

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANA COSTA TORRALBA

**TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES REGENTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL COM OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR**

FLORIANÓPOLIS

2022

**TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES REGENTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL COM OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Torralba, Juliana Costa

Trabalho docente de professores regentes dos anos
iniciais do ensino fundamental com os estudantes público
alvo da educação especial na classe comum do ensino regular
/ Juliana Costa Torralba ; orientador, Rosalba Maria
Cardoso Garcia, 2022.

99 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Trabalho docente. 3. Educação Especial.
4. Classe comum. 5. Ensino Fundamental. I. Maria Cardoso
Garcia, Rosalba. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Juliana Costa Torralba

**Trabalho docente de professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental com os
estudantes público-alvo da educação especial na classe comum do ensino regular**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de setembro de 2022.



Coordenação do Curso

Banca examinadora



Prof.^a Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Orientadora

EED/CED/UFSC



Prof.^a Dra. Dayana Valeria Folster Antonio Schreiber

Membro Titular

Colégio de Aplicação/CED/UFSC



Prof.^a Msc. Ruth Mary Pereira dos Santos

Membro Titular

RME/PMF



Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Membro Suplente

EED/CED/UFSC

Esse trabalho eu dedico à minha mãe
Yemanjá e a todas as mulheres da minha
família que vieram antes de mim.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à minha orientadora, a professora Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, que foi uma grande professora em todo o processo de desenvolvimento deste trabalho e que permitiu fazer da construção desse TCC, uma oportunidade de aprendizado muito potente. Agradeço, também, pela disponibilidade, incentivo, agilidade e atenção que foram fundamentais para que eu pudesse começar, desenvolver e terminar essa pesquisa.

Estendo esse agradecimento a todas as outras professoras que se tornaram referência neste percurso na UFSC, me ensinaram muito além das disciplinas e foram imprescindíveis para eu chegar até aqui, especialmente às professoras Carolina Puerto, Roselete Aviz, Jocemara Triches, Joana Célia dos Passos, Jilvania Bazzo, Eliane Debus, Carolina Picchetti, Astrid Avila, Eneida Shiroma e Cida Aguiar. Pois, assistir e participar das aulas com essas professoras foi fundamental para ter certeza que estava no caminho certo.

Agradeço, também, as grandiosas amigas que fiz nestes anos de UFSC, Fernanda, Henrique, Suelen e Isabele, que tornaram esse caminhar até aqui mais leve, amoroso e potente. E que, hoje, continuam a ser meu acento e minha referência. Agradeço, em geral, a todas as colegas que me ensinaram muito durante as aulas e foram grandes mestras neste processo.

À minha mãe Ana Lúcia, agradeço por todo apoio emocional na mudança para a graduação em Pedagogia e na construção deste TCC. Ao meu pai Fernando agradeço todo o suporte que possibilitou meus estudos na UFSC. Agradeço às professoras da minha família, minha avó Flor de Liz pelo incentivo e cuidado e à minha avó Maria Alice por todos os extensos diálogos sobre a área da Educação. Agradeço meus avôs, Ruy e José por serem referência de estudo e criação. E, por fim, agradeço meu irmão Guilherme, por ser um grande incentivador na minha vida. Amo muito todos vocês.

Ao meu babalorixá Cláudio Ti Ossaim Santos, agradeço por todos os conselhos e axés que me possibilitaram estar em mais equilíbrio. Aos meus grandes amigos, Elias e Artur, agradeço por todo auxílio e força para começar e finalizar este trabalho. Às mulheres que andam comigo e me fazem mais forte, Kizi e Xanda, agradeço por todo cuidado e incentivo.

E, por último, agradeço mãe Yemanjá, pai Odé e pai Bará que me deram a força necessária para não cair nos momentos mais difíceis. Agradeço a todos os Orixás, os meus Exus, os meus caboclos, a todo meu povo da Umbanda e as entidades Maria Padilha das Almas e Maria Mulambo das Almas, por cada conselho, cada final do semestre e cada etapa vencida. E um agradecimento especial ao seu Exu Tira Teima, por ser o grande incentivador dos meus estudos e por toda ajuda em forma de conselho, limpeza e proteção.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as diretrizes e as orientações para o trabalho docente de professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental com os estudantes público-alvo da educação especial na classe comum do ensino regular. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: elencar o que as diretrizes políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelecem em relação ao trabalho do professor regente dos Anos Iniciais do ensino fundamental; e discutir, a partir de produção acadêmica nacional, os elementos constitutivos do trabalho com estudantes público-alvo da educação especial em redes públicas, tomando como referência as diretrizes políticas para a educação especial. Esta pesquisa é construída a partir da dissertação de mestrado *Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (2012), da autora Dayana Schreiber, e, em busca por atualizações que possam acrescentar em relação ao objeto desta pesquisa, foram adotados dois procedimentos metodológicos: análise de documentos nacionais da Educação Especial e do Ensino Fundamental publicados entre 2012 e 2022 ou que não aparecem no trabalho de Schreiber (2012); e balanço da produção acadêmica publicada entre 2012 e 2022. Com o intuito de analisar os 111 trabalhos acadêmicos selecionados a partir do balanço, foram estruturadas 9 categorias de análise: prática docente; trabalho colaborativo/ bidocência; articulação; alfabetização; currículo; tecnologias/ recursos; escolarização; trabalho docente; e avaliação. A análise documental e a análise dos resumos das produções acadêmicas indicaram que as diretrizes e os documentos da Educação Especial permanecem não disponibilizando orientações que organizam o trabalho docente na classe comum com os estudantes público-alvo da Educação Especial. E, que, além disso, há um crescimento considerável de produções acadêmicas, neste novo recorte temporal, que tratam do objeto desta pesquisa, em relação ao que foi encontrado no trabalho de Schreiber (2012). Conclui-se com esta pesquisa que as fragilidades encontradas nas diretrizes políticas, além de ameaçar os avanços já conquistados, produzem uma precarização do trabalho docente e da escolarização dos sujeitos com deficiência.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Especial. Classe comum. Ensino Fundamental.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número Total de Dissertações e Teses	31
Gráfico 2 – Distribuição das Redes de Ensino por Região do Brasil	32
Gráfico 3 – Número de Dissertações e Teses por Tópico	33
Gráfico 4 – Número de Mestrados Profissionais	34
Gráfico 5 – Número de Dissertações e Teses por Ano de Publicação	35
Gráfico 6 – Número Total de Trabalhos Acadêmicos por Ano de Publicação	36
Gráfico 7 – Número de Universidades por Região do Brasil	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Prática docente: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	41
Quadro 2 – Prática docente: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.	46
Quadro 3 – Trabalho colaborativo: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	48
Quadro 4 – Trabalho colaborativo: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.	49
Quadro 5 – Articulação: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	51
Quadro 6 – Articulação: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.	52
Quadro 7 – Alfabetização: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	54
Quadro 8 – Alfabetização: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.	56
Quadro 9 – Currículo: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	58
Quadro 10 – Currículo: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.	60
Quadro 11 – Tecnologias: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	61
Quadro 12 – Escolarização: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	63
Quadro 13 – Escolarização: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.	64
Quadro 14 – Trabalho docente: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	65
Quadro 15 – Avaliação: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro de Ciências da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
GEEP	Grupo de Estudos em Educação Especial
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVO GERAL	18
1.1.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
1.2.1	DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	19
1.2.2	DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DO BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	20
1.3	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	22
2	PROFESSORES REGENTES NAS DIRETRIZES POLÍTICAS E NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
3	PROFESSORES REGENTES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	30
3.1	ANÁLISE QUANTITATIVA	30
3.2	ANÁLISE QUALITATIVA	38
3.2.1	Prática Docente	38
3.2.2	Trabalho Colaborativo/ Bidocência	43
3.2.3	Articulação	47
3.2.4	Alfabetização	49
3.2.5	Currículo	52
3.2.6	Tecnologias/ Recursos	55
3.2.7	Escolarização	56
3.2.8	Trabalho Docente	58
3.2.9	Avaliação	60
3.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	61
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICE A – NÚMERO DE MESTRADOS E DOUTORADOS POR TÓPICOS	80
	APÊNDICE B – MESTRADOS PROFISSIONAIS	83
	APÊNDICE C – NÚMERO DE TRABALHOS PRODUZIDOS POR ANO	84
	APÊNDICE D – PREVALÊNCIA DE UNIVERSIDADES NAS PRODUÇÕES	92
	APÊNDICE E – REDES DE ENSINO	96

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o objeto pesquisado e discutido é o trabalho docente de professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas com os estudantes público-alvo da Educação Especial¹ na classe comum do ensino regular, por meio da análise de diretrizes políticas nacionais da Educação Especial e do balanço de produção acadêmica nacional.

Ainda que não se tenha na sociedade capitalista uma igualdade real de acesso à educação, podemos mencionar alguns registros formais que expressam a luta pela educação dos sujeitos com deficiência, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961² que, no Artigo 88, consta que a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial deve-se “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, s/p). Entendemos esses registros como resultado das disputas políticas pelo direito à educação, mas não exatamente como o atendimento desse direito.

O documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996³, no Artigo 58, reafirma os direitos das crianças com deficiência à educação escolar no ensino regular ao constar que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda que, na LDBEN (1996), no Artigo 59, esteja previsto a substituição por outros espaços para o estudante público-alvo da Educação Especial, quando “não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino” (BRASIL, 1996, s/p), em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2⁴, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), no Artigo 2º, garante que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a, p.1)

¹ De acordo com o Decreto n.º 7.611/2011, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

² A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁴ A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em 2008, é formulado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)⁵, com o objetivo de

(...) assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; (...). (BRASIL, 2008a, s/p)

O documento relativo à PNEEPEI (2008) discorre predominantemente sobre o Atendimento Educacional Especializado e afirma que este não é substitutivo à escolarização. Entretanto, o documento não aprofunda acerca do trabalho docente do professor regente e nem elabora estratégias para que não ocorra, dentro das classes comuns do ensino regular, como é afirmado por Freitas (2008), uma “exclusão internalizada”, “no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola” (FREITAS, 2008, p.306).

As garantias formais supracitadas nos documentos são reafirmadas pelo Decreto nº 6.949/2009⁶, no seu Artigo 24, em que consta que “Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade.” (BRASIL, 2009a, s/p).

De acordo com uma reportagem publicada no site Agência Brasil, pela repórter Mariana Torkania,

Nos últimos cinco anos, de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país, segundo dados do Censo Escolar divulgados (...) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns. (Agência Brasil, 2019, s/p)

⁵ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

⁶ Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Ademais, no site do Governo Federal, também consta, nos dados do Censo Escolar produzidos pelo Inep, que, em 2019, foram realizadas 1.090.805 matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns.

Ainda que os dados censitários indiquem um quantitativo crescente de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na classe comum do ensino regular, observamos que as diretrizes políticas reforçam o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse elemento permite supor a fragilidade destas políticas quanto ao trabalho de ensino dos conteúdos acadêmicos escolares realizado pelo professor regente na proposição política. Verifica-se, também, que as matrículas em classes comuns apresentam um crescimento considerável, sendo este fenômeno resultado das próprias políticas, uma vez que, para o estudante da Educação Especial ter acesso ao AEE, ele precisa estar matriculado na classe comum do ensino regular.

O interesse pelo estudo pautado na hipótese da fragilidade encontrada nestas diretrizes deveu-se à realização de um Estágio não-obrigatório no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na qual frequentava uma criança cujo laudo indicava Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Visto que, desde o princípio da formação tenho como objetivo atuar como professora regente nos Anos Iniciais, as inquietações, durante o curso, sempre partiram deste contexto: a classe comum. E foi nesta experiência que a Educação Especial atravessou profundamente as minhas questões acerca do tema deste trabalho.

A partir deste estágio, foi observada a falta de compreensão da deficiência por parte dos profissionais da educação que não são especializados na área de Educação Especial, como também que o planejamento do professor regente não levava em conta as especificidades da criança com diagnóstico de TDAH, gerando, assim, uma diferenciação de atividades ou até mesmo fazendo com que a criança ficasse durante todo o período de aulas sem propostas pedagógicas. Além disso, foi possível observar de forma assistemática a falta de recursos e orientações por parte da Escola para o exercício da docência na classe comum em relação àquele estudante.

Desde então, muitas perguntas foram sendo elaboradas, como: o que as políticas e diretrizes orientam acerca do trabalho do professor regente com os estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns? Se a escola adota políticas de perspectiva inclusiva, por que o planejamento do professor regente é excludente? Quais as orientações vigentes para este trabalho docente que está vinculado à perspectiva da Educação Inclusiva na classe comum?

No processo de construção do projeto de pesquisa, muitas das hipóteses levantadas foram respondidas ao encontrar a dissertação de mestrado intitulada “Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, da autora Dayana Schreiber, orientado pela professora Rosalba Garcia, produzido no âmbito do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP), vinculados ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e apresentado no ano de 2012.

A dissertação referida possui como objetivos específicos:

apreender as determinações políticas previstas para o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial; observar e analisar os elementos constituintes do trabalho docente (planejamento, atividades, conteúdos, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos, metodologia, avaliação, organização dos lugares e utilização do tempo) e caracterizar os docentes que atuam nas escolas da rede municipal investigada, assim como os docentes participantes deste estudo. (SCHREIBER, 2012, s/p)

Nas considerações finais, a autora constata que

Ao considerar que a Educação Especial é uma modalidade complementar ou suplementar à escolarização que ocorre no ensino regular, partiu-se do pressuposto de que o trabalho do(s) professor(es) da classe comum deve ser necessariamente objeto de reflexão das políticas dessa área, de modo que seja oportunizado, a esse(s) docente(s), condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade de Educação Especial. Tal hipótese foi desconstruída no decorrer do presente trabalho, pois constatou-se que as ações das políticas de “perspectiva inclusiva” estão direcionadas para os serviços e profissionais da Educação Especial. Isso denota uma incoerência, pois tais políticas, ao mesmo tempo em que objetivam matricular os alunos da modalidade Educação Especial nas classes comuns, não se propõem a refletir sobre o trabalho realizado nesse lugar pelo professor regente. (SCHREIBER, 2012, p.202)

Schreiber (2012), assumiu como pressuposto que a política trataria do trabalho docente do professor regente, entretanto, em sua dissertação, ela já responde afirmando que não há respostas para estas perguntas nos documentos estudados dentro do recorte dos anos 2001 a 2011.

Indo ao encontro das reflexões de Schreiber (2012) que afirma que “se pôde perceber que o trabalho docente articulado com a Educação Especial ainda é um objeto de estudo pouco explorado” (SCHREIBER, 2012, p.202), faz-se importante a continuidade da produção acerca deste tema.

Isto posto, os estudos neste trabalho partem da dissertação de Schreiber (2012), a partir da qual darei continuidade à formulação de questões para compreender este objeto de estudo. E, então, por meio da análise de documentos e do balanço das produções acadêmicas em âmbito nacional, a partir do ano de 2012, será realizada uma busca por atualizações que possam acrescentar em relação a este tema.

Para compreender o trabalho docente de professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental com os estudantes público-alvo da educação especial na classe comum do ensino regular, foram definidos como objetivos específicos: elencar o que as diretrizes políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelecem em relação ao trabalho do professor regente dos Anos Iniciais do ensino fundamental; e discutir, a partir de produção acadêmica nacional, os elementos constitutivos do trabalho com estudantes da educação especial em redes públicas, tomando como referência as diretrizes políticas para a educação especial.

Para tanto, serão adotados dois procedimentos metodológicos, sendo estes a análise de documentos nacionais que tratam sobre o trabalho do professor regente e o balanço da produção acadêmica, datados entre os anos de 2012 e 2022, com o intuito de responder às seguintes perguntas: De que forma os documentos e as produções acadêmicas compreendem o trabalho docente do professor regente nos anos iniciais com crianças com deficiência nas classes comuns do ensino regular? Que orientações o professor regente encontra para desenvolver seu trabalho docente neste contexto?

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as diretrizes e as orientações para o trabalho docente de professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental com os estudantes público-alvo da educação especial na classe comum do ensino regular

1.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Elencar o que as diretrizes políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelecem em relação ao trabalho do professor regente dos Anos Iniciais do ensino fundamental;
2. Discutir, a partir de produção acadêmica nacional, os elementos constitutivos do trabalho com estudantes da educação especial em redes públicas, tomando como referência as diretrizes políticas para a educação especial.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho a fim de atender os objetivos específicos, foram a análise documental e o balanço da produção acadêmica. Por meio da análise documental foram examinados materiais referentes às diretrizes políticas da Educação Especial, publicadas após o ano de 2012. Além disso, foi analisado um documento da Educação Especial do ano de 2010 que não foi discutido na dissertação de Schreiber e dois documentos do Ensino Fundamental publicados após o ano de 2012.

O balanço da produção acadêmica, realizado na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, foi realizado a fim de atualizar o balanço desenvolvido no trabalho de Schreiber (2012) e discutir sobre o que vem sendo produzido no âmbito acadêmico nacionalmente acerca do objeto deste trabalho.

1.2.1 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Na dissertação de Schreiber (2012), a autora constatou que o foco das políticas de Educação Especial não é a escolarização das crianças da modalidade Educação Especial e, além disso, por meio da análise dos documentos do Ensino Fundamental, verificou que a matrícula destes sujeitos não provocou mudanças na organização do Ensino Fundamental (Schreiber, 2012). A partir disso e a fim de cumprir o primeiro objetivo específico deste trabalho, fez-se importante investigar acerca do que foi atualizado em relação às políticas de Educação Especial, entre os anos 2012 e 2022, e nos documentos do Ensino Fundamental e da Educação Especial.

Sendo assim, quanto às políticas de Educação Especial, foram selecionadas duas Notas Técnicas, Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013a) e Nota Técnica nº 42 (BRASIL, 2015), da SECADI/MEC, que tratam de orientações do MEC aos sistemas de ensino em relação à Educação Especial na rede regular de ensino. E, também, o primeiro fascículo “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar”, da coleção “A escola comum inclusiva” (BRASIL, 2010). Sendo que, o fascículo, embora já estivesse disponível no período que foi produzido o trabalho de Schreiber (2012), não foi analisado pela autora.

Quanto aos documentos referentes ao ensino fundamental, foram selecionados: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). Após essa seleção, com o objetivo de encontrar

orientações que se aproximem do objeto estudado, foi realizada uma busca, através do atalho “CTRL + F” que possui função de pesquisa, nos documentos, com os descritores: educação especial, professor, docente, sala de aula, classe comum e ensino.

