percepções docentes nos CMEI de Foz do Iguaçu (PR)	Indreli, Adriana	Klaus, Vanessa Lucena Camargo de Almeida	2025 / UNIOESTE

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2 DISCUSSÕES DOS ESTUDOS SELECIONADOS NA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Como parte dos elementos que compõem a revisão integrativa da literatura, os resultados provenientes da **5ª e 6ª Etapas que compõem o método** da revisão, serão dispostas neste capítulo.

5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados

A quinta etapa da revisão integrativa dos dados, se consolida na realização da sistematização das tessituras encontradas nas produções acadêmicas que foram previamente selecionadas (Quadro 2). Assim, o pesquisador pode comparar os dados dos diferentes estudos, discutir os achados, identificar convergências e divergências, e indicar os temas centrais que emergem do conjunto da literatura (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Após o momento de sistematização e organização destes achados, conforme indicado na revisão integrativa, os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico desta pesquisa, buscamos traçar abordagens epistemológicas e teóricas que incorporem a nossa visão emancipatória da educação e do trabalho. O trabalho do ponto de vista da atuação docente, o cerne das práticas e organização estrutural do professor, considerando os desafios e movimentos contemporâneos que atravessam a educação brasileira. Pautados em teóricos como Paulo Freire; Karl Marx; Dermeval Saviani; dentre outros que nos apoiaram numa discussão sólida que corrobora pensar possibilidades de atuação influentes na educação especial. A partir da análise, podem ser identificadas possíveis lacunas no conhecimento existente, permitindo que o pesquisador aponte direções e sugestões para pesquisas futuras (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010). Nesta etapa, busca-se compreender como o conhecimento está sendo produzido sobre o tema e o que ele revela ou oculta.

A sistematização dos 14 estudos selecionados como *corpus* de análise da revisão integrativa da literatura foi realizada com o objetivo de sintetizar o conhecimento produzido sobre o AEE. Para isso, procedeu-se ao agrupamento e organização dos dados, o que permitiu identificar padrões, semelhanças e divergências e lacunas (Mendes; Silveira; Galvão, 2008), auxiliando na construção de categorias temáticas para a análise. A exposição detalhada dos resultados foi estruturada em **três seções** que abordam, respectivamente:

1) os **padrões e temas recorrentes**, que delineiam os principais eixos de discussão na área e que se repetem nas produções que foram analisadas para a construção dos resultados e das discussões que aqui estarão propostas;

2) os **pontos de convergência**, destacando alguns dos achados e diálogos que se mostram consolidados entre os pesquisadores, e que apresentam convergência entre si, quando discutem determinada questão tangente dos elementos que circundam esta pesquisa;

3) os **e as lacunas investigativas**, apontando as tensões teóricas e as áreas que possivelmente carecem de maior aprofundamento investigativo, o que reforça a relevância desta pesquisa.

Na primeira sessão, que chamamos de “*Entre diálogos e aproximações: Os temas recorrentes nas pesquisas*”, apontaremos trechos das produções analisadas que se articulam na mesma direção e tencionam importantes demarcações que solidificam os estudos e promovem a produção do debate crítico, que orientam os estudos.

Quadro 3 - A articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum

Tema central	Excertos dos estudos analisados
Necessidade e Finalidade da Articulação/ Colaboração	O trabalho colaborativo é defendido por muitos autores como o caminho para a efetivação da inclusão, pois o estudante público da educação especial é o aluno do ensino regular e o professor de educação especial é o seu colaborador (Teixeira, 2021, p. 36). O trabalho articulado entre os professores da sala de aula regular e do AEE é fundamental para o processo de inclusão escolar, sendo apontado pelas políticas públicas como uma estratégia que potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial (Scaramussa, 2021, p. 23). O trabalho colaborativo entre profissionais da educação, incluindo os docentes do AEE, mostrou-se fundamental e urgente para a efetivação do processo de inclusão escolar nos CMEI (Indreli, 2025, p. 86). Contudo, é importante destacar que o maior objetivo do AEE é que o aluno atendido tenha as ferramentas e recursos necessários para se desenvolver em sala de aula, daí a necessidade da interação/relação entre os professores do AEE e da sala/classe comum, o que requer uma formação continuada/permanente correlacionada com a realidade de cada escola. De nada adianta o AEE, se o aluno não tiver desenvolvimento e autonomia em sala de aula, que é o seu lugar de direito desde que entra na escola (Alves, 2015, p. 61).

Ações e Âmbitos da Articulação (Planejamento, Currículo e Recursos)	<i>A articulação pedagógica dos professores do ensino regular e do AEE vem confirmar a necessidade do diálogo que se faz tão necessário no cotidiano do trabalho pedagógico desde o planejamento articulado com intencionalidade até a especificidade de cada serviço que se complementam, buscando explicações e definindo novas mediações para os ambientes de aprendizagem (Alves, 2015, p. 47).</i> <i>O trabalho de parceria entre os docentes, com planejamento, desenvolvimento e avaliação conjunta das atividades diárias da sala de aula é fundamental para o sucesso da escola, na busca do desenvolvimento de todos os estudantes (Reis, 2020, p. 87).</i> <i>O atendimento na SRM ocorre de forma paralela ao horário que o estudante está na classe comum. No entanto, a articulação entre o professor do AEE e os professores da sala de aula comum deve ser estabelecida constantemente, visando, de acordo com Brasil (2008) a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares (Oliveira, 2022, p. 70).</i> <i>Eu também peguei algumas atividades da professora da SRM, ela fez uma pasta grande com atividades de matemática e português. Eu peguei e fui trabalhar com alguns estudantes (Vieira, 2024, p. 70 - participante da pesquisa).</i>
Desafios e Entraves para a Efetivação da Articulação	<i>Percebo que existe a falta de um espaço no horário de HTPC para estudarmos sobre a inclusão e há ausência de trocas de experiências entre professores do AEE e professores da sala comum, o que torna os professores mais vulneráveis e inseguros para lidar com as demandas desse paradigma educacional (Rezende, 2023, p. 31).</i> <i>Não é uma tarefa fácil, logo que a orientação surgiu, eu busquei a gestão da escola, nas coordenadoras e na própria diretora da escola, mas é um entrave muito grande para que esse trabalho se efetive, né? Então, eu comecei a fazer esse trabalho de planejamento, mas a tônica do planejamento era sempre de que estavam sendo repassados os problemas para mim. Eu nunca via por parte das colegas professoras, muitas vezes, né? O interesse em entender melhor o estudante ou quais estratégias elas poderiam utilizar. E a própria gestão, ela não se mostra interessada nesse momento de planejamento (Gameiro, 2024, p. 103 - participante da pesquisa).</i>
Articulação como Estratégia de Formação Continuada	<i>... a necessidade da interação/relação entre os professores do AEE e da sala/classe comum, o que requer uma formação continuada/ permanente correlacionada com a realidade de cada escola (Alves, 2015, p. 61).</i> <i>O modelo colaborativo possibilita a produção de novos conhecimentos e formação continuada dentro da prática da sala de aula, sem substituir os serviços já existentes (Perez, 2024, p. 57).</i> <i>Do estudo apresentado, observamos também que a articulação entre diferentes temas e a participação de professores de diversas áreas em Pedagogia, Educação Física, Ciências Sociais, enriqueceram esse espaço formativo. Essa interação apontou a importância da interlocução entre professores do ensino regular e responsáveis pelo AEE, promovendo uma rede formativa que se alinha à perspectiva da educação inclusiva (Indreli, 2025, p. 42).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dentre os temas recorrentes que se destacaram nas dissertações que foram analisadas, elencamos no Quadro 3, disposto acima, trechos que podem ser localizados nos estudos, que se constituem em relatos dos autores e/ou dos sujeitos que foram participantes das referidas pesquisas. O quadro apresenta um conteúdo cujo tópico se

desenha na análise e discussão da: Articulação entre o professor do AEE e o professor de sala de aula comum.

Nos 14 estudos que foram analisados, todos sinalizaram para a relevância da articulação entre os dois professores (do AEE e da sala comum). Sendo que em alguns esse movimento está evidenciado de forma transversal na produção acadêmica como um todo. Conforme pode ser averiguado nas falas presente no Quadro 3, Teixeira (2021), define esta articulação entre os dois profissionais como trabalho colaborativo, e tenciona que, conforme vem sendo defendido por estudiosos da área de educação especial, esta vertente se consolida na possibilidade de efetivar um modelo de oferta de educação especial, que mais se fortalece no campo das práticas docentes na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido Vilaronga e Mendes (2014) afirmam:

Assim, o ensino colaborativo é uma estratégia que pressupõe ações de colaboração, parcerias, planejamento conjunto entre professores de Educação Especial e professores de sala de aula comum. Isso quer dizer que ambos vão se despir da ideia de que um conhecimento se sobrepõe a outros e, uma vez na entrada da sala de aula comum, ambos vão trabalhar com paridade de conhecimentos (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 33).

A concepção defendida por Vilaronga e Mendes (2014), pode ser considerada como um rompimento de paradigmas da profissão e do trabalho docente. Historicamente a formação do professor foi pautada em uma ideia de formação e atuação em que um único professor, fosse o responsável, ou seja, fosse o regente da sala de aula. Uma concepção de autonomia e poder (no sentido de tomada de decisões), que era exclusiva do professor regente. No sentido da coletividade entre os dois profissionais (regente e especializado), Barca (2025, p. 74) afirma que, “esse processo reflexivo requer que os docentes da Educação Especial e da educação comum vivenciem processos formativos contínuos assentados em referenciais críticos”.

Entretanto, pensar o ensino colaborativo, exige que esse paradigma seja inundado pelo movimento coletivo de colaboração entre dois profissionais que atuantes, possuem o objetivo de se auxiliarem e juntos, traçar possibilidades e estratégias que corroborem e potencializam as especificidades dos estudantes com deficiência. Esse movimento sugere não só uma mudança na concepção, contudo viabiliza que tais profissionais (professor de AEE e professor de sala), sejam regentes numa perspectiva inclusiva que não se prenda a hierarquia, tão pouco na sobrecarga de um dos profissionais, mas sim uma parceria

equitativa entre esses professores, que permita pensar a educação inclusiva de modo complementar suplementar ao ensino comum. Vilaronga e Mendes (2014) tencionam que em outros países a proposta de trabalho docente baseada no ensino colaborativo, faz parte da estratégia promissora de inclusão de estudantes público da educação especial. Em uma de suas primeiras publicações, as autoras diziam que “No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais” (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142). Destacavam que naquele momento, a proposta teórica e principalmente prática do ensino colaborativo não era abordada no Brasil. Uma década depois, ainda nos deparamos com a incerteza de que apesar dos avanços teóricos das discussões acerca do ensino colaborativo no Brasil, a carência possa ser práticas educativas e ações no âmbito da escola que possibilite alçar essa vertente.

Ainda nos achados recorrentes dos estudos, percebemos que, a colaboração e parceria entre estes profissionais é apontada como um fator central para a efetivação da educação especial e da inclusão conforme destacaram (Peixoto, 2023; Silva, 2018). E tendo em vista a demanda histórica mencionada anteriormente, outros achados nos estudos vão dizer que alguns desafios da organização e precarização do trabalho docente são contributos, contudo, essa parceria é frequentemente descrita como um dos maiores desafios, marcada pela falta de tempo e de espaços institucionais para o planejamento conjunto (Alves, 2015; Reis, 2021). Destacamos que estes e outros desafios serão tratados com o avançar da escrita. “O ensino colaborativo pode facilitar parcerias promissoras entre escolas comuns e especiais, entre professores, diretores, professores especialistas, enfim, toda a equipe escolar, negociando papéis e responsabilidades” (Capellini; Felipe, 2014, p. 38).

Ainda sobre o trabalho colaborativo, Scaramussa (2021) e Indreli (2025), compactuam da defesa de que esta vertente ou possibilidade de articulação entre os profissionais que atuam na perspectiva da inclusão, seja um dos principais aspectos a ser considerado nas instituições de ensino. Sendo que Alves (2015, p. 61), ainda contribui que em sua concepção “*de nada adianta o AEE, se o estudante não tiver desenvolvimento e autonomia em sala de aula, que é o seu lugar de direito desde que entra na escola*”. Indicando que neste sentido do ensino colaborativo, o serviço de AEE não é superior ou substitutivo do ensino comum, e que ambos os profissionais (não só o professor de AEE),

devem estar mobilizados a oferecer condições e instrumentos que possam fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com deficiência nos dois espaços de educação. “No ensino colaborativo as responsabilidades são compartilhadas, os professores de educação especial e ensino comum se complementam” (David; Capellini, 2014, p. 197). De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), a emergência do ensino colaborativo representa uma alternativa estratégica para superar a desarticulação histórica entre o ensino regular e a educação especial. Essa proposta visa substituir o modelo de serviços de apoio isolados por uma dinâmica de integração, na qual a dicotomia entre a sala de aula comum e o atendimento especializado é superada em favor de uma atuação conjunta e articulada entre os profissionais.

Estudos que abordam os desdobramentos e alcances do ensino colaborativo, veem a proposta como promissora. Podemos afirmar que diante da teoria que solidifica esta vertente, os teóricos da área defendem que este possa ser o caminho mais sólido e potente de pensar e proporcionar ações e práticas que possam assegurar os princípios da educação especial e inclusão nas instituições de ensino. Costa-Renders e Coutinho (2024), trazem que apesar dos desafios da sala de aula e a diversidade entre os estudantes com e sem deficiência, a cooperação entre os atores envolvidos e atuantes em uma proposta de inclusão, venha a ser a trilha que veda a inclusão e a apropriação do conhecimento, ressaltando que essa parceria possa estar vedada a suscitar marcos importantes no processo de escolarização dos estudantes público da educação especial.

O ensino colaborativo irá contribuir para que o ensino de qualidade seja garantido a todos os estudantes, independentemente da heterogeneidade em sala de aula. Com a parceria estabelecida, o professor regente e o professor especialista irão planejar as atividades em conjunto e estipularão as estratégias necessárias para que o estudante elegível ao AEE participe de todas as atividades propostas (Costa-Renders; Coutinho, 2024, p. 04).

Sobretudo, é importante pensar nos obstáculos presentes para a efetivação do trabalho colaborativo. Entendendo que este perpassa por conjunturas e desafios, que podem ser de caráter ético, político e epistemológico que se ancoram na falta de espaço/tempo para organização e planejamento coletivo. Tempos e espaços que possam oportunizar momentos de interlocução entre os profissionais, acarretando a ausência de trocas de experiências, a insegurança dos professores, que muitas vezes se sentem

fadados ao modo de organização homogênea de educação e na falta de interesse/apoio da gestão. A exemplo, os estudos analisados apresentam os seguintes trechos:

- *Tal colaboração é um desafio ético, político e epistemológico... (Escobar, 2020, p. 26 - 27).*
- *Percebo que existe a falta de um espaço no HTPC para estudarmos sobre a inclusão e há ausência de trocas de experiências entre professores do AEE e professores da sala comum... (Rezende, 2023, p. 31).*
- *...é um entrave muito grande para que esse trabalho se efetive... a tônica do planejamento era sempre de que estavam sendo repassados os problemas para mim. Eu nunca via por parte das colegas professoras... O interesse em entender melhor o estudante... E a própria gestão, ela não se mostra interessada nesse momento de planejamento (Gameiro, 2024, p. 103).*
- *...acontece nos poucos momentos que coincide o meu encontro com professora de AEE. Depois eu passo para a auxiliar na minha sala, porque não há uma reunião agendada (Santana, 2024, p. 70).*

Os estudos analisados, de certo modo apresentam que, tanto seus autores/as, quanto os participantes das pesquisas, demonstram compreensão sobre a relevância do trabalho colaborativo para pensar e realizar o ensino colaborativo, entretanto destacam que para a efetivação desse movimento, existem desafios que precisam ainda ser superados. Tais desafios serão tratados nesta tese, mais adiante. Seguindo a proposta de discussão dos temas recorrentes que se destacam nas produções que foram analisadas nesta tese, trataremos do debate referente à: Ações e âmbitos da articulação.

Portanto, conforme destacado nas pesquisas que foram alvo de estudo, e pelos autores desta tese, o ensino colaborativo, é uma das possibilidades interessantes que, conforme a teoria e pesquisas da área, é capaz de promover a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Assim, para além da parceria e coletividade do trabalho entre o professor do AEE e o professor da sala comum, as pesquisas foram unânimes, em evidenciar componentes fundantes que secundam a problematizar os pilares que sustentam o ensino colaborativo, sendo: o planejamento, currículo e recursos.

Saviani (1994, p. 13), “a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global”. Em termos gerais, o planejamento sempre foi um pilar no âmbito teórico dos cursos de

formação de professores. “O planejamento educacional é um processo contínuo que se preocupa em como seguir e quais as maneiras adequadas de chegar até o objetivo proposto” (Silva, 2019, p. 522). O trabalho docente é, ou pelo menos deve ser amparado por um planejamento (de aula, de turma, de estudante, de tempo, de espaço), e demais componentes que integram o ser e agir docente. Conforme Freire (1996, p. 39), “o planejamento não pode ser entendido como uma prescrição rígida, mas como um momento de reflexão crítica sobre a prática”. O autor encoraja pensar que o planejamento seja algo contínuo e em movimento, uma vez que os sujeitos desse processo são também contínuos, heterogêneos e em movimento constante. Contudo, apesar de ser uma constituinte curricular dos cursos de licenciatura, que buscam discutir a concepção prática e teórica deste elemento tão primordial que é o planejamento, há de se destacar que por se caracterizar um instrumento que precisa ser cordialmente reestruturado com base nos modos de organização, tempos e espaços de cada instituição e suas particularidades de alunado, o planejamento torna-se algo dinâmico, mas complexo, dada a perplexidade de seu impacto no trabalho docente. “A prática educativa exige do educador uma responsabilidade política, um planejamento lúcido de sua ação pedagógica” (Freire, 1997, p. 119).

[...] a força produtiva que nasce da combinação dos trabalhos aparece como força produtiva do capital. A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente, como também cria uma estrutura hierárquica entre os próprios trabalhadores (Marx, 2017, p. 434).

O cotidiano do trabalho docente e educativo, deve ser pautado em ações e estratégias conscientes e intencionais. Neste contexto, o planejamento não pode ser um simples documento que atenda uma orientação administrativa da atribuição do professor. Conforme Saviani (1995), para ultrapassar as questões burocráticas, a prática pedagógica crítica, se materializa na função de apresentar a escola como instrumento de elevação cultural, emancipação e formação humana. Também discutido por Libâneo (1994, p. 222) “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. O percurso histórico da constituição e conceituação do trabalho, a luz do materialismo histórico, é fundamental para compreender o significado da precarização do trabalho docente, pois tal fenômeno pode ser interpretado como resultado da contínua exploração da classe

trabalhadora, mobilizada para sustentar o princípio basilar do capitalismo: a acumulação ilimitada de capital (Marx, 2017).

A influência do modelo de produção marcada pelo capitalismo, repercute diretamente na educação, que passou a adotar processos formativos mais flexíveis. Em vez da lógica baseada na especialização e na fragmentação das tarefas, consolidou-se a exigência de um profissional capaz de atuar em múltiplas frentes. Essa polivalência implicou a concentração de diversas atribuições em um mesmo trabalhador, o que, no campo educacional, intensificou a precarização da formação, já que os conhecimentos tendem a ser tratados de maneira mais superficial para ampliar a gama de funções e a capacidade de adaptação às constantes mudanças (Antunes; Pinto, 2017).

Portanto se a materialização do planejamento que é discutido nos cursos de formação de professores em nível de graduação, é desafiadora, problematiza a concepção de planejamento coletivo (entre o professor do AEE e da sala comum) que promova a inclusão de estudantes com deficiência, apresenta desafios para mais. Sobretudo, ainda que desafiador, consideramos que este seja a base para o rompimento de paradigmas da unilateralidade de regência, pois planejar junto, confere idealizar práticas coletivas que se complementam no mesmo objetivo.

Alves (2015) e Reis (2020), consentem quando pautam que o planejamento seja elemento indispensável para pensar o ensino colaborativo. Mas destacam que este precisa ser pautado no princípio da coletividade. De modo que para haver a possibilidade de traçar estratégias de ensino inclusivas, realizar o planejamento de ações, atividades e recursos pedagógicos de forma conjunta entre os dois professores, torna-se indissolúvel. “O trabalho de parceria entre os docentes, com planejamento, desenvolvimento e avaliação conjunta das atividades diárias da sala de aula é fundamental para o sucesso da escola...” (Reis, 2020, p. 87).

Nesta perspectiva que pauta o planejamento de forma coletiva como um pilar do ensino colaborativo, temos o tensionamento de Mendes et al. (2023, p. 01) que diz “o planejamento colaborativo surge, nesse contexto, como uma estratégia essencial para a preparação e a implementação de práticas educativas inclusivas”. Tendo ainda “o cerne do ensino colaborativo está arraigado no planejamento, ação e reflexão conjugada entre os professores;” (UNESP/NEAD, 2015, p. 04).

Outros aspectos destacados plausíveis para o debate, que foram destacados nas pesquisas analisadas, são: currículo e recurso. Estes se constituem em elementos distintos dentro do processo educativo, mas se configuram como uma prática transversal do cotidiano docente. Considerando o contexto da educação especial e inclusiva, torna-se ainda mais relevante que o entrelaçar não só destes, bem como de outros princípios fundantes, corroboram para promover o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

As produções que foram selecionadas para construção dos resultados da tese, compactuam que é indispensável que os professores (de sala comum e de AEE), tracem seus planejamentos de aula, assim como as estratégias e instrumentos que serão utilizados, a partir da orientação curricular e de acordo com cada etapa do ensino. Sendo que assim, os recursos a serem explorados estará pautado nas especificidades de cada estudante, em articulação com o currículo a ser ensinado. Ressaltamos ainda que ao tratarmos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, teóricos da área, salientam que quando necessário problematizar a adaptação curricular para atendimento de estudantes com deficiência e suas especificidades. É fundamental que o processo de adaptação curricular mantenha o currículo comum como referencial primário. Essa abordagem assegura que o estudante não sofra prejuízos na apropriação do conteúdo essencial, ao mesmo tempo em que permite que as atividades pedagógicas sejam moldadas e pautadas em suas especificidades individuais (Capellini, 2018). De acordo com Capellini (2018, p. 138), “a adaptação deve ser baseada no currículo comum, assim o estudante não terá prejuízo em relação ao conteúdo e as atividades serão pautadas nas especificidades do estudante”.

A exemplo da necessidade de problematizar o planejamento, currículo e recursos de forma conjunta, é exposto na seguinte fala:

- *Eu também peguei algumas atividades da professora da sala de recursos, ela fez uma pasta grande com atividades de matemática e português. Eu peguei e fui trabalhar com alguns estudantes (Vieira, 2024, p. 70 - participante da pesquisa).*

Na fala, a participante afirma ter “pegado”, com a professora do AEE, atividades prontas, que foram elaboradas para o uso no âmbito da SRM. Ainda que estas atividades tenham sido devidamente preparadas para o atendimento do estudante, o que percebemos é falta de articulação entre as duas profissionais, no qual uma apenas fornece material para a outra. Outra questão que poderia ser apontada é que neste contexto poderíamos

considerar que a professora regente de sala de aula comum, apresenta dificuldades em promover a inclusão e traçar estratégias baseadas no currículo que possam potencializar o desenvolvimento do estudante, sendo necessário que “pegue”, algo que não foi planejado por ela, para que o estudante com deficiência tenha participação na aula.

Participante de outra pesquisa diz assim:

- *Geralmente eu converso com as companheiras do mesmo ano nas HTPCs ou horas de estudo com a coordenadora, depois separo os materiais que devo utilizar no currículo. Aí eu procuro o professor de AEE, para ele me auxiliar na preparação dos recursos que devo trabalhar nos conteúdos com os meus estudantes laudados. Isso acontece nos poucos momentos que coincide o meu encontro com professora de AEE. Depois eu passo para a auxiliar na minha sala, porque não há uma reunião agendada (Santana, 2024, p. 70 - participante da pesquisa).*

Na fala percebe-se, o indicativo, de certo modo, que em posse e entendimento do direcionamento curricular, a professora regente, busca por comunicação com o professor/a do AEE, para que juntas possam pensar nas possibilidades que irão dar condições de atendimento ao currículo, levando em consideração os desafios, potencialidades e particularidades de cada estudante com deficiência em sala de aula comum. Vilas Boas (2025, p. 03), ao chamar de diferenciação curricular, define adaptação curricular como,

A diferenciação pedagógica é uma estratégia para a adaptação curricular na Educação Inclusiva, referindo-se à prática de ajustar o ensino para atender às necessidades e habilidades individuais dos estudantes, considerando seus estilos de aprendizagem, interesses e ritmos de desenvolvimento. O objetivo principal é proporcionar oportunidades iguais de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas características específicas (Vilas Boas, 2025, p. 03).

Segundo Stainback e Stainback (1999), a ausência de homogeneidade entre os estudantes torna questionável a manutenção de um currículo único e rígido, sem ajustes que considerem as necessidades individuais.

Diante dos parâmetros legislativos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao abranger a necessidade de garantir uma proposta para a democratização do ensino, estabelece, na *Resolução CNE/CEB nº. 2/2001*, em seu artigo 8, alínea III, o seguinte:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades

educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (Brasil, 2001b, p. 02).

Nesse sentido, outros autores destacam que:

Assim, a adaptação curricular quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando um caminho para nortear a prática pedagógica por meio de um planejamento desenvolvido pelos professores da Educação Especial e do ensino regular, no intuito de apoiar os estudantes com deficiência e, em especial, os estudantes com DI no seu processo de escolarização (Guadagnini; Duarte, 2015, p. 439).

As autoras destacam que a adaptação curricular busca o rompimento da ideia de um único modelo de ensino, complementando o currículo oficial ao definir um percurso pedagógico mais objetivo. Esse processo, elaborado conjuntamente pelos professores da educação especial e do ensino regular, tem como finalidade oportunizar diferentes possibilidades e promover suporte adequado aos estudantes com deficiência, na perspectiva que a inclusão possa sair do lugar de acesso, para uma posição de acesso, permanência, manutenção e promoção de aprendizagem. Em detrimento de currículo, Libâneo (2014, p. 13), ressalta o papel da escola sendo que neste contexto, a instituição tem a necessidade de proporcionar o que chamaria de saber escolar, sendo definido como “[...]o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais”. Conforme traçado por Capellini (2018, p. 55), “a ideia de flexibilização relaciona-se à necessidade de conferir maior plasticidade, maior maleabilidade ao currículo, destituindo-o da rigidez tradicional”.

Assim, o planejamento e o currículo, no contexto emancipação da educação na perspectiva inclusiva, devem ser considerados como recursos, numa proposta de rompimento do paradigma excludente e homogêneo que permeia e seduz as estruturas e os sistemas escolares. Sendo que recursos, pode ser caracterizado como um conjunto de ações que visam contribuir para uma esfera maior, que não pode ser reduzida a mecanismos, métodos ou instrumentos que serão utilizados para o ensino.

O **Quadro 3** - *A articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum*, elucida que dentre os temas recorrentes, as produções selecionadas pela revisão integrativa que foram lócus desta tese, sinalizam para: Desafios e entraves para a efetivação da articulação. No qual os autores revelam que os participantes de suas pesquisas, mencionam que a falta de tempo, para um momento de encontro (reunir-se),

para troca (saberes, dúvidas, anseios, estratégias) entre professores, é um dos principais fatores, para o contingenciamento de ações e práticas coletivas. Dizem ainda que esta falta de organização comum entre professores, pode acarretar a insegurança e individualidade, que acarreta a vulnerabilidade e falta de interesse da classe.

Outro aspecto recorrente, apontado no quadro é: Articulação como estratégia de formação continuada, que declara de acordo com o posicionamento daqueles professores, que o estreitamento nas relações interpessoais e profissionais dos professores como um todo, pode provocar a tomada de consciência da necessidade de busca por conhecimento teórico, implicando na formação contínua. Os sujeitos afirmam, que a troca, ainda que de forma despretensiosa, desperta e amplia o debate de formação e conhecimento específico em educação especial.

Integrando o tópico de temas recorrentes, da revisão integrativa da tese, a formação de professores aparece de forma integral nas produções que foram analisadas. Garantir a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência representa um compromisso ético, social e político. No entanto, a efetivação desse direito depende, em grande medida, do percurso formativo que perpassa a construção acadêmica dos professores – tanto na formação inicial quanto na formação continuada – que impacta numa formação para atuação de maneira sensível e competente diante da diversidade. Nesse sentido, investigar como se dá a formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva, apresentando suas fragilidades e possibilidades constitui tema central para a construção de práticas escolares capazes de romper o caráter excludente. Sistematizado no Quadro 4 abaixo, apresentamos os trechos que dão força e sustentam o debate.

Quadro 4 - A formação de professores

Tema central	Excertos dos estudos analisados
Necessidade de Formação Inicial (Licenciaturas)	<i>Desta forma, os cursos de licenciaturas precisam ofertar em seus currículos conhecimentos específicos da sua área de conhecimento, mas também conhecimentos voltados para a área da Educação Especial. Não podemos mais conceber um curso que forma docente que não contenha disciplinas que tratem da educação inclusiva e Especial, uma vez que as escolas estão abertas a TODOS, sejam com deficiências ou não (Alves, 2015, p. 59).</i> <i>Eu tive uma formação rica em Educação Inclusiva durante a graduação, o que facilita muito o meu trabalho hoje. Consigo adaptar muitas atividades por conta dessa formação, mas reconheço que nem todos os professores tiveram essa oportunidade (Vieira, 2024, p. 63).</i>

	No entanto, muitos profissionais relatam a falta de preparo formativo adequado para lidar com as necessidades específicas das crianças com deficiência e em uma perspectiva inclusiva, quando se têm, numa mesma sala, crianças sem deficiência. A ausência de uma especialização nas áreas da educação especial e educação inclusiva pode dificultar a implementação de práticas inclusivas, levando a uma maior frustração e insatisfação por parte dos educadores (Indreli, 2025, p. 60-61).
Importância e Desafios da Formação Continuada	A formação dos profissionais da educação especial (professores do AEE e profissionais de apoio) é parte integrante da Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE) (Viegas, 2018, p. 40). A formação continuada é defendida como o caminho para garantir que os professores da educação especial e do ensino comum, possam compreender a proposta de inclusão e ter subsídios para promover a aprendizagem dos estudantes (Scaramussa, 2021, p. 33). A formação continuada e multidisciplinar dos educadores é essencial para que possam lidar com a diversidade em sala de aula e promover um ambiente de aprendizado que valorize e respeite as diferenças individuais (Indreli, 2025, p. 33). Foi uma formação que na verdade ela teve início, mas não teve uma continuidade e uma finalização, né. E de algum modo eu também não me senti estimulada a participar desses cursos por entender que na verdade eles eram fragmentos de palestras, que não articulavam os conteúdos e inclusive algumas vezes discordando dos conteúdos que eram abordados, que na minha percepção eram conteúdos muito mais voltados para a área clínica, por exemplo, tratar do autismo, mas trazendo para a área do autismo as questões da psicologia comportamental, então a ABA aplicada ao AEE que não é uma proposta. Eu acreditava também que tinha muita incoerência naquilo que estava sendo proposto para os professores (Gameiro, 2024, p. 91 - participante da pesquisa). Dada a complexidade dos diferentes recursos, torna-se difícil a viabilidade de formação de um professor que possua domínio pedagógico na utilização de todas as atividades próprias nas SRM (Perez, 2024, p. 13).
Carência de Suporte, Preparo e Condições de Trabalho	[...] Os impasses cotidianos e o desejo de construir uma prática coerente me levaram a muitas formações: soroban, braille, orientação e mobilidade, Língua Brasileira de Sinais (Libras), comunicação alternativa, softwares de leitura de tela, aplicativos adaptados para alfabetização, entre outras. Na formação continuada, ouvia frases que expressavam interrogações compartilhadas por muitos: “De que maneira eu vou ensinar tal conteúdo para esse estudante?”, “Ele vai conseguir aprender isso?”, “Não fomos preparados para trabalhar com esses estudantes”, “Pense nesse estudante fazendo vestibular...” [...] (Escobar, 2020, p. 28). O professor que fica sobrecarregado, mas não é só o professor que tem que incluir esse estudante, é a escola como um todo. Claro que o professor tem contato direto com o estudante, estar ali no dia a dia, ver as dificuldades, mas falta suporte né? Eu ainda não tenho formação, especialização, né? Mas falta a questão da gestão, falta a Secretaria dar formação para a gente, porque eles querem que a gente trabalhe, que a gente faça um bom trabalho, né? Tudo, mas eles não dão suporte, um recurso, uma formação, não dão material e acredito que seja num geral (Rezende, 2023, p. 88 - participante de pesquisa).

	<i>Foi observado que, mesmo que afirmem acreditar que o jogo pedagógico contribui para a aprendizagem do estudante com deficiência, alguns docentes demonstram não estarem preparados para utilizar este recurso na administração de suas aulas (Oliveira, 2022, p. 110).</i>
Papel e Ações do Professor (AEE e Ensino Comum)	<i>É esse professor que identifica, elabora e organiza recursos didáticos que eliminam barreiras para a participação dos estudantes, além de buscar condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Viegas, 2018, p. 42).</i> <i>A atuação do educador desempenha papel crucial no crescimento humano das crianças no contexto acadêmico-profissional, buscando constantemente relacionar ação, prática e reflexão crítica no ambiente educacional (Indreli, 2025, p. 36).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao tecer seus relatos e experiências, os autores e/ou, participantes dos estudos analisados, enfatizam a urgência da inclusão de conhecimentos sobre Educação Especial e Inclusiva nas matrizes curriculares no âmbito de todos os cursos de licenciatura, para que assim, desde a formação inicial possam ter uma aproximação, ainda que singela com os aspectos que impactam na atuação deste profissional em formação, que estará atuando frente aos desafios, que contemplam o integrar do estudante com deficiência na escola e seu processo de escolarização.