A partir dessa busca, foram analisados excertos que tratassem sobre: o trabalho do professor regente nos documentos da Educação Especial, o trabalho do professor regente nos documentos do Ensino Fundamental e o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado nos documentos da Educação Especial. E, dessa forma, encontrar respostas e indícios acerca de que maneira é organizado o trabalho docente do professor regente com as crianças com deficiência na classe comum.

1.2.2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DO BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A fim de cumprir o segundo objetivo específico deste trabalho, realizou-se o mapeamento das produções acadêmicas elaboradas entre o ano de 2012 e 2022, para compreender de que modo o trabalho docente do professor regente com os estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum vem sendo compreendido no âmbito acadêmico.

Sendo o ponto de partida o trabalho de Schreiber (2012), faz-se importante destacar que, em relação a plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, a autora utilizou os descritores: prática pedagógica, prática docente, trabalho docente, trabalho pedagógico, professor do ensino fundamental, professor da classe comum e ação docente. Estes descritores foram cruzados com os termos inclusão, educação especial e educação inclusiva. A partir de tais descritores, de uma filtragem através dos títulos e depois a partir dos resumos, Schreiber (2012) localizou, entre 2001 e 2011, um total de 14 trabalhos, sendo estes 12 Dissertações de Mestrado e 2 Teses de Doutorado.

À vista disso, a fim de atualizar o que vem sendo produzido no âmbito acadêmico, os procedimentos adotados para o balanço de produção acadêmica deste trabalho partem daquilo que foi descrito na dissertação de Schreiber (2012).

Dessa forma, utilizamos os mesmos descritores na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, sendo eles: prática pedagógica, prática docente, trabalho docente, trabalho pedagógico, professor do ensino fundamental, professor da classe comum e ação docente. E os

cruzamentos com os termos inclusão, educação especial e educação inclusiva. A partir de testes e da análise dos resultados dos filtros disponibilizados pela plataforma, em cada descritor, foi utilizado: no filtro “Grande Área Conhecimento”, foram selecionados "Ciências Humanas e “Ciências Humanas”; no filtro “Áreas de conhecimento”, foram selecionados “Educação”, “Educação”, “Educação especial” e “Ensino-Aprendizagem”; e no filtro “Ano”, foram selecionados os anos entre 2012 e 2022.

Ao total desta busca, foram encontradas 34782 produções acadêmicas. E, com este total de resultados, foi realizada uma primeira filtragem a partir da leitura dos títulos, onde foram selecionados 277 trabalhos e uma segunda filtragem a partir da leitura dos resumos, em que foram selecionadas 111 produções acadêmicas⁷.

Não foram selecionados os trabalhos que tratavam acerca de: formação de professores; representações sociais; vivências, concepções, percepções, óticas, representações e subjetividades dos professores; propostas de atividades; comunicação; interação; Ensino Superior; Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; Anos finais do Ensino Fundamental; Ensino médio; e relações com a família e a escola.

A partir disso, foi elaborado um relatório específico de pesquisa do balanço, que resultou em 72 páginas, onde os trabalhos foram sistematizados em um quadro em que a primeira coluna é a “primeira filtragem (título)” e a segunda coluna é a “segunda filtragem (resumo)”. Neste quadro estão indicadas subcategorias de análise bem como as justificativas para a exclusão dos textos da primeira filtragem.

Ao final desse processo, os 111 trabalhos acadêmicos foram categorizados, através da leitura dos títulos e dos resumos, em tópicos de análise, sendo estes: trabalho docente, prática docente, currículo, avaliação, trabalho colaborativo/ bidocência, articulação, alfabetização, tecnologias/ recursos e escolarização.

⁷ Faz-se importante destacar que, em 2013, tornou-se pública uma nova versão para o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, passando a utilizar a tecnologia Google Search Appliance (GSA) E Hypertext Preprocessor (PHP) que ampliou os campos de busca e, conseqüentemente, ampliou o número de resultados.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Para compreender o que as diretrizes e os documentos nos respondem acerca do objeto deste estudo, a segunda parte deste trabalho é composta pela apresentação e pela análise das respostas encontradas nos documentos, sobre o trabalho docente do professor regente com as crianças da modalidade Educação Especial na classe comum de ensino.

Em seguida, na terceira parte deste estudo, apresentamos os resultados do balanço da produção acadêmica. Primeiro, expondo os dados quantitativos que foram produzidos a partir do que os resultados indicaram. E, em segundo, articulando as ideias principais das produções acadêmicas selecionadas, a partir da leitura de seus resumos.

E, por fim, a quarta parte desse trabalho é composta pelas considerações finais, onde retomamos e relacionamos as sínteses discutidas entre si e com os resultados encontrados na dissertação de Schreiber (2012).

2 PROFESSORES REGENTES NAS DIRETRIZES POLÍTICAS E NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste item é buscado, por meio da análise dos documentos selecionados e a fim de cumprir o primeiro objetivo específico deste estudo, elencar o que as diretrizes políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelecem em relação ao trabalho do professor regente dos Anos Iniciais do ensino fundamental.

O documento “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar”, primeiro fascículo da coleção “A escola comum inclusiva”⁸, de 2010, que tem como intenção “esclarecer o leitor sobre a possibilidade de fazer da classe comum um espaço de todos os alunos, sem exceções” (BRASIL, 2010, p.6), oferece alguns indícios sobre o que vem sendo compreendido nas diretrizes políticas de educação especial acerca do trabalho do professor regente dos anos iniciais com os estudantes da Educação Especial. O documento aponta que:

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra-turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa. (BRASIL, 2010, p.13)

O documento também apresenta que “Os professores, quando buscam obter o apoio dos alunos e propõem trabalhos diversificados e em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aula.” (BRASIL, 2010, p.15). Sendo assim, através da forma de trabalhar os conteúdos, da realização e da interação nas atividades e tarefas, no planejamento, na avaliação etc., pode-se proporcionar um cotidiano escolar democratizado. Entretanto, o documento não aponta estratégias e direcionamentos para o que o professor deve fazer, apenas indica que ele deve fazer algo diferente do que ele já faz, quando afirma que

No nível da sala de aula e das práticas de ensino, a mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno de uma mudança educacional como a inclusão (...) há que existir uma entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. (BRASIL, 2010, p.14)

⁸ Documento lançado pelo MEC a partir da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Ademais, também orienta, no que condiz à avaliação, que “A avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão nas escolas.” (BRASIL, 2010, p.15) e indica a “A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno (...)” (BRASIL, 2010, p.15) como uma forma de oferecer um conteúdo que possa produzir resultados para todos os estudantes.

No referido documento localizamos a defesa, também, da participação do professor regente na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que atua e na execução deste PPP no cotidiano escolar, para que assim seja possível “(...) garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula”. E, também, destaca que se deve “(...) valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade.” (BRASIL, 2010, p.13).

Dessa forma, é possível observar alguns apontamentos superficiais sobre o trabalho do professor regente, referente ao currículo e à avaliação, entretanto, sem ainda oferecer um direcionamento sobre como o trabalho do professor regente com os estudantes público-alvo da Educação Especial deve ser compreendido. E, também, observa-se uma busca pelo engajamento deste professor a realizar mudanças na escola, através da participação na elaboração do PPP, quando ressalta que, do ponto de vista da escola comum, o PPP cumpre com o papel de ser um orientador destes espaços e cabe ao professor da classe comum “a participação e comprometimento (...) na elaboração e execução desse Projeto” (BRASIL, 2010, p.37).

Tanto no fascículo mencionado, como também na Nota Técnica nº 42⁹, da SECADI/MEC, no ano de 2015, aponta-se que “Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento (...)” (BRASIL, 2015, p.2) e, os dois documentos, destacam que o trabalho do professor regente possui objetivos específicos que se diferem do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2010, 2015).

Podemos observar e sintetizar mediante a leitura e análise destes dois documentos que o que é compreendido acerca do trabalho do professor da classe comum com os estudantes da Educação Especial consiste no ensino dos conhecimentos acadêmicos, entretanto, que este professor deve adotar outros métodos de ensino, de avaliação, de pensar o currículo e de fazer

⁹ Emitida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o documento orienta aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

o planejamento. No entanto, não localizamos na documentação de forma direta quais mudanças específicas devem ser adotadas e de que forma este trabalho é definido.

Quanto aos documentos que norteiam o Ensino Fundamental, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica¹⁰, lançado pelo MEC, no ano de 2013, especialmente o capítulo das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, trata não somente da responsabilidade do professor, mas como da escola em geral, sobre o compromisso do Ensino Fundamental em “assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país” (BRASIL, 2013b, p.113).