Outro participante menciona e considera que sua formação inicial foi permeada por conhecimento teórico acerca do debate de inclusão, destaca que a formação inicial robusta é um diferencial que pode facilitar o trabalho e a adaptação de atividades, mas reconhece que é uma oportunidade que nem todos os professores vivenciaram em suas formações. Sobre a formação de professores, Freitas, Brito e Silva (2024, p. 02), afirmam “o professor precisa de antemão apropriar-se do desenvolvimento pedagógico, social e cultural que lhe permitirá orientar o processo educativo”. De forma mais pontual, as autoras consideram que a formação de professores, possa ser o pilar da efetivação da educação inclusiva,

Refletir acerca da formação dos professores que atuam na educação especial no modelo vigente implica pensar as tendências atuais para a formação de todos os professores da Educação Básica. A primeira hipótese é a de que a perspectiva inclusiva não considera a possibilidade de atendimento educacional segregado, divulgado como aquele que ocorre exclusivamente em instituições não regulares em relação ao sistema educacional (Freitas; Brito; Silva, 2024, p. 03).

As concepções, demonstram ainda, a falta de preparo (especialização/ formação inicial) como geradora de dificuldade na implementação de práticas inclusivas, frustração e insatisfação docente. Mencionam a formação continuada como parte de uma política institucional para os profissionais da Educação Especial, que em muitos ambientes escolares, não se efetiva. Outro relato, se posiciona e defende a formação continuada como o principal meio para fornecer subsídios e garantir a compreensão da proposta de inclusão por professores do AEE e do ensino comum. Neste sentido Pletsch (2009) tenciona:

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os estudantes bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado. Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada (Pletsch, 2009, p. 150).

Portanto, as análises foram mostrando que as concepções sobre formação de professores, em termos gerais, defendem a formação continuada como a principal possibilidade para fornecer subsídios e ampliar a compreensão da proposta de inclusão, reforçam a essencialidade da formação continuada e multidisciplinar para materialização de práticas educacionais inclusivas que pautam a diversidade e promoção de um ambiente, escolar e social de respeito às diferenças.

Vejamos o que diz um dos participantes:

- *O professor que fica sobrecarregado, mas não é só o professor que tem que incluir esse estudante, é a escola como um todo. Claro que o professor tem contato direto com o estudante, estar ali no dia a dia, ver as dificuldades, mas falta suporte né? Eu ainda não tenho formação, especialização, né? Mas falta a questão da gestão, falta a Secretaria dar formação para a gente, porque eles querem que a gente trabalhe, que a gente faça um bom trabalho, né? Tudo, mas eles não dão suporte, um recurso, uma formação, não dão material e acredito que seja num geral (Rezende, 2023, p. 880 - participante de pesquisa).*

Percebemos, que em alguns momentos questionam a qualidade, a coerência e a articulação da formação continuada que geralmente é ofertada no campo da gestão das instituições, criticando a abordagem fragmentada e o foco em modelos clínicos que podem ser incoerentes com a proposta do AEE. Apontam para a complexidade e diversidade de recursos e atividades nas SRM, o que dificulta a formação de um único professor com

domínio para as diversas atribuições deste profissional, acarretando a precarização do atendimento bem como do trabalho do docente.

Conforme os trechos que podem ser verificados no Quadro 4, as falas mencionadas, ilustram as inseguranças e questionamentos dos professores (“Não fomos preparados”) e isso, tem os “forçado” a buscar formações específicas e múltiplas como (soroban, braile, Libras, etc.) para suprir as lacunas formativas e construir uma prática coerente. Expondo a sobrecarga do professor e a falta de suporte sistêmico (formação da Secretaria/Gestão, recursos e materiais) para a realização de trabalho cotidiano. Ressaltam que a inclusão é responsabilidade de toda a escola, não apenas do professor. Sobre estes desafios, a autora corrobora:

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas (Pletsch, 2009, p. 150).

Tendo em vista, a possibilidade da utilização de jogos como um recurso de ensino, demonstram a discrepância entre a crença na eficácia de um recurso (jogo pedagógico) e a falta de preparo prático dos docentes para utilizá-lo de fato em suas aulas. Descrevendo as atribuições centrais do professor do AEE, focando na identificação, elaboração e organização de recursos e na promoção de acessibilidade (materiais, espaços, currículo, comunicação) para a participação do estudante. Em contexto do que foi sistematizado no quadro, na revisão integrativa, identificamos “a necessidade de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que prepare os docentes para os desafios da educação inclusiva é uma temática onipresente” (Rezende, 2022, p. 30). Os estudos frequentemente concluem que a formação inicial é insuficiente e que a formação continuada precisa ser mais articulada com a prática cotidiana da escola (Pereira, 2021; Cruz, 2018). Ainda destacam a função crítica e reflexiva do educador em sua atuação, conectando ação e prática para o crescimento, não só escolar, mas também social e humano dos estudantes.

O projeto de formação destinado aos professores está intimamente ligado aos interesses de manutenção da ordem vigente, e por isso compreender os modelos de formação destinados aos professores de EE é uma das partes que contribuem para a compreensão das múltiplas determinações que assolam a escola pública brasileira (Michels, 2017, p. 62).

Compreender que a formação inicial e contínua de professores, possa ser o caminho mais potente na contemporaneidade para o rompimento do paradigma que fortalece a precarização dos serviços ofertados ao público da educação especial, simboliza o avanço na construção teórica histórica que vem sendo traçada no Brasil. Dentre os temas recorrentes, o Quadro 5 abaixo apresenta a sistematização dos recortes que sinalizam para os destaques que os autores e/ou participantes, fazem sobre as atribuições do professor do AEE.

Quadro 5 - As atribuições do professor do AEE

Tema central	Excertos dos estudos analisados
Organização e Atribuições do Trabalho do Professor do AEE	<i>O professor do AEE precisa seguir alguns pontos importantes: conhecer o estudante e descrever o caso, elaborar o plano de AEE (qual trabalho será desenvolvido com este estudantes), estabelecer as parcerias necessárias (seja na escola ou fora dela), definir as ações em sala de aula para que o estudante tenha acesso aos conhecimentos ensinados, manter a articulação com os professores da sala de aula prestando assessoria, avaliar o seu trabalho e reavaliá-lo para a (re)elaboração do plano de AEE (Alves, 2015, p. 61).</i> <i>Com isso, a organização do trabalho pedagógico se faz necessária para que se possa pensar nas possibilidades e potencialidades pedagógicas, tanto no ensino quanto na aprendizagem pensada para todos os estudantes. Nesse sentido, o trabalho docente deve ser permeado pelo posicionamento ético e estético, pois transcorre pelo respeito à história de vida do estudante e ao conhecimento em relação à criança na sua integralidade e pautada na relação de alteridade (Alves, 2015, p. 18).</i> <i>Além disso, a colaboração entre o AEE e os docentes do ensino regular também deve incluir a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI), conforme recomendado pela Resolução nº. 127/2023, a fim de garantir um acompanhamento pedagógico adequado e a adaptação curricular necessária para o desenvolvimento dos estudantes com NEE (Vieira, 2024, p. 71).</i>
Relação e Articulação com o Professor da Sala Comum/ Parcerias	<i>[...] o professor do AEE precisa seguir alguns pontos importantes: conhecer o aluno e descrever o caso, elaborar o plano de AEE (qual trabalho será desenvolvido com este aluno), estabelecer as parcerias necessárias (seja na escola ou fora dela), definir as ações em sala de aula para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos ensinados, manter a articulação com os professores da sala de aula prestando assessoria, avaliar o seu trabalho e reavaliá-lo para a (re)elaboração do plano de AEE (Alves, 2015, p. 61).</i> <i>Além disso, a colaboração entre o AEE e os docentes do ensino regular também deve incluir a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI), conforme recomendado pela Resolução nº. 127/2023, a fim de garantir um acompanhamento pedagógico adequado e a adaptação curricular necessária para o desenvolvimento dos estudantes com NEE (Vieira, 2024, p. 71).</i>
Desafios e Sobrecarga	<i>Verifica-se que de fato os docentes de AEE não conseguem dar conta da quantidade de atividades e responsabilidades colocadas sobre elas e se sentem sobrecarregadas. Além de ter que dar conta dos estudantes de sua escola de origem, se a escola tiver uma creche parceira ou Centro de Educação Infantil (CEI), a docente tem que dar assistência a essas unidades também (Gameiro, 2024, p. 101).</i>

<i>Assim como as escolas não foram concebidas para o trabalho educacional para a diversidade, os professores que recebem, em suas classes comuns, os estudantes público-alvo da educação especial, continuam a justificar que não estão preparados para o trabalho pedagógico com essa demanda (Reis, 2020, p. 81).</i>
--

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Sobre o que tange a “*Organização e atribuições do trabalho do professor do AEE*”, foi perceptível que as pesquisas traçam uma sistematização técnica e ética da prática, salientando que as atribuições transcendem a burocracia, exigindo um ciclo contínuo de planejamento (Plano de AEE/PEI), mediação e avaliação. Sendo que o trabalho é fundamentado em uma postura ética de alteridade, que considera o estudante em sua integralidade e história de vida do ponto de vista educacional, cultural e social. Estabelecem o ciclo de trabalho técnico-pedagógico do professor do AEE, que se estende para além da SRM, entendendo que as atribuições essenciais incluem: conhecer e descrever o caso do aluno; elaborar e reavaliar o Plano de AEE; articular parcerias dentro e fora da escola; definir ações para garantir o acesso ao conhecimento na sala comum; e assessorar continuamente os professores do ensino regular.

Este trecho enfatiza que a organização do trabalho pedagógico é vital para a potencialização das possibilidades de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. O trabalho docente deve ser intrinsecamente pautado por um posicionamento ético e estético, manifestado pelo respeito à história de vida e à integralidade da criança, fundamentado na relação de alteridade. Um dos excertos destaca uma atribuição essencial que envolve a colaboração entre o professor do AEE e o docente do ensino regular: a elaboração conjunta do PEI, afirmando que esta colaboração seja necessária para garantir o acompanhamento pedagógico adequado e a efetivação das adaptações curriculares exigidas para atender o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Esses desafios decorrem de diversos fatores, alguns de ordem pessoal, como a falta de vontade e disposição para o trabalho coletivo e colaborativo. Outros de ordem estrutural, incluindo a sobrecarga de funções atribuídas aos professores de Educação Especial que acabam por desviar o foco de sua atenção da educação comum. Adicionalmente, a predominância do modelo de AEE em contraturno, ocasiona a fragmentação do trabalho, fazendo com que os docentes (Educação Especial e educação comum) atuem em turnos opostos, dificultando o convívio e contato entre eles (Barca, 2025, p. 73-74).

Apesar de já termos tensionado sobre a articulação entre (professor especializado e regente de sala comum), o tema “*Relação e articulação com o professor da sala comum/parcerias*”, aparece nos estudos com recorrência quando abordamos as atribuições do professor de AEE. Neste sentido, evidenciamos que de acordo com a revisão integrativa, as pesquisas defendem que a eficácia do AEE depende da articulação orgânica com o ensino regular. Destacam o papel do professor especializado como consultor e coautor de estratégias (como o PEI), exigindo flexibilidade e disponibilidade para garantir o acesso ao currículo. Alves (2015) tenciona a articulação interprofissional e interinstitucional como um ponto crucial no trabalho do professor do AEE, afirmando que este profissional é responsável por estabelecer parcerias (internas e externas à escola), prestar assessoria contínua aos docentes da sala comum e definir as ações necessárias para que o estudante tenha acesso efetivo aos conhecimentos e ao currículo ensinado. Vejamos o que diz uma participante da pesquisa de Vieira (2024, p. 70 - participante da pesquisa), “*A professora da sala de recursos sempre está à disposição, diz que tem **flexibilidade** se precisar podemos mandar a aluna lá com ela. E isso já dá um pouco de tranquilidade pra gente*”. A fala, ilustra o impacto positivo da postura do professor do AEE no cotidiano escolar. A disponibilidade e a flexibilidade demonstradas pelo profissional da SRM geram tranquilidade e segurança para o professor da sala comum. “A legislação brasileira, que haja articulação e colaboração entre a Educação Especial e a educação comum. Porém, a efetivação de práticas colaborativas no contexto da dinâmica escolar revela-se desafiadora” (Barca, 2025, p. 73).

A despeito da parceria como atribuição do professor de AEE, finalizam estabelecendo que a colaboração entre os docentes do AEE e do ensino regular deve ser formalizada pela elaboração de PEI. Essa exigência é vista como essencial para garantir um acompanhamento pedagógico adequado e a implementação das adaptações curriculares necessárias.

O foco na integralidade do estudante e na potencialização das suas possibilidades de ensino e aprendizagem, essenciais na prática do AEE, dialoga profundamente com as críticas históricas sobre a função da educação na sociedade. Nessa direção, Manacorda (2010) sublinha que Marx observou a forma como a divisão do trabalho opera na sociedade: ela limita e enfraquece as habilidades e a atividade de cada indivíduo. Assim, torna-se imprescindível que a educação seja dialogada à luz dos elementos estruturais da

sociedade, como as dinâmicas de produção, os mecanismos de exploração, a hierarquia de classes e os interesses educacionais da classe dominante (burguesia). Isso significa que a questão pedagógica deve abranger todos os contextos envolvidos, culminando na defesa de um ensino público e acessível que contemple indistintamente a todos, notadamente a classe trabalhadora

A Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano é a vertente que mais vinculada à educação, ao desenvolvimento econômico do país e ao projeto de desenvolvimento implementado. O objetivo da educação para essa vertente é formar os sujeitos para os postos de trabalho, ou seja, vincular a formação ao setor produtivo. A educação, nesse contexto, é vista como propulsora da ascensão social – quanto maior o nível de educação, maior o salário, maior o mérito (Vaz; Michels, 2017, p. 63).

Vaz e Michels (2017) explicitam a concepção da Economia da Educação, ou Teoria do Capital Humano, como uma perspectiva que estabelece uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico. Nessa vertente, a educação é compreendida prioritariamente como um meio de preparar os sujeitos para atender às demandas do mercado de trabalho, subordinando a formação humana às necessidades do setor produtivo. Ao associar o aumento do nível de escolarização à elevação dos salários e à ascensão social, reforça a ideia de mérito individual, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória profissional. Dessa forma, evidenciam uma visão instrumental da educação, que tende a reduzir sua função social e formativa a objetivos econômicos, desconsiderando as desigualdades estruturais e os múltiplos sentidos da educação enquanto direito social, processo de humanização e formação crítica dos indivíduos.

O trabalho docente, enquanto uma modalidade de trabalho não material, deve ser compreendido em suas limitações e possibilidades dentro da sociedade capitalista. Conforme a análise de Gonçalves (2018), a educação na sociedade moderna se desenvolveu sob os preceitos do liberalismo, com a universalização servindo, em essência, aos interesses da burguesia – preparando o indivíduo para aceitar a sociedade de classes, o regime de exploração e as normas jurídicas vigentes. Nesta perspectiva, o papel do professor tem sido frequentemente degradado e minimizado (Duarte, 2010), transformando-se de mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade em um organizador de atividades focado em conhecimentos cotidianos e funcionais para o capital. Essa crítica sobre a função social e política da escola é vital para

o trabalho docente na Educação Especial, pois exige do professor a consciência de seu papel como agente que deve lutar contra a lógica de formação de mão de obra e atuar como mediador do acesso ao conhecimento historicamente acumulado para a plena humanização de todos os estudantes, especialmente aqueles que historicamente tiveram seu desenvolvimento e capacidades enfraquecidos ou ignorados pela estrutura social.

Uma das pesquisas ainda demarca e aponta o que consideramos como finalidade/objetivo do AEE. Sendo que integram as concepções, que sugerem que a finalidade ou objetivo do serviço está pautada na garantia de acessibilidade e desenvolvimento integral, tencionando que o AEE não visa apenas o suporte acadêmico, mas atua como dispositivo de garantia de direitos, visando a acessibilidade plena, a sociabilidade e o desenvolvimento psicossocial do estudante. “O maior objetivo do AEE, ofertado na SRM, é oferecer uma educação acessível e que inclua o aluno na convivência social e escolar, zelando pela sua aprendizagem e desenvolvimento psicossocial” [...] (Oliveira, 2022, p. 70).

No **Quadro 6** - “*As percepções dos atores escolares sobre o AEE*”. Por “atores”, consideramos todos os profissionais que atuam na escola, sejam professores, gestores, auxiliares e demais comunidade acadêmica, que permeia o cotidiano e funcionamento da instituição.

Quadro 6 - Percepções dos atores escolares sobre o AEE

Tema central	Excertos dos estudos analisados
Desafios da Inclusão na Sala de Aula Comum e Individualização	<i>Eu tenho em média 27 estudantes. Eu tenho uma média de 8 defasados, bem defasados para a série pro ano. Tenho essa aluna que não escreve nada e outro aluno que não lê. E todos eles precisam de um atendimento individualizado. Não é só este aluno com necessidades especiais que têm necessidades, todos eles têm. Então é muito difícil fazer essa inclusão pedagógica, garantir a aprendizagem que deveria ser o princípio da inclusão... (Alves, 2015, p. 105).</i>
Compreensão e Diferenciação do Papel do AEE (Suporte vs. Modalidade)	<i>A Educação Especial ainda vem sendo entendida como um suporte ao ensino, ao invés de ser compreendida como uma modalidade educacional de ensino, responsável por pensar a acessibilidade, não os conteúdos curriculares e o aprendizado, diretamente. O processo de ensino deve estar baseado em estratégias acessíveis por meio de atividades diversificadas. Nisso, o apoio do AEE é imprescindível, para oferecer o mesmo currículo a todos de forma acessível. Onde o professor da sala comum entende que o seu papel é ensinar conteúdos e o professor do AEE, quando necessário, pensar nos recursos de acessibilidade sem interferir no conteúdo curricular (Santana, 2025, p. 68).</i>
Dificuldades na Colaboração, Entendimento de	<i>A gente tem uma dificuldade muito grande nesse trabalho articulado da sala de aula, porque os professores na verdade eles não enxergam a gente como educador, eles acham que a gente é um professor de apoio, eles não entendem</i>

Atribuições e Bidocência	<i>que trabalhamos, o que realizamos na sala de recurso não é o trabalho que eles trabalham na sala de aula. Eles entendem que nós somos uma professora de apoio para eles, para trabalhar o que elas não conseguem trabalhar na sala de aula, a gente tem que trabalhar [...] então nessa parte de colaboração de trabalho em conjunto, junto com professor de sala de aula, é meio complicado isso daí. Assim, não acontece como deveria (Scaramussa, 2021, p. 122 - participante da pesquisa).</i> <i>Porém, não conseguem trabalhar isso na prática, porque, de acordo com a diretora, os Professores Regentes não sabem trabalhar com as especificidades de cada aluno com deficiência. Isso é evidenciado quando se questiona se os professores regentes sabem as suas atribuições nesse processo de bidocência (Reis, 2020, p. 122).</i>
Visão do Conceito de Inclusão e Necessidades Estruturais/ Pedagógicas	<i>Ao tentar entender o conceito subjetivo que os professores têm sobre a inclusão escolar, percebemos que o tema se apresenta como um grande desafio para eles, mas vemos que as respostas são coerentes e equivalentes entre si, já que parecem entender que o processo de inclusão dos estudantes com e sem deficiência deve ser garantido na escola através da matrícula, sem distinção e através do oferecimento de condições estruturais e didático-pedagógicas pensadas para o todo (Oliveira, 2022, p. 106).</i> <i>Falta de um projeto político pedagógico voltado à inclusão e falta de apoio pedagógico e de recursos humanos para auxiliar na prática em sala de aula. Falta de mobiliário específico para cadeirante e acessibilidade (Indreli, 2025, p. 58 - participante da pesquisa).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Problematizar a constituição e funcionamento do AEE, no âmbito do contexto escolar exige mais do que a atuação isolada de profissionais e/ou professores especializados: demanda o comprometimento de toda a comunidade escolar – professores, gestores, família e demais atores sociais – para que a inclusão escolar de fato seja estabelecida e mediada aos sujeitos. Estudos apontam que, a efetivação deste serviço, está diretamente relacionado à colaboração entre escola e comunidade, pois esse movimento articulado favorece o planejamento pedagógico, a adaptação curricular e o desenvolvimento de práticas educativas que atendam às necessidades específicas dos estudantes. A própria política de educação inclusiva reconhece o AEE como um dispositivo complementar à escolarização regular, que não substitui a sala de aula comum, mas oferece suporte pedagógico, acesso a recursos e adaptações necessárias para garantir igualdade de oportunidades (Brasil, 2008, p. 15).

Portanto, para que o AEE possa minimamente atingir o objetivo ao qual se despende – promover a autonomia, a aprendizagem significativa e a participação plena de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas – torna-se imprescindível que toda a comunidade escolar assuma o compromisso de compreender o processo inclusivo,

como uma possibilidade real e necessária, assumindo a responsabilidade compartilhada, valorizando o diálogo, a corresponsabilização e o comprometimento coletivo.

Os estudos que foram analisados, tecem apontamentos que indicam os desafios vivenciados por docentes na sala de aula comum, que provocam a individualização do trabalho docente. Apresentam a massificação e precarização do trabalho docente, citam que a superlotação das turmas e as defasagens generalizadas de aprendizagem (que se forma ao longo dos anos escolares), criam barreiras estruturais à inclusão dos estudantes público da educação especial. Tencionam ainda que o professor regente enfrenta o dilema de garantir a atenção individualizada necessária ao aluno com deficiência em um contexto em que a maioria dos estudantes também carece de suporte, gerando um sentimento de impotência pedagógica. O depoimento de outro professor, destaca a extrema dificuldade de individualizar o ensino em um ambiente de sala de aula superlotada e heterogênea, que é o principal desafio prático para a inclusão.

Na pesquisa de Alves (2015), o professor relata a inviabilidade de promover a inclusão pedagógica em turmas com aproximadamente 27 estudantes, onde existe uma alta incidência de estudantes sem deficiência, com dificuldade de aprendizagem significativa (cerca de 8 estudantes), além de estudantes com deficiência que exigem atendimento especializado (como o aluno que não escreve e o que não lê). Exposto no Quadro 6, o excerto sublinha que a necessidade de atendimento individualizado se estende a todos os estudantes com dificuldades, e não apenas aos com necessidades especiais formalizadas, e que dessa forma torna-se, “muito difícil” garantir a aprendizagem, que deveria ser o princípio fundamental da inclusão.

Analisamos ainda, que há uma dificuldade sobre a compreensão do papel do AEE nas escolas, visto que se percebeu nos estudos que há uma tensão entre a concepção de AEE como “reforço escolar” e sua real função de modalidade transversal. Indicam a necessidade na desmistificação do serviço de AEE, ressaltando que cabe ao AEE eliminar barreiras e prover recursos de acessibilidade, enquanto a regência de classe comum, deveria focar no ensino dos conteúdos curriculares, em um trabalho complementar. Apesar de já termos demarcado que a articulação, parceria e coletividade entre professores e demais profissionais que atuam direta e indiretamente na escola, a análise dos resultados, mostra que a todo momento, as concepções se encontram em pensar que a educação especial numa perspectiva inclusiva precisa ser vista como um projeto político e

institucional, à medida que a inclusão deixa de ser tarefa solitária do especialista, para ser entendida como responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Destaca-se a necessidade de institucionalizar tempos e espaços para o planejamento conjunto e o diálogo com o território e as famílias.

- *Por conseguinte, a busca por recursos e estratégias pedagógicas não é dever exclusivo do professor de AEE, mas pode ser realizada em cooperação com todos os profissionais da instituição escolar. Consequentemente, a inclusão escolar é esperada em todos os espaços da escola. Sendo assim, a inclusão requer partilhas e compreensão que devem estar presentes em reuniões pedagógicas, horas de estudo individual ou coletivo, formações continuadas oferecidas por meio de pesquisas, literatura especializada na área da educação inclusiva, entre vários recursos (Santana, 2025, p. 81).*
- *O trabalho político do AEE é necessariamente fruto das relações dialógicas com todos os sujeitos sociais pertencentes à comunidade escolar: estudantes, pais, professores, gestores, pessoal de apoio, técnicos do distrito e da SEE, equipe multidisciplinar, além das organizações comunitárias do entorno da escola (Viegas, 2018, p. 110).*

Santana (2025), ainda destaca uma confusão conceitual na prática escolar, onde a educação especial é frequentemente reduzida a um suporte em vez de ser reconhecida como uma modalidade educacional autônoma, e como essa visão influencia as atribuições do professor do AEE. O autor critica a visão predominante que trata a Educação Especial meramente como um suporte ao ensino regular, uma vez que esta deveria ser compreendida como uma modalidade educacional focada na acessibilidade e na criação de estratégias e atividades diversificadas para o ensino. O excerto que foi destacado no Quadro 6 evidencia uma divisão de tarefas, na qual o professor da sala comum se concentra em ensinar os conteúdos curriculares, enquanto o professor do AEE tem seu papel limitado a pensar nos recursos de acessibilidade, sem interferir diretamente no conteúdo. A função imprescindível do AEE seria, portanto, garantir que o mesmo currículo seja oferecido a todos, mas de uma forma acessível.

No que tange a bidocência (atuação de dois professores com formação), na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência, as pesquisas repercutem sobre a fragilidade nesta concepção de ensino, bem como da cultura colaborativa. A conexão entre ensino comum e especial é marcada por hierarquias e desconhecimento, tencionando que o professor do AEE é frequentemente subutilizado ou confundido com um auxiliar de classe,

evidenciando a falta de uma cultura formativa histórica de coensino (bidocência) e a insegurança do professor regente frente às especificidades da deficiência.

A bidocência é caracterizada pela prática pedagógica em que dois professores compartilham simultaneamente a responsabilidade por uma mesma turma – geralmente um professor regente da classe regular e um professor com formação em educação especial ou em apoio pedagógico – nesse sentido, os dois professores devem atuar de forma conjunta no planejamento, na execução das atividades e na avaliação dos estudantes público da Educação Especial. Essa parceria configura-se como uma forma de ensino colaborativo, ou coensino, visando favorecer a inclusão e atender às necessidades individuais dos estudantes sem comprometer a dinâmica coletiva da turma (Buss; Giacomazzo, 2019, p. 656).

Desse modo, a ausência de condições equitativas para a permanência e o êxito escolar desses estudantes suscita a necessidade, dentre outros aspectos: 1. de um processo de formação inicial de professores condizente com a realidade diversa dos estudantes e suas diversas formas de se constituírem como pessoas, incluindo os modos de aprender; 2. de práticas pedagógicas colaborativas entre os educadores e 3. de formação continuada para os docentes, com o propósito de um projeto de inclusão, tendo a coletividade como um dos princípios básicos, com o intuito de que eles aprendam trabalhar em equipe, a compartilhar conhecimentos e a refletir sobre os problemas reais que se impõem no dia a dia para o processo de inclusão, estabelecendo redes de apoio e de parceria no processo de escolarização dos estudantes PEE (Castro; Cardoso; Teixeira, 2025, p. 03).

Destacado por Castro, Cardoso e Teixeira (2025), a falta de condições equitativas para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes PEE, desvela limites estruturais e pedagógicos dos sistemas educacionais. Diante desse cenário, os autores apontam a formação docente como eixo central para a efetivação da inclusão, apontando a necessidade de uma formação inicial alinhada à diversidade dos estudantes e às múltiplas formas de aprender e de se constituir como sujeito. Além disso, ressaltam a importância de práticas pedagógicas colaborativas, nas quais os educadores atuem de maneira articulada, superando ações isoladas e fragmentadas. Dizendo que a formação continuada é apresentada como condição indispensável para a consolidação de um projeto inclusivo coletivo, fundamentado no trabalho em equipe, no compartilhamento de saberes e na reflexão crítica sobre os desafios cotidianos da inclusão. Ainda demarcam que a construção de redes de apoio e parcerias no processo de escolarização dos estudantes com deficiência

é essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem.

Na pesquisa de Scaramussa (2021), é destacado que o professor do AEE relata uma dificuldade significativa na articulação do trabalho com os professores da sala de aula comum, e acredita que o problema central é a falta de reconhecimento do AEE como um trabalho especializado, dizendo que os professores os enxergam apenas como um “professor de apoio”, com a expectativa de que o AEE resolva as dificuldades pedagógicas que o ensino regular não conseguiu. Essa visão distorcida da função do AEE prejudica a colaboração e impede que o trabalho conjunto aconteça de forma ideal.

Nesse sentido Reis (2020), discorre que uma das participantes da pesquisa, relata sobre a falha na prática da docência (trabalho em conjunto). Na fala da participante percebemos que, mesmo que a diretora reconheça a necessidade da conexão entre os profissionais, a dificuldade é evidenciada pelo fato de os professores regentes não saberem trabalhar com as especificidades de cada aluno com deficiência e, conseqüentemente, desconhecem suas próprias atribuições e responsabilidades no processo colaborativo. Isso sugere uma lacuna na formação ou na compreensão do papel de cada um na escola inclusiva.

As pesquisas ainda demarcam a dimensão das atribuições do professor de AEE, que para além da necessidade de se articular com o professor do ensino comum, deve orientar as famílias, quanto ao processo escolar dos estudantes que recebem o serviço. Os textos reafirmam que a atuação do professor do AEE transcende as SRM, configurando-se como um trabalho de gestão de rede (família, saúde, escola). Essa complexidade, que inclui suporte afetivo e mediação institucional, muitas vezes não é mensurada ou reconhecida, gerando sobrecarga. Vejamos o que diz a participantes de uma das pesquisas:

- *Às vezes, não se tem a noção da importância da docência que o professor do AEE exerce, né? Que é um tipo, é um magistério de uma forma diferente, mas não deixa de ter os mesmos desafios, ou maiores, né? Digamos assim, eu acredito que maiores do que o professor da sala de aula comum porque, além do ensino direto ao aluno, a gente tem essa preocupação com as famílias, com os professores e com os profissionais que atendem essa criança, né? Então, eu diria que é um trabalho triplicado, né? (Gameiro, 2024, p. 79 - participante da pesquisa).*
- *É essencial para a aprendizagem, para que ele sinta... Porque ele vai sentir que tem alguém ali que ele possa contar, que possa ajudar a*

desenvolver a atividade... E não só o cuidado (Teixeira, 2021, p. 88 - participante da pesquisa).

O excerto argumenta que a função do professor do AEE é frequentemente subestimada ou mal compreendida, embora constitua um magistério diferente, mas com desafios iguais ou maiores do que os enfrentados pelo professor da sala comum. A complexidade decorre de o trabalho ser “triplicado”. Pois problematizam que além de oferecer o ensino direto ao estudante, o professor do AEE deve se preocupar e orientar as famílias, se articular com os professores da sala comum e com os demais profissionais que atendem a criança. Ao mesmo passo, tecem que a presença e o suporte do professor do AEE são essenciais para a aprendizagem e para o bem-estar emocional do estudante. Mencionando que o mesmo, precisa sentir que pode contar com alguém para ajudá-lo a desenvolver as atividades, reforçando que o papel desse profissional é o de desenvolvimento pedagógico e não deve ser reduzido meramente ao cuidado ou assistência. Portanto, tem-se a amplitude da função do professor do AEE, a complexidade das responsabilidades deste profissional, que vão muito além do ensino direto ao estudante, e a necessidade de suporte para a efetivação do processo de escolarização e mediação do ensino para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ao cerne do eixo que está sendo discutido, pautamos por evidenciar ao analisar as pesquisas objeto de estudo desta tese, percebemos indicativos que apontavam para a concepção do conceito de inclusão e necessidades (re)estruturais e pedagógicas. Nossas análises apontam a existência de dissonância entre concepção e materialidade de processos de educação inclusiva ou inclusão. Embora haja uma apropriação teórica correta sobre o direito à inclusão, a prática é inviabilizada pela ausência de condições objetivas. Tais como, a falta de infraestrutura física (acessibilidade), recursos humanos e de um Projeto Político Pedagógico (PPP) inclusivo, sendo que estes elementos comprometem a efetivação do direito à educação e da inclusão dos sujeitos.

A sistematização e discussão dos resultados desta tese, está sendo conduzida a partir das etapas que contemplam, a revisão integrativa da literatura. Portanto, apresentamos a seguir o último tópico de discussão, referente aos temas recorrentes que emergiram nas análises. O tópico irá tratar dos desafios na implementação do AEE. Ainda que alguns destaques sobre os desafios já tenham sido tecidos, no Quadro 7, estarão expostos relatos dos autores e/ou dos participantes, que sustentam a concepção sobre as barreiras na materialidade do AEE.

Quadro 7 - Desafios na implementação do AEE

Tema central	Excertos dos estudos analisados
Barreiras Atitudinais e Resistência	<i>As barreiras atitudinais por parte dos profissionais da escola em compreender a dimensão da Educação Especial, enquanto modalidade que complementa a escolarização e não a substitui... e também pelo desgaste em convencer quem estava nos órgãos e secretarias da administração municipal (máquina administrativa) sobre a nova concepção de educação escolar para as pessoas público da Educação Especial... (Alves, 2015, p. 95).</i> <i>Mas a presença do mesmo [o professor de apoio] trouxe uma acomodação dos demais profissionais quanto à necessidade de se fazerem também responsáveis por esse processo e procurar alternativas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes... (Reis, 2020, p. 153).</i> <i>As barreiras apontadas por mais de 50% dos participantes como frequente e/ou muito frequente foram as atitudinais, isto é, a resistência dos outros professores e equipe no trabalho com os estudantes e falta de colaboração no compartilhamento das práticas... (Perez, 2024, p. 38).</i>
Condições de Trabalho e Recursos (Tempo, Materiais, Estrutura)	<i>A dificuldade é o tempo que a gente não tem. A gente não tem tempo para sentar-se, para fazer um planejamento semanal... a nossa conversa é no corredor, a nossa conversa são poucos minutos na sala de coordenação (Alves, 2015, p. 110 - participante da pesquisa).</i> <i>...baixa contratação de profissionais especializados... insuficiente formação profissional, escassez de material, carência na estrutura (Scaramussa, 2021, p. 118).</i> <i>...seria necessário que as instituições disponibilizassem de um acervo com diversos jogos que atendessem a diferentes objetivos (Oliveira, 2022, p. 129).</i> <i>A escola não possui sala própria de AEE, no entanto possui estudantes que frequentam estas salas em outras unidades escolares (Santana, 2025, p. 53).</i>
Dimensionamento da Demanda e Quantitativo de estudantes/Profissionais	<i>Eu atendo 32 estudantes atualmente (2022), quando eu iniciei em 2015 tinha em média 18 estudantes [...]. Esses atendimentos são organizados por grupos e o atendimento se dá em 1 hora, antes a gente atendia até 1 hora e meia, 2 horas, mas com a demanda, com o número que está muito grande dessas crianças, a gente teve que reduzir para 1h de atendimento, duas vezes por semana (Rezende, 2023, p. 45 - participante da pesquisa).</i> <i>...aquelas relacionadas aos recursos humanos como a falta de funcionários, professores, estagiários, quadro de apoio na unidade escolar (Perez, 2024, p. 38).</i> <i>...que é a grande quantidade de estudantes a ser atendido por apenas um professor de AEE... (Gameiro, 2024, p. 98).</i> <i>A minha dificuldade é trabalhar a quantidade. Se eu tenho, por exemplo, só no turno da tarde, quase 40 estudantes... O trabalho do professor do AEE é a única turma que não tem o limite de estudantes... delimitar o número de estudantes é algo que vai proteger tanto a qualidade do trabalho oferecido, do serviço, quanto à saúde mental do professor (Gameiro, 2024, p. 98).</i>

	<i>...E não 22 crianças em sala, sendo até 5 crianças com algum tipo de deficiência, sendo atendidos por um docente e um apoio (Indreli, 2025, p. 73 - participante da pesquisa).</i>
Natureza e Concepção do Trabalho do AEE	<i>Propor um AEE em direção ao aluno-sujeito é uma possibilidade de leitura ao contrário das práticas pedagógicas tradicionais em educação especial, pois, em vez de assumir a posição do especialista numa perspectiva médico-pedagógica (que prescreve técnicas, recursos, modos de fazer previamente elaborados), somos convidados a ir em direção ao aluno, acolhê-lo em sua singularidade, escutá-lo e construir junto com ele um programa AEE (Escobar, 2020, p. 62).</i> <i>Os discursos catalisam reflexões de natureza política, revelando o quanto a escola e o professor constituem um organismo vivo, pulsante, sofrido, pressionado, mas crítico. Os fragmentos das falas situam que, mesmo estando sob as diretrizes da SME de Fortaleza (CE), as professoras ajustam suas ações e balizam suas decisões conforme o desafiador contexto das suas realidades (Viegas, 2018, p. 99).</i> <i>...e as pedagógicas como falta de domínio das atividades próprias do AEE (Perez, 2024, p. 38).</i> <i>Hoje é muito difícil colocar em prática tudo aquilo que é orientado para o AEE (Gameiro, 2024, p. 98).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante dos paradigmas que intrincam na implementação do AEE, a educação especial e a inclusão de estudantes com deficiência, esbarra na cultura escolar cristalizada. Observa-se o fenômeno da “delegação de responsabilidade”, onde a presença do especialista (AEE) paradoxalmente desobriga o professor regente de adaptar sua prática. Isso reflete a persistência de uma visão segregadora que não reconhece a inclusão como tarefa coletiva e transversal.

Então, ao analisar a problemática das barreiras – tangíveis e intangíveis – no processo de inclusão escolar da criança com deficiência, é preciso refletir sobre o paradigma capacitista, imbricado no contexto. Tal reflexão, entretanto, requer uma análise que leve em conta o tempo e espaço de produção dessas barreiras, que são ações atravessadas por produções históricas que não podem ser resumidas a naturalizações e generalizações (Santos et al., 2023, p. 08).

Os dados indicam uma forte resistência dos profissionais escolares e da gestão municipal em compreender o AEE como modalidade complementar. Há relatos de “acomodação” dos professores regentes, que delegam a responsabilidade da inclusão ao professor de apoio. A falta de colaboração e as barreiras atitudinais são citadas como frequentes por mais da metade dos participantes (Alves, 2015; Reis, 2020; Perez, 2024).

As barreiras atitudinais alimentam preconceitos e ideologias que não possibilitam reconhecer e acreditar no potencial de estudantes com

deficiência, levando assim à falta de reflexões e metodologias que proporcionem recursos didáticos eficientes para o processo educacional de estudantes com características particulares de aprendizagem (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017, p. 2018).

As barreiras atitudinais nem sempre são facilmente identificáveis ou intencionais, uma vez que se originam de atitudes e posturas impregnadas por preconceitos construídos socialmente. Elas se materializam em normas, práticas e convenções que podem ocorrer de maneira aberta ou dissimulada, sendo reproduzidas por indivíduos inseridos em grupos sociais que compartilham e reforçam padrões culturais dominantes e socialmente reconhecidos (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017).

Assim como mencionado nas pesquisas de Alves (2015), Reis (2020) e Perez (2024), as pesquisas foram unânimes em destacar, que as barreiras atitudinais, talvez sejam uma das principais a serem rompidas. Consideramos que esta pode estar diretamente relacionada ao processo histórico, social e cultural que se estabeleceu ao longo dos anos, principalmente nos ambientes escolares, que ainda se consideram precários no sentido do atendimento escolar de estudantes PEE. Neste sentido, defendemos que multiplicar a conscientização de toda comunidade escolar, sobre os direitos e as potencialidades desses sujeitos, é um caminho que possibilita o rompimento das barreiras atitudinais. A escola e seus atores profissionais, precisam conceber possibilidades de emancipação intelectual e social aos estudantes com deficiência, rompendo com o caráter assistencialista que muito mais protege e camufla, do que ensina e desenvolve o indivíduo. “E a invisibilidade das barreiras atitudinais as reforçam e as fortalecem, bem como também reforçam e fortalecem outros tipos de barreiras” (Santos et al., 2023, p. 07).

Os estudos também sinalizam que a falta de tempo inviabiliza o planejamento estruturado, restringindo-o a conversas informais nos corredores. A precarização é evidenciada pela escassez de materiais (como jogos), carência de salas próprias (SRM) na escola e insuficiente formação profissional. O trabalho ocorre, muitas vezes, na improvisação (Alves, 2015; Scaramussa, 2021; Oliveira, 2022; Santana, 2025). Observamos nos relatos a precarização estrutural principalmente do tempo e do modo de organização de troca coletiva, que acarreta uma improvisação pedagógica, evidenciando um descompasso entre a legislação (que garante o serviço) e a materialidade deste serviço na escola. A ausência de tempos (planejamento) e espaços (SRM) adequados força o

docente a atuar na lógica da improvisação, comprometendo a natureza técnica e especializada do AEE e transformando-o em um “tapa-buracos” institucional.

Exposto no Quadro 7, relatos evidenciam que outro desafio na efetivação do AEE, tem sido caracterizado pela massificação do atendimento e a lógica produtivista, que debilita o serviço do AEE, acarretando a perda da sua essência. A PNEE (2008), ao estabelecer para os estudantes com deficiência o direito ao AEE em SRM no contraturno escolar, afirma ainda que este possa ser ofertado na instituição de ensino que a qual o estudante está vinculado, ou outra instituição, (caso não haja o serviço, na mesma instituição). Dito isto, o que as pesquisas têm mostrado é a pouca quantidade de SRM, em todas as esferas de ensino, e conseqüentemente, a lotação de atendimentos nas SRM em funcionamento. Ao analisar as pesquisas, observamos que a ausência de parâmetros de regulação (aluno/professor) resulta na massificação do serviço. Assim sendo, o AEE opera sob uma lógica quantitativa que dilui a qualidade do atendimento e adoece o profissional.

Esse cenário de insuficiente discussão e formação voltada à inclusão e ao ensino dos estudantes PEE, reforça a díade entre a educação geral e a educação especial e o entendimento errôneo de que cabe unicamente ao professor especialista lidar com tal público (Castro; Cardoso; Teixeira, 2025, p. 03).

A “inclusão por matrícula” substitui a “inclusão por direito”, transformando o atendimento especializado em um cumprimento burocrático de metas numéricas. As pesquisas ainda revelam relatos de aumento exponencial da demanda (dobro de estudantes em poucos anos) forçando a redução do tempo de atendimento (em alguns casos) para apenas 1 hora semanal. A inexistência de um limite legal de estudantes por professor de AEE gera sobrecarga, afetando a saúde mental do docente. Indicam a falta de profissionais de apoio e a existência de turmas regulares com alta concentração de estudantes com deficiência (Gameiro, 2024; Indreli, 2025; Perez, 2024; Rezende, 2023).

As análises elucidam que o trabalho do/no AEE vive uma crise de identidade entre o clínico (consertar o aluno) e o pedagógico (eliminar barreiras). Diante de diretrizes muitas vezes inexecutáveis, o professor exerce sua agência política, reinterpretando as normas para sobreviver ao contexto. A dificuldade técnica relatada sugere lacunas na formação inicial para lidar com a complexidade do “aluno-sujeito”. Conforme dito por Escobar (2020); Viegas (2018); Perez (2024) e Gameiro (2024), existe uma tensão entre a prática médico-pedagógica (prescritiva) e a necessidade de acolher a singularidade de cada aluno, sobre

a ótica das especificidades da deficiência. Professores atuam politicamente, ajustando diretrizes oficiais à realidade dura da escola. Há dificuldades técnicas no domínio das atividades específicas do AEE e na transposição da teoria para a prática, que implicam na ampliação dos desafios materiais e constitucionais, que precarizam não só o trabalho docente, mas principalmente a mediação do ensino e aprendizagem, acarretando a ampliação das barreiras. Em miúdos, na contramão de auxiliar o estudante, nesta condição, o AEE mais atrapalha do que ajuda.

Diálogos e distanciamentos: Os pontos de convergências nas pesquisas

Encerramos o ciclo de discussão referentes aos temas que foram recorrentes nas pesquisas analisadas no contexto da revisão integrativa da literatura, prosseguiremos para a segunda sessão. Caracterizada pelos pontos de convergência, buscamos apresentar e analisar mediante uma discussão crítica e teórica, os conflitos que resultados revelaram.

Portanto de acordo com o que foi verificado nos estudos que foram objeto de estudo para a construção desta tese, percebe-se uma forte convergência na literatura sobre alguns elementos, que hora possa ser considerado como fundamental, porém ao ser materializado de forma concreta no âmbito das instituições escolares, possa se tornar algo, que na prática, apresenta seus empecilhos e contradições, indicando um consenso entre os pesquisadores da área.

Analizamos que, conforme já discutido na primeira sessão, o trabalho colaborativo é uma prática de ensino essencial, no rompimento dos paradigmas que elucidam a educação especial. No entanto, ao verificar as concepções expostas nos estudos, tem-se que o trabalho colaborativo por vezes é considerado deficitário. A maioria dos estudos concorda que a articulação entre o professor do AEE e o do ensino regular é a pedra angular para uma inclusão bem-sucedida (Peixoto, 2023; Perez, 2024). Contudo, essa colaboração é quase unanimemente descrita como frágil, esporádica ou inexistente na prática, sendo um dos principais nós críticos do AEE (Reis, 2021; Silva, 2018). As análises sinalizam para a relevância da conexão, parceria e colaboração entre os dois profissionais (professor do AEE e professor especialista), como pilar essencial na busca por promover condições específicas e elementares para a apropriação e construção do conhecimento de estudantes com deficiência. No entanto, os estudos apontam uma deficiência crítica na materialização

dessas práticas, resultando em trabalho fragmentado e transferência de responsabilidade. No Quadro 8 abaixo, veremos as concepções concebidas pelas pesquisas, que geraram as convergências, que em sua maioria revelam, a distinção entre o que é deveria ser feito, e o que realmente é concreto nas práticas.

Quadro 8 - Barreiras estruturais e organizacionais ao trabalho articulado

Tema central	Excertos dos estudos analisados
Contradições entre saberes e práticas	<i>A pesquisa explicitou a necessidade da interlocução entre professores do AEE e da sala/classe comum, bem como uma formação continuada que vislumbresse a compreensão do trabalho com a diferença humana que ultrapasse a participação de estudantes com deficiência na escola, devendo ser uma proposta de toda a SME e assessorias, e não apenas do setor da Educação Especial (Alves, 2015, p. 09).</i> <i>O principal limite ou desafio do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e de Educação Especial que atuam na SRM, apontado por 48% dos participantes, constitui-se na ausência de espaço e tempo para o planejamento conjunto, que se inviabilizam pela atuação em turnos contrários. Conforme descrito nos excertos a seguir: [...] é uma pessoa num horário e a outra no contraturno, fica difícil, eu trabalho aqui só de tarde, ela trabalha de manhã, então como que vai ter essa comunicação, não tem como (Teixeira, 2021, p. 113-114 - participante da pesquisa).</i> <i>A falta de tempo para diálogo pedagógico, recursos humanos, recursos materiais e de infraestrutura e a indisciplina dos estudantes, foram obstáculos destacados ao Trabalho Docente Articulado (Scaramussa, 2021, p. 57).</i> <i>Sobre a atuação do professor de apoio e seu papel no processo de inclusão e ensino-aprendizagem, o estudo demonstrou que esse profissional é essencial para o melhor atendimento do estudante com deficiência na escola comum, contribuindo para que o direito a acesso e permanência com qualidade realmente aconteçam. Mas a presença do mesmo trouxe uma acomodação dos demais profissionais quanto à necessidade de se fazerem também responsáveis por esse processo e procurar alternativas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes presentes na escola (Reis, 2020, p. 153).</i> <i>Nos espaços escolares em relação ao trabalho articulado seguem caminhos díspares. Embora iguale a educabilidade dos estudantes com deficiência, geralmente transfere aos profissionais do AEE a função de promover sozinhos a mediação do ato educativo do aluno com DI (Scaramussa, 2021, p. 55).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os excertos destacam que destacam a necessidade de interlocução (AEE e sala comum) e de formação continuada que amplie a compreensão da diferença humana, como responsabilidade de toda comunidade e atores escolares, incluindo os setores administrativos como as Secretarias Municipais de Educação (SME), bem como suas assessorias. Afirmam que a garantia da inclusão depende da articulação obrigatória e contínua entre o AEE e o ensino comum, transcendendo a mera presença do aluno.

Ressaltam que a formação dos professores deve ser sistêmica (responsabilidade da SME) para criar um ambiente pedagógico no qual a deficiência seja compreendida e acolhida. Isso sugere que a barreira não é apenas pedagógica (não saber fazer), mas política e administrativa (não investir na formação sistêmica e na reorganização do tempo-espço).

Ao mencionar *“a compreensão do trabalho com a diferença humana que ultrapasse a participação de estudantes com deficiência na escola”* (Alves, 2015, p. 09), entendemos que este relato, tencione uma situação em que os estudantes com deficiência estão incluídos apenas de forma a frequentar a escola comum, numa perspectiva que haja mediação de ensino e participação efetiva. Nesse sentido, a convergência se dá quando se percebe e reconhece a necessidade do ensino colaborativo, mas se deparam com os entraves sistêmicos de se estabelecer esta colaboração, que impacta no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. A transferência da mediação pedagógica e do ato educativo para ser exercido “apenas pelos profissionais do AEE” (Scaramussa, 2021) é o cerne da acomodação relatada por (Reis, 2020). Essa dinâmica revela um persistente resquício do Modelo Médico da Deficiência, no qual a presença do especialista “soluciona” o “problema” do aluno, desobrigando o professor da classe comum de modificar suas práticas. Isso fragiliza o princípio da inclusão como tarefa coletiva e partilhada, limitando a responsabilidade aos setores especializados e impedindo a transformação da escola em um ambiente verdadeiramente acolhedor da diversidade. Teixeira (2021, p. 113), destaca que 85% dos professores (que participaram de sua pesquisa), “afirmam que a falta de trabalho colaborativo prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento, impedindo o planejamento intencional de estratégias de acesso ao conhecimento”.

Consideramos que o modo de organização de tempo espaço, foram um ponto de convergência, uma vez que as pesquisas revelaram que a organização escolar e a jornada de trabalho (turnos contrários) atuam como a principal barreira estrutural à articulação, transformando a colaboração, que é pedagógica, em um desafio logístico e de gestão de tempo. Tencionam que o maior obstáculo ao trabalho colaborativo é a ausência de tempo e espaço para o planejamento conjunto, dificultado pela atuação docente em turnos opostos. O fator de organização do tempo-espço (Teixeira, 2021) emerge como uma barreira estrutural central. A atuação dos professores em turnos contrários é mais do que um desafio logístico; é uma decisão de gestão que inviabiliza o tempo para o diálogo pedagógico (Scaramussa, 2021), comprometendo a qualidade da mediação educativa. Ao

não prover tempo remunerado e espaço institucionalizado para o planejamento conjunto, a rede de ensino impõe um modelo de trabalho precarizado, onde o professor do AEE e da sala comum precisam improvisar a articulação, minando a intencionalidade pedagógica. Scaramussa (2021), concebe que embora se reconheça a educabilidade de todos, a prática escolar transfere a responsabilidade da mediação pedagógica e do ato educativo para ser realizada apenas pelos profissionais do AEE. As produções acadêmicas demonstram que, embora a necessidade de trabalho articulado seja um consenso, ela é sistematicamente barrada por decisões estruturais e gerenciais (turnos, falta de recursos) e por uma cultura de desresponsabilização que sobrecarrega o AEE e mantém a Educação Especial como um apêndice, e não como uma modalidade transversal.

Nesse sentido (Reis, 2020, p. 153) compactua dizendo que “a presença do professor de apoio, embora essencial, gerou acomodação nos demais profissionais, que deixaram de se responsabilizar e de buscar alternativas pedagógicas para a diversidade”. Em miúdos há uma transferência de responsabilidade, onde a presença do profissional de apoio ou do AEE induz à acomodação dos demais professores. Essa cultura desresponsabiliza o ensino comum e fragiliza o princípio da inclusão como tarefa coletiva e partilhada (exceto pelo setor de educação especial). Scaramussa (2021), ainda lista alguns obstáculos ao trabalho articulado, sendo a falta de tempo para diálogo, escassez de recursos (humanos, materiais e infraestrutura) e problemas de indisciplina dos estudantes.

Durante a análise das convergências, situamos que a formação de professores, possa se enquadrar no quesito. Nota-se, a displicência entre os conhecimentos teóricos e a efetivação prática do conhecimento concreto, uma vez que materializar o que se concebe e define como teoria, é por vezes desafios nos contextos cotidianos das salas de aula, que são atravessados por constituintes de caráter social, cultura e epistemológico que fundam o ser social e suas especificidades. Abro aspas, para citar uma experiência pessoal, que vivenciei sob três óticas distintas. Na primeira, diz respeito ao período da graduação e principalmente durante a realização das disciplinas de estágio, que exigiam a interface entre aulas teóricas, planejamento e a condução da regência. Nesse período formativo, era comum ouvir dos colegas e até mesmo eu já mencionei algumas vezes a fala equivocada de que “na prática, a teoria é outra”. Hoje, compreendo que naquele momento a falta de aprofundamento formativo e teórico, levavam a acreditar que a conexão da práxis, fosse impossível. O segundo olhar é fundamentado pela experiência de ter sido professora

substituta na UFCAT, atuando especificamente na disciplina de Estágio em Práticas Educativas de Educação Especial e Inclusão. Na ocasião, durante a discussão de um texto da autora Selma Guarido Pimenta, que tratava do estágio docência, uma das estudantes da disciplina, ao relatar um conflito entre duas crianças em sala de aula durante a realização de uma regência, me disse “professora, mas na prática a teoria é outra”. Na oportunidade, agora já mais apropriada dos conceitos e concepções que asseguram o entrelace entre esses dois pilares (teoria e prática), respondi a ela, que todas as nossas ações, mesmo que forma intencional ou despretensiosa, está marcada por uma teoria intrínseca, que solidifica o fazer docente. Eu disse assim: Como você resolveu o conflito que você mencionou ter acontecido? Ela respondeu, que utilizou uma brincadeira que aproximava as crianças e promovia a interação, para romper o clima de aborrecimento entre as duas crianças envolvidas. Foi então que eu lhe disse o seguinte: “E qual o texto que discutimos na aula passada”? Ela se recordou ter sido um texto da autora Alessandra Arce, que trata sobre as interações e brincadeiras na Educação Infantil. Nesse momento, ela olhou pra mim e eu não precisei dizer mais nada. A estudantes percebeu, que o que à conduziu na possibilidade de realização de uma brincadeira, foi a relação assimilada por ela, entre na teoria que foi compreendida, e sua atuação na sala, em um momento que exigia uma tomada de decisão, e que certamente só foi possível mediante a assimilação da teoria. Nesse momento, ficou explícito para aquela estudante, bem como para os demais da turma que, por mais simples que possamos considerar as ações que dinamizam o ensino e aprendizagem, todo o contexto escolar, está cercado de teorias que consolidam e sustentam o trabalho docente, que não é homogêneo, tão pouco simplista.

O terceiro ângulo me faz problematizar a complexidade da práxis, parte do contexto atual da atuação na Educação Infantil municipal, na escola onde estou lotada. Nesse momento, ressalto a interlocução com os resultados das pesquisas, quando apontam sobre as nuances da materialidade da concepção teórica epistemológica que nos cercam e permeiam o trabalho cotidiano. Vivencio diariamente a dualidade entre a defesa da educação especial, os processos e práticas para a inclusão dos estudantes, frente a outras concepções (administrativas, pedagógicas, de recursos humanos e materiais), que são impostas ao meu trabalho. O que está posto, é a necessidade do rompimento histórico e capacitista que deficiência não é rótulo, e que educação especial não favor. É uma luta constante, e muitas vezes árdua, de quebra de concepções e paradigmas excludentes,

para aos poucos conseguir construir espaços e ações de educação especial. Ou seja, eu busco realizar movimentos que possam ampliar as compreensões de inclusão escolar, desde o conceito teórico, para que as ações e práticas de ensino que eu proponho, possam ser compreendidas e apoiadas, numa perspectiva emancipatória dos sujeitos. Romper estruturas estigmatizantes que vão se consolidando ao longo do tempo na sociedade, refletindo nas escolas, é um desafio constante, que precisa ser ultrapassado, principalmente nas relações entre sujeitos dentro e fora das escolas. Foi observado nas pesquisas analisadas, que a formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva é por vezes inadequada. Há um consenso de que a formação inicial não consegue preparar os docentes em formação para a plena atuação, tão pouco para as complexidades e especificidades da educação inclusiva (Cruz, 2018, p. 105; Rezende, 2022, p. 78). Mencionam que a formação continuada, por sua vez, é vista como essencial, mas frequentemente criticada por se caracterizar em uma formação pontual e desvinculada das necessidades reais da escola (Santos, 2018, p. 91). Ressaltamos que as análises feitas mediante as falas dos participantes das pesquisas que foram objetos deste estudo, são construídas exclusivamente pelos autores da presente tese, nesse sentido, não utilizamos a interpretação dos autores. Vejamos alguns relatos sobre a formação de professores nas pesquisas:

- *Quanto à formação inicial, todos os professores de AEE disseram que não tiveram em sua formação conhecimentos necessários para a atuação junto aos estudantes com deficiência. Já entre os professores de classe comum (PCC), três disseram que a formação inicial não deu base para atuar com as diferenças no contexto da sala/classe comum, sendo que apenas o PCC 03 afirmou que a formação inicial lhe deu base para a sua atuação, justificando que teve a sorte de estagiar na Educação Especial por um ano, conhecimento este que me fez apaixonar pela área, pois na graduação o estágio na Educação Especial não era obrigatório (Alves, 2015, p. 140-141).*
- *Na formação continuada, ouvia frases que expressavam interrogações compartilhadas por muitos: [...] não fomos preparados para trabalhar com esses estudantes, você acredita mesmo que existe inclusão? eu preciso de monitor em todas as aulas (Escobar, 2020, p. 31-32 - participante da pesquisa).*
- *Dos 8 profissionais que responderam ao questionário, apenas 1 afirmou ter participado de cursos ou eventos de formação continuada proporcionados pela (secretaria estadual de educação) SEE, o que demonstra a carência dessas iniciativas por parte dos órgãos regionais e central (Reis, 2020).*

- *O professor do AEE não é o único responsável pela educação do PAEE. É o professor da sala comum, em parceria com o PAEE, que deve se responsabilizar pela eliminação das barreiras. Para isso, é preciso que o professor da sala comum tenha uma formação que o prepare para trabalhar com a diversidade e com as especificidades dos PAEE (Scaramussa, 2021, p. 42 - participante da pesquisa).*

Alves (2015), evidencia fragilidades significativas na formação inicial de professores para a atuação no contexto da educação especial inclusiva. Os relatos dos Professores do AEE indicam consenso quanto à ausência de conhecimentos teórico-práticos, durante a graduação, que pudessem prepará-los para atuação e efetivação do ensino, através do trabalho pedagógico com/para, estudantes com deficiência. De modo semelhante, o autor observa que a maioria dos Professores da Classe Comum (PCC) reconhece que a formação inicial não ofereceu subsídios suficientes para lidar com a diversidade de público e as diferenças presentes no cotidiano da sala de aula regular. A exceção observada no relato de uma professora reforça a compreensão de que experiências formativas específicas – como o estágio na Educação Especial – podem impactar positivamente a constituição da identidade docente e a preparação profissional. No entanto, ao destacar que tal experiência ocorreu de forma não obrigatória, o depoimento também evidencia o caráter pontual e não sistemático da formação voltada à educação especial nos cursos de licenciatura, indicando que a preparação para a inclusão ainda depende, em grande medida, de iniciativas individuais e circunstanciais, e não de um projeto formativo institucionalizado.

Na pesquisa de Escobar (2020), a participante ressalta que a formação continuada, ao invés de se constituir como espaço de fortalecimento teórico-prático para a docência inclusiva, acaba por revelar inseguranças, dúvidas e resistências compartilhadas entre os professores. As interrogações recorrentes – “Não fomos preparados para trabalhar com esses *estudantes*”, “Você acredita mesmo que existe inclusão?” e “Eu preciso de monitor em todas as aulas” – expressam a percepção de insuficiência da formação docente para o enfrentamento das demandas da educação inclusiva, bem como a fragilidade dos processos formativos ofertados. Tais enunciados indicam que a inclusão ainda é compreendida por parte dos docentes como uma responsabilidade externa ao trabalho pedagógico, frequentemente associada à necessidade de apoio individualizado permanente, o que pode reforçar concepções medicalizantes e assistencialistas. Além

disso, a dúvida quanto à própria existência da inclusão aponta para um distanciamento entre o discurso normativo das políticas educacionais e as condições concretas de trabalho docente, revelando tensões entre o prescrito e o que é vivenciado no cotidiano escolar.

Ao analisar o que disseram os participantes da pesquisa de Scaramussa (2021), observamos em uma fala, a participante apresenta uma compreensão ampliada e compartilhada da responsabilidade educativa no contexto da educação especial, ao afirmar que o professor do AEE não deve ser entendido como o único responsável pela escolarização dos estudantes com deficiência. Ao destacar a parceria entre o professor da classe regente e o professor especializado, o enunciado reforça a centralidade do trabalho colaborativo como estratégia fundamental para a eliminação de barreiras ao ensino e à aprendizagem. Essa perspectiva desloca a lógica de atendimento individualizado e isolado para uma concepção coletiva de responsabilidade pedagógica, em consonância com os princípios da educação inclusiva. Ademais, ao apontar a necessidade de uma formação docente que dê condições de atuação ao professor da classe comum, intervir com práticas pedagógicas específicas para a diversidade, bem como para as especificidades dos estudantes. O discurso ainda revela a formação como elemento estruturante para a efetivação da inclusão, indicando que a superação das barreiras não depende apenas de recursos especializados, mas, sobretudo, de práticas pedagógicas construídas de forma articulada e intencional no cotidiano escolar.

Ao analisar a recente pesquisa de Vieira (2024), os participantes revelaram, concepções determinantes, que refletem os pontos de convergência na formação de professores, na perspectiva da educação especial e inclusão dos estudantes com deficiência. Disseram o seguinte:

- *Eu não tenho capacidade de atender tipo duas modalidades, dos estudantes inclusos e dos estudantes não inclusos. Se você me perguntar se eu quero me capacitar para atender os estudantes inclusos, eu vou dizer que não. Eu ajudo porque sou humana, mas não quero passar por mais formações. Acho que a Secretaria de Educação deveria colocar profissionais capacitados para nos auxiliar em sala de aula (Vieira 2024, p. 66 - participante da pesquisa).*
- *Eu não tenho esse conhecimento técnico necessário pra trabalhar de maneira específica com eles [...] eu não estou preparado para lecionar minha disciplina para esse público... Infelizmente, eu não tenho a formação necessária para dar uma aula que atenda às necessidades dos estudantes inclusos. Minhas práticas são voltadas para os estudantes não inclusos (Vieira 2024, p. 63 - participante da pesquisa).*

- *Nas formações que participei, nunca abordaram a questão dos estudantes inclusos. Isso torna muito mais difícil para nós, professores, adaptar as aulas, já que não temos nenhuma orientação específica (Vieira 2024, p. 66 - participante da pesquisa).*
- *As formações que a Seduc oferece não abordam como trabalhar com estudantes atípicos. Precisamos de capacitações direcionadas para essa realidade, mas isso não acontece. Isso nos deixa despreparados para lidar com essas situações em sala (Vieira 2024, p. 63-64 - participante da pesquisa).*
- *Eu não tenho a formação necessária para trabalhar com estudantes surdos ou com deficiências mais específicas. Gostaria de poder fazer mais, mas sem a formação adequada, é difícil oferecer o suporte que esses estudantes realmente precisam (Vieira 2024, p. 64 - participante da pesquisa).*
- *Na faculdade eu tive disciplinas de Educação Física adaptada e tinha bastante prática. Mas em relação à formação continuada, realmente é só teoria (Vieira 2024, p. 63 - participante da pesquisa).*

Analisando a representatividade do que foi dito por estes professores, observamos a contundência, de um cenário marcado por sentimentos de despreparo, sobrecarga e distanciamento em relação às propostas da educação inclusiva, evidenciando limites estruturais e formativos que atravessam o trabalho docente. O discurso de um dos participantes explicita não apenas a percepção de incapacidade para atender simultaneamente estudantes “inclusos” e “não inclusos”, mas também uma resistência à formação continuada, compreendida como mais uma exigência que recai sobre o professor sem o devido suporte institucional. Ao reivindicar a presença de “profissionais capacitados para auxiliar em sala de aula”, o docente desloca a responsabilidade da inclusão para outros agentes, o que sinaliza a fragilidade das políticas de formação e de apoio ao trabalho pedagógico.

De modo convergente, os relatos de outros participantes reforçam a ausência de conhecimentos técnicos e pedagógicos específicos para o trabalho com estudantes público da educação especial. Esses enunciados apontam que tanto a formação inicial quanto a continuada não têm contemplado, de maneira sistemática, as demandas da educação inclusiva, o que resulta em práticas pedagógicas direcionadas prioritariamente aos estudantes não inclusos. Tal constatação evidencia a persistência de um modelo de ensino homogeneizador, no qual a diversidade é percebida como exceção e não como princípio organizador do trabalho docente.

As críticas direcionadas às formações ofertadas pelos sistemas de ensino, especialmente no que se refere ao caráter genérico, teórico e pouco conectado à realidade da sala de aula, indicam um descompasso entre as propostas formativas e as necessidades concretas do cotidiano escolar. A ausência de orientações práticas para adaptação curricular e para o atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência intensifica o sentimento de despreparo docente e reforça a percepção de que a inclusão é um desafio individual, e não um compromisso coletivo e institucional.

Por outro lado, a fala de um participante introduz um elemento de contraste ao destacar experiências significativas na formação inicial, especialmente por meio de disciplinas com forte componente prático. No entanto, ao apontar que a formação continuada permanece excessivamente teórica, o discurso reafirma a fragilidade dos processos formativos ao longo da carreira docente. Assim, o conjunto das falas evidencia que a efetivação da educação inclusiva tem sido tensionada por lacunas formativas, pela ausência de políticas de apoio consistentes e pela transferência da responsabilidade da inclusão para o professor, sem que lhe sejam garantidas condições adequadas de trabalho, formação e colaboração pedagógica.

Na terceira sessão e não menos importante, faremos a discussão sobre as lacunas que foram identificadas nas pesquisas, o eixo sistematiza as fragilidades nas discussões. Essas fragilidades que apontaremos, foram consideradas na tríade entre o objetivo, discussão e resultados das pesquisas, uma vez que estas se despendem em problematizar o AEE e o trabalho docente na perspectiva da educação especial e inclusão. A principal lacuna para desdobramento e discussão foi a ausência de diálogos sobre o Plano Educacional individualizado (PEI). Dentre as 14 produções acadêmicas que foram analisadas, apenas 8 estudos fazem menções ou alguma referência sobre o PEI, assim, as outras 6 pesquisas, não tratam (ainda que forma simplificada), deste tão importante elemento no processo de efetivação do ensino, que atenda as especificidades dos estudantes com PEE.

De acordo com (Pletsch, 2009), o PEI se configura como um instrumento pedagógico essencial para a organização do processo de escolarização dos estudantes PEE, uma vez que possibilita a sistematização de objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação a partir das necessidades educacionais específicas de cada estudante. As autoras ainda mencionam que, nessa perspectiva, um dos objetivos do PEI seja, orientar o trabalho

docente, quando considera as potencialidades, os limites, os desafios a serem superados e o contexto sociocultural do estudante, favorecendo sua participação e aprendizagem no ensino comum. Nesta direção, Mendes (2010, p. 63), afirma que o planejamento individualizado não deve ser compreendido como uma adaptação isolada do currículo, mas que este deve estar interfaceado ao projeto pedagógico da escola, sendo que este deve ser construído de forma colaborativa entre professores do ensino regular, do AEE e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização desses estudantes.

Para Honnef (2018, p. 163), o Plano de Atendimento Educacional Especializado “[...] deve ser construído e avaliado coletivamente pelos professores da Educação Especial e ensino comum, sendo este o alicerce da articulação”. No Quadro 9 abaixo, vejamos quais são e o que dizem nas pesquisas sobre o PEI.