No que diz respeito ao trabalho do professor regente nos anos iniciais, este documento traz algumas orientações quanto ao currículo, quando afirma que os professores devem levar em conta:

(...) a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas. (BRASIL, 2013, p.119)

Dessa forma, o documento aponta a necessidade, por parte dos professores regentes, de compreender o contexto das crianças ao pensar e ao desenvolver métodos e práticas pedagógicas que atendam as demandas das crianças que fazem parte das classes comuns de ensino. Ainda quanto à aprendizagem do aluno, o documento afirma sobre o compromisso do professor e dos demais profissionais da educação, quanto ao:

(...) atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias. (BRASIL, 2013b, p.119)

Sendo assim, reafirma que o trabalho do professor da classe comum se organiza através do entendimento dos contextos dos estudantes que ocupam a sala de aula comum e, também, define que este trabalho se faz por meio da adoção de abordagens, recursos e iniciativas que

¹⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

possibilitem um aprendizado significativo para todas as crianças. Além disso, orienta que:

Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política. (BRASIL, 2013, p.136)

Trazendo, desta forma, orientações para que os professores garantam aos estudantes os conhecimentos necessários para assegurar os instrumentos de inserção na sociedade. Ademais, o documento afirma que:

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 2013b, p.136)

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹¹, lançado pelo MEC, no ano de 2018, o trabalho docente do professor regente é compreendido através de orientações referentes aos conteúdos pertinentes a cada etapa de ensino. Dessa forma, ao tratar a etapa do Ensino Fundamental, o documento afirma pretender

(...) estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p.401)

É possível, então, observar que os documentos que tratam do Ensino Fundamental trazem orientações mais precisas do trabalho docente do professor regente dos anos iniciais, principalmente quanto a questões relacionadas ao desenvolvimento do estudante, seus diferentes contextos e abordagens. Entretanto, estas diretrizes ainda não respondem quais são as atribuições do professor regente com os estudantes público-alvo da Educação Especial e nem permitem organizar as atribuições deste trabalho de forma mais sistemática. E, sim, trazem reflexões e perspectivas sobre o papel do professor e a sua relação com a aprendizagem do

¹¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que corresponde a um conjunto de aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica brasileira.

estudante do Ensino Fundamental. O que indica a falta de um aprofundamento acerca do que de fato consiste no trabalho do professor regente neste contexto.

Deste modo, se faz necessário compreender, através das diretrizes da Educação Especial, o papel do professor do AEE e a relação deste profissional com o professor regente dos Anos Iniciais e as compreensões que estes documentos adotam, mesmo que de forma indireta, acerca do trabalho docente do professor das classes comuns de ensino com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

O fascículo *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar* traz especialmente direcionamentos sobre o Atendimento Educacional Especializado. E, ao afirmar que o AEE deve ser realizado na própria escola do estudante público-alvo da Educação Especial, para que “suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial” (BRASIL, 2010, p.18), indica, como atribuição do professor regente dos anos iniciais em relação ao estudante público-alvo da Educação Especial, a articulação do seu trabalho com o trabalho realizado pelo AEE. Dessa forma, é possível sugerir que aquilo que atravessa o trabalho do professor regente (currículo, planejamento, avaliação etc.) precisa estar vinculado com o que é desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado. Pois, quanto a estes dois profissionais, o documento afirma que:

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010, p.19)

Na Nota Técnica nº 24¹², da SECADI/MEC, este trabalho colaborativo e complementar também é mencionado, pois afirma que o professor da classe comum e o professor do AEE “(...) devem manter interlocução permanente com o objetivo de garantir a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos.” (BRASIL,

¹² Emitida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o documento orienta aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2013a, p.5). Entretanto, ainda sobre essa colaboração, o primeiro fascículo do documento “A escola comum inclusiva” acrescenta que esta integração entre o ensino regular e a Educação Especial “(...) não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam.” (BRASIL, 2010, p.18). Por isso, apesar de ser atribuído ao professor regente este trabalho colaborativo com o AEE, este não deve submeter a organização do seu trabalho às competências que são específicas da Educação Especial e, sim, estabelecer um espaço comum de complementação. Mas o que seria, então, este “espaço de intersecção de competências”?

Para responder a esta pergunta, a Nota Técnica nº 24, da SECADI/MEC, afirma que “O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum (...).” (BRASIL, 2013a, p.5). Ademais, o fascículo *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar* também trata deste assunto, quando ao elencar as funções do professor do AEE atribui a este “o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula (...).” (BRASIL, 2010, p.19) e, além disso, o papel de “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular (...).” (BRASIL, 2010, p.26).

O fascículo também pressupõe, ao indicar que o professor regente participe da elaboração do PPP, que “O PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes.” (BRASIL, 2010, p.21).

Dessa forma, é possível inferir que a intersecção supracitada e, também, uma das atribuições do trabalho do professor regente, faz-se do uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade que devem estar incluídos na organização do seu trabalho docente nas classes comuns com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Pois, como também é indicado pela Nota Técnica nº 42, da SECADI/MEC, “O acesso aos serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade nas escolas públicas regulares de ensino contribui para a maximização do desenvolvimento acadêmico e social do estudante e impulsiona o desenvolvimento inclusivo da escola.” (BRASIL, 2015, p.2).

Sendo assim, as diretrizes atribuem ao professor regente, em relação aos estudantes público-alvo da educação especial, em seu trabalho, utilizar e desenvolver recursos pedagógicos em parceria com o professor do AEE para contribuir no ensino das áreas de conhecimento. No

entanto, ainda faltam orientações acerca de como este trabalho deve ser realizado de forma conjunta, pois, como é possível desenvolver um trabalho colaborativo em face das atribuições do professor do AEE considerando a sistemática de salas pólo e contraturno escolar¹³?

Além disso, estas orientações respondem a todas as demandas da organização do trabalho docente do professor regente em relação aos estudantes público-alvo da educação especial? O trabalho do professor regente com os estudantes público-alvo da Educação Especial pode resumir-se à utilização e desenvolvimento de recursos didáticos criados em parcerias com o AEE?

Dessa forma, é possível observar que quanto às diretrizes da Educação Especial, estas pouco nos revelam acerca do trabalho do professor regente, tendo enfoque no trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado e mencionando apenas o papel de parceria do professor regente. Quanto aos documentos do Ensino Fundamental, estes trazem orientações acerca do papel do professor regente em relação às aprendizagens dos estudantes do ensino regular, entretanto, não trata das atribuições do professor regente com os estudantes público-alvo da Educação Especial na classe comum.

¹³ A fim de superar barreiras específicas de aprendizados na classe comum do ensino regular, é oferecido aos estudantes com deficiência, um atendimento complementar especializado no contraturno, em Salas de Recursos Multifuncionais, com professores do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2013).

3 PROFESSORES REGENTES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Neste item, para atender o segundo objetivo específico desta pesquisa, buscamos encontrar, a partir da produção acadêmica nacional, os elementos constitutivos do trabalho com estudantes da educação especial em redes públicas E, assim, através desta busca, construir uma discussão acerca desses elementos, tomando como referência as diretrizes políticas para a educação especial.

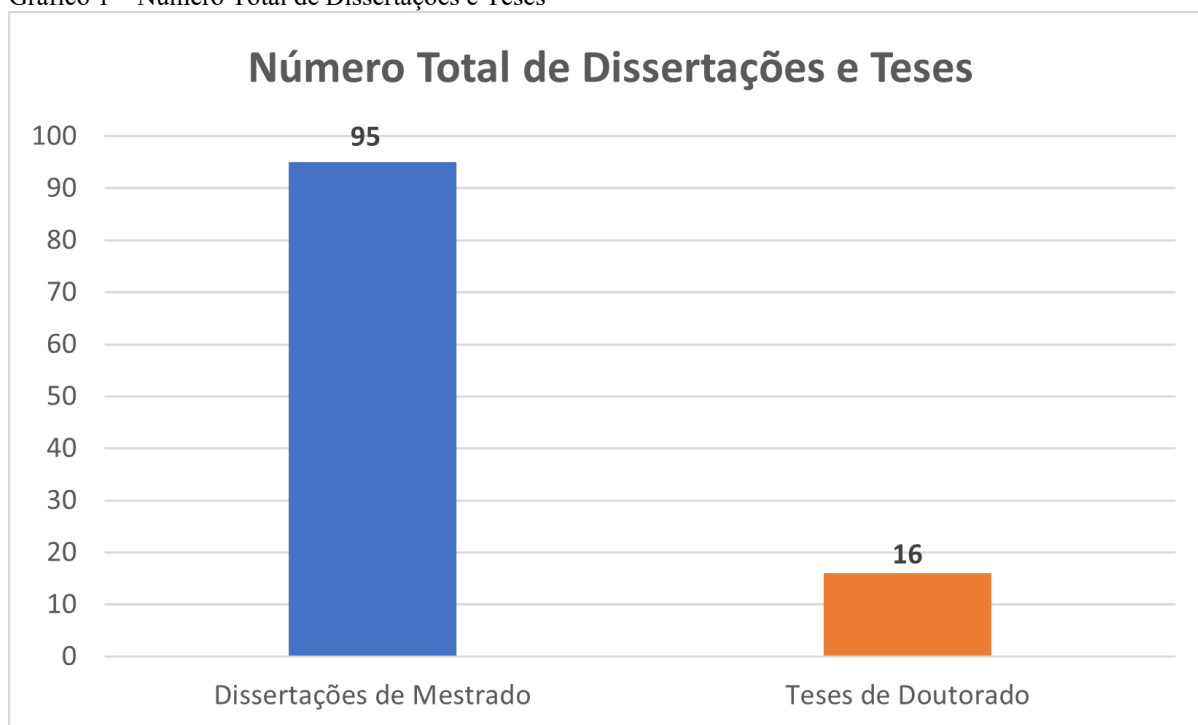
Para isso apresentamos, a partir do balanço da produção acadêmica realizado no recorte temporal 2012-2022, uma análise dos dados quantitativos acerca da produção acadêmica nacional relacionada ao objeto deste estudo. E, também, apresentamos uma análise qualitativa do resultado do balanço, em que, a partir da leitura dos resumos dos 111 trabalhos acadêmicos selecionados, destacamos os elementos que trazem indicações acerca do trabalho docente do professor regente com os estudantes da educação especial na classe comum do ensino regular.