Quadro 9 - PEI: Entre lacunas e distinções

Tema central	Excertos dos estudos analisados
Plano Educacional Individualizado (PEI) e Risco de Exclusão	<i>Queria seguir as orientações políticas e legais; colocar em prática todas as “atribuições” estabelecidas ao docente do AEE. Atender os estudantes, elaborar planos de atendimento Individualizado, operar com os recursos pedagógicos e de acessibilidade, orientar famílias e professores sobre tais recursos, buscar parcerias estabelecendo redes de trabalho, produzir materiais pedagógicos que a escola ainda não tinha (Escobar, 2020, p. 28).</i> <i>[...] 46% dos professores que atuam nas SRM desenvolvem suas atividades docentes a partir do Plano de AEE. Os professores relatam que são elencadas no Plano de AEE às ações e recursos necessários ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE (Teixeira, 2021, p. 105-106).</i> <i>A primeira coisa que faço é o Plano de AEE da SRM [...], nesse plano individual eu sempre abordo de acordo com a turma do aluno, os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo de acordo com o relatório da Avaliação Psicoeducacional do aluno, de acordo com a análise que a gente faz. Faço uma pré-avaliação [...] após esse período, começo a elaborar nosso material de trabalho. O que o aluno tem mais dificuldade, quais são os quesitos que tem de ser abordados com ele, quais pré-requisitos que ele não tem, e então a gente faz todo um trabalho baseado nesse plano de trabalho, que ao longo do tempo e do ano a gente vai reorganizando conforme a necessidade (Teixeira, 2021, p. 106 - participante da pesquisa).</i> <i>Plano de AEE não foi mencionado por 54% dos professores, mesmo ele sendo considerado como a ferramenta indispensável e norteadora do trabalho do professor de Educação Especial, que atua na SRM (Teixeira, 2021, p. 127).</i> <i>os dados analisados a partir das entrevistas com os professores no município de Cascavel (PR), refletem que a elaboração do Plano de AEE, é realizada exclusivamente pelo professor de Educação Especial que atua na SRM, com base no resultado da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar e complementada no Centro Regional de Apoio Pedagógico Escolar (Teixeira, 2021, p. 107).</i> <i>Visto que a gente tem que fazer um trabalho a partir do estudo de caso, que é um processo investigativo, então a gente precisa entrevistar a família, conversar com os professores,</i>

	<i>avaliar o aluno na SRM, nos outros ambientes e a partir daí construir esse estudo de caso e um plano AEE (Gameiro, 2024, p. 85).</i> <i>O laudo médico solicitado tem como objetivo subsidiar os registros administrativos, como o Plano de AEE, a avaliação biopsicossocial e a avaliação pedagógica. O documento não é obrigatório para a garantia do direito à educação e ao AEE (Reis, 2020, p. 76).</i> <i>O PEI é um documento personalizado criado para atender às necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência ou outras condições que afetam seu aprendizado. Seu objetivo principal é garantir que esses estudantes recebam uma educação adequada às suas habilidades, proporcionando o suporte necessário para que possam participar plenamente do ambiente escolar (Vieira, 2024, p. 36).</i> <i>Outro aspecto fundamental para o planejamento inclusivo é a implementação do PEI, que permite o desenvolvimento de um planejamento adaptado e contínuo, que envolve a colaboração entre a equipe pedagógica, a família e os próprios estudantes (Vieira, 2024, p. 63).</i> <i>Muitas escolas, na busca de tornarem-se inclusivas, têm adotado como estratégia os PEI que nada mais são do que os planos de ensino adaptados. É importante ressaltar, que os planos individualizados não contemplam os princípios de um ensino inclusivo que é coletivo (Santana, 2024, p. 65).</i> <i>O PEI ou adaptação curricular é aquele que quando preparamos nosso semanário pensamos em atividades complexas para alguns e atividades infantilizadas, facilitadas, como se prevendo que alguns não darão conta. Esta é uma prática excludente baseada em uma interpretação médica e não social como a inclusão necessita (Rezende, 2023, p. 65-66).</i> <i>Reafirmamos que o planejamento deve ser momento de troca de saberes para colaborarem uns com os outros, conforme aponta Vygotsky sobre a importância da mediação para a cultura escolar, permeando registros e experiências, proporcionando troca de conhecimento e reflexão nas relações entre os pares, pois, mais do que articularem no mesmo espaço, os professores necessitam colaborar entre si. Aproveitando esses momentos de transformação das ações e construção do plano de atendimento individual do aluno público da Educação Especial, para que a escola regular tenha significado na vida desse aluno (Scaramussa, 2021, p. 139).</i>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Além de obrigatório, o PEI tornou-se um pilar indispensável para a organização de ações práticas de ensino, que busca o rompimento de barreiras e atendimento às especificidades de cada estudantes PEE, de forma única. Os resultados apontam que o trabalho docente no âmbito do AEE é extremamente complexo e multifacetado, abrangendo desde o planejamento individualizado e a produção de materiais e recursos específicos até a articulação de uma rede de apoio que envolve família e outros docentes. Escobar (2020, p. 28) diz que o desejo do professor do AEE é conseguir cumprir o mandato legal, que inclui, dentre as diversas atribuições, atendimento direto, elaboração de planos, manejo de recursos de acessibilidade, orientação a famílias/professores, busca por parcerias e

produção de materiais pedagógicos. Entretanto, dada a complexidade e as múltiplas funções a ele atribuídas, este cumprimento, torna-se por vezes inviável.

Teixeira (2021), ressalta que dentre os professores de AEE que foram participantes de sua pesquisa, 46% utilizam o Plano AEE, para guiar suas atividades, sendo que este, seria o documento que lista as ações e recursos necessários para a escolarização. Podemos considerar esta afirmação um tanto radical, uma vez que a efetivação por si só supostamente, não seja capaz de garantir a assimilação do processo de escolarização. Porém aqui apresentamos as concepções dos autores e dos desdobramentos das pesquisas. Nesse sentido, Teixeira (2021), diz que o PAEE é reconhecido como a ferramenta de orientação, mas sua utilização por apenas 46% dos professores sugere uma falha na padronização e na obrigatoriedade da sua aplicação na rede. Logo, 54% dos professores (sujeitos da pesquisa de Teixeira 2021), do AEE não mencionam o PAEE, apesar de ser a ferramenta indispensável para organizar e orientar o trabalho na SRM. Sendo assim, a alta porcentagem de professores que não mencionam o PAEE indica uma lacuna crítica na formalização e no uso do principal instrumento de planejamento do AEE.

Consideramos que Teixeira (2021), foi um dos estudos problematizou a existência do PEI, narrando que o PAEE deveria ser construído coletivamente entre AEE e ensino comum para ser o alicerce da articulação, mas que os relatos dos participantes sobre suas práticas de ensino, mostram que ele (o PEI), é elaborado exclusivamente pelo professor do AEE. Dessa forma, a elaboração isolada do PAEE pelo professor do AEE desvirtua sua função principal como ferramenta de articulação e transfere a responsabilidade do planejamento inclusivo.

Gameiro (2024, p. 85), irá salientar que o PEI deve ser precedido por um “*estudo de caso*”, (processo investigativo) que exige a coleta de informações e avaliação do estudante em diferentes contextos (família, professores, SRM). Sendo que este método de constituição do PEI, é multimodal, exigindo a colaboração prévia de toda a rede de apoio para ser construído de forma embasada. No estudo de Reis (2020), observamos que a única menção que é tecida sobre o PEI, é quando um dos participantes menciona sobre a função do laudo médico. Dizendo assim que o laudo tem função de subsidiar registros administrativos (PAEE, avaliação biopsicossocial/pedagógica), mas não é obrigatório para garantir o direito à educação e ao AEE. A fala delimita o laudo médico à sua função administrativa/subsidiária e reforça o princípio legal de que a ausência do laudo não pode

ser barreira para o acesso à matrícula e ao AEE. Já no texto de Santana (2024), ao citar o PEI, tece uma questão significativa, ao alertar que o uso do PEI (como sinônimo de plano de ensino adaptado) pode ser uma prática excludente, pois contraria o princípio de que o ensino inclusivo deve ser coletivo. E que assim o uso inadequado do PEI, que o transforma em adaptação curricular excludente, ignora o princípio da inclusão como responsabilidade coletiva e reforça a segregação sutil dentro da sala de aula comum.

No entanto, ao analisar os estudos, percebemos que o apenas uma das pesquisas, dedica um tópico para conceituação e discussão sobre o PEI. Vieira (2024), define o PEI como documento personalizado que visa garantir educação adequada, suporte e participação plena para estudantes com necessidades específicas. Afirmando que este é o instrumento formal de garantia de direitos e adaptação. No entanto, sua implementação exige cautela para não ser interpretado como um currículo paralelo, mas sim como uma ponte para a participação plena. Neste sentido, vamos percebendo as convergências teóricas e práticas, quando os resultados vão revelando os riscos da falta de conhecimento na implementação do instrumento PEI. Rezende (2023), critica a prática de planejar atividades infantilizadas/facilitadas, classificando-a como excludente por se basear em uma interpretação médica-deficitária em vez de social/inclusiva. A crítica aponta para o risco de o planejamento individualizado, quando mal aplicado, resultar em práticas excludentes que infantilizam o aluno em vez de desafiá-lo dentro de uma perspectiva social da deficiência.

A concepção apresentada por Scaramussa (2021), é de que o planejamento deve ser um momento de troca de saberes e colaboração entre pares, fomentando a reflexão e garantindo que a escola regular seja significativa. Assim, o PEI é visto como um processo de mediação vygotskiana e construção coletiva de conhecimento, onde a troca de saberes entre professores é o motor para transformar a prática escolar e garantir o significado do currículo. Nos levando ao entendimento, de que em sua concepção, a articulação entre os dois profissionais (sala comum e AEE), seria o principal fator para garantia da efetivação do PEI. Numa ideia de que se este for planejado de forma individual, não levará ao cerne do objetivo material do documento. Por fim e não menos importante, destacamos a fala de uma participante da pesquisa de Rezende (2023) que diz o seguinte:

- *Iniciei a entrevista perguntando à Margarida como ela organizava o seu trabalho. Ela contou que prepara seu semanário (aulas da semana), mediante um plano de ensino anual da série, o que entendo ser importante para o professor, no sentido de ter objetivos com o seu ensino*

e um detalhamento dos conteúdos a serem estudados pela turma. Faço o semanário assim: separo por disciplina e vou pensando no plano, o que a gente quer trabalhar, qual o gênero. Gosto de trabalhar com sequência didática, acho que ela me dá um pouco de segurança, e para as crianças principalmente, porque a gente começa sempre com uma forma mais tranquila, mais calma, mais fácil com jogo, uma conversa, um livro e aí vou dificultando mais o conteúdo (Rezende, 2023, p. 70 - participante da pesquisa).

Ao mencionar a elaboração do semanário a partir dos objetivos definidos para a série, a professora demonstra compreender o planejamento como um instrumento orientador da ação pedagógica, que confere sentido e coerência ao processo de ensino. A opção pelo trabalho com sequências didáticas (aulas), revela uma preocupação com a progressão da aprendizagem, ao estruturar as atividades de modo gradual, partindo de propostas mais acessíveis e significativas para os estudantes, até a introdução de conteúdos mais complexos. Além disso, o destaque dado a estratégias como jogos, conversas e leitura indica uma prática sensível às necessidades das crianças, valorizando a mediação pedagógica e a construção de um ambiente de aprendizagem seguro. Dessa forma, a resposta da participante aponta para uma concepção de ensino que reconhece o planejamento como elemento central para a organização do trabalho docente e possibilitando práticas que corroborem para a aprendizagem de forma mais significativa.

Ainda como lacunas observamos que as pesquisas analisadas, apresentam um déficit no debate que tange a exploração do currículo comum que sustenta e orienta o trabalho pedagógico dos professores. Conforme Scaramussa (2021, p. 73), “a discussão sobre a flexibilização e adaptação do currículo da sala de aula comum, embora mencionada como necessidade, é um tema menos aprofundado do que a organização do trabalho dentro da SRM”. Na verdade, dizemos mais o cumprimento do currículo, não é uma mera necessidade, é uma obrigatoriedade, que regulamenta as ações e práticas de mediação do ensino. Reafirmado no *Decreto nº. 12.686/2025*, que institui a *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*, estabelece em seu artigo 4º, inciso I - Assegurar “e) as adaptações razoáveis, nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, **consideradas suas políticas curriculares**, avaliativas e de planejamento” (grifo nosso). Nesse sentido, na modalidade de educação especial, o currículo deve ser garantido, assim como na rede regular de ensino, nas classes comuns. Os estudos apontaram a falta de discernimento adequado do AEE em suas

modalidades. O debate ignora a diferenciação entre a SRM Tipo I (equipamentos e mobiliário específico) e a Tipo II (tecnologias assistivas/informática).

Portanto, diante das lacunas nos conhecimentos que foram produzidos, apontamos a necessidade e possibilidade de pesquisas futuras, que possam problematizar e a investigar com mais profundidade a transposição didática do currículo regular para a perspectiva inclusiva. As possibilidades no desenvolvimento de práticas que possibilitem o professor do AEE e o regente alteram metodologias para atender o currículo de todos, e não apenas o planejamento da SRM. O desenvolvimento de pesquisas que avaliem o impacto longitudinal do AEE, assim como a proposta de contraturno que se reverte em desempenho acadêmico e participação social na sala de aula comum. Ainda a possibilidade de investigar as implicações pedagógicas e as distinções de resultados do AEE ofertado em diferentes tipos de SRM, conforme a política de implementação destas salas proposta pelo MEC. Por fim, indicamos a elaboração de estudos que avaliem a efetivação do PEI enquanto documento de articulação (medindo a participação do professor regente e da família em sua construção) e sua eficácia como documento orientador, para as adaptações curriculares na sala de aula comum. Analisar o que evidenciam teses e dissertações acerca do trabalho e das práticas docentes na perspectiva da educação especial inclusiva, bem como as repercussões do AEE para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

6ª Etapa: Apresentação da revisão e síntese do conhecimento

Esta etapa marca a conclusão do processo de Revisão Integrativa de Literatura, e se configura como a última etapa metodológica. Consiste em apresentar, analisar e sintetizar o conhecimento extraído das produções acadêmicas que foram selecionadas, mediante as etapas iniciais da revisão integrativa, efetivando o objetivo central desta tese, que é analisar o que evidenciam as dissertações acerca do trabalho e das práticas docentes na perspectiva da educação especial inclusiva, bem como as repercussões do AEE para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. O *corpus* de análise final desta Revisão Integrativa é composto por 14 teses e dissertações que revelam um panorama complexo e multifacetado sobre o trabalho docente e as práticas do AEE no Brasil.

Ao longo da concretização das etapas de revisão integrativa e produção do conhecimento, a tese se transpõe altamente relevante e representativa, pois oferece as bases empíricas e conceituais para responder à questão de pesquisa desta investigação: De que modo as produções acadêmicas brasileiras abordam o trabalho docente e as práticas educativas na perspectiva da educação especial, e as repercussões do AEE, na potencialização do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência? A síntese subsequente organizará os achados em categorias temáticas, buscando construir um panorama objetivo sobre os desafios, as atribuições e as implicações práticas e teóricas do AEE na garantia da educação que possa romper barreiras e proporcionar efetividade no processo escolar ao público da educação especial.

Embora o corpo de legislações e as atribuições do professor do AEE estejam estabelecidos (ciclo de planejamento, assessoria, articulação), a materialização das práticas e processos de inclusão é constantemente tensionada por barreiras estruturais, atitudinais e políticas. Os achados da revisão estão sistematizados em três categorias centrais de discussão, que representam os maiores consensos e as principais divergências encontradas na literatura:

4.2.1 Categorias temáticas finais: Discussão em profundidade

I. O ensino colaborativo: Possibilidades e contradições estruturais

Esta categoria aborda a discrepância entre o ideal da articulação pedagógica e sua inviabilidade na prática, focando nas barreiras que impedem a colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala comum.

Ao passo de concluirmos a revisão integrativa da literatura que compõe o objeto de estudo desta tese, confirma-se que o ensino colaborativo, é evidenciado como um dos pilares teóricos para a efetivação do pensar (coletivamente), ações e práticas, que promovam dispositivos de mediação do ensino e desenvolvimento da aprendizagem, que consiga atender as especificidades, dinamizando as potencialidades dos estudantes com deficiência. Contudo, essa colaboração, ou que a gente vem chamando de articulação entre os dois profissionais (professor de AEE e professor de classe comum), é sistematicamente barrada por contradições reformas de organização que podem ser estruturais e atitudinais.

Conclamamos que os desafios relacionados às barreiras estruturais, assim como as barreiras de tempo/espço, se despendem ao obstáculo mais concreto de problematizar a materialização do modo de organização e da jornada de trabalho dos professores. Uma vez que apontado nas pesquisas, a precariedade na formação inicial e continuada, no suporte teórico metodológico que é disponibilizado pela gestão das instituições, a negação ou falta de tempo hábil para o planejamento coletivo, data a atuação dos professores em turnos contrários, emergindo como principal barreira estrutural, inviabilizando a troca nas relações interpessoais e profissionais. A falta de espaço e tempo institucionalizado para o planejamento conjunto transforma a articulação em um desafio logístico e improvisado, limitando-a a “conversas de corredor” (Alves, 2015). Conforme mencionado por Scaramussa (2021), a inviabilidade da articulação sob a lógica dos turnos contrários se choca com o princípio da mediação de Vygotsky. No qual o planejamento deve ser um momento de troca de saberes e reflexão conjugada, essencial para a transformação das ações e o sucesso da mediação no ensino. A ausência desse tempo de sinergia impede que o currículo da sala comum ganhe significado para o aluno com deficiência, pois o professor regente é privado do conhecimento especializado do AEE.

Acreditamos fortemente que a superação dessas barreiras, diagnosticadas nas análises, exige uma responsabilidade sistêmica que transcenda o campo da escola como um espaço individual. Pensar o rompimento dos paradigmas excludentes, exigem a transposição de uma sociedade que historicamente é marcada pelo capacitismo e pelo caráter assistencialista, que oculta as potencialidades dos sujeitos com deficiência e sua ampla participação, na escola e demais espaços que integram e compõem os campos culturais, profissionais e sociais. Percebe-se que a necessidade de formação contínua, e não continuada, e de uma compreensão heterogênea dos sujeitos e das deficiências, deve partir intrinsecamente dos órgãos de gestão em esferas municipais de estaduais, e não apenas de setores responsáveis pela educação especial. Esse processo de segregação setorial, acarreta a sobrecarga e precarização do setor responsável, tornando através do serviço que consegue ofertar, a educação especial em um bote salva vidas, ao invés do princípio garantido por lei, de inclusão e equidade no ensino. Isso sugere que a falha não é somente pedagógica, mas política e administrativa, ao negligenciar investimentos financeiros, formação teórica e metodológica, na reorganização do tempo-espço bem

como na promoção de condições de efetivação do trabalho docente no AEE em SRM, e em classes comuns de forma concreta e material.

No movimento dialético entre teorias e práticas que configurem experiências de construção e produção do conhecimento, que contribuam para a educação especial de modo a incluir estudantes com deficiência, o ensino colaborativo ou coensino, tem se consolidado como uma abordagem pedagógica, que promove e possibilita a construção do ensino. Essa possibilidade metodológica e organizacional da oferta do ensino, é capaz de promover aprendizagens significativas, integradoras e dialógicas. Lima et al. (2024), salientam que problematizar uma metodologia de ensino na qual o principal pilar seja a proposta colaborativa de ensino, é necessário que haja uma articulação na comunidade escolar que possa atravessar a ideia de coletividade, em todas as esferas e tomadas de decisões na escola, sobretudo do planejamento. “A organização curricular requer ações colaborativas que considerem as especificidades dos estudantes, com objetivos e metas bem definidas, de modo a contemplar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagens” (Lima et al., 2024, p. 149).

O princípio fundante do modelo de ensino colaborativo, é centrado na atuação de dois profissionais licenciados atuando no mesmo espaço educacional, sendo que um é o professor da sala de aula comum e o outro é um profissional especializado em Educação Especial, criando uma responsabilidade compartilhada no processo educacional dos estudantes (Bauwens; Hourcade; Friend, 1989; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Nesta proposta não há hierarquia de poderes, pois a estruturação do ensino está centrada na coletividade de planejamento e ações, na busca pelo produto, que é a mediação do conhecimento na relação entre professores e estudantes (Bauwens; Hourcade; Friend, 1989; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Vilaronga e Mendes (2014, p. 141), ressaltam que o modelo de ensino colaborativo “precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em Educação Especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares”. Pois dessa forma, a formação continuada estaria rompendo o paradigma que foi historicamente criado, de que, apenas uma profissional deve estar regendo a sala de aula. Vilaronga e Mendes (2014) ainda ressaltam que:

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de Educação Especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a Inclusão Escolar de estudantes com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

Fundamentado nas teorias socioconstrutivistas da aprendizagem, especialmente nas contribuições de Vygotsky (1987), entende-se que o conhecimento é construído socialmente, a partir da interação entre os sujeitos. Nos referindo aos professores, destacamos a necessidade do fortalecimento e do estreitamento dos laços que culminam para pensar o ensino colaborativo. Nesse sentido, o ensino colaborativo favorece a construção coletiva do saber, estimulando a cooperação, a escuta ativa, a corresponsabilidade e a valorização das diferentes perspectivas no processo educativo. Na perspectiva de Capellini e Zerbato (2019), o ensino colaborativo, compreendido como um modelo pedagógico que problematiza as necessidades específicas, para a inclusão dos estudantes público da educação especial, demanda modificações na organização e no funcionamento das instituições escolares. As autoras ressaltam que a inclusão escolar efetiva destes estudantes, passa necessariamente, pela competência, das práticas e do ensino desenvolvido na classe comum, espaço no qual os estudantes permanecem a maior parte do tempo, constroem relações sociais e produzem aprendizagens. Nesse sentido, o serviço de AEE, realizado nas SRM, não pode ser concebido como um serviço paralelo ou substitutivo, mas como um apoio pedagógico que se articula ao trabalho do professor da classe comum. Assim, o ensino colaborativo se apresenta como estratégia fundamental para a eliminação de barreiras ao ensino e à aprendizagem, ao promover práticas pedagógicas compartilhadas, intencionais e contextualizadas, capazes de favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

A reestruturação da escola e/ou sua reorganização também dependem da construção de uma cultura colaborativa e inclusiva em que o professor poderá ter o apoio de profissionais qualificados, como o professor de Educação Especial. Esse profissional, com seus conhecimentos especializados, pode pensar e elaborar, em conjunto, o ensino e as estratégias para o atendimento de todos (Zerbato, 2018, p. 30-31).

Nesta percepção, o ensino colaborativo reorganiza o papel tradicional centrado no professor como único detentor do saber. Atribuindo-lhe a função de mediador do processo de aprendizagem, em parceria mútua de troca de saberes com outro professor

especializado. A exemplo dessa dinâmica, podemos citar a seguinte situação: Tal abordagem dialoga com as propostas de Freire (1996), que defende uma educação dialógica, em que educadores e educandos aprendem juntos, num processo contínuo de troca e construção mútua de saberes. “constata-se que o trabalho colaborativo tensiona o deslocamento do epicentro do processo de ensino-aprendizagem: do profissional, como único agente responsável, para a equipe multiprofissional” (Costa; Shimidt; Camargo, 2023, p. 07).

Nesse contexto, o trabalho docente passa a ser desenvolvido de forma articulada, sustentado por uma lógica de cooperação e corresponsabilização entre os profissionais envolvidos. As atribuições relativas ao acompanhamento e à aprendizagem de todos os estudantes da turma deixam de ser entendidas como responsabilidades individuais e passam a compor as demandas do coletivo docente (dois professores licenciados). Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 54) afirmam que a constituição da parceria colaborativa entre os professores “não se dá por acaso, apenas juntando dois professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído”. A afirmação de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) evidencia que a constituição da parceria colaborativa entre professores não ocorre de forma espontânea nem imediata, tampouco se resume à presença simultânea de dois docentes no mesmo espaço educativo. Ao caracterizar essa parceria como um relacionamento adaptativo, os autores ressaltam que o trabalho colaborativo exige tempo, diálogo, negociação de saberes e construção de confiança entre os profissionais envolvidos. Tal compreensão reforça a ideia de que a colaboração docente demanda intencionalidade institucional, condições objetivas de trabalho e processos formativos contínuos, especialmente no contexto do AEE. Assim, a efetividade do ensino colaborativo depende menos da simples organização estrutural e mais da consolidação de práticas pedagógicas compartilhadas, construídas gradativamente a partir da reflexão sobre a prática e do compromisso coletivo com a inclusão. Ao tratar o ensino colaborativo, Machado e Almeida (2010), há duas décadas e meia atrás, diziam o seguinte:

[...] a contribuição do ensino colaborativo caminha rumo ao pensamento pedagógico da inclusão escolar, pois permeia questões do cotidiano, do desempenho do professor regular e resgata atitudes que permitem a parceria e a colaboração conjunta. Dessa forma, a proposta de tal ensino é um caminho viável e gratificante, tornando todos os envolvidos construtores

do seu próprio processo de ensino e aprendizagem (Machado; Almeida, 2010, p. 350).

Já em 2010, Machado e Almeida diante de suas óticas, identificavam que o ensino colaborativo se insere como uma proposta pedagógica coerente com os princípios da inclusão escolar, na medida em que dialoga diretamente com as demandas do cotidiano educativo e com o fazer docente na sala de aula comum. Ao destacar o resgate de atitudes que favorecem a parceria e a colaboração entre os professores, os autores indicam que essa abordagem ultrapassa a dimensão técnica e alcança aspectos relacionais, éticos e pedagógicos do trabalho docente. A compreensão do ensino colaborativo como um caminho viável e gratificante sugere que a construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem potencializa o envolvimento e a corresponsabilização de todos os sujeitos, promovendo práticas mais reflexivas e inclusivas.

Desse modo, o ensino colaborativo contribui para deslocar a centralidade do ensino individualizado para uma lógica de construção conjunta do conhecimento, fortalecendo tanto o desenvolvimento profissional docente quanto a aprendizagem dos estudantes. O processo educativo, em suas diferentes etapas – planejamento, desenvolvimento das ações pedagógicas, reflexão sobre a prática, replanejamento e avaliação – tem o propósito de promover uma construção compartilhada, rompendo com a individualização de um trabalho que não faz sentido, se não for pensado nas relações. É importante que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola inclua momentos específicos para essas reuniões, dinamizando o planejamento colaborativo que levem a adaptação de ações e práticas pedagógicas, que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência (Capellini; Zerbato, 2019). O ensinar, nessa perspectiva, assume o caráter de uma prática coletiva, fundamentada no diálogo e na atuação conjunta, em contraposição a uma lógica individualizante do trabalho pedagógico. Portanto, ao adotar o ensino colaborativo, busca-se para além do desenvolvimento acadêmico, intelectual e teórico dos estudantes. Sobretudo, o eixo central é oportunizar práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas, equitativas, coletivas e críticas. Essa abordagem se apresenta especialmente relevante em contextos educacionais que valorizam a diversidade e a participação ativa de todos os agentes envolvidos no processo formativo.

II. A crise de identidade do AEE: Do suporte ao risco de exclusão

Esta categoria aborda as concepções equivocadas sobre o papel e a função do AEE na escola e como o Plano Educacional Individualizado (PEI), quando mal interpretado, pode levar a práticas segregacionistas sutis, e inviáveis. A revisão integrativa e sistemática das pesquisas indica uma crise de identidade do AEE, que é frequentemente reduzida a um serviço de reforço ou amparo.

Ainda que os avanços nas discussões que sustentam e potencializam a educação especial no Brasil, os resultados apontaram que ainda é comum, que erroneamente, a educação especial seja entendida como um suporte e não como uma modalidade educacional transversal de educação, instituída e legitimada por lei. Observamos nos trabalhos os riscos que essa visão delimita, ao impor que o papel do professor do AEE, esteja limitado a pensar apenas nos recursos de acessibilidade e elaboração de recursos, sem interferir no conteúdo curricular, que seria exclusividade do professor da sala comum. Por outro lado, o professor de sala comum, se diz despreparado (no âmbito da formação), para promover atividades e práticas que possam incluir os estudantes, de forma a contemplar o currículo a ser ensinado. Nessa contradição entre o fazer docente dos dois professores, mencionam ainda a tendência de infantilização, no sentido da incompatibilidade, entre a fase escolar do estudante, o conteúdo a ser ensinado e a atividade que disponibiliza a ele.

Os trabalhos sugerem a dicotomia e a transposição de responsabilidade, acarretando a acomodação, por parte de alguns professores. Uma vez que a presença de um profissional especializado na instituição pode provocar à acomodação dos demais profissionais, que passam a vê-lo apenas como um salva vidas, que possa resolver problemas que o ensino regular não conseguiu. Essa delegação de responsabilidade fragiliza a cultura de biocência e demonstra um persistente resquício do modelo médico da deficiência, que vê o problema no aluno e o tratamento no especialista.

A historicidade que marca a ideia de ensinar, educar e/ou escolarizar, é marcada desde os jesuítas, pela concepção excludente. Uma educação que foi pensada na ideia da formação religiosa de homens. Conforme dito por Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 03), “a ideia de se planejar personalizadamente a educação de estudantes nasce com a própria educação ocidental”. Mediante os avanços teóricos metodológicos e didáticos

estabelecidos, por estudiosos que se despendem a pensar a Educação Especial no Brasil, mencionam a necessidade de problematizar a importância do planejamento individualizado.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, Tannús-Valadão e Mendes (2018), destacam que o Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui-se como um instrumento pedagógico essencial na promoção da escolarização de estudantes PAEE. Pois está pautado nos princípios da possibilidade de pensar estratégias específicas para cada estudante. O PEI visa colaborar com a equidade e a personalização do ensino, de modo independente da sua deficiência, sejam elaboradas estratégias de ensino. Sendo que a elaboração, e estruturação do PEI, parte do reconhecimento de que cada estudante apresenta características, necessidades e potencialidades únicas, demandando, portanto, estratégias pedagógicas distintas que assegurem sua plena participação e potencialização da aprendizagem no contexto escolar comum, bem como no AEE. “O plano educacional individualizado é uma proposta pedagógica que visa garantir ao aluno com deficiência as condições necessárias para que ele tenha acesso ao currículo, aprenda e participe de forma significativa das atividades escolares” (Mantoan, 2003, p. 95).

Segundo Mantoan (2003), o PEI é um instrumento que possibilita que as instituições escolares se organizem com vistas a pensar e entender o processo de ensino a partir das necessidades do estudante, promovendo a articulação entre os serviços de apoio especializados e as atividades curriculares regulares. Essa perspectiva rompe com a lógica arcaica de ensino homogêneo, promovendo práticas educativas mais sensíveis à diversidade.

Expresso na PNEE-PEI (Brasil, 2008a), o PEI deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo a equipe pedagógica, o professor do AEE, os professores regentes da sala de aula comum, parceira com a família e, sempre que possível, o próprio estudante. Essa construção coletiva visa assegurar que os objetivos educacionais estejam alinhados ao currículo escolar, respeitando o ritmo de aprendizagem e os modos de comunicação e expressão do aluno. Tannús-Valadão e Mendes (2018), ainda destacam a evidência de dois modelos de PEI, no qual um é elaborado na centralidade da instituição e outro é centrado na pessoa.

Os primeiros modelos de planejamento centrado na pessoa tinham em comum a ideia de que os meios pelos quais a pessoa está inserida devem demandar os serviços de acordo com sua necessidade e, por isso, deve ser compreendida por aqueles que prestarem serviços. Além de apresentar

consistência interna com a forma pela qual as pessoas são, de fato, servidas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 05).

Referências teóricas no campo da discussão do PEI, Valadão e Mendes (2018) tencionam que os modelos iniciais de planejamento centrado na pessoa se fundamentam na inversão da lógica tradicional de oferta de serviços, deslocando o foco das estruturas institucionais para as necessidades, características e singularidades do sujeito. Ao afirmar que os meios nos quais a pessoa está inserida devem demandar os serviços conforme suas necessidades, as autoras ressaltam que o planejamento deve partir da compreensão integral da pessoa por aqueles que atuam no atendimento, reconhecendo seus contextos de vida, potencialidades e demandas específicas. Além disso, a consistência interna desses modelos está relacionada à forma como as pessoas efetivamente vivenciam os serviços, o que implica coerência entre o planejamento proposto e as práticas realizadas. Dessa maneira, a citação reforça uma concepção de planejamento que valoriza a centralidade do sujeito, a escuta qualificada e a articulação entre contexto, serviços e práticas, contribuindo para ações mais significativas, personalizadas e alinhadas aos princípios da inclusão e do respeito à diversidade.

Glat e Blanco (2007) afirmam que, o PEI representa não apenas um documento técnico, mas reafirma o comprometimento ético com a construção de uma escola pautada em práticas inclusivas, em que as adaptações curriculares, os recursos pedagógicos e de acessibilidade, e as estratégias metodológicas sejam realizados como possibilidade de viabilizar o direito ao processo de escolarização, e que esta seja de qualidade para todos os estudantes. “O modelo do planejamento centrado na pessoa pode ter variantes desde o planejamento focalizado, especificamente, no período de vida escolar, até o planejamento com vistas ao processo de desenvolvimento profissional” (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 05).

Nesse sentido, o PEI deve ser construído cotidianamente de acordo com as mudanças que foram ocorrendo no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno. Considerando ainda a articulação com a adaptação curricular e adaptação da avaliação, assegurados na legislação. É importante que o PEI esteja atrelado a estratégias de ensino que sejam viáveis e sólidas. Sua implementação, monitoramento e constante atualização são fundamentais para que se alcance os objetivos estabelecidos, diante da sua funcionalidade. “O PEI deve ser elaborado com base nas potencialidades do aluno,

visando ao desenvolvimento de suas habilidades e à superação das barreiras que comprometem sua participação plena na vida escolar” (Glat; Blanco, 2007, p. 67). A efetivação do PEI se sustenta numa concepção heterogênea de educação que valoriza a diversidade e reconhece o direito de todos à aprendizagem. Pletsch (2009) destaca que o PEI possui um papel mais significativo, do que simplesmente um documento técnico e burocrático a ser preenchido. A autora menciona que esta seja uma ferramenta político-pedagógica que expressa o compromisso da escola com a inclusão. “Para perceber a importância do PEI, é necessário compreender que o termo educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante” (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 07). Silva, Lino e Gomes (2024, p. 285), dizem: “assim, a importância do PEI se dá pelo fato deste ser um documento único, elaborado para uma criança única, capaz de sintetizar a história do aluno, seu percurso educativo, seu desempenho atual, seus objetivos e estratégias de intervenção”.

Na perspectiva da nova *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (Brasil, 2020). O PEI passa a ser mais enfatizado como um elemento estruturante das práticas educacionais voltadas ao ensino do/para o público da Educação Especial. A política apresenta a proposta que o PEI seja um documento dinâmico, construído a partir da avaliação funcional do estudante, e que oriente os objetivos pedagógicos, os apoios necessários, os recursos de acessibilidade e as estratégias de ensino e avaliação. Aos desdobramentos teóricos que circundam o PEI, “reconhece que as necessidades são únicas, que devem ser analisadas caso a caso e que, por isso, as respostas educativas devem ser personalizadas e individualizadas” (Valadão, 2010, p. 96). Ainda de acordo com o que está assegurado nessa nova política, o PEI deve articular os serviços especializados com o currículo escolar e ser revisto periodicamente, de modo a acompanhar o progresso e as necessidades do aluno ao longo do tempo. “Mais do que uma exigência burocrática, o PEI é uma ferramenta política e pedagógica que deve refletir o compromisso da escola com a diversidade e com o direito à aprendizagem” (Pletsch, 2009, p. 89). Valadão e Mendes (2018), reafirmam que:

Assim, o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (Valadão; Mendes, 2018, p. 06).

Dessa forma, o PEI não se resume a um formulário a ser preenchido, mas se constitui em uma prática reflexiva e dialógica, que exige o envolvimento ativo dos sujeitos do processo educativo e o compromisso dos profissionais envolvidos. As autoras evidenciam o PEI, como um instrumento pedagógico que tensiona a lógica da padronização curricular, ao propor uma organização do ensino orientada pelas especificidades educacionais específicas dos estudantes público da educação especial. Ao “quebrar a barreira do padrão”, o PEI não se configura como um afastamento do currículo oficial, mas como um recurso mediador que o complementa e o potencializa, ao detalhar os tipos de atividades, os apoios necessários e as estratégias pedagógicas mais adequadas a cada estudante. Nessa perspectiva, o planejamento individualizado assume papel central na eliminação de barreiras ao ensino e à aprendizagem, deslocando a ideia de limite para uma concepção de possibilidade ao desenvolvimento. Assim, o PEI contribui para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, flexíveis e inclusivas, favorecendo a participação ativa do estudante e a potencialização de suas aprendizagens no contexto da escola comum, em articulação com o AEE.

III. Formação, sobrecarga e o desafio da humanização do trabalho

Esta categoria integra as lacunas na formação docente com o impacto da massificação do atendimento, expondo a precarização que ameaça a saúde mental e o trabalho docente no AEE. No anseio de analisar de forma crítica as pesquisas, mediante a episteme da revisão integrativa, identificamos que os trabalhos, buscaram de forma bem objetiva, tangenciar a existência da sobrecarga na atuação do professor do AEE. Apontaram que por vezes, o trabalho docente desse profissional acontece de forma isolada e individual. Evidenciaram que em muitos casos, a falta de formação e da construção do conhecimento teórico (que não é imediato, mas sim um processo), acarreta o sentimento dos professores que fazem a reprovação de suas práticas, chegando a se considerarem incapazes. Apontam os indícios da precarização do trabalho através da massificação do atendimento, numa perspectiva centrada no cumprimento do serviço, ao invés da mediação do ensino. Indicam o caráter excludente atitudinais da comunidade escolar, que implica no isolamento do AEE, e na redução do serviço à reforço escolar.

Nesse sentido, a formação de professoras se assegura na dualidade entre o campo teórico e o estabelecimento de uma cultura coletiva de trabalho docente, que envolve a escola enquanto tempo e espaço de ensino e de aprendizagem. Michels (2017, p. 31) cita que “no final dos anos 1960 e início dos 1970, a formação de professores para atender os estudantes considerados deficientes era calcada no princípio da normalização”.

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambigüidades. Estas estão presentes no lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambigüidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação (Michels, 2017, p. 38).

Diante dos esforços na problematização da formação de professores, a autora se tornou uma referência nas pesquisas. Sendo que Michels (2017) enfatiza que a formação de professores, tanto no âmbito geral quanto na Educação Especial, é historicamente marcada por contradições e indefinições estruturais. As ambigüidades apontadas por ela, manifestam-se em diferentes dimensões do processo formativo, como o espaço institucional responsável pela formação, o nível de ensino em que esta formação ocorre, o tempo destinado a esse percurso e a própria concepção curricular, oscilando entre uma proposta generalista ou especializada. Ao destacar o caráter dualista desse modelo, revela-se que tal organização reforça a fragmentação da formação docente e contribui para a consolidação da educação especial como um subsistema separado da educação em sala comum. Nesse sentido, Michels (2017) problematiza a lógica de segregação presente na formação de professores, indicando a necessidade de superar dicotomias e de construir propostas formativas mais integradas, capazes de reconhecer a educação especial como parte constitutiva do sistema educacional e de preparar docentes para atuar de forma articulada e inclusiva.

Considerando a atualidade, as autoras afirmam:

Aproximando-nos dos dias atuais, a Inclusão é pensada e proposta como contribuição essencial para a transformação social. A exaltação está na escola e na educação como transformadora da realidade, entretanto, salientam-se métodos e técnicas de ensino. O discurso é embasado pela inclusão social e vê na escola o espaço de resgate dos excluídos, no qual a inclusão escolar é vista como sinônimo de acesso – todos na escola – mas não de garantia de escolarização para todos os sujeitos. A EE está inserida

nesse projeto educacional por meio das políticas de inclusão escolar, as quais evidenciam a função da escola como formação do trabalhador adaptado em prol do capital (Vaz; Michels, 2017, p. 64-65).

As autoras problematizam a forma como a inclusão vem sendo concebida nas políticas educacionais contemporâneas. Indicam que, embora o discurso inclusivo seja apresentado como um elemento fundamental para a transformação social, ele acaba por concentrar-se excessivamente na escola como espaço privilegiado dessa mudança, enfatizando métodos e técnicas pedagógicas em detrimento de uma análise mais ampla das condições sociais e estruturais que produzem a exclusão. Nessa perspectiva, a inclusão escolar passa a ser compreendida principalmente como acesso físico e matrícula – “todos na escola” – sem que isso signifique, necessariamente, a garantia de uma escolarização efetiva, com aprendizagem, permanência e desenvolvimento pleno para todos os sujeitos.

Além disso, Vaz e Michels (2017) evidenciam que a Educação Especial, ao ser incorporada às políticas de inclusão escolar, insere-se em um projeto educacional alinhado às demandas do sistema capitalista, no qual a função da escola é formar trabalhadores adaptados às exigências do mercado. Assim, a inclusão, longe de se constituir apenas como prática emancipatória, pode assumir um caráter funcional, contribuindo para a adaptação dos sujeitos às normas vigentes, sem questionar as desigualdades sociais que sustentam os processos de exclusão.

Neste caminho, que ao longo das décadas a formação de professores na perspectiva da educação especial e da inclusão segue trilhando, elucidamos a urgência da interface do contexto de produção e efetivação do trabalho em consonância com a humanização desse trabalho, que se constitui no carácter, profissional, social e cultural, no movimento que é permeado pelo meio em que se está inserido. Nesse sentido, o universo que compreende as dinâmicas dentro e fora da escola, é também formada por sujeitos e perspectivas diversas, que por sua vez impactam direta e indiretamente, no contexto da (des)humanização do trabalho docente. Ora pensar que este olhar sensível seja direcionado, ao trabalho do professor, exige questionar a própria concepção da sociedade sobre tal profissional. Ainda que não seja objeto de estudo da presente tese, demarcamos que forma acentuada, os professores e professoras deste país, é cotidianamente atacado, por discursos enviesados de inferiorização que desacatam e difamam a produção do conhecimento, e o papel fundamental que exercemos na sociedade.

4.2.2 Contribuições, implicações e limitações da revisão integrativa de literatura

Os resultados obtidos nesta revisão integrativa estabelecem um diálogo crítico com pressupostos teóricos consolidados, oferecendo elementos para o seu tensionamento e expansão de pesquisas posteriores, por considerar as limitações impostas não só pelo método de pesquisa, como também pela complexibilidade da temática que envolve. No que tange o Ensino Colaborativo, as evidências demonstram que sua fragilidade no cenário brasileiro não reside em uma falha conceitual ou teórica, mas em uma profunda inviabilidade estrutura, que perpassa os recursos físicos, arquitetônicos, humanos, assim como o modo de organização do trabalho docente. Portanto, desafia-se a teoria a incorporar a precarização do trabalho e a gestão do tempo – fatores comumente vistos como externos (Capellini; Felipe, 2014) – como componentes intrínsecos e determinantes para a sua aplicabilidade.

De modo análogo, a persistência de posturas de acomodação e a sistemática transferência de responsabilidade para o especialista (Reis, 2020) revelam que o Modelo Social da Deficiência ainda enfrenta barreiras culturais severas para ser internalizado nas escolas. Tal cenário implica a necessidade de uma articulação mais estreita entre os profissionais na educação, enfatizando a função do professor como um agente político (Duarte, 2010). Esta perspectiva visa confrontar a lógica de formação voltada meramente ao mercado de trabalho, assegurando a todos os discentes o acesso ao patrimônio intelectual historicamente acumulado.

A Revisão reforça a importância da mediação, mas alerta que a ausência de tempo para a troca de saberes dificulta a mediação entre professores necessária para a mediação entre aluno e conhecimento. É urgente que pesquisas futuras avaliem a qualidade e a efetividade do PAEE/PEI, investigando quem realmente participa da sua elaboração (professor regente, família) e medindo o impacto do plano na participação e no desempenho do aluno na sala de aula. Por fim, os achados apontam que é necessário incluir gestores escolares e técnicos das Secretarias de Educação como sujeitos de pesquisa, para investigar a origem das decisões sobre dimensionamento de turmas, financiamento e organização do tempo de trabalho, que são as principais barreiras sistêmicas (Alves, 2015).

Apesar da riqueza e da profundidade dos achados obtidos, é essencial delinear as limitações metodológicas desta revisão para situar o alcance dos resultados apresentados. No que concerne ao recorte temporal, a delimitação temporal da busca pode ter excluído estudos mais recentes que abordam o impacto das políticas públicas mais novas que analisam os impactos da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* ou da *Resolução CNE nº. 127/2023* (na flexibilização curricular). Além disso, o foco exclusivo em um base de dados nacional alimentada por teses e dissertações, limita a possibilidade de diálogo com a ciência internacional e com experiências latino-americanas que, apesar de compartilharem desafios estruturais similares, podem oferecer perspectivas distintas sobre o coensino.

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão, o enfoque no trabalho do professor do AEE pode ter limitado a análise do papel de outros profissionais de apoio, como facilitadores e auxiliares, cuja atuação impacta diretamente a autonomia do professor regente e a dinâmica inclusiva da sala comum. Somado a isso, evidencia-se ainda uma concentração de estudos no Ensino Fundamental, o que pode sub-representar as especificidades do Ensino Médio, da EJA e das deficiências sensoriais que demandam recursos de SRM Tipo I e II. Portanto, considerando as limitações que foram expressas, no Quadro abaixo, apontamos algumas sugestões para pesquisas futuras.

Quadro 10 - Sugestões para pesquisas futuras

Lacuna	Sugestão de pesquisa
Efetividade e Impacto do AEE	Realizar estudos de impacto longitudinal que meçam a correlação entre a frequência e a qualidade do atendimento no AEE e o desempenho acadêmico e a participação social do aluno na sala de aula comum.
Qualidade da Documentação (PEI/PAEE)	Desenvolver pesquisas que investiguem a qualidade e a usabilidade do PEI e do Plano de AEE como ferramentas de articulação. Isso inclui avaliar: a participação real do professor regente e da família na sua construção, e como o PEI é utilizado na avaliação do aluno.
Gestão, Dimensionamento e Apoio Sistêmico	Investigar a perspectiva dos gestores escolares e dos técnicos das SME sobre as barreiras estruturais. Pesquisar o processo de tomada de decisão em relação ao dimensionamento do número de estudantes por professor de AEE (Gameiro, 2024) e o financiamento do tempo remunerado para planejamento.
Superação do Modelo “Suporte”	Realizar estudos de intervenção colaborativa focados em modelos de bidocência (coensino) planejados, com foco na assessoria do AEE que resulte em modificação curricular por parte do professor da sala comum, fugindo do reforço escolar.

A Formação e a Complexidade Técnica	Pesquisar a fundo os modelos de formação continuada mais eficazes, avaliando seu impacto na competência técnica do professor do AEE para dominar a diversidade de recursos (Libras, Braille, Tecnologia Assistiva) e no professor regente para aplicar a diferenciação pedagógica.
Análise da Organização da SRM	Investigar a diferenciação de atendimento e de resultados entre as SRM Tipo I e Tipo II, analisando o impacto específico dos recursos de tecnologia assistiva na aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Vejamos no Quadro 10, que apesar da determinante relevância da oferta do AEE, para de um direito, seja percebido como um serviço fundamental para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com deficiência. A efetivação deste serviço é algo que pode ser explorado em produções acadêmicas, visto que não há uma exposição concentra, do desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência que são públicos deste serviço.

Outro aspecto a ser destaca e aprofundado por outras pesquisas, é a problematização na elaboração de documentos orientadores do trabalho pedagógico como PEI e PAEE. Assim como a promoção de organização da articulação entre gestão e demais profissionais da escola. A buscar por promover a superação da interpretação do modelo assistencialista da educação especial, na transposição para um modelo emancipador e promotor de conhecimento, que revela o sentido educacional das instituições. Por fim, ressaltamos a necessidade na intensificação de pesquisas que possam evidenciar a necessidade da ampliação do quantitativo de implementação de SRM nas escolas brasileiras, assim como a manutenção e investimento das SRM, já existentes, para que possam ofertar a sua magnitude.

5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PROCESSOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estão contempladas na PNEE-PEI de 2008. É um documento legal que determina alguns parâmetros gerais que regem a oferta do AEE nas escolas públicas e privadas de Educação Básica no Brasil, regulamentado pelo do *Decreto nº. 6.571/2008* (Brasil, 2008b). Portanto, foi a partir desta data que se iniciou o movimento de oferta de um atendimento exclusivo para os estudantes com deficiência, regularmente matriculados nas escolas brasileiras.

O AEE foi problematizado, a partir da necessidade visualizada nas salas de aula comum, de pensar práticas pedagógicas e sociais que pudessem contribuir com a mediação do ensino e aprendizagem, bem como atividades de socialização, atendendo às particularidades de cada estudante com deficiência. Tendo em vista a transversalidade da Educação Especial como uma modalidade de educação, conforme destacado no documento de Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, “o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008a).

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (Brasil, 2008a).

O documento, ainda destaca que o público do AEE, deve ser compreendido pelo PAEE. E, portanto, as atividades que serão desenvolvidas no âmbito do AEE, serão articuladas ao conteúdo escolar de sala comum, sendo que este será organizado de forma a contemplar as especificidades de cada estudante de forma única. Assim, o documento estabelece que o AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008a).

Contudo ainda define que este atendimento seja ofertado de forma “complementar e/ou suplementar”. Estabelecendo que seja de forma complementar aos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e TEA. De modo suplementar está destinado, aos estudantes com altas habilidades/superdotação “são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as IES, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros”. Ressaltando que as atividades que serão desenvolvidas devem ainda estar pautadas em contribuir com “autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008a).

À medida que uma política pública e/ou diretriz para educação é instituída, intrinsecamente, é imposto ao professor que práticas, conceitos e modo de organização pedagógicos se adequem, para que a demanda seja atendida. Isto quer dizer que a formação inicial pode (em muitos casos), não dar conta do movimento de repensar a estrutura heterogênea, que foi por décadas se instituindo dentro das escolas. Isso acontece em todos os âmbitos, seja na sala de aula comum, nos espaços de atividade coletiva como (quadra de esportes, laboratórios, bibliotecas, refeitórios) entre outros, até mesmo nos setores administrativos de uma instituição.

Enfatizamos, que para além de pensar todas as questões tangentes aos modelos de estrutura físicas de escola, que em sua maioria não são compostas por ambientes e mobiliários de acessibilidade, é necessário pensar o papel do professor de classe comum, bem como dos demais agentes envolvidos no processo escolar de um estudante, no qual o profissional se coloca numa posição de repensar e planejar práticas pedagógicas, estruturais e sociais, que sejam equivalentes ao atendimento dos estudantes com deficiência. Conforme ressaltam Magalhães, Lima e Santos (2017, p. 04), “a Lei da Acessibilidade foi criada para afiançar direitos igualitários, assim como, possibilitar que as pessoas com necessidades especiais, sustentem uma característica de vida apropriada, possibilitando a eles acesso a todos os espaços”.

Para a delimitação do público a ser contemplado no AEE, as Diretrizes Operacionais consideram:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com TGD: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett,

transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades e/ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2008a).

Há de se ressaltar que, as diretrizes ainda garantem o financiamento público para que este serviço seja garantido, sendo que os estudantes com deficiência, regularmente matriculados nas redes públicas de ensino, serão duplamente contabilizados na distribuição do FUNDEB no âmbito da coparticipação (do financiamento da educação) por parte da união, aos estados e municípios. Esta medida, busca viabilizar e potencializar os impactos com as despesas, para o pleno funcionamento operacional, desde a alimentação (merenda escolar), até os recursos humanos e materiais. Siluk e Pavão (2014, p. 17), indicam que a Educação Inclusiva “transformou a área Educação Especial. Essa última historicamente constituída pelo atendimento às pessoas com deficiência, e geralmente em espaços segregados que contribuíam para a discriminação e o preconceito”. Para tanto, são contempladas:

- a. Matrícula na classe comum e na SRM da mesma escola pública;
- b. Matrícula na classe comum e na SRM de outra escola pública;
- c. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público;
- d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (Brasil, 2008).

Vejamos que os itens supracitados, determinam quais são as matrículas que serão duplamente contabilizadas na distribuição do FUNDEB. Portanto, a PNEE-PEI (Brasil, 2008a), evidencia que o AEE, aconteça preferencialmente em SRM. Todavia, consideramos indispensável que este atendimento seja realizado nos demais espaços e tempos da escola. Isto considerando que as atividades de interação social como: educação física; apresentação cultural; olimpíadas esportivas; campeonatos; oficinas de música, dentre outras, possam também ser espaços de aprendizagem e que contemplem o AEE, uma vez que este compreende a disponibilização de recursos de adaptação, e condições de acesso aos mais variados eventos que ocorram nas instituições escolares.

Sobretudo, ainda está disposto que a dupla matrícula será realizada, mesmo que este estudante esteja matriculado no ensino regular e no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) (que são duas instituições distintas). E nos casos em

que o estudante esteja matriculado na classe comum de uma escola, e frequentar o AEE em SRM em outra escola. Isto ocorre, porque nem todas as escolas públicas nos estados e municípios brasileiros possuem a SRM. Assim sendo, o AEE é ofertado aos estudantes em diferentes espaços, sendo que nas instituições escolares, este serviço precisa estar devidamente estabelecido no PPP de cada instituição. Deve prever:

- a. SRM: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos estudantes;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2008a).

Ao que tange a oferta do AEE, nos CAEE públicos, ou privados que não possuem fins lucrativos, este deve estar contido no PPP que normatiza o espaço (centro) e, portanto, deve prever recursos humanos, didáticos, materiais, equipamentos, conforme a orientação da SME. O CAEE – seja público e /ou sem fins lucrativos – ainda deve “cumprir as normativas estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto a sua autorização de funcionamento, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes” (Brasil, 2008a).

Dessa forma, o AEE no Brasil, é direcionado mediante os elementos que foram supracitados desde o início desta sessão, e, portanto, devem ocorrer de forma organizada em condições expressamente de inclusão que viabilizem o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes, auxiliando na superação de barreiras cognitivas que possam restringir o acesso do conhecimento e da aprendizagem. Este deve ocorrer não somente, mas preferencialmente em SRM, que deverão estar apropriadamente organizadas e equipadas de forma a possibilitar a mediação e o fortalecimento no processo de escolarização dos estudantes PAEE.

Diante do exposto, torna-se fundamental delinear-se que o profissional que estará atuante na oferta do AEE, também é regulamentado pela PNEE-PEI de 2008. Para ser

considerado um professor de Educação Especial atuando no AEE, em SRM e/ou demais espaços, é legalmente necessário que este profissional seja licenciado, com especialização ou curso de pós-graduação na área de Educação Especial (Brasil, 2008a). A diretriz fortalece o compromisso da formação do profissional que estará à frente das demandas e necessidades dos estudantes. Nesse sentido, Gallo (2004) destaca:

Os processos de formação docente hoje são ainda essencialmente disciplinares. As licenciaturas preparam aqueles que, nas escolas, ensinarão as diferentes disciplinas. E, que por sua vez, são também ensinados através de um conjunto de disciplinas. Não se estimula o trânsito por entre os saberes, mas sim o respeito às hierarquias e às fronteiras (Gallo, 2004, p. 116).

Gallo (2004) problematiza a organização dos processos de formação docente ao evidenciar que eles permanecem fortemente ancorados em uma lógica disciplinar e fragmentada. Segundo o autor, as licenciaturas são estruturadas para formar professores especialistas em áreas específicas do conhecimento, reproduzindo, tanto na forma quanto no conteúdo, um modelo de ensino baseado na separação rígida entre as disciplinas. Essa configuração acaba por reforçar hierarquias e fronteiras entre os saberes, em vez de promover articulações, diálogos e integrações entre diferentes campos do conhecimento.

Ao afirmar que não se estimula o “trânsito por entre os saberes”, Gallo (2004) chama atenção para a limitação desse modelo formativo frente às demandas contemporâneas da educação, que exigem uma compreensão mais ampla e complexa da realidade escolar. Tal organização dificulta a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares, colaborativas e contextualizadas, essenciais para lidar com a diversidade dos estudantes e com os desafios da educação inclusiva. Assim, a crítica do autor aponta para a necessidade de repensar a formação docente, de modo a superar a fragmentação do conhecimento e favorecer uma formação que valorize a integração de saberes e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Consideramos ainda, que a preocupação com a formação inicial e continuada na perspectiva da Educação Especial e da Inclusão, dos professores também das classes comuns, tão logo se intensifique, uma vez que estes, são quem está numa relação mais complexa e direta com esses estudantes, nas salas de aula do ensino regular. Sendo este profissional graduado (em qualquer Licenciatura), e especializado em Educação Especial, estará (perante a legislação), apto a desenvolver atividades junto aos estudantes com

deficiência, ofertando o AEE. Já sobre a formação de professores na perspectiva da Educação Especial, Siluk e Pavão (2014) dizem assim:

Além da implantação sistemática de cursos intensivos e da oferta de alternativas educacionais, ajustadas às aspirações e às condições de aprendizagem desses públicos, as universidades precisarão pesquisar e utilizar novos instrumentos pedagógicos e desenvolver formas de ensino não-convencionais (Siluk; Pavão, 2014, p. 21).

A citação de Siluk e Pavão (2014) ressalta a necessidade de que as universidades ampliem e diversifiquem suas estratégias formativas para atender, de maneira mais efetiva, públicos com diferentes perfis, necessidades e trajetórias educacionais. As autoras destacam que a inclusão na Educação Superior não se limita à criação de cursos intensivos ou à oferta de alternativas educacionais, mas exige que essas iniciativas estejam adequadas às aspirações e às condições reais de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Além disso, a citação aponta para o papel ativo das universidades na produção de conhecimento pedagógico, ao enfatizar a importância de pesquisar e incorporar novos instrumentos didáticos e de desenvolver formas de ensino não convencionais. Essa perspectiva indica a superação de modelos tradicionais e homogêneos de ensino, incentivando práticas pedagógicas inovadoras, flexíveis e inclusivas, capazes de garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Assim, a interpretação do trecho evidencia que a efetivação da inclusão na Educação Superior demanda mudanças estruturais, pedagógicas e metodológicas, sustentadas pela pesquisa e pela inovação educacional.

São atribuições desse professor:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes nas SRM;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;

- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia, atividade e participação;
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares;
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, 2008a).

Os oito tópicos alinhados de “a até i”, que estão presentes nas Diretrizes Operacionais, são orientações que apontam as atribuições do professor de Educação Especial. Entretanto, ao realizar a análise destas atribuições, é necessário destacar a inviabilidade da realização de tantas demandas. Sabemos que a precarização do tempo *versus* aulas, bem como condições de trabalho docente é uma realidade nas escolas de Educação Básica em todo território brasileiro, inclusive em todos os níveis e modalidades de educação.

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (Sampaio; Marin, 2004, p. 1204).

Sampaio e Marin (2004) evidenciam que a precarização do trabalho escolar constitui um fenômeno histórico e estrutural no contexto educacional brasileiro, não se tratando de uma condição recente ou pontual, mas de um processo contínuo e agravado ao longo do tempo. As autoras apontam que essa precarização incide diretamente sobre as condições de formação e de trabalho dos professores, comprometendo tanto a qualidade da atuação docente quanto a valorização profissional.

Além disso, o trecho destaca que as dificuldades não se restringem ao trabalho docente em si, mas alcançam as condições materiais que sustentam o atendimento escolar e a própria organização do ensino, afetando a definição dos rumos e da abrangência do ensino secundário. Ao afirmar que a escolarização é um processo “sempre precário”, Sampaio e Marin (2004) evidenciam a dependência das políticas educacionais em relação

às priorizações das políticas públicas, as quais, ao serem instáveis ou insuficientes, reforçam desigualdades e fragilidades estruturais no sistema educacional. Assim, a citação convida à reflexão crítica sobre o papel do Estado na garantia de condições adequadas para a formação docente e para a efetivação de uma educação pública de qualidade.

Não queremos negligenciar a necessidade e a importância do cumprimento destas oito atribuições. Entendemos que estas estão articuladas ao movimento integral de estabelecer efetividade no processo de efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e da Educação Especial como possibilidade de potencialização da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Estas dão força para o possível rompimento do paradigma excludente, imposto dentro e fora das instituições escolares.

Porém é preciso destacar que estabelecer metas que sobrecarregam o profissional, pode acarretar a precarização do serviço que será ofertado. Porque nas disputas pela garantia de direitos à educação, a mão de obra, a força, a mercadoria intelectual e física do professor, na maioria dos casos é colocada como o motor para funcionamento? Na proposta de atribuir ao professor de Educação Especial tantas incumbências, demandaria uma proposta de organização da carga horária que pudesse viabilizar, de modo que este tivesse autonomia para distribuir seu tempo de trabalho, entre a formação profissional, atendimento aos estudantes, articulação e orientação dos professores de sala comum, entre outras, em busca de cumprir o determina a PNEE-PEI de 2008. Em miúdos, consideramos que cumprir as atribuições do professor do AEE, considerando as condições disponíveis, seria uma tarefa difícil, para não dizer impossível.

5.1 O SERVIÇO DE AEE: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Tratar da organização e funcionamento do AEE, é por vezes complexo e fundamental. Uma vez que estes, são dois elementos que constituem e consolidam o serviço, podendo determinar a contribuição ou não das atividades que serão desenvolvidas, sendo que estas poderão contribuir para superação dos desafios dos estudantes com deficiência. E no caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação, as possibilidades serão de potencializar as áreas de conhecimento destes sujeitos. A despeito do ingresso dos estudantes PAEE, nas salas de aula comum:

[...] num primeiro momento, os indivíduos com necessidades educacionais especiais tiveram sua inserção garantida não apenas na legislação, mas na realidade, preferencialmente na classe comum das escolas públicas. Entretanto seria conveniente ressaltar que a mera inserção na classe comum não garante a educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola (Mendes, 2010, p. 23).

Mendes (2010) destaca que os avanços legais e práticos relacionados à inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola comum representam um passo importante no processo de inclusão educacional, especialmente no que se refere ao acesso às classes regulares da rede pública. No entanto, a autora problematiza a compreensão restrita de inclusão baseada apenas na matrícula desses estudantes no ensino comum, alertando que a presença física na sala de aula não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade.

Ao afirmar que a inclusão é um processo que demanda tempo, Mendes (2010) amplia o conceito para além do acesso, enfatizando a necessidade de garantir também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. Isso implica a oferta de condições pedagógicas adequadas, apoios especializados, práticas docentes inclusivas e a eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação. Assim, a citação reforça que a inclusão educacional deve ser compreendida como um processo contínuo e intencional, que exige transformações na organização escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas, para que todos os estudantes tenham assegurado o direito à aprendizagem.

Considerando que o AEE, é compreendido como uma modalidade de ensino, que se pauta na oferta de recursos metodológicos e pedagógicos que corroboram de forma complementar e/ou suplementar à escolarização. A proposta está fundamentada na possibilidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, bem como recursos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes PAEE. De forma, já destacado pelos autores, a PNEE-PEI (Brasil, 2008a), o AEE deve estar organizado de forma articulada com o ensino comum (inclusive com os conteúdos), em SRM ou outros espaços que sejam considerados apropriados, buscando atender as especificidades de cada estudante, de acordo com suas deficiências.

Fantacini e Dias (2015, p. 58) entendem que “atualmente, apesar de a escola garantir o acesso, não tem garantido a superação da exclusão e a democratização das condições de ensino, o que significa favorecer o acesso ao conhecimento e aproveitamento

acadêmico”. Destacamos sempre, que os estudantes com e sem deficiência são sujeitos de subjetividade e individualidade, assim como não há uma regra de ensino para estudantes sem deficiência, não há regra ou receita para os estudantes com deficiência, mesmo que estas sejam a mesma. Costa, Santos e Jesus (2021, p. 03), indicam que, “historicamente, na relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência, é possível notar que o atendimento destinado às crianças e aos jovens apresentou marcas de práticas excludentes, em espaços segregados, como: classes e escolas especiais”. Ou seja, não é porque uma ou mais estudantes têm a mesma deficiência, que a proposta de mediação do ensino será a mesma, pois cada pessoa (estudante), tem suas particularidades, desafios e potencialidades, desenvolvendo de formas distintas, o que demanda uma atuação e intervenção planejada de forma individual.

Enfim, o futuro da Educação Inclusiva no nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (Mendes, 2010, p. 35).

Mendes (2010) enfatiza que a consolidação da educação inclusiva no Brasil está condicionada a um compromisso coletivo e articulado entre diferentes atores sociais. A autora destaca que a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre a escola ou sobre os professores, mas envolve pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas, prestadores de serviços, famílias e os próprios indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Ao apontar a necessidade de uma revisão de posturas, Mendes (2010) indica que a efetivação da inclusão exige mudanças conceituais, éticas e práticas, superando visões fragmentadas e ações isoladas. Esse esforço conjunto deve convergir para uma meta comum, que nesta perspectiva seria a garantia de uma educação priorizada no ensino para todos, baseada na equidade, no respeito às diferenças e na eliminação de barreiras que limitam a participação e a aprendizagem. Assim, a autora reforça a compreensão da educação inclusiva como um projeto social amplo, que demanda corresponsabilização e ações integradas para se concretizar de forma efetiva e sustentável.

Nesta direção Galvão Filho (2009, p. 242) considera que a imersão dos estudantes com deficiência desde a Educação Infantil, nas salas de ensino comum, pode acarretar a

sociedade, uma mudança de paradigmas excludentes, visto que “a ser dada a possibilidade de conviverem desde pequenos com pessoas com deficiência, numa nova perspectiva de sociedade e de escola inclusiva, que valorize a diversidade humana”. Para pensar a forma de organização do AEE, alguns elementos estão presentes, envolvendo aspectos a definição e elaboração de estratégias e recursos específicos, materiais de acessibilidade, formas de comunicação com os estudantes, bem como a articulação com os demais professores da escola e da sala de aula comum, assim como a relação entre o profissional de Educação Especial com a família do estudante. Conforme afirmado por Mantoan (2006), essa articulação é essencial para garantir uma prática inclusiva efetiva, que valorize a singularidade do estudante e promova sua autonomia e contribua com a mediação para o processo de aprendizagem. Nesta direção Siluk e Pavão (2014, p. 18-19), tencionam “[...] diante desses desafios que o desenvolvimento do profissional docente se torna uma questão central da contemporaneidade, pois esses desafios emergem do contexto da sociedade do conhecimento e, portanto, necessitam ser visibilizados”.

Um dos fatores primordiais para a garantia do pleno funcionamento do AEE deve-se considerar, a formação do professor especializado, que diante das atribuições referenciadas nas Diretrizes Operacionais, estará à frente da estruturação de todo ambiente que será disposto. A PNEE-PEI (Brasil, 2008a), estabelece que “para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”, acreditamos que nem todos os professores que atuam nessas salas, correspondem a formação exigida. Dentre outros fatores ressaltamos que a disponibilidade de recursos de acessibilidade, a distribuição do tempo para cada atendimento e o processo de interação e de continuidade das ações pedagógicas. Porém,

o sucesso da Inclusão Escolar não depende apenas da disposição de recursos e de apoio individualizado aos estudantes que necessitam. Para que mudanças ocorram, é necessário promover condições que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem (Lima et al., 2024, p. 144-145).

Salientamos que o AEE não deve ser entendido como uma atividade de substituição, e muito menos reforço escolar do ensino comum. Mas sim, se comprometer com a possibilidade de efetivar ações que visem complementar o conteúdo. Turchiello, Silva e Guareshi (2014, p. 33) refletem que “por muito tempo a Educação Especial organizou seus serviços de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, atuou como um sistema paralelo

de ensino”. Reafirmando a relevância de ações que estejam pautadas na valorização das potencialidades do estudante e no rompimento de barreiras para sua plena participação no processo educativo.