3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Por meio do resultado do balanço da produção acadêmica, constatamos um número de 111 trabalhos selecionados, distribuídos entre dissertações de mestrado (95) consideravelmente maior em relação ao número de teses de doutorado (16). Dessa forma, podemos apreender que o tema, apesar de ter tido um aumento considerável de resultados em relação ao número obtido no balanço da produção acadêmica na Dissertação da autora Schreiber (2012)¹⁴, ponto de partida deste estudo, encontra-se em número significativo no âmbito do Mestrado. Visto que, é no doutorado que teoricamente as discussões se adensam mais, este dado pode nos levar a uma percepção de que mais trabalhos centram sua discussão nas experiências de trabalho docente em redes de ensino, do que propriamente realizam um aprofundamento teórico sobre o objeto.

¹⁴ No trabalho de Schreiber (2012), na primeira filtragem realizada no Banco de teses e dissertações da Capes, foram selecionados 508 trabalhos de um total de 9625. Durante o segundo refinamento elegeram-se 14 produções que se aproximavam do tema. Já neste trabalho, no recorte 2012-2022, foram selecionados na primeira filtragem 277 trabalhos de um total de 34782. E no segundo refinamento foram selecionados 111 trabalhos.

Gráfico 1 – Número Total de Dissertações e Teses



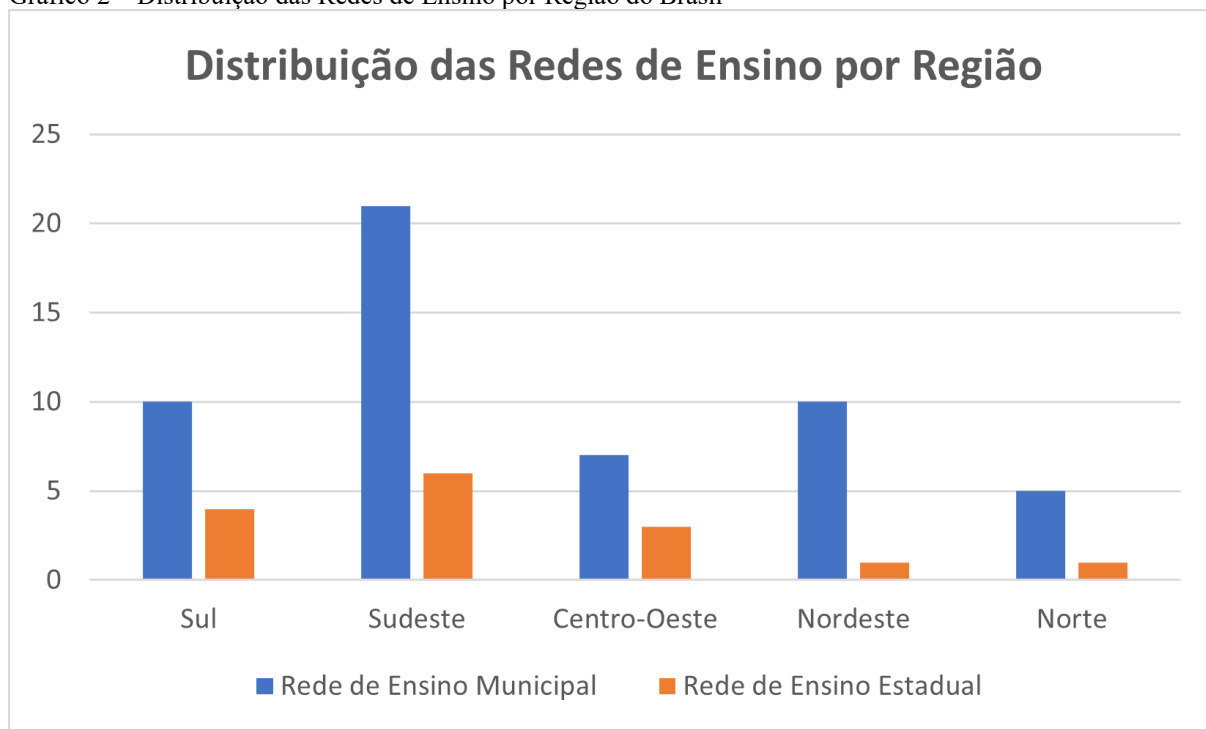
Para corroborar com esta hipótese, através da leitura dos resumos, constatamos que dos 111 trabalhos, 68 produções pesquisam Redes de Ensino¹⁵, distribuídas entre 53 Redes de Ensino Municipais e 15 Redes de Ensino Estaduais. Sendo assim, demonstra-se que um número expressivo de trabalhos trata de experiências de redes de ensino e, em sua maioria, concentram-se nas redes municipais de ensino.

Além disso, é possível observar que as Redes Municipais encontradas no resultado do balanço, se concentram em sua maioria na região Sudeste do Brasil (21). Nas regiões Sul (10) e Nordeste (10) mantêm-se uma estabilidade neste número, enquanto nas regiões Centro-Oeste (7) e Norte (5) encontramos um número menor de redes municipais nos resumos dos trabalhos.

Nas Redes Estaduais de Ensino, o número de redes encontradas está distribuído na região Sudeste (6), Sul (4) e Centro-Oeste (6). Nas regiões Norte e Nordeste foram encontrados apenas 1 trabalho sobre a Rede Estadual de Ensino nos resumos das produções acadêmicas.

¹⁵ Os dados referentes às Redes de Ensino são apresentados no Apêndice E deste trabalho.

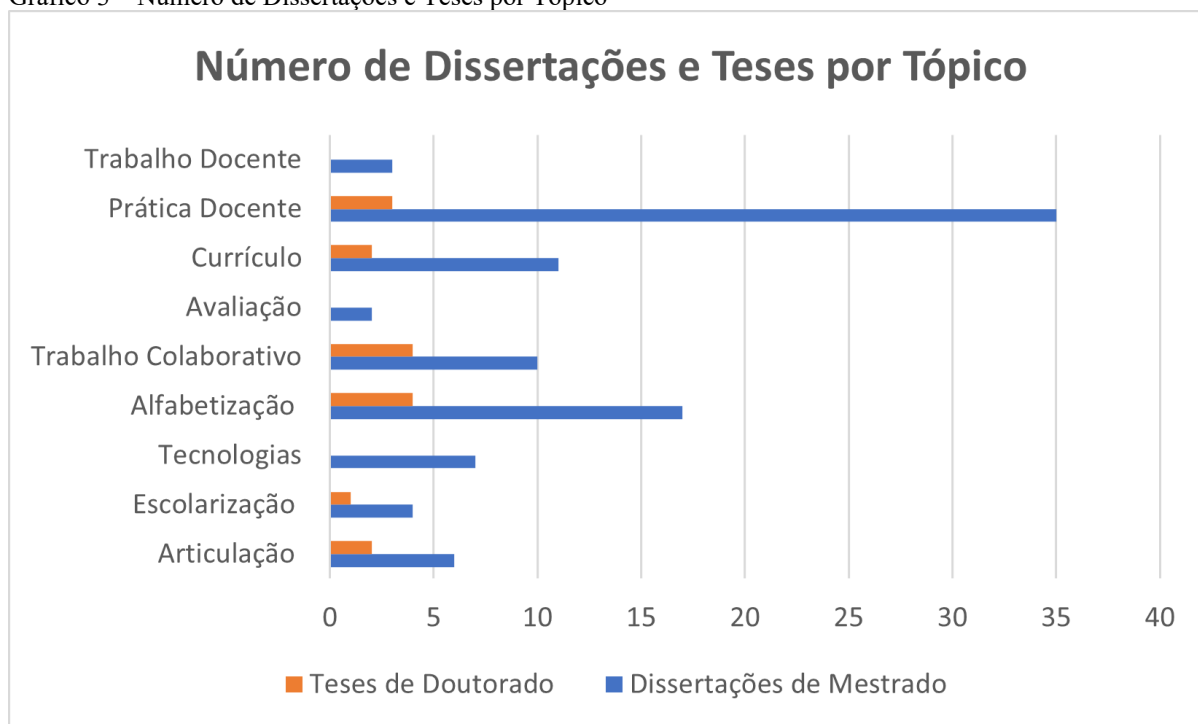
Gráfico 2 – Distribuição das Redes de Ensino por Região do Brasil



Outro dado que fortalece a percepção de que os trabalhos centram sua discussão nas experiências de trabalho docente em redes de ensino, é o número consideravelmente maior sendo produzido acerca da categoria *prática docente*¹⁶. Sendo assim, é possível perceber que, ao procurar a categoria *trabalho docente*, é encontrado um número muito mais significativo acerca das práticas, das experiências, das estratégias e das ações do professor regente. Dessa forma, nos leva a pensar que o objeto das produções acadêmicas que vêm sendo produzido nos últimos anos, está centrado mais acerca deste “fazer pedagógico” na sala de aula do que um estudo acerca do que de fato constitui o trabalho docente do professor regente no contexto estudado.

¹⁶ Os números de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, distribuídos pelas categorias de análise, são apresentados no Apêndice A desta pesquisa.