Assim sendo, espera-se que a organização e o funcionamento do/para AEE estejam alinhados com os princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Buscando assegurar o direito destes estudantes ao movimento de aprendizagem, à convivência social e cultural e ao desenvolvimento integral, dentro e fora das instituições escolares. Apesar do AEE, se constituir em um direito, Turchiello, Silva e Guareshi (2014, p. 40) salientam que “é significativo salientar que o AEE é garantido por lei, porém esse atendimento não é obrigatório”. Isso significa que não necessariamente todos os estudantes com deficiência estejam recebendo este atendimento, que consideramos ser o diferencial positivo na formação intelectual e social para estes sujeitos.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008b).

Incluído na PNEE (2008b), esclarece a natureza e a finalidade do AEE no contexto da educação inclusiva, ao afirmar que as atividades desenvolvidas nesse atendimento são distintas daquelas realizadas na sala de aula comum. Tal diferenciação indica que o AEE não se configura como um espaço de repetição ou reforço do conteúdo curricular regular, mas como um atendimento específico, planejado a partir das necessidades educacionais dos estudantes público da Educação Especial.

Ao destacar que o AEE não substitui a escolarização, a lei reafirma o direito dos estudantes à frequência e à aprendizagem na classe comum, reforçando o princípio da inclusão. Nesse sentido, o AEE assume um caráter complementar e/ou suplementar, oferecendo recursos, estratégias pedagógicas e apoios especializados que favorecem o acesso ao currículo, a participação nas atividades escolares e o desenvolvimento de habilidades funcionais. A finalidade última desse atendimento, conforme o texto legal, é promover a autonomia e a independência dos estudantes, tanto no contexto escolar quanto em outros espaços sociais, evidenciando o compromisso com uma educação que vise à participação plena e à emancipação dos sujeitos.

Pasian, Mendes e Cia (2017), realizaram uma pesquisa por meio do questionário online, na qual foi possível o diálogo com 1.202 professores de SRM em 20 estados

brasileiros, permitindo assim uma visão geral do que está posto para pensar a organização e funcionamento do serviço de AEE. As autoras destacam que dentre os resultados obtidos, ao serem questionadas sobre a discussão da temática nas instituições que atuam, “a maioria dos participantes concordou que as temáticas de *Inclusão Escolar e de Educação Especial foram tratadas de forma superficial*” (Pasian; Mendes; Cia, 2017, p. 975). O resultado indica a necessidade de fortalecer o debate inclusivo dentro das escolas, entre seus pares (gestão, professores, e toda comunidade escolar). Para que haja o impacto para fora da escola, podendo alcançar a comunidade externa.

Essas condições incluem, entre outros fatores, uma gestão democrática e participativa, recursos materiais e humanos, e um PPP com objetivos claros e metas bem definidas, ou seja, que considerem o contexto em que a Instituição de Ensino está inserida e assim garantam a todos o acesso ao currículo (Lima et al., 2024, p. 145).

Os professores de Educação Especial que atuam em SRM, ofertando o AEE, possuem autonomia para organizar como será realizado o atendimento, considerando que “esse atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização” (Turchiello; Silva; Guareshi, 2014, p. 39). A proposta de atendimento no contraturno da matrícula no ensino regular, está atrelada a ideia de que o AEE, não seja substitutivo e não seja um impedimento para participação efetiva no outro, pois ambos serão um processo transversal e coletivo de ensino.

Outro aspecto abordado pelas pesquisadoras Pasian, Mendes e Cia (2017), mostra que a maioria dos docentes se sentem que de certa forma são reconhecidos pela escola e pela família dos estudantes, entretanto ainda aponta a necessidade de um segundo profissional na SRM, para possa maximizar a oferta dos atendimentos. Além disso, ainda destaca a falta de preparo – formação – adequado para atuar com a diversidade de estudantes. Ou seja, já mencionado por esta tese, tendo em vista as várias demandas atribuídas ao professor de SRM, o trabalho é por vezes precarizado e até mesmo inviabilizado.

Dessa forma, as autoras supracitadas, enfatizam a importância da formação continuada, no contexto de inclusão como forma de ampliação dos conhecimentos exigidos para que os professores, não só da SRM, mas principalmente estes, estejam aptos a atender as necessidades educacionais e as especificidades dos estudantes. Nesse sentido, Pacco e Cia (2020, p. 04), afirmam “no que tange à parceria entre professor da sala comum

e professor da SRM, aponta-se que essa relação é primordial para o sucesso do estudantes, em que é necessário estabelecer uma relação de colaboração”. Já indicando outra vertente e possibilidade de articulação, nomeada por ensino colaborativo, que será tratada por nós mais adiante, porém um dos conceitos utilizados para definir a proposta de colaboração entre profissionais da educação é descrito por Mendes (2006b) assim:

Ensino colaborativo ou co-ensino é um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2006b, p. 32).

No tange outros resultados da pesquisa de Pasian, Mendes e Cia (2017, p. 974), mencionam que *“a maioria dos participantes acredita que essa profissional precisa, além de possuir a graduação, ser especialista em diferentes categorias”*. Isso revela a demanda por capacitações específicas, especialmente na área de Educação Especial, isto porque cada tipo de deficiência demanda conhecimentos singulares e plurais, que só a formação inicial conseguem atender. Os referenciais teóricos demarcam ser inegáveis, os avanços e conquistas que impulsionam a Educação Especial. Contudo, Pacco e Cia (2020), acreditam que ainda há desafios significativos a serem superados. E que, portanto, o diálogo entre teoria e prática, associado a uma formação docente mais robusta e ao fortalecimento da tríade na parceria entre escola e família, pode contribuir para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

5.2 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SUAS DISTINÇÕES

O fortalecimento do processo de inclusão escolar no Brasil encontrou na *Portaria Normativa nº. 13/2007* um marco definidor para a estrutura física e funcional das instituições de ensino. Ao criar o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização do AEE.

Segundo o dispositivo legal, a SRM não deve ser vista meramente como um depósito de materiais, mas como um ambiente planejado, dotado de tecnologias assistivas,

mobiliário ergonômico, recursos de informática e ferramentas pedagógicas específicas (Brasil, 2007). Esse espaço é o local onde se concretizam as condições de acessibilidade necessárias para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

A organização da prática pedagógica no AEE é detalhada em documentos, como a *Nota Técnica nº. SEESP/GAB 11/2010*, que visa assegurar o direito à educação plena e participativa a todos os estudantes público da Educação Especial (deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação) usufrua do direito a uma escolarização integral e participativa, em condições de equidade com os demais colegas (Brasil, 2010).

A estratégia de implementação dessas salas previu duas configurações distintas:

Tipo 1: Voltada ao suporte de estudantes com deficiência física, intelectual, auditiva, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Tipo 2: Além dos recursos da Tipo 1, acrescido de instrumentos específicos para estudantes com cegueira ou baixa visão, tais como máquinas de datilografia Braille, regletes e materiais táteis.

É importante notar que a classificação Tipo 2 não isola o atendimento; conforme Almeida, Oliveira e Oliveira (2020), estas salas mantêm a natureza multifuncional, podendo atender a todo o público da Educação Especial, embora possuam o acréscimo técnico para a deficiência visual.

O Documento Orientador do Programa (Brasil, 2013) reforça que o serviço da SRM depende da existência de espaço físico adequado, mobiliários adaptados e, sobretudo, uma avaliação das competências e necessidades do estudante. A avaliação no AEE não é somativa ou classificatória, mas voltada ao acompanhamento do desenvolvimento e à eficácia dos recursos de acessibilidade disponibilizados.

Em suma, a organização do AEE na SRM, fundamentada na *Portaria Normativa nº. 13/2007* e nas orientações de 2010 e 2013, busca desconstruir o modelo de educação segregada, propondo um sistema onde o suporte especializado serve de alicerce para a plena inclusão na escola regular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta tese, propúnhamos estabelecer um diálogo crítico e humano que apontasse a materialidade do trabalho docente do/para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, pesquisadores que somos, percebemos que a pesquisa e os estudos se ampliam na necessidade de debates que vão surgindo na episteme da construção do conhecimento teórico metodológico da realização da pesquisa. Portanto, foi partindo da tese de que, embora o estabelecimento e efetivação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva perpassasse diferentes barreiras estruturais, manifestas nas lacunas da formação docente, na escassez de recursos e na precarização do trabalho docente, o AEE se apresenta como uma possibilidade real de mediação para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Para além de um serviço complementar, o AEE constitui-se como o eixo de sustentação do compromisso ético-político das instituições escolares, sendo o mecanismo capaz de tornar o direito à matrícula em desenvolvimento concreto das potencialidades dos estudantes com deficiência, desde que articulado organicamente a outros elementos que condicionam a solidez do serviço.

Considerando os objetivos que ancoraram a presente tese, verificamos que a revisão integrativa da literatura possibilitou a reflexão crítica dos estudos que foram selecionados, e corroborou para uma construção de uma pesquisa sólida, que iniciou-se com o debate das políticas de legalidade, defesa e legitimação da educação especial no Brasil. Neste sentido, consideramos que o percurso histórico e normativo apresentado na tese evidencia que a educação especial no Brasil não se constitui como um campo linear ou consensual, mas como resultado de disputas políticas, ideológicas, econômicas e culturais que atravessam diferentes concepções de deficiência, educação e direitos humanos. A análise dos marcos legais permite compreender que a passagem de um modelo segregacionista para a perspectiva da educação inclusiva não ocorreu de forma espontânea ou natural, mas foi fruto de lutas sociais, pressões internacionais e da mobilização de sujeitos historicamente silenciados.

Compreendemos, nessa medida, que as políticas educacionais, mesmo induzindo a interpretação de que estão em consonância com as lutas dos trabalhadores, não estão desvinculadas aos interesses do capital, muito

pelo contrário, fazem parte do projeto educacional para a manutenção das relações sociais atuais (Michels, 2017, p. 60).

Ao revisitar legislações que vão da LDB de 1961 à promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (2015), passando pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996, pela PNEE-PEI de 2008 e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, torna-se evidente que o Estado brasileiro avançou significativamente no plano normativo ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e ao instituir o AEE como política pública estruturante da inclusão escolar. Esses documentos deslocam, ao menos no plano legal, a deficiência de uma condição individual e biologizante para uma compreensão social, relacional e biopsicossocial, na qual as barreiras impostas pelo meio passam a ser o principal foco de intervenção.

Entretanto, o resgate histórico também revela que a ampliação dos direitos formais não foi acompanhada, na mesma proporção, por condições materiais, formativas e estruturais capazes de garantir sua efetivação no cotidiano das escolas. A recorrência de expressões como “preferencialmente”, “desde que” ou “na medida do possível” ao longo das normativas evidencia ambiguidades que, muitas vezes, operam como brechas para a manutenção de práticas excludentes, ainda que sob o discurso da inclusão. Nesse sentido, a distância entre o que é assegurado pela legislação e o que se concretiza na prática pedagógica constitui um dos principais tensionamentos da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A centralidade atribuída ao AEE, especialmente a partir da PNEE-PEI de 2008, evidencia seu papel estratégico na eliminação de barreiras e no apoio à escolarização de estudantes público da educação especial. Todavia, ao mesmo tempo em que o AEE se consolida como direito e serviço obrigatório, sua implementação revela fragilidades relacionadas ao financiamento, à organização do trabalho docente, à precarização das condições de atuação do professor especializado e à articulação ainda incipiente com a sala de aula comum. A política de dupla matrícula no FUNDEB, por exemplo, embora represente um avanço no financiamento, suscita questionamentos sobre a efetiva tradução desses recursos em melhorias concretas para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à formação de professores. A análise das diretrizes formativas e da literatura aponta que, apesar do reconhecimento legal da

educação especial como responsabilidade de todos os docentes, a formação inicial e continuada permanece fragmentada, concentrada em determinados cursos e frequentemente aligeirada. Essa realidade contribui para a sobrecarga docente e para a individualização da responsabilidade pela inclusão, deslocando para o professor a culpa por um processo que é estruturalmente condicionado por políticas educacionais, financiamento insuficiente e organização escolar excludente.

As recentes disputas em torno das políticas de Educação Especial — como exemplificado pelo *Decreto nº. 10.502/2020* e pelas alterações normativas de 2025 — reforçam que os avanços conquistados não são definitivos e que a inclusão escolar permanece um campo em constante disputa. Esses movimentos revelam a fragilidade das políticas inclusivas diante de mudanças de orientação política e reafirmam a necessidade de vigilância social, produção científica crítica e fortalecimento de uma perspectiva ética comprometida com os direitos humanos.

Dessa forma, a tese explorou e cumpre o papel de contextualizar historicamente o AEE e a educação especial no Brasil, evidenciando que a existência de um arcabouço legal avançado, por si só, não garante a efetivação da inclusão. Ao contrário, revela a urgência de análises que problematizem as repercussões dessas políticas no trabalho docente e nos processos de escolarização.

A construção teórica que fundamenta esta pesquisa, possibilitou uma análise aprofundada do AEE, enquanto política pública, serviço educacional e prática pedagógica inserida no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ao retomar os principais marcos normativos, conceituais e operacionais que estruturam o AEE no Brasil, especialmente a partir da PNEE-PEI de 2008, evidenciou-se que este atendimento se configura como um direito educacional assegurado legalmente aos estudantes público-alvo da Educação Especial, devendo ocorrer de forma complementar e/ou suplementar à escolarização na classe comum, sem caráter substitutivo.

A análise das diretrizes operacionais para o AEE revelou que sua organização pressupõe uma articulação indissociável com o ensino comum, demandando práticas pedagógicas colaborativas, planejamento integrado e eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Nesse sentido, o AEE é concebido como um serviço transversal, que ultrapassa os limites físicos das Salas de Recursos Multifuncionais

(SRM) e deve perpassar todos os espaços e tempos escolares, contribuindo para a participação plena dos estudantes nas atividades curriculares, culturais e sociais da escola.

Entretanto, ao caminhar das discussões, evidenciaram-se as contradições existentes entre o avanço do arcabouço legal e as condições concretas e materiais de sua efetivação nas redes de ensino. A centralidade atribuída ao professor de educação especial, expressa nas múltiplas atribuições previstas nas diretrizes operacionais, expõe um cenário de sobrecarga de trabalho e precarização das condições docentes, que tende a comprometer a qualidade do atendimento ofertado. Tal realidade se agrava diante da insuficiência de tempo, da fragilidade da formação inicial e continuada, da carência de recursos materiais e humanos e da dificuldade de articulação entre os profissionais da SRM e da sala de aula comum.

Por fim, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo (Pletsch, 2009, p. 152).

Pletsch (2009) problematiza a compreensão da inclusão escolar ao situá-la no interior das contradições estruturais da educação brasileira. A autora destaca que a efetivação de mudanças significativas no campo da inclusão de estudantes com deficiência não pode ocorrer de forma isolada ou descontextualizada dos problemas históricos que atravessam o sistema educacional. Nesse sentido, a inclusão não deve ser compreendida apenas como a inserção física desses estudantes na escola comum, mas como um processo que exige condições objetivas de ensino e aprendizagem.

Ao afirmar que a inclusão, em um contexto marcado pela precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão, Pletsch (2009) evidencia que políticas inclusivas implementadas em um sistema educacional fragilizado tendem a reproduzir desigualdades, ainda que sob um discurso de garantia de direitos. Assim, a autora alerta para o risco de uma inclusão meramente formal, que não enfrenta as bases estruturais que produzem a exclusão escolar. A autora ainda reforça que a proposta de inclusão deve estar articulada a um projeto mais amplo de modificação estrutural da educação brasileira, o que implica a luta pela melhoria das condições de ensino, pela valorização da escola pública e pela

superação das desigualdades educacionais. Dessa forma, a inclusão escolar é compreendida como parte indissociável de um projeto político-educacional comprometido com a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar para todos os estudantes.

A discussão sobre a organização e funcionamento do AEE permitiu compreender que a mera existência do serviço ou a implantação de SRM não garantem, por si só, práticas inclusivas efetivas. A inclusão escolar, conforme discutido pelos autores mobilizados, constitui um processo contínuo, que envolve acesso, permanência e sucesso escolar, exigindo transformações estruturais na organização da escola, no currículo e nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o AEE assume um papel estratégico, desde que integrado a um PPP, comprometido com a inclusão, sustentado por uma gestão democrática, por redes de apoio intersetoriais e por políticas de formação docente consistentes.

A análise das SRM, por sua vez, evidenciou que esses espaços, quando adequadamente estruturados e articulados ao ensino comum, podem contribuir significativamente para a mediação da aprendizagem e para o fortalecimento da autonomia dos estudantes PEE. Todavia, o risco de ressignificar a SRM como um espaço isolado ou como substituto da sala de aula comum permanece presente, especialmente quando o AEE é compreendido de forma restrita ou operacionalizada de maneira desarticulada das práticas pedagógicas regulares.

Outro aspecto relevante, refere-se ao caráter não obrigatório do AEE, apesar de sua garantia legal. Tal condição reforça desigualdades no acesso ao serviço e evidencia que a efetivação do direito à educação especial inclusiva ainda depende, em grande medida, das prioridades estabelecidas pelas políticas públicas, das condições institucionais e do compromisso coletivo das redes de ensino. Essa constatação reafirma a necessidade de tensionar a distância entre o prescrito e o praticado, problematizando os limites estruturais que atravessam a implementação do AEE nas escolas brasileiras.

Dessa forma, a apropriação teórica permitiu a compreensão de que o AEE não pode ser analisado de maneira dissociada das condições de trabalho docente, da organização escolar e das políticas educacionais mais amplas. Ao evidenciar avanços, limites e contradições, o texto reforça que a consolidação do AEE como instrumento de garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência exige investimentos contínuos, revisão

das práticas formativas, fortalecimento da articulação entre os profissionais da educação e um compromisso ético-político com a construção de uma escola efetivamente inclusiva.

No que tange as análises das dissertações que foram analisadas a partir da revisão integrativa da literatura, A discussão abrangente sobre a articulação entre professor especializado e professor da sala comum, as pesquisas apontaram que, nos 14 estudos analisados, a colaboração entre esses profissionais foi unanimemente apontada como condição fundamental para a efetivação da educação especial numa perspectiva Inclusiva, reafirmando que a inclusão escolar não se materializa por ações isoladas, mas por práticas pedagógicas construídas coletivamente. Os achados revelam que o ensino colaborativo emerge como uma vertente teórica e prática potente, defendida por diferentes autores como estratégia capaz de romper com o modelo historicamente individualizado e hierarquizado do trabalho docente. A proposta de paridade entre os saberes do professor da educação especial e do professor do ensino comum tensiona concepções tradicionais de autonomia docente, deslocando o foco da regência individual para uma atuação compartilhada, sustentada pelo planejamento conjunto, pela corresponsabilização e pela complementaridade de conhecimentos.

Nesse sentido, os estudos analisados reforçam que o ensino colaborativo não se limita à presença simultânea de dois professores, mas exige mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico e na cultura escolar. Entretanto, os resultados também mostraram que, apesar do reconhecimento teórico da relevância da articulação entre os professores, sua efetivação ainda se constitui como um dos maiores desafios no cotidiano escolar. Apontam de forma recorrente entraves relacionados à precarização do trabalho docente, à ausência de tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo, à fragilidade do apoio da gestão escolar e à insegurança profissional diante da diversidade presente na sala de aula. Tais condições acabam por limitar a consolidação de práticas colaborativas, favorecendo ações fragmentadas, pontuais e, por vezes, marcadas pela transferência de responsabilidades ao professor do AEE.

Outro resultado significativo refere-se à centralidade do planejamento coletivo como pilar estruturante do ensino colaborativo. Os estudos analisados indicam que o planejamento, quando concebido de forma articulada entre os professores, possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com as especificidades dos estudantes com deficiência, fortalecendo a relação entre currículo, recursos e práticas

educativas. Todavia, revela que o planejamento coletivo enfrenta obstáculos concretos, sobretudo em um contexto de intensificação e precarização do trabalho docente, fortemente influenciado pelas lógicas produtivas do capitalismo contemporâneo, que impõem múltiplas atribuições ao professor e restringem os espaços de reflexão crítica sobre a prática.

No que se refere ao currículo e aos recursos pedagógicos, os resultados apontam que a adaptação curricular e a diferenciação pedagógica são compreendidas como elementos indissociáveis do trabalho colaborativo. Defendem que o currículo comum deve permanecer como referência central, sendo flexibilizado a partir das necessidades e potencialidades dos estudantes, de modo a garantir acesso, permanência e aprendizagem. Entretanto, os relatos dos participantes das pesquisas revelam que, na prática, ainda são frequentes ações desarticuladas, como o uso de materiais produzidos no AEE sem diálogo prévio com o planejamento da sala comum, o que fragiliza a proposta inclusiva e reforça a dicotomia entre os dois espaços educativos.

As análises permitem considerar a articulação entre os professores como um espaço formativo privilegiado, indicando que a esta possa desencadear processos de formação continuada, reflexão crítica e ampliação dos saberes docentes em educação especial. A troca de experiências, ainda que informal, aparece como um fator que potencializa a tomada de consciência sobre a necessidade de aprofundamento teórico e de ressignificação das práticas pedagógicas frente à diversidade. Nesse sentido, a formação docente emerge nos estudos como um tema transversal e estruturante, sendo apontada como condição indispensável para a consolidação de práticas inclusivas efetivas.

Dessa forma, o conjunto dos resultados analisados permite afirmar que a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum é reconhecida, no campo acadêmico, como uma estratégia promissora para a efetivação educação. Contudo, sua materialização esbarra em limites de ordem estrutural, organizacional, política e formativa, que precisam ser enfrentados coletivamente pelas redes de ensino, assim como o modo de organização de remuneração e no quantitativo de horas para planejamento e preparação conjunta de materiais e práticas educativas. Fatores esses que demanda ação política e investimento público.

Os resultados analisados ainda evidenciaram que a formação de professores se configura como um eixo estruturante e recorrente nas produções acadêmicas que discutem a educação especial. Os relatos dos autores e participantes dos estudos revelam um

consenso quanto à urgência de inserir, de forma mais consistente, conhecimentos relacionados ao atendimento de estudantes com deficiência, nas matrizes curriculares de todos os cursos de licenciatura, de modo que a formação inicial possibilite, ainda que de forma introdutória, a compreensão dos desafios que perpassam o processo de escolarização deste público.

As análises demonstram que experiências formativas iniciais mais robustas, quando presentes, são reconhecidas como um diferencial para a atuação docente, especialmente no que se refere à adaptação de atividades, à compreensão das necessidades educacionais específicas e à organização do trabalho pedagógico inclusivo. Entretanto, os estudos também revelam que tal condição não é vivenciada pela maioria dos professores, o que reforça a desigualdade formativa e aprofunda as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação inicial, embora fundamental, mostra-se insuficiente para responder, de forma isolada, às demandas impostas pela inclusão escolar.

Nesse sentido, a formação continuada emerge, nos estudos analisados, como a principal possibilidade de suprir lacunas formativas e ampliar a compreensão da proposta inclusiva tanto por professores do AEE quanto do ensino comum. Todavia, indicam que essa formação, quando ofertada, frequentemente apresenta caráter fragmentado, desarticulado da prática pedagógica e, em muitos casos, ancorado em modelos clínicos e medicalizantes, pouco coerentes com os princípios do AEE. Tal configuração contribui para a insegurança profissional, para a frustração docente e para a precarização das práticas inclusivas.

Os relatos dos autores e participantes das pesquisas que foram analisadas, indicam a sobrecarga atribuída ao professor, especialmente ao docente do AEE, que passa a assumir múltiplas responsabilidades diante da ausência de suporte institucional, de políticas formativas consistentes e de condições materiais adequadas. A busca individualizada por cursos e especializações específicas (como braile, Libras, soroban, entre outros) aparece como uma estratégia recorrente para suprir lacunas deixadas pela formação inicial e continuada, revelando um processo de responsabilização individual que desconsidera a inclusão como compromisso coletivo da escola e do sistema educacional.

Dessa forma, reafirma-se que a formação inicial e continuada de professores constitui um elemento central para a materialização de práticas educacionais inclusivas,

mas não pode ser analisada de forma descontextualizada das condições históricas, políticas e estruturais que atravessam a escola pública brasileira.

Os pontos de convergência que são apontados nos resultados e discussão da tese, mostram a tensão permanente entre consenso teórico e contradição prática. Se, por um lado, há acordo entre os pesquisadores e seus participantes, quanto à centralidade da articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum como elemento fundante da inclusão escolar, por outro, os estudos demonstram que essa articulação ainda não se efetiva de maneira estruturada, contínua e institucionalizada na maioria dos contextos educacionais investigados. Essa constatação reforça a necessidade de compreender o trabalho colaborativo não apenas como uma escolha pedagógica, mas como uma prática que depende de condições políticas, organizacionais e formativas para se sustentar. Apontam que os desafios não se situam na ausência de referenciais teóricos ou de consensos acadêmicos, mas na distância entre esses referenciais e as condições concretas de sua implementação. Assim, as convergências identificadas não apenas reafirmam elementos considerados fundamentais pela literatura, mas também revelam os limites e contradições que permeiam sua materialização no cotidiano escolar.

A tese ainda apontou uma lacuna no conhecimento que foi produzido através da revisão integrativa em dissertações, que estão marcadas pelo uso inconsistente e, em alguns casos, à ausência do PEI (ou PAEE) como instrumento orientador do trabalho pedagógico no AEE. Os dados apresentados por Teixeira (2021) revelam que menos da metade dos professores participantes de sua pesquisa utilizam formalmente o plano como guia de suas práticas, o que evidencia uma fragilidade na padronização, no acompanhamento institucional e na compreensão de sua função pedagógica. A expressiva porcentagem de professores que não mencionam o PEI indica uma lacuna crítica na formalização do planejamento individualizado e na consolidação desse documento como eixo organizador das ações desenvolvidas nas SRM.

A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por eles requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (Bruno, 2011, p. 551).

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como o PEI vem sendo elaborado. Os estudos analisados convergem ao apontar que, na prática, esse documento tem sido produzido, majoritariamente, de maneira isolada pelo professor do AEE, desvirtuando sua função primordial de instrumento de articulação entre o ensino comum e a educação especial. Tal configuração transfere de forma implícita a responsabilidade pelo planejamento inclusivo para um único profissional, enfraquecendo o caráter coletivo da inclusão escolar e reforçando a fragmentação do trabalho pedagógico. As análises também evidenciam que, quando o PEI não é precedido por um estudo de caso investigativo e multimodal, conforme defendido por Gameiro (2024), sua elaboração tende a se apoiar em informações parciais, limitando sua potência como instrumento de mediação pedagógica.

Os achados também evidenciam lacunas relacionadas à compreensão das modalidades do AEE e à diferenciação entre os tipos de SRM, o que repercute diretamente na organização das práticas pedagógicas e no uso adequado dos recursos disponíveis. A ausência de distinção entre SRM Tipo I e Tipo II, bem como a fragilidade na formação dos professores para lidar com essas especificidades, limita o potencial do AEE como serviço complementar e suplementar ao ensino comum.

Diante dessas lacunas, os resultados apontam para a necessidade de ampliação e aprofundamento das pesquisas no campo da educação especial. Destaca-se a relevância de investigações que problematizem a transposição didática do currículo regular para práticas inclusivas, que analisem de forma longitudinal os impactos do AEE no desempenho acadêmico e na participação social dos estudantes, e que avaliem as diferenças de resultados entre distintas formas de organização do serviço, como os diferentes tipos de SRM. Do mesmo modo, torna-se fundamental o desenvolvimento de estudos que analisem a efetivação do PEI enquanto documento de articulação coletiva, considerando a participação do professor regente, da família e da gestão escolar em sua construção, bem como sua eficácia na orientação das adaptações curriculares na sala de aula comum.

Assim, as ausências evidenciadas não se configuram apenas como fragilidades da produção acadêmica, mas como expressões das contradições históricas, políticas e estruturais que atravessam o trabalho docente e a implementação da educação inclusiva no Brasil. Assim, não como um ponto final, mas como a reticências que a produção do conhecimento no âmbito da educação especial e inclusiva exige, finalizamos no anseio e na luta pela defesa da educação pública para todos. Mais do que inserir a todos nas

escolas, é garantir que processo de escolarização intelectual, social e cultural faça parte e sentido na vida e no desenvolvimento destes estudantes, entendendo que este é um direito e não um privilégio.

Portanto, finalizamos a tese entrelaçando a interface do trabalho docente com AEE, entendendo que este serviço, está condicionado a uma prática docente reflexiva, coletiva, intencional e articula aos demais elementos humanos e estruturais que visam garantir a efetivação do serviço. A pesquisa mostra mediante os resultados e as discussões que os desafios no cotidiano das práticas e das ações no âmbito do AEE, se afirma constante tensão, que precisa ser ultrapassada. Notou-se que a utopia do melhor cenário, seja algo ainda distante, porém destaca-se a necessidade no rompimento de paradigmas excludentes e o fortalecimento da concepção universal de inclusão, na qual a escola e seus agentes (humanos e didáticos), compreendam esta modalidade como caminho possível e necessário.

No contexto do AEE, o trabalho docente revela-se como uma travessia feita de encontros, incertezas e reinvenções. Entre os desafios que atravessam a educação especial e a inclusão – limitações estruturais, lacunas formativas e resistências culturais – ergue-se também um território fértil de possibilidades. É nesse espaço sensível que o professor do AEE semeia estratégias, constrói mediações e transforma barreiras em caminhos, fazendo da diferença uma linguagem de aprendizagem. Cada recurso adaptado, cada gesto de escuta e cada intervenção planejada tornam-se pontes para a potencialização do desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Assim, ainda que permeado por obstáculos, o serviço do AEE floresce como horizonte de esperança e de ação, afirmando que a inclusão se efetiva quando há intencionalidade pedagógica, compromisso humano e principalmente na organização política que credibiliza e reafirma a capacidade de todo sujeito aprender e se desenvolver.

Vivemos esperando

Dias melhores

Dias de paz, dias a mais

Dias que não deixaremos para trás

Oh oh

Vivemos esperando

O dia em que seremos melhores (melhores)

Melhores no amor

Melhores na dor

Melhores em tudo

Oh oh oh

Vivemos esperando

O dia em que seremos

Para sempre

Vivemos esperando, oh oh oh

Dias melhores pra sempre

Dias melhores pra sempre...

*Compositores: Marcio Tulio Marques Buzelin / Marcos Tulio De Oliveira Lara /
Paulo Alexandre Amado Fonseca / Paulo Roberto Junior Diniz / Rogerio Oliveira De
Oliveira, 2000.*

7 APRESENTAÇÃO DA AUTORA - LAÇOS E ENTRELAÇOS: QUEM SOU, E PARA ONDE VOU

*“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente.
Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”
(Freire, 1992, p. 05).*

Não há outra maneira de iniciar a escrita desta tese senão pela apresentação da autora que, com todo respeito e rigor acadêmico, apresenta o resultado de uma história de luta, desafios e adversidades. Mas, ao mesmo tempo, uma história de caminhos, possibilidades, sonhos e muitas alegrias.

Nascida no interior do estado de Goiás (GO), o município de Ipameri, fez e fará parte da minha história de vida. Sou a filha mais nova e irmã de três homens, que sempre contribuíram com os cuidados dedicados a mim. Mamãe e papai trabalhavam em fazendas e meus irmãos e eu estudávamos em escolas rurais. Rogério, o mais velho, e Reginaldo, o segundo filho, ao concluírem o Ensino Fundamental II – o que, na época, correspondia à 4ª série –, pararam de estudar para ajudar o papai na lida. Logo, nossos pais avaliaram a necessidade de nos mudarmos para a cidade, para que Ramon, o terceiro filho, e eu, a “rapa do tacho”, pudéssemos ter acesso a melhores condições de frequentar a escola.

Nos mudamos para zona urbana, onde meu irmão concluiu o Ensino Médio na rede pública de ensino. Rogério, meu irmão mais velho, foi assassinado no dia 22 de dezembro de 2001. Os outros dois irmãos se casaram e foram constituir suas famílias, sempre correndo atrás do sustento. Aos poucos, conseguiram comprar suas casas e, até os dias atuais, residem no município de Ipameri.

Meus pais se separaram em 2010, fato que me colocou em uma posição muito desafiadora. Minha mãe e eu ficamos morando sozinhas, e, naquele momento, eu ainda cursava o Ensino Médio. Mamãe sempre trabalhou em fazendas com meu pai, tendo abdicado dos estudos para acompanhá-lo na vida matrimonial. Com a separação e a necessidade de nos mantermos, nós duas fomos em busca de trabalho.

Mamãe começou a trabalhar como diarista: limpava, passava e cozinhava para uma família, enquanto eu estudava no período matutino e cuidava dos afazeres de casa no período vespertino. Passaram-se seis meses, eu consegui um emprego em um salão de beleza. Aos 17 anos, minha rotina passou a ser de 13 a 14 horas diárias. Saía de casa às 6h da manhã para ir para escola, levava minha marmita de almoço, saía da escola às 11h45

e ia direto para o salão de beleza onde trabalhava. Almoçava minha marmita lá e seguia trabalhando até as 19h30 da noite.

Considero que o 3º ano do Ensino Médio não foi como eu gostaria que tivesse sido, mas, naquele momento, me faltavam forças e energia suficientes para dar conta de todas as demandas. Estudar, então, não era a prioridade. Hoje posso refletir o quanto o impacto emocional da separação dos meus pais, aliado à conciliação entre estudos e o trabalho, me fizeram querer ainda mais buscar por melhores condições sociais e financeiras para mim e minha mãe.

Mal sabia eu que seria apenas por meio da universidade pública que eu compreenderia as razões pelas quais o capitalismo mantém situações como a que eu vivi. O mercado se sustenta de jovens que, assim como eu, precisam trabalhar para garantir o mínimo para sobreviver. A exploração da classe trabalhadora, neste país, impacta diretamente a condição humana e o movimento libertador e emancipatório – mediado pela educação – que Freire (2005) apresenta como pilar central do processo educativo do sujeito.

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire, 2005, p. 78).

Meu processo formativo e profissional é permeado pela necessidade de resistir para existir, na luta por políticas públicas de incentivo aos estudantes e por condições de equidade para os diferentes grupos sociais que constituem a escola pública no Brasil.

Foi naquele momento, com apenas 17 anos de idade, que eu comecei a perceber que o enfrentamento seria contínuo. Modificar uma sociedade machista, patriarcal e capitalista demandaria muito estudo, persistência e resistência. Na busca por melhores oportunidades, em 2012, mudei-me para o município de Catalão, localizado a 60 km da minha cidade natal, em busca de profissionalização. Aqui se inicia um novo capítulo da minha história.

7.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO FORMATIVO

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria”
(Freire, 1996, p. 73).*

Em 2013, já angustiada por ter plena consciência da necessidade de avançar na qualificação e formação profissional, comecei a pesquisar no site da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC), quais cursos eram ofertados no período noturno, que me permitisse trabalhar e estudar. Dentre os cursos, a Licenciatura já era um requisito para minha escolha. Nesse sentido, o que mais me seduzia naquele momento era o curso de Licenciatura em Pedagogia, embora minha experiência com licenciatura na escola tenha sido com educandos de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Já em 2014, eu soube do edital de processo seletivo para ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC), ofertado pela então UFG-RC, no âmbito da Unidade Acadêmica Especial de Educação, unidade está responsável pelo curso de Licenciatura em Pedagogia. Depois de quatro anos fora da escola e sem ter feito nenhum cursinho, parecia-me mais viável ingressar na universidade por meio de um vestibular interno do que pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tendo em vista que os processos seletivos ocorreriam em datas distintas, ainda havia a possibilidade de realizar o ENEM, caso eu não fosse aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC).

Aprovada em terceiro lugar, recebi a notícia como um sopro de luz. Mesmo sabendo que não seria fácil, mais uma vez ter que enfrentar o banco de uma sala de aula por quatro horas após passar um dia inteiro trabalhando, poder cursar Licenciatura em uma instituição pública federal era, para mim, não apenas a realização de um sonho pessoal, mas também um sonho coletivo da minha família. Afinal, eu era a primeira a pisar em uma universidade pública como estudante de um curso superior.

Independente de cada religião, eu acredito em um Deus que sabe o que é melhor para cada um de nós, preparando sempre bênçãos de diferentes tipos, que nos auxiliam a vivenciar nossa passagem neste plano terrestre. No primeiro semestre de curso, na

primeira disciplina da minha tão sonhada graduação – intitulada *Políticas Educacionais no Brasil* – conheci a professora que mudaria, para sempre, a minha vida.

Na perspectiva de uma educação que possa emancipar o sujeito, Freire (2001) reforça a necessidade da compreensão crítica do mundo, considerando que os movimentos históricos de constituição da educação para as classes populares foram estabelecidos mediante um processo de opressão, mantido por meio da própria organização escolar: “a conscientização é... um teste de realidade. Quanto mais consciência, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (Freire, 2001, p. 30).

A professora Maria Marta Lopes Flores ministrou a disciplina com maestria, chamando nossa atenção para o movimento histórico, materialista e dialético que constitui as políticas educacionais no Brasil, bem como as influências externas nesse processo. Foi nessa busca por conhecimentos que pedi à professora que me enviasse algum material para esclarecer algumas dúvidas que vinham surgindo. Foi nesse momento que ela me convidou para ser sua aluna e orientanda de Iniciação Científica (IC).

Naquele momento, mesmo sem saber muito bem do que se tratava o projeto, prontamente aceitei o convite. Entretanto, por motivos burocráticos referentes à quantidade de estudantes cadastrados, não pude integrar o seu projeto. Foi então que ela me apresentou e me indicou à professora Dulcéria Tartuci, dando início a uma parceria acadêmica e pessoal – um encontro de almas.

7.2 FORMAÇÃO INICIAL: PESSOAS E CAMINHOS DE LUTA

“Não podemos pensar a educação de forma descolada da realidade social; ela deve ser pensada para a transformação das condições de vida dos sujeitos”
(Saviani, 2007, p.164).

Historicamente, o acesso a uma universidade pública no Brasil é permeado pelas desigualdades sociais que regem a população brasileira. Um marco na luta pela garantia de equidade no processo de ingresso nas IES públicas são as cotas. A elite brasileira insiste em atacar essa política pública com argumentos vazios e inconsistentes.

De acordo com a *Lei nº. 12.711/2012*, sancionada em 29 de agosto de 2012, fica garantida a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, para estudantes que tenham

cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, seja em cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre essas vagas, uma parcela é reservada para candidatos que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas. Ainda dentro desses 50%, também estão contemplados estudantes com deficiência, conforme os critérios estabelecidos pela legislação. Os demais 50% das vagas permanecem à ampla concorrência (Brasil, 2012).

Entretanto, o acesso é apenas uma das barreiras que limitam a entrada de estudantes pobres, negros, indígenas, quilombolas e com deficiência. Ao longo do processo formativo é preciso problematizar a permanência e a manutenção destes estudantes nos espaços acadêmicos. É desse lugar de fala que gostaria de compartilhar como tudo começou. O meu processo de formação inicial, as pessoas e os caminhos que me atravessaram e me atravessam me constituindo como pessoa, mãe, mulher, negra, pobre e educadora.

Quando a visão da organização prevalece sobre a universidade como modelo de racionalidade e eficiência, a universidade se torna operacional e se permite ser administrada tal como uma empresa, o que ataca e empobrece aquilo que é a riqueza da vida universitária, a saber, ser constituída por diferenças internas ligadas à especificidade de objetos, lógicas, métodos, concepções e temporalidades da produção dos saberes [...] (Costa, 2017, p. 159).

Ao ingressar na universidade, o primeiro desafio foi conciliar trabalho *versus* formação. Sim, utilizo a palavra *versus*, em seu conceito de contradição, pois diante da minha realidade, encontrar um equilíbrio entre estes dois princípios foi e ainda é um movimento árduo. “Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual” (Saviani, 2007, p. 158).

Uma das condicionantes para a travessia deste processo foi a participação nos programas de IC, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN), que contribuíram financeiramente e intelectualmente no meu processo formativo.

Mediante a minha participação nos projetos de IC, vinculei-me ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN), grupo este que contribuiu e contribui com as pesquisas realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). O grupo se articula a partir de reuniões semanais presenciais, com o intuito de

estudar e discutir a Educação Especial em âmbito local, regional e nacional, através das pesquisas que são desenvolvidas pelos docentes e discentes vinculados ao núcleo de pesquisas.

Já atravessada pelos escritos de esperança em Freire (1994), me contemplo que ele diz:

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentirem, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (Freire, 1994, p. 15-16).

Durante os 4 anos de formação inicial da graduação em LEDoC, já participando ativamente das formações, reuniões e estudos propostos pelo núcleo, e sendo bolsista de IC, desenvolvi pesquisas sob a orientação da professora Dulcéria Tartuci, sendo elas:

- ✓ *Concepção do professor de AEE sobre a prática pedagógica e a aprendizagem de estudantes com deficiência (2014-2015)*
- ✓ *Inclusão de estudantes com deficiência da Educação do Campo (2015-2016)*
- ✓ *Educação Especial e Educação do Campo: interfaces e o acesso dos estudantes com deficiência (2016-2017)*
- ✓ *A (In)Visibilidade da pessoa com deficiência na Educação do Campo (2017-2018)*
- ✓ *Inclusão Escolar e social de pessoas com deficiência e sem deficiência em escolas e comunidades rurais: desafios e perspectivas (2018-2018 voluntária).*

A participação em eventos científicos me levou para lugares que eu jamais pensei que pudesse conhecer. Apresentei trabalho na modalidade oral em Águas de Lindóia (São Paulo), outro em Curitiba (Paraná) (foi minha primeira viagem de avião). Participei como estudante convidada do V *Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo*, que aconteceu na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no município de Laranjeiras do Sul (Paraná). Na oportunidade conheci uma realidade totalmente distinta da

que eu vivia, foi incrível. Sobre a importância de se constituir um professor pesquisador, Freire (1996) afirma o seguinte:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 32).

Vale ressaltar que o Campus da UFFS que sediou o evento está localizado dentro de um assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Se consolidando em uma experiência única, com distintas frentes formativas, oportunizando conhecimento cultural, acadêmico, teórico e social que constituem a construção de uma identidade docente diversa e múltipla, do ponto de vista inclusivo.

No último semestre do curso, quando tudo parecia estar caminhando tranquilamente, eis que fico grávida. Não estava nos meus planos, mas já estava nos planos que Deus tinha minha vida. Terminar o curso carregando na barriga e depois no colo minha Maria, foi o melhor presente de formatura que eu poderia ter ganhado.

Maria, minha filha, com apenas 20 dias de vida, foi para o estágio comigo. Recebi apoio dos colegas de curso e, principalmente, das docentes de estágio que nos acompanhavam. Ao fechar os olhos, lembro-me como se fosse hoje, a professora Kátia Silene – na ocasião, professora da disciplina de estágio – me acompanhando na escola campo, embalando minha filha em seu colo acolhedor. Meus colegas diziam “Rafa, você deveria estar em casa com sua bebê”. Mas faltava apenas um semestre para que eu pudesse pegar o meu tão sonhado diploma. E foi assim, com a Maria nos braços, que eu terminei o último período de curso, e foi também em meus braços, que Maria e eu, recebemos o diploma em uma noite memorável, com mestres, familiares e amigos que contribuíram para realização de um sonho.

Figura 9 - Rafaela e Maria Isis na colação de grau

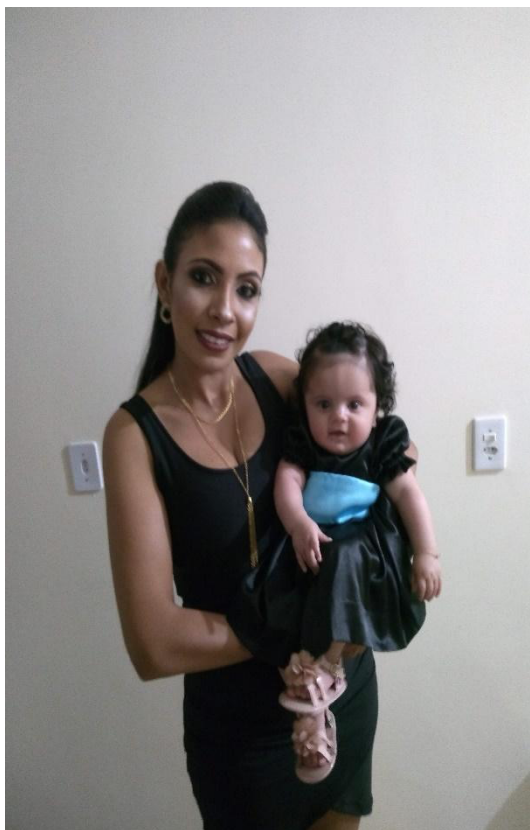


Figura 10 - Rafaela recebendo o diploma de graduação



Na Figura 9, eu, com 28 anos, e, em meus braços, minha filha com 5 meses, vestida com uma mini beca, para participar da formatura comigo. Na Figura 10, estou segurando o diploma, que para mim é símbolo de luta e de conquista. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). Hoje me remete à reflexão sobre o quanto é necessário e relevante, para além dos pilares formativos intelectuais, que o educador seja sensível com a condição do educando e suas necessidades peculiares. Tenho absoluta certeza de que se naquele momento eu não tivesse tido apoio dos docentes do último período de curso, talvez o desfecho da minha história pudesse ter sido outro. A universidade pública é formada sobretudo por recursos humanos, que contribuem para formação de outros profissionais (humanos), que formarão outros seres humanos.

[...] De algum modo, a instituição precisa elaborar uma universalidade (seja ideológica, seja democrática) que responda às contradições que surgem da divisão social. Em outras palavras, uma instituição não pode simplesmente virar as costas para o campo social e político em que está inserida e se desvencilhar de todo controle ou interrogação públicos (Costa, 2017, p. 158).

Me lembro de cada um, mas não poderia deixar de citar em lembrança a todos, a professora Maria Aparecida Almeida, que não mediu esforços para me orientar em um trabalho de campo que a turma realizou em grupo. Eu realizei em trio, Professora Cida, eu e Maria (minha filha, com apenas 2 meses de vida).

7.3 ENFIM FORMADA, E AGORA?

*“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...”
(Rubem Alves, 2000, p. 04).*

Em 2018, recém-formada, participei de um processo seletivo do município para contratação de profissionais da educação. Na ocasião, fui contratada para trabalhar na secretaria de uma escola do município exercendo função administrativa. Realizava matrículas, cuidava do estoque de alimentos e produtos de cuidados e higiene, realizava o controle e pedido dos materiais gastos por semana, digitava os planos de aula de

professores que não tinha acesso ao computador, ajudava a coordenação na elaboração dos projetos semestrais e olhava os estudantes no horário de recreação.

Contudo, após seis meses nestas atividades, a gestora da educação no município entrou em contato comigo, dizendo que eu seria removida para outra escola, dizendo dia e horário que eu me apresentaria no próximo local de trabalho. Sem entender muito, fui até a escola indicada no horário marcado, foi quando a diretora da instituição me informou que uma das professoras do Berçário 1 entraria de licença médica, por no mínimo 6 meses, e que eu ficaria no lugar dela.

“A base em que se assenta a estrutura do Ensino Fundamental é o princípio educativo do trabalho” (Saviani, 2007, p.161). Experimentar pela primeira vez uma sala de aula de crianças muito pequenas acalmou meu coração de mãe, pois eu sabia que assim como eu fazia com aqueles bebês, a professora da minha filha estaria fazendo com ela. O coração de mãe apertado em ter que deixar a filha em período integral na creche para trabalhar se acalentou sob o olhar do desenvolvimento e da aprendizagem tão necessária e existente na etapa de Educação Infantil.

Concomitante à necessidade de aprofundar os conhecimentos, o município define como política local que todos os profissionais que atuarem na Educação Infantil do município devem ter formação em Pedagogia. Já dizia Marilena Chauí (2016):

A ideologia contemporânea está montada sobre o mito da racionalidade do real, entendida como razão inscrita nas próprias coisas e expressa através das ideias de organização e de planejamento. Como sabemos, a origem dessa ideologia encontra-se no mundo econômico da produção, isto é, no taylorismo como forma de racionalizar o processo de trabalho (Chauí, 2016, p. 249).

Realizei minha segunda Licenciatura em Pedagogia, pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF). Foram 30 meses de muito estudo, as aulas aconteceram de forma remota na modalidade de Educação à Distância (EAD). Porém, todos os componentes formativos que exigiam a presença física, à exemplo do estágio, foram realizados de forma presencial. Assumindo, nesse momento, elemento formativo distinto dos anteriores, agora muito mais segura e certa da minha profissionalização docente, o estágio foi mais leve e produtivo, pois foi possível planejar e reger, de acordo com demandas e particularidades já vivenciadas em sala. Apesar de todas as críticas que fragilizam o ensino EAD, considero que, no meu caso, a qualidade da formação foi atendida.

Após cobrir o período de licença saúde da professora, a escola me realocou em outra turma, cuja professora tinha solicitado remoção para outra escola. Assim, conclui o ano letivo atuando por mais 6 meses em uma turma de Jardim II. Tenho várias lembranças referente a este período, foram banhos de piscina, banhos de mangueira, festa de fantasias, cabelo maluco, festa da família, dia dos professores, *halloween*, dias das crianças e cantata de Natal. Para cada ocasião, uma programação e planejamento diferente, muita música, muita dança e arte. Me tornei a professora que virou craque em arrancar dentes que já estavam por um triz para cair, aquela professora que as crianças confiavam e admiravam.

Após dois anos graduada em LEDoC, recém-graduada em Pedagogia, e somado às demandas investigativas que foram surgindo durante o período em sala de aula, cresce a minha motivação na busca por ampliar os conhecimentos. Isso me impulsionou na realização de especialização, cursos de formação de curta e longa duração e a realização de mais um sonho. Fui aprovada no processo seletivo para o curso de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), na UFCAT.

Parece-me um tanto duvidosa a oposição formação/informação e aprendizagem/ treinamento, não porque quem forma informa e quem ensina treina, mas porque, ao contrário, informar já é também uma maneira determinada de conceber a formação, assim como treinar já é uma maneira determinada de conceber o aprendizado. Os termos não são dicotômicos e opostos, mas complementares (Chauí, 2016. p. 254).

O meu processo de formação no Mestrado em Educação foi marcado pela pandemia da COVID-19. Ao iniciar a primeira semana de aulas e disciplinas do mestrado, fomos surpreendidos pela paralisação das atividades acadêmicas devido ao distanciamento social imposto pelos órgãos governamentais e sanitários no Brasil e no mundo, que previam grande proliferação do vírus.

Portanto, tornou-se necessário que fossem realizados alguns ajustes na vida profissional, pessoal e na pesquisa. Passei pelo processo de repensar minha pesquisa de modo que o projeto fosse realizado dentro das condições para construção de dados, tendo em vista a readequação de uma vida presencial para uma vida virtual e remota. Seria uma falta de sensibilidade terrível não mencionar que foram aproximadamente dois anos de mudanças de paradigmas sociais históricos que atravessaram o modo de organização da sociedade e acarretou perdas irreparáveis.

Vivenciamos o movimento antivacina fortemente influenciado pelo então presidente da república brasileira em 2020, uma sequência de mortes de pessoas, vizinhos, amigos e familiares de todas as idades. Na corrida contra o vírus, a ciência se impôs e a vacina venceu, porém, ficou em cada um de nós as marcas das perdas, do isolamento social, do convívio familiar, e hoje vivenciamos os mais diversos impactos da pandemia na educação brasileira em todos níveis e etapas. Entretanto, as pedras deste caminho foram arrancadas e em meio aos vendavais, consegui realizar uma potente pesquisa de mestrado, defendi a dissertação com o coração cheio de gratidão.

7.4 O SONHO AINDA NÃO ACABOU...

*“A vida me ensinou a nunca desistir
 Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir
 Podem me tirar tudo que tenho
 Só não podem me tirar as coisas boas que eu já fiz pra quem eu amo
 E eu sou feliz e canto e o universo é uma canção
 E eu vou que vou
 História, nossas histórias
 Dias de luta, dias de glória
 História, nossas histórias
 Dias de luta, dias de glória”*
 (Dias de luta, dias de glória - Chorão, 2004).

Mãe de uma criança de 5 anos, sempre me pego pensando em quantos “porquês” minha filha indaga-me todos os dias. Mãe, por que o céu é azul? Por que eu não posso ter uma capivara? Por que o cachorro é o melhor amigo do homem? Por que eu tenho que comer arroz? Por que o morango não é saudável? Por que isso? Por que aquilo? Acredito que nós pesquisadores sempre temos uma pergunta, um questionamento, um porque nos intriga e nos instiga a saber sempre mais. Cursando o mestrado, tudo que eu queria era defender minha dissertação, trabalhar e descansar.

Porém, antes mesmo de defender a dissertação, as inquietações, os anseios e os porquês que me atravessam me impulsionaram a pleitear uma vaga no processo seletivo para o doutorado na UFU. Afinal, o que nos move são as perguntas, a busca por respostas, a possibilidade da construção do conhecimento, o desejo investigativo de mudança, de rompimento de paradigmas e de ampliação de possibilidades na vida profissional. E foi com esse sentimento de busca que hoje estou aqui, fazendo parte desse PPGED, nível

doutorado, rompendo as barreiras sociais e elitistas que permeiam esses espaços, reafirmando, resistindo e existindo. Mãe, mulher, negra e pobre, e se tudo der certo, logo serei doutora em Educação.

Quando pensei na possibilidade de cursar o doutorado fora da minha cidade, com minha filha pequena e sem rede de apoio, esta formação por vezes parecia fora da minha realidade. E, por ter sido aprovada, decidi que mesmo com os desafios, eu iria agarrar essa conquista e enfrentar mais uma etapa rumo à formação profissional que eu tanto desejei, e, mais do que isto, a formação necessária para concorrer a um concurso para exercer a docência na Educação Superior público.

Ao tratar das políticas educacionais em interface com a possibilidade de construção crítica do professor e o impacto na sociedade, Saviani (2018, p. 45) afirma que “se os membros das classes populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus direitos”. Destacando a relevância da articulação dos saberes sociais e culturais que fundamentam a formação do sujeito na sociedade. Saviani (2018, p. 45) diz ainda que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Logo no primeiro dia de aula as amizades foram se formando, o que torna o processo mais leve. Ao ingressar no primeiro semestre do curso, eu estava trabalhando na rede municipal de ensino do município de Catalão, meu horário de trabalho naquele momento era das 13h00 às 17h00. Portanto, considerando que as disciplinas no primeiro semestre aconteceram no período matutino (07h00 às 11h30), eu saía de casa às 5h30 e retornava impreterivelmente às 11h30, para que eu chegasse a tempo de trabalhar.

Toda minha vida acadêmica foi atravessada pelo trabalho. Há de se discutir o conceito da palavra *trabalho*. O conceito é estabelecido por diferentes vertentes, cuja episteme é ligada ao modo de entender e interpretar o trabalho como um movimento de luta e resistência de classe. Ressalto que na presente pesquisa, utilizaremos as bases epistemológicas de Marx. Portanto, de acordo com a perspectiva Marxista, a concepção de trabalho é central para sua análise do capitalismo e para sua teoria geral da sociedade (Marx, 1985), entendendo que o modo de organização da sociedade – nesse caso o capitalismo – se apresenta como fator determinante nas discussões que sustentam a educação no Brasil, cujo sistema educacional possui suas raízes históricas na religião

católica, no patriarcado, na colonização do país, no racismo, no período imperial e posteriormente na classe econômica alta da sociedade brasileira. Sendo assim, a classe trabalhadora fica exposta ao que lhe cabe da educação. Nesse sentido, Marx (1985) não trata o trabalho apenas como uma atividade econômica, mas como uma dimensão ampla e essencial que constitui a existência humana.

Constituir-se humano diante de uma sociedade capitalista, elitista e racista, marcada pelo machismo e tantos outros pré-conceitos estabelecidos, torna-se, por vezes, doloroso. Sorte minha ter na vida pessoas que me incentivam e apoiam a construir uma identidade profissional. É difícil explicar para as pessoas, como por exemplo minha mãe semianalfabeta, que, em toda sua vida, só entrou em uma universidade na minha formatura, o quão é importante que eu passe pelo processo de doutoramento, pois este me ofertará uma formação continuada que me permita fortalecer e intensificar meus conhecimentos intelectuais.

Para a minha mãe, eu deveria estar mais preocupada com a minha filha, minha família, minha casa, meu marido etc. Enfim, não à responsabilizo, pois isto foi o que ela fez a vida toda. Isto foi o que ela aprendeu que é o “dever” da mulher. Esse romper de paradigmas torna-se cada vez mais necessário, uma vez que há décadas tentamos desconstruir essa ideia patriarcal de que a mulher nasce com dimensões pré-estabelecidas voltadas ao cuidado (seja da casa, dos filhos, ou do relacionamento etc.).

Ainda nesta sessão, considero importante apresentar neste espaço de escrita algumas adversidades que atravessam meu processo formativo. Diante da minha realidade, sem rede de apoio, para além da condição de trabalhar e estudar, eu não tinha com quem ou onde deixar minha filha de apenas 5 anos. Sempre que era possível, minha mãe vinha para minha casa para cuidar da minha filha, enquanto eu estudava. Quando minha mãe não vinha para ficar com minha filha, eu não tinha outra opção, a não ser levá-la comigo para a aula do doutorado.

Figura 12 - Maria Isis e biblioteca da UFU



Figura 11 - Maria Isis em sala de aula do



Na Figura 11 – minha Maria aparece sorrindo, após uma visita rápida na Biblioteca da UFU, realizada no intervalo de uma aula com a professora Fabiane Previtalli, que sempre com muita sensibilidade e empatia, acolheu a mim e a minha filha em suas aulas. Não era fácil concentrar-se nas aulas e realizar as discussões necessárias, tendo que estar atenta às várias vezes que Maria saía da sala entediada por “não ter o que fazer”. Apesar dos desenhos, lápis de cor, e até joguinhos que eu levava, não eram o suficiente para entreter uma criança de 5 anos, extremamente ativa e cheia de energia. Sobretudo porque se tratava de um espaço totalmente diferente para ela.

Na Figura 12 – Maria está brincando de colorir no chão da sala de aula, desta vez na disciplina de *Pesquisa em Educação*, ministrada pela professora Lázara Cristina, que para além de ter empatia, tinha a compaixão de dar carinho e atenção à minha filha. Não menos importante, destaco a consideração e respeito que os colegas de sala, tiveram em ter a presença da minha filha em tantas aulas, e por todas as vezes que um ou outro que tiverem que buscar água ou levá-la ao banheiro por mim. Foram muitos os momentos em que eu me perguntei se realmente eu deveria estar ali, naquele espaço de formação continuada, que exige do discente uma dedicação integral com o processo. E a resposta sempre aparecia por meio da fraternidade e acolhimento recebido por todos que por mim passaram e por aqueles que eu passei.

Portanto, apesar de todos os desafios, não me arrependo de ter tido naquele momento a coragem necessária para vivenciar o processo de doutorado naquelas condições. São processos necessários que acabam por conduzir e fortalecer ainda mais, entendendo que os espaços que estão sendo acessados, ainda podem ser considerados espaços privilegiados de formação intelectual e humana.

Já cursando o segundo semestre do curso, recebo a convocação para atuação como professora substituta na UFCAT. Junto a emoção de poder lecionar na instituição de ensino que me formou, que me fez professora, veio também a angústia de pensar se eu conseguiria cumprir as atividades exigidas no âmbito do curso de doutorado, juntamente com demandas que me exigiria assumir um cargo de professora da Educação Superior, cargo esse que sempre foi meu sonho.

Sem pensar muito, aceitei a convocação. Logo no primeiro semestre ministrei quatro disciplinas, sendo 3 no curso de Licenciatura em Pedagogia e uma no curso de LEDoC. À medida que os dias iam passando mais eu me envolvia com a docência na Educação

Superior, mas como nem tudo são flores, os compromissos formativos do doutorado ficavam cada vez mais intensos, o que me cobrou noites/madrugadas intermináveis de conciliação entre estudo e planejamento de aula. Contudo fui me desdobrando na intenção de cumprir com as responsabilidades profissionais e formativas.

Dentre a dimensão de aprendizado, alegrias, desafios e conquistas, à docência na Educação Superior, me oportunizou um dos maiores presentes que eu poderia ter, que foi pensar a temática e a realização da pesquisa na área de formação que eu não posso mais viver sem. Ao ingressar no doutorado, a minha proposta de projeto era voltada para os estudos que discutem a Educação do Campo. Todavia, desde a graduação, as quatro pesquisas que realizei na IC, foram relacionadas na interface da Educação do Campo, com a Educação Especial. No entanto os quatro semestres que ministrei a disciplina de *Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão* me fizeram consolidar o desejo que permanecer estudando e refletindo a necessidade da intensificação do debate social, político e intelectual, da Educação Especial e as possibilidades e direitos de escolarização das Pessoa com Deficiência.

Neste sentido, é que esta tese está sendo construída na motivação e convicção que sem persistência, resistência e luta a Educação Especial se estagnou. E por acreditar na inclusão em sua totalidade e principalmente no que tange a Educação Especial e Inclusiva que me comprometi a direcionar e investir meus estudos e minha tese de doutorado, na problematização e (re)significação do AEE no município de lócus da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda Welter; TARTUCI, Dulcéria. Garantia da formação para a Educação Especial: o professor formador. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/64304>. Acesso em: out. 2024. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v19.64304>
- ADAMS, Fernanda Welter. A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 01-23, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/viewFile/11519/8022>. Acesso em: nov. 2024. <https://doi.org/10.3895/actio.v5n3.11519>
- ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo; OLIVEIRA, Rosemeire da Silva; OLIVEIRA, Ustane Fabíola Cerqueira de. Salas de recursos multifuncionais (SRM) e atendimento educacional especial (AEE): viabilizando a inclusão. In: CASTRO, Antonilma Santos Almeida; BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira; SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus (Eds.). **Educação inclusiva: formação e experiências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020, pp. 209-230. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786589524908.0012>. Acesso em: ago. 2024. <https://doi.org/10.7476/9786589524908.0012>
- ALMEIDA, Mariangela Lima; MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. A produção de conhecimentos sobre atendimento educacional especializado: um estudo comparado nacional. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 395-409, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10722>. Acesso em: nov. 2024. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10722>
- ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia**: implantação, organização e desenvolvimento. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.430>. Acesso em: set. 2025. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.430>
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000. Disponível em: https://www.virtual.ufc.br/CursoUCA/modulo_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf. Acesso em: set. 2024.
- ANDRADE, Arthur Cardoso de. **Decolonialidade e pesquisa em educação**: uma revisão integrativa de produções acadêmicas no Brasil. 115 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/bitstream/riufcg/40443/1/ARTHUR%20CARDOSO%20DE%20ANDRADE%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%28PPGE%29%202024.pdf>. Acesso em: ago. 2025.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BARCA, Ana Paula de Araújo. **O trabalho docente na Educação Especial: análises e proposições para uma práxis colaborativa na escola comum**. 326f. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

BAUWENS, Jeanne; HOURCADE, Jack Joseph; FRIEND, Marylin. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/074193258901000205>. Acesso em: ago. 2025.

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAAE)**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267/7883>. Acesso em: set. 2024. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11267>

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>. Acesso em: jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 [...]. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 18 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/diretrizes-operacionais-da-educacao-especial-para-o-atendimento-educacional-especializado-na-educacao-basica/>. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. **Documento Orientador – Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-72.pdf>. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência no Ensino Superior e Técnico das instituições federais. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde [...]. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB nº. 11/2010.** Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://lepedi-unirio-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-11-AEE-nas-escolas-com-SRMs.pdf>. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010.** Brasília: MEC/CAPES, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/94130/2007_MEC_Portaria_Normativa_13.pdf. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/legislacoes_licenciaturas/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CNECP_n%C2%BA_02_de_22_dezembro_de_2017_Institui%C3%A7%C3%A3o_e_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_BNCC.pdf. Acesso em: nov. 2024.

BROOME, Marion. Integrative literature reviews for the development of concepts. *In*: RODGERS, Beth; KNAFL, Kathleen. (Eds.). **Concept development in nursing: foundations, techniques, and applications**. 2. ed. Philadelphia: W. B. Saunders Company, 2006. p. 231-250.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; FELIPPE, Neyde Maria de Andrade. O processo colaborativo entre educação especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista. *In*: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. (Orgs.). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área: avaliação da pós-graduação 2017**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CASTRO, Elias Brandão; CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O ensino colaborativo e a inclusão escolar de estudantes público da educação especial: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, v. 22, n. 40, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8356>. Acesso em: 17 set. 2025.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>. Acesso em: set. 2024

CHORÃO. **Dias de luta, dias de glória**. Álbum Tamo aí na atividade. Charlie Brown Jr., 2004.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; COUTINHO, Regina Izabel D'Andrea. O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, p. e706, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v16.i35.e706>. Acesso em: nov. 2025.

COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; JESUS, Lana Tuan Borges de. O atendimento educacional especializado para crianças pequenas: uma

revisão de estudos. **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e11720, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/11720>. Acesso em: abr. 2025.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Siglia Pimentel Hoger. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Acesso em: nov. 2024.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, v. 36, p. e208179, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698208179>. Acesso em: ago. 2024.

COSTA, Martha. Marilena Chauí e a reflexão sobre a universidade. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 37, p. 147-170, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/epinosanos/article/view/137715>. Acesso em: abr. 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2017.137715>

CRUZ, Isabela Damaceno. **Interfaces entre formação, inclusão e educação especial: com a palavra... os professores!** 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar e Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

DANTAS, Hallana Laisa de Lima; COSTA, Christefany Régia Braz; COSTA, Laís de Miranda Crispim; LÚCIO, Ingrid Martins Lúcio; COMASSETTO, Isabel. Como elaborar uma revisão integrativa: sistematização do método científico. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, v. 12, n. 37, p. 334-345, 2022. Disponível em: <https://recien.com.br/index.php/Recien/article/view/575>. Acesso em: maio 2025. <https://doi.org/10.24276/rrecien2022.12.37.334-345>

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 15 dez. 2024. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714>

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** (online). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

ESCOBAR, Débora Scherer de. **Atendimento educacional especializado: cartas sobre o agir pedagógico**. 2020. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210240/001114922.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jun. 2025.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>. Acesso em: ago. 2025.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do fazer docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. e230191, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191>. Acesso em: set. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em: jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Meirieleme; BAQUEIRO, Diciola. Políticas públicas e as pessoas com deficiência no Ensino Superior no contexto brasileiro. In: **Anais [...]**. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, Salvador. dez. 2014. Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/politicas_publicas_e_as_pessoas_com_deficiencia_no_ensino_superior_no_contexto_brasileiro_-_marielen_freitas_e_diciola_barreto.pdf. Acesso em: dez. 2024.

FREITAS; Raquel Magalhães de; BRITO, Rosa Lilia da Silva; SILVA, Rosa Jussara Bonfim. A formação docente para a educação especial. **Revista Educação In Loco**, v. 3, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/REIL/article/view/5826/3509>. Acesso em: jun. 2025. <https://doi.org/10.29327/216986.3.1-2>

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GALLO, Silvio. Transversalidade e formação de professores. *In*: GALLO, Sílvio; RIBEIRO, Célia Maria (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004.

GALVÃO FILHO, Teófilo. A tecnologia assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, Glaucio José Couri; SOBRAL, Maria Neide (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235.

GAMEIRO, Danielle Campos Macedo. **Condições de trabalho do professor de atendimento educacional especializado**. 2024. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://uol.unifor.br/auth-sophia/exibicao/41572>. Acesso em: mar. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Acesso em: jan. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007. p. 15-34. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17962/material/Educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20contexto%20de%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>. Acesso em: ago. 2024.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Educação além da profissão: educação pela superação do condicionamento ideológico. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: revolução e formação de professores. Campinas: Armazém do Ipê, 2018. p. 53-66.

GUADAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 437-452, set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: abr. 2025. <https://doi.org/10.15687/rec.2015.v8n3.437452>

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; STROPARO, Telma Regina; COSTA, Michel da; CASTRO JÚNIOR, Francisco Pires de; LACERDA JÚNIOR, Orivaldo da Silva; BRASIL, Melca Moura; CAMBA, Mariangela. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretaria do (GESEC)**, v. 15, n. 7, p. e4019, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>. Acesso em: mar. 2025. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i7.4019>

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; PETTEN, Adriana Valladão Novais. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0059, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>. Acesso em: set. 2025.