Gráfico 3 – Número de Dissertações e Teses por Tópico



Em seguida, observamos que *Alfabetização* é o tópico com maior produção acadêmica, com 17 dissertações de Mestrado e 4 Teses de Doutorado. E, mesmo tendo um número considerável menor de dissertações de Mestrado, sendo 10 dissertações, o tópico *Trabalho Colaborativo/ Bidocência*, possui o mesmo número de Teses que o tópico *Alfabetização*, sendo assim, o mesmo número de trabalhos em nível de aprofundamento acerca do tema.

Não foram encontradas produções acadêmicas em nível de doutorado sobre os tópicos *Trabalho docente*, *Avaliação* e *Tecnologias/ Recursos*. Sendo que os primeiros dois tópicos, foram aqueles com menos produções acadêmicas encontradas, com, respectivamente, 3 e 2 trabalhos. Enquanto em relação ao tópico *Tecnologias/ Recursos* foram encontrados 7 produções acadêmicas. Além disso, não localizamos nenhum trabalho que pudesse compor um tópico sobre *Planejamento*.

Outro dado é acerca do número de Mestrados Profissionais¹⁷, que não aparecem no trabalho de Schreiber (2012). Do total de 95 dissertações de Mestrado, 16 são de Mestrados

¹⁷ Os números de Mestrados Profissionais encontrados no balanço da produção acadêmica, do recorte temporal 2012-2022, são apresentados no Apêndice B desta pesquisa.

profissionais. Sendo que metade deste número de trabalho desenvolvidos em cursos de mestrados profissionais se referem à categoria *Prática docente*.

Este dado faz-se importante analisar, pois diferente dos mestrados que possuem um compromisso com a reflexão teórica, os mestrados profissionais são voltados para a produção técnico-científica, a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos (BRASIL, 2009b).

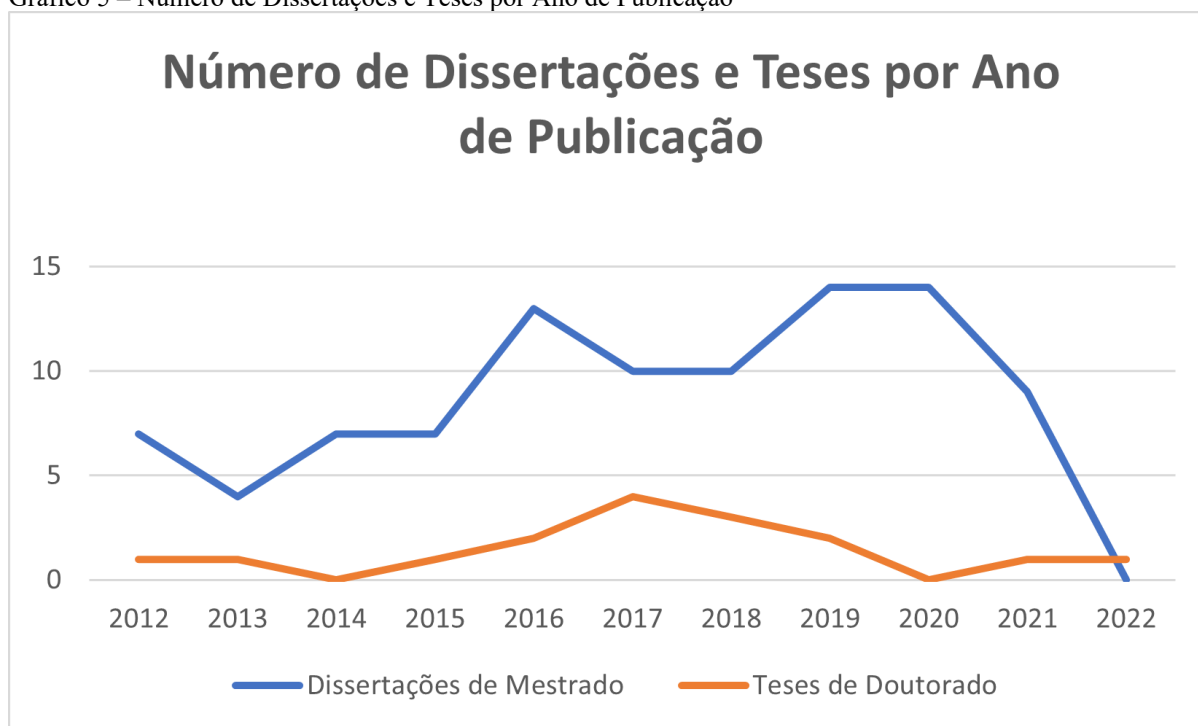
Gráfico 4 – Número de Mestrados Profissionais



Através da análise dos anos de publicação dos trabalhos acadêmicos¹⁸, foi possível perceber que, acerca do objeto, há um pico de produção de Teses de Doutorado no ano de 2017. Enquanto as Dissertações de Mestrado foram em maior número produzidas no ano de 2016, 2019 e 2020.

¹⁸ Os dados referentes ao número de trabalhos acadêmicos produzidos por ano são apresentados no Apêndice C deste trabalho.

Gráfico 5 – Número de Dissertações e Teses por Ano de Publicação



Acerca do total de produções acadêmicas, entre os anos de 2016 e 2020, o número de trabalhos produzidos acerca do tema manteve uma estabilidade entre 13 e 16 produções anuais. Demonstrando uma considerável alta no ano de 2016 em relação ao ano de 2015 e, também, uma significativa baixa na produção acadêmica acerca do tema no ano de 2021.

É possível compreender que, a partir de 2019, os impactos da pandemia de Covid-19, dentre outras consequências, afetaram o campo da Educação, o que justifica a queda no número de produções acerca do tema. Além disso, também é compreensível o número baixo de produção do ano de 2022, levando em conta que ainda estamos na metade do ano de 2022 e a plataforma ainda não incorporou todos os trabalhos deste ano.

Gráfico 6 – Número Total de Trabalhos Acadêmicos por Ano de Publicação

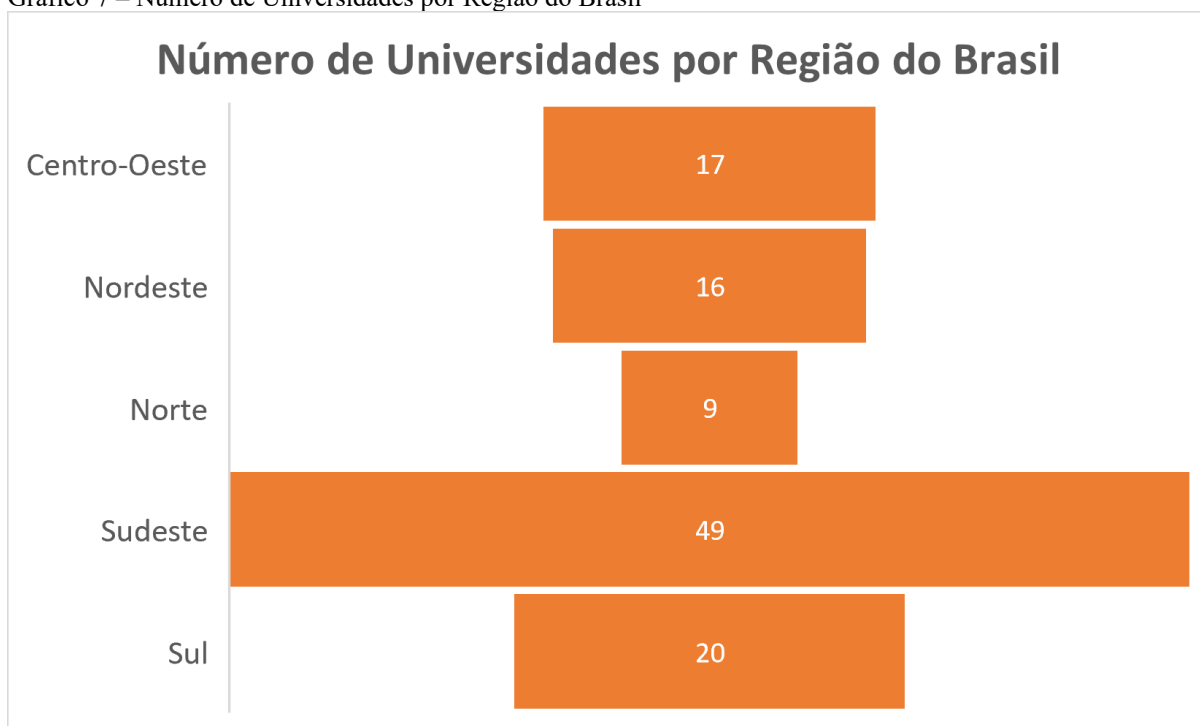


Quanto às Universidades a que se vinculam aos trabalhos, há uma prevalência na produção na Universidade Federal do Espírito Santo (ES), com 10 produções, em seguida a Universidade Federal de São Carlos (SP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), com 6 produções. Além disso, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN) e a Universidade Federal de Santa Maria (RS) com 5 trabalhos. As outras 50 Universidades que aparecem no balanço da produção, possuem entre 1 e 3 trabalhos acadêmicos vinculados a estas.