HONNEF, Claucia. **O trabalho docente articulado com concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15837/TES_PPGEDUCACAO_2018_HONNEF_CLAUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: jun. 2025.

INDRELI, Adriana. **Práticas e desafios da inclusão: percepções docentes nos centros municipais de Educação Infantil de Foz do Iguaçu (PR)**. 2025. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2025. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7779>. Acesso em: nov. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: fev. 2025.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjFVWpqjdyFHDP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Daiana Aparecida Teles Vieira de; SILVA, Everton Schwartz da, OLIVEIRA, Janaíne Gonçalves de; SENFF, Josiele Regiane Grossklaus; SILVA, Sandra Salete de Camargo. Trabalho colaborativo: reorganização das práticas escolares numa perspectiva inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 142-154, jan./abr., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9109>. Acesso em: jan. 2025.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista de Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a04.pdf>. Acesso em: ago. 2025.

MAGALHÃES, Francisco Altielis Lima; LIMA, Maria do Socorro Barroso; SANTOS, Rosimar Belmiro dos. A acessibilidade e a inclusão nas escolas públicas de ensino infantil do município de São Miguel do Guamá (PA). In: 4º Congresso Paraense de Educação Especial Pará, 2017. **Anais [...]**. 4º Congresso Paraense de Educação Especial. Marabá, 2017. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/A-ACESSIBILIDADE-E-A-INCLUSO-NAS-ESCOLAS-PUBLICAS.pdf. Acesso em: nov. 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli (Orgs.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. <https://doi.org/10.5216/ia.v31i2.1253>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 15-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>. Acesso em: set. 2024.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. **O capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MENDES, Diana Dantas Bezerra; ARAÚJO, Ana Alice Coutinho de; AMÂNCIO, Gláucia da Silva Pessoa; SILVA, Olívia Coelho da. Planejamento colaborativo e inclusivo: uma prática nas escolas municipais de Fortaleza. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 9, p. 70-86, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/7636>. Acesso em: nov. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a Inclusão Escolar. *In*: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b. p. 29-41.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.

17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 09-30.

OEA [Organização dos Estados Americanos]. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: jun. 2024.

OLIVEIRA, Andréa da Silva. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4410/2/Andr%c3%a9a%20da%20Silva%20Oliveira%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: jun. 2025.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Ainda é possível mudar 2030**. ONU, 2015. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: set. 2024.

PACCO, Aline Ferreira Rodrigues; CIA, Fabiana. Funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: descrição da opinião de pais e professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-16, e2687036, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992687>. Acesso em: ago. 2024.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144242>. Acesso em: out. 2024.

PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. **O AEE e o trabalho articulado na Educação Infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças**. Orientadora: Maria Aparecida Dias. 2023. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/66157634-965b-40c5-abba-4a8c30e0b8d5>. Acesso em: nov. 2024.

PEREIRA, Érica Nazaré Arrais Pinto. **Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado**.

2021. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33972>. Acesso em: nov. 2024.

PEREZ, Joice Pereira. **Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino Paulistana**: características do professor, práticas pedagógicas e relações com a autoeficácia docente. 2024. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Universidade Mackenzie, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/7524089c-04a3-4e0c-b13e-d5ac3493ac09/content>. Acesso em: nov. 2024.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. **Revista Mediação**, Pires do Rio, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/10520>. Acesso em: set. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: ago. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGNER, Rosana Nadja Silva Rego. **Financiamento da Educação Superior brasileira**: um estudo de revisão integrativa de literatura. 84 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30548/1/REGNER_R%20-%20Dissertacao%20EISU%20-%20altera%20a7%20b5es%20finais.pdf. Acesso em: jul. 2025.

REIS, Nando. **Pra você guardei o amor**. Warner Music, 2009.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, v. 28, p. e40627, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: abr. 2025. <https://doi.org/10.26512/lc28202240627>

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, v. 28, p. e40627, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: maio 2025. <https://doi.org/10.26512/lc28202240627>

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O que é ensino colaborativo? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 779-780, out. 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129>

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloí de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e46, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183>. Acesso em: ago. 2025. <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>

SANTOS, Lulu. **É preciso saber viver**. Sony Music Entertainment Brasil, 2013.
SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-36, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>. Acesso em: set. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhaes; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Educação Especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, 2023.

Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582>. Acesso em: jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5582>

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado no Brasil**: relatos da experiência profissional de professores e sua formação. 1. ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação; UFSM, 2014.

SILVA, Francisco Thiago; TRINDADE ROCHA, José Damião. Possibilidades metodológicas de pesquisas a partir das categorias do materialismo histórico e dialético. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023003, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/956>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SILVA, Simone Costa da Silva; LINO, Solange Ribeiro; GOMES, Vera Lucia. O plano educacional individualizado como instrumento de inclusão escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/gepfp.v4i16.22404>. Acesso em: abr. 2025.

SILVA, Wedja Oliveira Leite da. O planejamento como instrumento de uma ação educativa no processo de ensino-aprendizagem. **Diversitas Journal**, v. 4, n. 2, p. 521-527, 2019.

SOUSA, Milena Nunes Alves; BEZERRA, André Luiz Dantas; EGYPTO, Ilana Andrade Santos. Trilhando o caminho do conhecimento: o método de revisão integrativa para análise e síntese da literatura científica. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 10, p. 18448-18483, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/1902>. Acesso em: maio 2025. <https://doi.org/10.55905/oelv21n10-212>

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acesso em? jun. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão Escolar e o Planejamento Educacional Individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>

TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes; BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques; DEUS, Dayanne Cristina Moraes de. Avaliação e o atendimento educacional especializado. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 67-93, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/31207>. Acesso em: 22 jan. 2025. <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31207>

TEIXEIRA, Andrise. **O trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas**

públicas. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARECHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. Santa Maria: UFSM; Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 32-74. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. e46/1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: jan. 2025. <https://doi.org/10.5902/1984686X69277>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

URSI, Elizabeth Silva. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura**. 130f. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-18072005-095456/publico/URSI_ES.pdf. Acesso em: jun. 2025.

VAZ, Kamille.; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. In: **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. MICHELS, Maria Helena (Org.). Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 59-88.

VIEIRA, Camila Mugnai; VIEIRA, Priscila Mugnai; FRANCISCHETTI, Ieda. Profissionalização de pessoas com deficiência: reflexões e possíveis contribuições da psicologia. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 15, n. 4, p. 352-361, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17652/rpot/2015.4.612>. Acesso em: jan. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino Colaborativo para o apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out. 2024. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>

VILAS BOAS, Washington Oliveira. Diferentes aspectos da adaptação curricular na inclusão educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, jan. 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/1/diferentes-aspectos-da-adaptacao-curricular-na-inclusao-educacional>. Acesso em: set. 2025.

VILELA-RIBEIRO, Eveline. Borges. **Formação de professores de ciências e Educação Inclusiva em uma instituição de Ensino Superior em Jataí-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>. Acesso em: jun. 2025.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ANEXO 1 - ESTUDOS IDENTIFICADOS PRELIMINARMENTE

Quadro 11 - Estudos que foram identificados pelo título como possíveis objetos de investigação

Título	Ano	Autor/a	Tipo
Formação contínua e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se	2015	Silva, Mayara Costa da	dissertação
AEE na rede municipal de Uberlândia (MG): implantação, organização e desenvolvimento	2015	Alves, Carla Barbosa	dissertação
Práticas pedagógicas dos professores de alunos com deficiência intelectual e/ou multideficiência: trocas experienciais e vivências no núcleo de estudos e formação docente da APAE de Feira de Santana (BA)	2015	Nogueira, Suzana Alves	tese
O ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível básico	2015	Cunha, Marleide dos Santos	dissertação
A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina (SC)	2015	Araújo, Bárbara Karolina	dissertação
AEE para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo (SP)	2016	Moura, Guadalupe Marcondes de	tese
Formação de professores do AEE para alunos surdos em São Bernardo do Campo (SP)	2016	Paixão, Elaine Cristina	dissertação
A mediação articulada com recurso às tecnologias: o trabalho docente na diversidade	2016	Alves, Silvana Sousa Silva	dissertação
A prática pedagógica dos professores de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola do ensino básico	2016	Costa, Raquel Almeida	dissertação
Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió (AL)	2016	Mercado, Elisangela Leal de Oliveira	tese
Atendimento especializado a alunos com necessidades educativas especiais no instituto de aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado	2016	Macedo, Patrícia Cardoso	dissertação
Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva docente	2016	Estef, Suzanli	dissertação
Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino básico I	2016	Oliveira, Luciana de Barros	dissertação
Interfaces entre a educação especial e o ensino profissional: conceitos e ações político-pedagógicas	2016	Santos, Lívia Maria Monteiro	dissertação

A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceptual	2016	Oliveira, Mariana Corrêa Pitanga de	dissertação
Diálogos entre o currículo e a PEI na escolarização de alunos com deficiência intelectual	2016	Campos, Érica Costa Vliese Zichtl	dissertação
Política de educação especial: formação contínua dos professores do AEE da câmara municipal de Fortaleza (CE)	2016	Dasmasceno, Fabíola Camurça Janebro	dissertação
Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino secundário	2016	Borges, Tamires Coimbra Bastos	dissertação
Avaliação de alunos com deficiência intelectual no AEE do município de Fortaleza (CE): diagnóstico, análise e proposições	2016	Barbosa, Ana Paula Lima	tese
Identidade docente e educação especial: perfil e história de vida dos professores das salas de AEE da rede de Ensino Fundamental das escolas municipais de Itajubá (MG)	2016	Francisquini, Rozana de Fátima	dissertação
Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do AEE na escola inclusiva	2016	Jesus, Jefferson Diego de	dissertação
Contributos do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de AEE	2016	Santos, Márcia Cristina Machado Oliveira	dissertação
Formação de professores em AEE: experiência de um curso semipresencial	2016	Vieira, Andrea Hayasaki	dissertação
O AEE nas SRM nas escolas municipais de Rio Branco (AC)	2016	Gomes, Robéria Vieira Barreto	tese
Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos	2016	Oliveira, Adriana Gavião Bastos	tese
Conhecimentos, concepções e práticas dos professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?	2016	Camizão, Amanda Costa	dissertação
Estudo de caso sobre a inclusão escolar: reflexões de uma professora da turma comum	2016	Bernardo, Juliana Henrique Silvério	dissertação
Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão	2016	Carvalho, Daniel Junqueira	dissertação
Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre o ensino comum e as SRM	2016	Moscardini, Saulo Fantato	tese
Desenvolvimento profissional docente numa perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica	2016	Tinti, Marcela Corrêa	tese
A surdez na família e na SRM: uma proposta de parceria	2016	Monteiro, Karenina Maria Ferreira Porto	dissertação

Tenho um aluno surdo: aprendi o que fazer!	2017	Machado, Jéssica Lais Novais	dissertação
Professores de SRM: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho	2017	Macedo, Edilson Barros de	dissertação
Atuação docente em SRM: ações desenvolvidas em contexto escolar	2017	Geraldo, Vivian Miné	dissertação
Narrativas sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais numa escola municipal de Educação Básica de Cuiabá (MT)	2017	Carvalho, Sandra Pavoeiro Tavares	tese
Inclusão de alunos com deficiência no ensino profissional agrícola: considerações sobre uma escola de ensino secundário no concelho de Magé (RJ)	2017	Oliveira, Tatiana Henrique Brives de	dissertação
A política curricular e o dualismo educação especial vs. educação inclusiva: reflexões críticas sobre a formação no curso de educação das universidades públicas do RJ	2017	Pereira, Andressa Silva	dissertação
Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia (PA)	2017	Silva, Leandro Ferreira da	dissertação
Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação de professores para o AEE na rede municipal de ensino de Abaetetuba (PA)	2017	Negrão, Giovana Parente	dissertação
O que significa mediar o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual? Concepções e práticas docentes	2017	Lima, Marcela Francis Costa	dissertação
Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educativas específicas nos IFs brasileiros	2017	Lisboa, Rosélia Rodrigues dos Santos	dissertação
Artes visuais e deficiência intelectual: aprendizagem através da arte-educação, um estudo de caso na APAE de Jacobina (BA)	2017	Leite, Kátia Cristina Novaes	dissertação
As TDICs no atendimento pedagógico especializado para os alunos surdos na SRM	2017	Souza, Valéria Isaura de	dissertação
Educar na diversidade: a questão da SRM	2017	Santos, Thiffanne Pereira dos	dissertação
O perfil profissional docente dos diplomados da faculdade de educação física da UFU (MG)	2017	Calegari, Carmen Regina	dissertação
Terra-mar: litorais entre a socioeducação e a educação especial	2017	Carvalho, Wesley Ferreira de	dissertação
A inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo (síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino da química	2017	Dias, Ane Maciel	dissertação
Educação de alunos surdos: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública	2017	Moraes, Wesley Soares Guedes de	tese

Educação de surdos: o discurso da inclusão educacional produzido por surdos e ouvintes	2017	Santos, Marcos Roberto dos	dissertação
Um estudo sobre a educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete (MG): diálogo entre os professores das SRM e os professores regentes	2017	Miranda, Simône Regina de	dissertação
Construção de indicadores para a gestão da TICs na educação: um estudo de caso	2017	Silva, Ricardo José de Souza	tese
Funcionalidade dos alunos com deficiência física: a percepção docente e os processos inclusivos	2017	Liz, Karla Costa de	dissertação
Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola a tempo inteiro	2017	Leite, Michele de Mendonça	dissertação
Cartografia tátil: conhecimentos docentes mobilizados na formação de alunos cegos e com baixa visão, rede municipal de Goiânia (GO)	2017	Costa, Auristela Afonso da	tese
Rede social virtual de professores especializados e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual	2017	Milanesi, Josiane Beltrame	tese
AEE: a vez e a voz dos alunos e do professor	2017	Silva, Riviane Soares de Lima	dissertação
Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP-FCLAr	2017	Mattos, Maria Odete de	Dissertação
A educação de alunos com perturbações do espectro do autismo no ensino regular: desafios e possibilidades	2017	Bianchi, Rafaela Cristina	dissertação
Políticas e práticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência visual: o caso da Escola de Música de Brasília (DF)	2018	Vieira, Paulo Sérgio José	dissertação
A (in)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção do fracasso escolar: faces da escola capitalista e os seus impactos na educação brasileira	2018	Pinheiro, Leandro da Nóbrega	tese
AEE: uma proposta de ações no ensino das ciências para o professor especialista	2018	Medeiros, Priscila Caroline Valadão de Brito	dissertação
Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o AEE no ensino básico na perspectiva de Vygotsky	2018	Ziesmann, Cleusa Inês	tese
A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá (PR)	2018	Rodaski, Janaina Ísis	dissertação
O olhar dos profissionais da educação acerca dos processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado no ensino secundário	2018	Bezerra, Querubina Aurélio	dissertação
Práticas curriculares no ensino básico II para a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais	2018	Lopes, Laio	dissertação
Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: uma análise da região sudeste	2018	Moreira, Saionara Corina Pussenti Coelho	dissertação

Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à escolarização profissional do PAEE - IFRR Campus Boa Vista (RR)	2018	Siqueira, Maria Leilza Pires	dissertação
Interfaces entre formação, inclusão e educação especial: com a palavra... os professores!	2018	Cruz, Isabela Damaceno	dissertação
Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com multideficiência	2018	Rocha, Maíra Gomes de Souza da	tese
Design universal para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual	2018	Souza, Izadora Martins da Silva de	dissertação
Trajetórias da inclusão e percursos de formação: percurso escolar de alunos com deficiência visual no curso técnico de agropecuária do IFCE Campus Crato	2018	Silva, Cleonice Almeida da	dissertação
Conhecer as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA	2018	Dias, Ana Carolina Lucena	dissertação
Políticas de educação especial no estado de Alagoas (AL)	2018	Pavezi, Marilza	tese
Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras a alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier	2018	Costa, Dennis Souza da	dissertação
Ressignificação das práticas pedagógicas para os professores que ensinam a língua portuguesa como L2 a surdos	2018	Bomfim, Luciane Ferreira	dissertação
O contributo das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na SRM Tipo I	2018	Ribeiro, Elizete Gonçalves	dissertação
Atuação docente dos professores de educação física das escolas públicas de Ensino Médio de Santa Maria (RS)	2018	Neu, Adriana Flávia	dissertação
Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do AEE da rede pública municipal de Fortaleza (CE)	2018	Viegas, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton	dissertação
Alunos com perturbação do espectro do autismo na escola: desafios para a ação educativa partilhada	2018	Barbosa, Marily Oliveira	tese
Articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza (CE)	2018	Araruna, Maria Rejane	tese
O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial: um estudo sobre a formação contínua docente na área da perturbação do espectro autista	2018	Novôa, Jessica	dissertação
Atuação docente na SRM da rede municipal de Macapá (AP)	2018	Alves, Helen Cristiane Viana	dissertação
Formação contínua de professores em sobredotação/ superdotação: uma dissonância entre contextos	2018	Anjos, Alexandre Gonzaga dos	dissertação
É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas capacidades/ sobredotação	2018	Oliveira, Fernanda Sousa de	dissertação

Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educativo dos alunos com surdo-cegueira	2019	Ikonomidis, Vula Maria	tese
Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva – IFSP	2019	Andrade, Regiane Miranda de	dissertação
Altas competências/ sobredotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para a formação de professores	2019	Dorini, Eliesi Bettin Chaves	dissertação
Equoterapia e psicomotricidade: o brincar no processo educativo da criança com perturbação do espectro do autismo	2019	Pereira, Bruna Nogueira	dissertação
Políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre o acesso de alunos/as com deficiência nas escolas públicas do município de Acarape (CE)	2019	Castro Filho, José de Arimatêa de	dissertação
O trabalho na SRM: o fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico	2019	Figueiredo, Séfora Lima de	dissertação
Políticas públicas de inclusão e acessibilidade: um estudo de caso na escola municipal de Ensino Fundamental Goiás - Macapá (AP)	2019	Santos, Joelma Suely de Oliveira da Silva	dissertação
A utilização dos exergames como tecnologia de apoio no AEE para estimulação da interação social em alunos com TEA	2019	Machado, Ana Cláudia Magalhães	dissertação
Formação de professores de matemática a partir da experiência de alunos e professores cegos	2019	Martins, Daner Silva	tese
Formação docente para o AEE no município de Imperatriz (MA)	2019	Locatelli, Adriana	dissertação
Sequência didática para o ensino de conceitos sobre medidas de tempo para crianças surdas	2019	Rosalen, Josiani Israel	dissertação
Formação de professores e monitores de educação especial através de grupos de estudo	2019	Ferreira, Claudete Botelho	dissertação
Educação inclusiva e políticas públicas: avaliação do programa SRM nas escolas públicas de São Borja (RS) na perspectiva docente	2019	Gomes, Natiele Falcão	dissertação
A inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do AEE nas escolas públicas municipais de Uruguaiana (RS)	2019	Teixeira, Amanda Machado	dissertação
Conceções e práticas pedagógicas acerca da construção do número direcionados para a educação de alunos com deficiência visual	2019	Silva, Ana Mara Coelho dDa	dissertação
Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal	2019	Borges, Carline Santos	tese
O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva	2019	Machado, Michela Lemos Silveira	dissertação

Psicologia escolar e desenvolvimento profissional docente: tecendo diálogos com os professores sobre a educação inclusiva	2020	Nunes, Liliane dos Guimarães Alvim	tese
Tecnologias de apoio: um olhar sobre a formação contínua para o AEE no Distrito Federal (DF)	2020	Duarte, Patrícia Nazário Feitoza	dissertação
Política de formação contínua em educação especial e valorização docente: factos e desafios	2020	Sales, Luís Filipe	dissertação
Educação física na escola: uma proposta articulada à SRM	2020	Roseno, Edson Pedro	dissertação
Políticas públicas de educação inclusiva: desafios na escolarização dos alunos PAEE na educação do campo no município de Conceição da Barra (ES)	2020	Viçosi, Paulo Willian Brunelli	dissertação
Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre a educação especial e a educação do campo quilombola no município de Posse (GO)	2020	Gabriel, Diego Henrique Machado	dissertação
Políticas públicas de educação inclusiva & gestão democrática: desafios à escolarização do PAEE na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias (RJ)	2020	Loureiro, Célia Regina Machado Jannuzzi	dissertação
Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre o ensino profissional e a educação especial no IFES Campus de Alegre	2020	Sobreira Filho, José de Mello	dissertação
O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista	2020	Guimarães, Amália Bichara	dissertação
A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com PEA	2020	Sewald, Silvana	dissertação
AEE: cartas sobre o agir pedagógico	2020	Escobar, Débora Scherer de	dissertação
Políticas públicas educativas inclusivas: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus (AM)	2020	Tiradentes, Regina Oliveira	dissertação
Trabalho docente no AEE: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia (BA)	2020	Silva, Osni Oliveira Noberto da	tese
A linguagem teatral no AEE como prática de inovação interdisciplinar: narrativas de experiências de uma professora em conjunto com alunos do ensino básico	2020	Siqueira, Idamara Carvalho	dissertação
O trabalho pedagógico surdo na escola regular	2020	Silva, Lucas Romário da	tese
O professor e a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: reflexões sobre a formação docente	2020	Santos, Ivete Maria dos	tese
Educação inclusiva no Ensino Superior: as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva na UFMA	2020	Araujo, Maria Aparecida de Almeida	dissertação

Formação contínua e necessidades formativas dos professores das SRM das escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo (SP)	2020	Carvalho, Paola Sales Spessotto	dissertação
Inclusão escolar e AEE: compreender a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio	2020	Reis, Andréa Silva Adão	dissertação
O AEE itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas	2020	Barros, Carmel Cristina Chaves dos Reis	dissertação
Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação continuada de professores da rede municipal de educação de São Paulo (SP): entre apropriações e práticas	2020	Orlandin, Barbara De Souza	dissertação
Avaliação da política de inclusão escolar num concelho na perspectiva de professores	2020	Viviana Santos	tese
Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação contínua centrada na escola	2020	Silva, Maria do Carmo Lobato da	tese
Centro especializado no atendimento dos sobredotados: influências no ideário docente	2020	Job, Carla Cristina Pereira	dissertação
Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente	2020	Santo, Stela Cezare do	dissertação
A educação Inclusiva sob o olhar dos gestores e dos processos de formação docente das escolas municipais de São José do Rio Preto (SP)	2020	Salomão, Érika Volpe Marangoni	dissertação
Significações sobre a formação contínua e trabalho docente no AEE	2021	Souza, Lucineide Moraes de	tese
O professor de educação especial nos IFs	2021	Guimarães, Luciana Carlena Correia Velasco	dissertação
Alteridade e reconhecimento académico no AEE no Ensino Superior	2021	Arnais, Magali Aparecida de Oliveira	tese
Saberes teóricos e práticos necessários ao ensino da matemática destinado a pessoas surdas	2021	Oliveira, Camila Rezende	tese
A inclusão dos alunos com deficiência no CEFET (MG): a percepção docente	2021	Oliveira, Polliane de Jesus Dorneles	tese
Campo Alegre (RJ), presente! uma análise da formação do professor na escola do campo	2021	Almeida, Débora Guimarães de	dissertação
Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da UFRRJ	2021	Costa, Ana Paula da Silva da	dissertação
O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que trabalha na SRM e o do ensino comum nas escolas públicas	2021	Teixeira, Andrise	dissertação

O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva	2021	Pereira, Renata Maria da Rosa	dissertação
Construir uma prática pedagógica: aprender a aprender com o ensino das ciências na Classe Hospitalar Semear	2021	Pedrosa, Emerson Marinho	tese
Alteridade e reconhecimento acadêmico no AEE no Ensino Superior	2021	Arnaiz, Magali Aparecida de Oliveira	tese
Inclusão de alunos com deficiência: caminhos percorridos e a percorrer	2021	Larissa Pereira Aguiar	tese
Significações sobre a educação inclusiva: formação, práticas e trajetórias de professoras da rede pública municipal de Sobral (CE)	2021	Nascimento, Romaria De Menezes Do	dissertação
A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educativas contemporâneas	2021	Santos, Nadine	dissertação
As práticas docentes nas escolas do campo da rede municipal de Caruaru (PE) com os alunos com deficiência dos anos iniciais do Ensino Fundamental	2021	Domingos, Cicera Mirelle Florêncio da Silva	dissertação
Notas sobre o trabalho docente em SRM com alunos com sobredotação ou superdotação	2021	Machado, Roberto Carlos	dissertação
Formação e atuação em coensino dos diplomados de licenciatura em educação especial	2021	Stopa, Paula Cristina	dissertação
Representações sociais dos professores de SRM relativamente ao AEE	2021	Pereira, Érica Nazaré Arrais Pinto	tese
O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do AEE	2021	Scaramussa, Patrícia Vassoler	dissertação
Redes de apoio e inclusão escolar: implicações dos cuidadores na inclusão dos alunos PAEE	2021	Vargas, Paulo Roberto Bellotti	dissertação
Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na educação pré-escolar	2021	Guadagnino, Keli dos Santos	dissertação
Apoio educativo especializado: reflexões sobre as práticas dos professores surdos	2022	Carvalho, Vanessa da Silva	dissertação
Classes Hospitalares num hospital público estatal: análise da sua organização, funcionamento e formação docente	2022	Fantacini, Isabella Maria Cruz	dissertação
O ciclo de vida profissional dos docentes que trabalham na educação especial: anos iniciais do Ensino Fundamental: da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF)	2022	Emerick, Tatiane Cristina Maurício	dissertação
Todas as professoras são iguais, mas umas são menos iguais que as outras	2022	Freitas, Matheus Nunes de	dissertação

As ações de formação contínua de professores de educação pré-escolar, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG), de 2008 a 2020	2022	Rodrigues, Leiliane Soares	dissertação
Programa de formação contínua de professores na utilização da comunicação alternativa	2022	Marçal y Guthierrez, Carla Cordeiro	tese
Programa inclusão em redes: políticas de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade	2022	Cardoso, Alessandra Andrade	dissertação
Inclusão do PAEE no Ensino Superior e a atuação institucional dos centros de acessibilidade das UERJ: políticas, culturas e práticas	2022	Nascimento, Marcelly de Souza	dissertação
Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca (ES)	2022	Silva, Marineth	dissertação
Políticas públicas de inclusão em educação: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Mangaratiba (RJ)	2022	Siqueira, Verónica Castilho de Almeida	dissertação
SRM: uma revisão integrativa a partir de teses e dissertações	2022	Follmann, Ligiane	dissertação
A práxis pedagógica dos professores que ensinam matemática em SRM nos primeiros anos	2022	Silva, Alessandra Aparecida dos Reis	dissertação
Utilização de tecnologias de apoio no ensino da matemática em SRM de uma rede municipal de ensino	2022	Gubert, Larissa Leal Scapin	dissertação
A educação psicomotora como caminho para crianças com desenvolvimento típico e atípico: conhecimentos e práticas dos professores na educação de infância	2022	Silva, Mayara Sequeira da	dissertação
Educação inclusiva: a formação contínua na perspectiva do coensino	2022	Passos, Sónia de Fátima Cristina Scheitel dos	dissertação
Os jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	2022	Oliveira, Andreia da Silva	dissertação
A escrita de uma criança autista em ambiente digital: uma discussão sobre os precursores da escrita	2022	Silva, Soraya Gonçalves Celestino da	tese
Rede de atenção às crianças com transtorno do espectro autista no município de Cubatão (SP)	2022	Santos, Edna Diniz dos	dissertação
Narrativas de professoras que trabalham no âmbito da educação matemática inclusiva para alunos com deficiência visual	2022	Pasuch, Valéria Belissa	dissertação
Práticas pedagógicas e formação de professores: um estudo sobre a percepção das professoras que trabalham no AEE nos municípios da região dos Inconfidentes em Minas Gerais (MG)	2022	Freitas, Rafaela Flávia de	dissertação
Formação de professores e educação de pessoas com deficiência: concepções de docentes formadores	2022	Almeida, Luísa de Souza Leão	dissertação

A linguagem simples no AEE como favorecedora da inclusão escolar	2022	Souza, Filipe Lucas de	dissertação
O AEE em duas escolas municipais de São Paulo (SP): Fatores favorecedores na aprendizagem	2022	Ribeiro, Nair Aparecida Borin Del Valle	dissertação
Acessibilidade pedagógica ao estudante universitário com perturbação do espectro do autismo: contributos da psicologia para a prática docente	2022	Acuña, José Tadeu	tese
Práticas educativas docentes e o aluno sobredotado: possíveis contributos da formação contínua em sobredotação/superdotação	2022	Andrioni, Francinne Gonzalez	dissertação
Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas	2022	Lemos, Paulo Henrique Guimarães de	dissertação
AEE: significados dos professores sobre as práticas pedagógicas	2023	Perão, Renata Andrade	dissertação
Sentidos de AEE produzidos por professoras de SRM de um município gaúcho da região metropolitana	2023	Leão, Silvana Corrêa Vieira de	tese
Interfaces entre a educação ambiental e a educação especial: horta pedagógica como ferramenta inclusiva	2023	Oliveira, Virgínia Scheidegger da Costa	dissertação
Políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva num município do Rio Grande do Sul (RS): a formação de professores do AEE 2007 a 2021	2023	Silva, Caren Daiane da	dissertação
Formação contínua de professores do AEE: reverberações para o desenvolvimento profissional docente	2023	Sólon, Thiago Falcão	dissertação
O conservadorismo persistente na educação especial: a organização do trabalho dos professores nas redes públicas do Sul do Brasil	2023	Girardi, Lívia Rezende	dissertação
Ensino colaborativo entre docentes do AEE e da sala regular: uma análise sobre os saberes resultantes desta interação na prática profissional	2023	Selegheim, Cláudia Elisa	dissertação
A inclusão escolar pelo olhar dos participantes da ReAD: narrativas de professoras e licenciandas	2023	Almeida, Amanda Carolina Marmo de	dissertação
O ensino na escola inclusiva: aproximações com o Desenho Universal para a aprendizagem	2023	Ariane Vitoriano Duarte Santos Nunes	dissertação
Educação infantil no município de Niterói (RJ): documentário sobre a prática pedagógica do AEE	2023	Abreu, Fabiane da Costa	dissertação
Concepções e práticas dos professores da sala comum e do AEE sobre a inclusão escolar	2023	Ana Lúcia de Arruda Ramos Rezende	dissertação
Formação contínua para professores e tecnologias digitais: um olhar sobre a ação pedagógica do AEE com ênfase no autismo	2023	Novôa, Jéssica	tese

Conceções sobre o AEE e o trabalho pedagógico realizado com alunos com autismo: dilemas e possibilidades	2023	Scuzatto, Adeliana das Graças Lima	dissertação
A formação de professores do AEE num centro de formação e acompanhamento à Inclusão no município de São Paulo (SP)	2023	Miranda, Priscilla Mab Conti	dissertação
O AEE e o trabalho articulado na educação de infância: por uma escuta do corpo e um olhar sensível às diferenças	2023	Peixoto, Sara Maria Pinheiro	tese
A educação física escolar na perspectiva da educação inclusiva: aspetos da formação e atuação docente	2023	Dias, Leda Maria Florêncio	dissertação
Os desafios da educação especial inclusiva com foco no trabalho colaborativo e nos processos de escolarização do aluno com deficiência intelectual	2023	Filgueiras, Raquel Gava	dissertação
Trabalho docente inclusão: estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais (MG)	2023	Camargo, Maria José Ayres	dissertação
As necessidades formativas do professor de AEE face às demandas emergentes	2023	Castro, Suzy Aparecida Batista de	dissertação
Importância da formação contínua e da educação inclusiva: uma abordagem teórico-prática do processo educacional em Monteiro (PB)	2024	Bezerra, Elijane da Rocha	dissertação
A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas em contexto escolar	2024	Vieira, Jessica Sílvia dos Santos	dissertação
AEE na educação de infância para crianças com necessidades complexas de comunicação	2024	Maciel, Diângela Cardoso	dissertação
AEE na rede municipal de ensino Paulistana: características do professor, práticas pedagógicas e relações com a autoeficácia docente	2024	Peres, Joice Pereira	dissertação
Educação especial: uma análise das práticas pedagógicas e das percepções de autoeficácia dos professores do ensino regular sobre os seus alunos com deficiência	2024	Borges, Tamires Coimbra Bastos	dissertação
Prática e formação de professores para a educação especial inclusiva: compondo recursos como meios de potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual	2024	Campos, Natália Moreira de Carvalho	dissertação
Uma abordagem computacional para a prospecção e acompanhamento da trajetória dos estudantes no AEE	2024	Santos Júnior, Francisco Dutra dos	tese
Condições de trabalho do professor de AEE	2024	Gameiro, Danielle Campos Macedo	dissertação
Mobilizações e perspectivas docentes para a inclusão escolar: entre a adaptação curricular e o ensino para todos	2024	Rogério Oliveira Santana	dissertação
Práticas de literacias profissionais no domínio digital por professores de educação inclusiva	2024	Silva, Patrícia Micarla Guedes da	dissertação

Ajustes curriculares na prática da educação inclusiva com o trabalho colaborativo: um estudo de caso numa escola municipal de Barueri (SP)	2024	Duarte, Aline Montoia Santos	dissertação
Educação especial no Ensino Superior: potencialidades e desafios na construção de uma educação inclusiva	2024	Rosalen, Patrícia Cristina	tese
Inserção profissional e investigação-formação: uma experiência formativa com docentes do AEE em SRM da rede municipal de ensino de Santo André (SP)	2024	Conceição, Carla Patrícia Ferreira da	tese
Práticas e desafios da inclusão: percepções docentes nos CMEIs de Foz do Iguaçu (PR)	2025	Indreli, Adriana	tese
Análise crítica do AEE nas escolas do campo no Pontal do Paranapanema (SP)	2025	Nascimento, Marcelo Krenak Alves do	dissertação
Foram inseridos todos os trabalhos apresentados na busca, textos aqueles que apareciam repetidamente e trabalhos que utilizavam um dos descritos, porém estavam relacionados a outra temática			

Fonte: Elaborada pela autora (2025).