Através dos dados reunidos quanto às universidades vinculadas aos trabalhos selecionados neste balanço¹⁹, é possível constatar que um número significativo de trabalhos se concentra na Região Sudeste, sendo o total de 49 produções acadêmicas, que representam 44,15% do resultado do balanço da produção acadêmica deste estudo. Sendo assim, é possível afirmar que este tema vem sendo discutido em maior número nesta região. Em seguida, com números próximos entre si, vem a Região Sul (20), a Centro-Oeste (17) e a Nordeste (16). Sendo a Região Norte (9) a que menos produziu acerca do tema.

¹⁹ Os números referentes à prevalência de universidades nas produções acadêmicas encontradas no resultado do balanço, são apresentadas no Apêndice D deste trabalho.

Gráfico 7 – Número de Universidades por Região do Brasil



Sendo assim, da mesma forma que as redes de ensino pesquisadas nas produções acadêmicas, as universidades vinculadas aos trabalhos também são em maior número localizadas na região Sudeste do Brasil.

3.2 ANÁLISE QUALITATIVA

A partir da leitura dos resumos dos 111 trabalhos, resultantes do balanço da produção acadêmica, foram estabelecidas 9 categorias de análise, sendo estas: prática docente, trabalho colaborativo/ bidocência, articulação, alfabetização, currículo, tecnologias/ recursos, escolarização, trabalho docente e avaliação. Estas categorias são apresentadas neste item pela ordem de maior incidência de trabalhos encontrados no resultado do balanço.

3.2.1 Prática Docente

Quadro 1 – Prática docente: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2012	HÜSKEN, Rosane Bom. Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
2012	SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
2012	SCHIAVON, Daiane Natalia. Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.
2012	COSTA, Márcia Cunha Silva. Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora? 2013. 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.
2013	LISBOA, Sulamyta da Silva Pinto. Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
2014	DANTAS, Lillianne Moreira. Do que se diz ao que se faz: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte-CE. 2014. 209f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.
2014	PELEGRINI, Maria Ines de Almeida. Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

2014	RAMOS, Fabiane dos Santos. A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
2015	PORTA, Wilma Carin Silva. Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
2015	GURGEL, Iure Coutre. Práticas pedagógicas: narrativas de experiências de professores de aluno com deficiência visual na Escola Municipal Rural Antonia Eurlí de Brito de Janduís/RN. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.
2016	MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Construção de Práticas Inclusivas no ensino fundamental I: A voz do professor. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.
2016	GALLO, Giulia Calefi. Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
2016	COSTA, Raquel Almeida. A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
2016	CARVALHO, Ana Lucia Oliveira Freitas. Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na escola professor Carlos Gomes da Silva. 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.
2017	AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa de literatura. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
2017	OLIVEIRA, Janiby Silva de. Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.
2017	VERISSIMO, Natalia Barbosa. Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. 2017 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
2017	VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla. Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do

	professor. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.
2018	LIMA, Maisa Moraes de. Estratégias pedagógicas no processo de inclusão de alunos com deficiência múltipla. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.
2018	JAVORNIK, Guacira de Avila. Desafios da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de inclusão de estudantes com deficiência. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.
2018	OLIVEIRA, Adriana Cristina de Lima. Atendimento à alunos com deficiência: gestão e prática de ensino na sala de aula regular. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.
2018	OLIVEIRA, Emerline de. O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
2019	VICARI, Luiza Pinheiro Leao. Escolarização de alunos com tea: práticas educativas em uma rede pública de ensino. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
2019	LOPES, Paula Vilhena Louro. Práticas educativas inclusivas: atenção às possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.
2019	SANTANA, Maria Aldeni. Possibilidades de se fazer docente no atendimento aos alunos com deficiências: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.
2019	OLIVEIRA, Simone Luzia de. Experiência de práticas pedagógicas na inclusão escolar no ensino fundamental I. 2019. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019.
2019	NANTES, Daniela Pereira. Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
2020	SANTOS, Josely Alves dos. Ensino de Matemática e Transtorno do Espectro Autista – TEA: possibilidades para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
2020	MEDEIROS, Ronise Venturini. Educação escolar de pessoas com deficiência visual: a prática docente em evidência. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em

	Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.
2020	ZVIEZYKOSKI, Marieli. Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.
2020	PEREIRA, Andrea Carla Bastos. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
2020	NAKANICHI, Claudia. Percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba - SP. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.
2021	SOUSA, Marcia Pereira de. Experiências de professoras do ensino fundamental regular com alunos surdos: analisadas com base na nossa trajetória formativa e profissional. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.
2021	PEREIRA, Dayane Correia. Educação inclusiva e prática educacional do professor dos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão sistemática de pesquisas de 2009 a 2020. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
2021	SILVA, Denise Gama da. Das políticas educacionais inclusivas às práticas pedagógicas docentes no município de rio branco/acre. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

Quadro 2 – Prática docente: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2017	EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
2017	SANTOS, Emilene Coco dos. Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
2018	PAIXAO, Maria do Scorro Santos Leal. Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de Teresina para alunos com deficiência intelectual. 2018.

215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

No tópico *Prática docente* foram reunidas 38 produções acadêmicas, sendo 35 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. E, através da constatação deste número, da leitura dos resumos e fazendo a comparação com o número de trabalhos reunidos no tópico *trabalho docente*, é possível sugerir que a maior parte dos trabalhos discutem experiências de práticas docentes, que de fato aprofundam-se sobre o objeto do trabalho docente.

Entretanto, algumas questões levantadas no tópico *trabalho docente*, também aparecem nos trabalhos acadêmicos reunidos neste tópico, porém, mais focados nas narrativas, estratégias e práticas dos professores regentes. Nos trabalhos acerca da prática docente, igualmente evidencia-se o distanciamento dos trabalhos que são realizados pelo professor do AEE e pelo professor regente da sala de aula comum, como também a falta de diálogo e de construção de um trabalho coletivo entre o AEE, sala de aula comum e com os outros setores que compõem a escola (DANTAS, 2014; CARVALHO, 2016; LOPES, 2019).

O que também aparece em muitos trabalhos, é que, através da observação e da escuta de professores regentes que possuem estudantes com deficiência em sala de aula comum, evidencia-se que estes professores desconhecem as especificidades relacionadas às deficiências, como também possuem concepções limitadas e visões estereotipadas sobre os estudantes com deficiência (SANTOS, 2012; LISBOA, 2013). E, dessa forma, não enxergam estas crianças como um ser com possibilidades de aprendizagem (SANTOS, 2012; LISBOA, 2013; LOPES, 2019), possuem dificuldades em comunicar-se com estas crianças (RAMOS, 2014), sentem medo e insegurança (OLIVEIRA, 2018; VICARI, 2019) e isto também interfere na escolha de práticas apropriadas ao desenvolvimento destes sujeitos (COSTA, 2012; SCHIAVON, 2012; LISBOA, 2013; PELEGRINI, 2014; VERISSIMO, 2017; PAIXAO, 2018; ZVIEZYKOSKI, 2020).

Dessa forma, acerca das práticas pedagógicas discutidas nestes trabalhos acadêmicos, é demonstrado que: em maior parte não são utilizadas estratégias diferenciadas em sala de aula (RAMOS, 2014; PAIXAO, 2018); poucas são as atividades direcionadas para as suas especificidades e, muitas vezes, quando há estas atividades, elas estão descontextualizadas da proposta da turma (PAIXAO, 2018; VICARI, 2019); há presença de práticas tradicionais, ou seja, centradas na figura do professor e na mera transmissão de conteúdos (PORTA, 2015; NANTES, 2019); e, em alguns casos há professores regentes que, com um profissional de apoio

em sala, não intervieram com estas crianças como tampouco proporcionaram a interação com os demais da turma (VERISSIMO, 2017).

Também, nestes trabalhos, é possível observar, através dos relatos, que estas situações são justificadas pela: insegurança e as dúvidas por parte dos professores, pois não possuem o devido apoio para as suas práticas (DANTAS, 2014; EFFGEN, 2017; OLIVEIRA, 2018; VICARI, 2019), escassez de formações docentes específicas para este trabalho, escassez de recursos humanos e apoio pedagógico, necessidade de maior acompanhamento e assessoria das equipes da Secretaria Municipal de Educação (PEREIRA, 2020; SILVA, 2021) e a falta de um apoio e um suporte eficaz do Estado (PEREIRA, 2021; SILVA, 2021). Além disso, também foi apontado pelos docentes, a escassez de recursos específicos que ficam disponíveis apenas para as Salas de Recursos Multifuncionais (NAKANICHI, 2020), o que precariza a qualidade do ensino na sala de aula comum.

Como uma saída para estas situações os trabalhos apontam principalmente para a necessidade de uma formação continuada específica para os professores regentes que trabalham com crianças com deficiência na classe comum (PORTA, 2015; COSTA, 2016; CARVALHO, 2016; VECCHIA, 2017; EFFGEN, 2017; JAVORNIK, 2018). Além disso, os estudos também sinalizam a importância da adaptação curricular e do trabalho coletivo na escola (LIMA, 2018) e a necessidade de um redesenhar da estrutura macro educacional, para que não se perca os passos iniciais já dados em direção a uma escola inclusiva (NAKANICHI, 2020).

3.2.2 Trabalho Colaborativo/ Bidocência

Quadro 3 – Trabalho colaborativo: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2012	CRIPPA, Rosimeiri Merotti. O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.
2013	NASCIMENTO, Alice Pilon do. Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013
2017	VALLADAO, Helen Malta. trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

	Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
2017	ARAUJO, Patricia Bispo de. A adoção entre o trabalho docente no atendimento educacional especializado e o realizado na sala comum: a realidade do sistema municipal de educação de Araçatuba/SP. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.
2019	CHRISTO, Sandy Varela de. Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
2019	PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
2019	MACHADO, Michela Lemos Silveira. O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.
2020	RECALDES, Dorismar. Propostas e práticas de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e especializados em educação especial. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.
2020	PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez. Colaboração na educação especial na perspectiva da inclusão: revisitando o conceito. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
2021	VASSOLER, Patricia. o trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

Quadro 4 – Trabalho colaborativo: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2012	BRAUN, Patricia. Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. 2012. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
2016	MOSCARDINI, Saulo Fantato. Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

2017	PAULINO, Vanessa Cristina. Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita . 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
2018	ARARUNA, Maria Rejane. A articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza . 2018. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

O tópico *Trabalho colaborativo/ Bidocência* trata deste conceito que vem sendo elaborado a partir dos documentos da Educação Especial, que determinam o trabalho do AEE como complementar ao trabalho desenvolvido pelo professor regente na sala de aula comum. Sendo assim, os estudos deste balanço, além de trazer discussões acerca deste conceito, também investigam o trabalho colaborativo que vem sendo desenvolvido entre o professor regente e o professor especializado no ambiente do ensino regular.

Através da leitura dos resumos, é possível observar que, no geral, esse trabalho pedagógico articulado não vem acontecendo nas escolas (ARAUJO, 2017; REJANE, 2018; ARARUNA, 2018; PICOLINI, 2019). Entretanto, acontecem algumas exceções pontuais de articulação entre o professor regente e o professor especializado que demonstram a promoção de melhorias no desenvolvimento do processo educacional das crianças com deficiência no ensino regular (ARAUJO, 2017). Pois, entre outros fatores, esta articulação possibilita mudanças importantes, como a construção de um planejamento das aulas incluindo os estudantes público-alvo da educação especial (CHRISTO, 2019).

Ademais, foram apontadas algumas dificuldades que desfavorecem as práticas de ensino complementares, como: indisponibilidade de horário para o planejamento conjunto (PICOLINI, 2019; RECALDES, 2020); desconhecimento sobre as especificidades relacionadas às deficiências e conhecimento limitado sobre a legislação educacional da área da educação especial (RECALDES, 2020); o desconforto que alguns professores sentem quanto ao trabalho docente articulado (VASSOLER, 2021); o estranhamento que a presença do estudante com deficiência no ensino regular ainda causa na escola comum (BRAUN, 2012); a dificuldade pelos professores regentes de organizar o ensino para o estudante da modalidade Educação Especial (BRAUN, 2012).

Além disso, a sobrecarga de trabalho, a superlotação do ambiente da sala de aula, as condições de trabalho incompatíveis com uma perspectiva inovadora, também são apontados como alguns dos aspectos que desfavorecem as práticas colaborativas (ARARUNA, 2018).

Dessa forma, é possível constatar, através de alguns trabalhos, elementos como: uma distância entre aquilo que os documentos oficiais da Educação Especial trazem e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar (MOSCARDINI, 2016) e que a elaboração do conceito “trabalho colaborativo” no contexto brasileiro se concretiza num movimento contraditório sob uma lógica toyotista (PAZ, 2020).

O AEE é compreendido por um trabalho acadêmico como um espaço de contribuição aos conhecimentos que constituem o currículo escolar e que considera as possibilidades de aprendizado do estudante público-alvo Educação Especial (NASCIMENTO, 2013). Entretanto, na prática, o professor especialista norteia suas práticas, com estes sujeitos, para que façam frente às urgências do ensino regular, ou seja, assumindo o papel de ensino dos conhecimentos acadêmicos e, assim, convertendo o AEE em um tipo de reforço escolar (MOSCARDINI, 2016). Nesse mesmo sentido, um trabalho traz que, o professor de apoio também vem sendo aquele que atua exclusivamente com o estudante com deficiência na sala de aula comum, enquanto o professor regente atua com o restante da turma (PICOLINI, 2019).

Sendo assim, alguns trabalhos indicam que muito ainda precisa ser feito em relação à implementação de políticas públicas favoráveis à inclusão (CRIPPA, 2012; VASSOLER, 2021) e apontam para a necessidade em investimento em formações iniciais e continuadas (CRIPPA, 2012; ARARUNA, 2018; PICOLINI, 2019; PAZ, 2020; VASSOLER, 2021).

Pois é mencionado a importância dessas formações para que mobilizem práticas colaborativas e não apenas articulações sistemáticas que compreendem o trabalho colaborativo como fim de resolver problemas emergenciais do contexto inclusivo (ARARUNA, 2018). E, também, para a construção de um trabalho coletivo como possibilidade de superação da competência individual e para a elaboração de uma consciência crítica acerca do trabalho docente (PAZ, 2020) e da formação dos sujeitos com deficiência.

3.2.3 Articulação

Trata da Articulação entre o AEE e a Sala Comum, sem citar *Trabalho Colaborativo* e/ou *Bidocência*.

Quadro 5 – Articulação: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2014	BORGES, Carline Santos. Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
2014	BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
2017	SOARES, Leticia Borges Marra. A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
2018	PEREIRA, Eliane Martins. A educação inclusiva no contexto da sala de aula: relações com o atendimento educacional especializado. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.
2019	PASSOS, Maria do Carmo. Tecnologias, práticas pedagógicas e inclusão: interfaces entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula regular. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.
2021	OLIVEIRA, Flavia Pereira. Colaboração entre a tríade professores da classe comum, da sala de recursos e profissionais de apoio no processo de escolarização em contextos inclusivos. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2021.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

Quadro 6 – Articulação: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2018	BARBOSA, Marily Oliveira. Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
2022	ROSA, Maiandra Pavanello da. Práticas pedagógicas articuladas entre ensino

<p>comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2022.</p>
--

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

O tópico *Articulação* reúne os trabalhos que tratam do trabalho articulado entre o professor especializado do AEE e o professor regente e entre o profissional de apoio e o professor regente, e que não se utilizam do conceito “trabalho colaborativo” ou “bidocência” em seus resumos. Alguns destes trabalhos trazem que a interação dos profissionais responsáveis pelos processos de escolarização dos estudantes com deficiência, é uma importante ferramenta (BORGES, 2014; ROSA, 2022) que possibilita oportunidades de diálogos acerca das possibilidades, tensões e desafios nos processos de ensino e de aprendizagem destes sujeitos (BORGES, 2014).

Entretanto, ainda é possível perceber, através dos estudos de caso trazidos nos trabalhos, que a cisão entre o ensino comum e a educação especial é mantida mesmo que ocupem o mesmo ambiente na escola comum (SOARES, 2017; PEREIRA, 2018; OLIVEIRA, 2021; ROSA, 2022). Pois, as práticas pedagógicas muitas vezes se limitam à sala de recursos e o acesso ao currículo é limitado pelas práticas docentes tradicionais e pouco diversificadas na sala de aula comum (ROSA, 2022).

Traz-se como um entrave, a falta do cumprimento do prescrito dos papéis daqueles profissionais que atuam junto a criança com deficiência na escola comum (BARBOSA, 2018; OLIVEIRA, 2021). Além disso, é apontado que a articulação pedagógica é compreendida como qualquer diálogo nos corredores ou em horários de intervalo, entre os professores do ensino comum e da educação especial, sem precisar de um momento específico para esta colaboração (ROSA, 2022) e as atividades desenvolvidas no AEE e na classe comum não são ações realizadas e planejadas de maneira conjuntas (PEREIRA, 2018; BARBOSA, 2018). Dessa forma, o processo de apropriação dos conhecimentos é desenvolvido de uma forma fragmentada (PEREIRA, 2018; OLIVEIRA, 2021) e, assim, não se constrói práticas e culturas inclusivas na escola (OLIVEIRA, 2021).

Em um trabalho é ressaltado que, de acordo com a legislação vigente, o AEE não deve reproduzir o trabalho que deve ser desenvolvido na sala de aula comum e nem se tratar de um reforço escolar (BORGES, 2014) e, sim, deve ser responsável pelo conhecimento complementar, onde este sujeito possa potencializar o seu desempenho em relação ao currículo vivido pela turma, de modo que possa se apropriar e produzir cultura (BORGES, 2014).

Também é apontado, que os professores da sala de aula comum não conseguem o apoio necessário para potencializar suas práticas inclusivas na classe comum (PEREIRA, 2018) e mesmo que o trabalho do professor do AEE seja um grande avanço para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, devido à desarticulação, pouco deste trabalho é refletido na sala de aula comum (PASSOS, 2019).

Sendo assim, indica-se a fragilidade da articulação encontrada entre as professoras que atuam com os estudantes público-alvo da Educação Especial (SOARES, 2017; PEREIRA, 2018; OLIVEIRA, 2021; ROSA, 2022) e é defendido que, através da construção de uma prática docente articulada, é possível a construção de um planejamento em consonância que promova a acessibilidade ao currículo comum (BARBOSA, 2018; ROSA, 2022) e o rompimento de barreiras históricas que dificultam a escolarização de crianças com deficiência no ensino comum (ROSA, 2022).

3.2.4 Alfabetização

Quadro 7 – Alfabetização: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2012	BRITO, Janira Bezerra de. Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar . 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
2013	FONSECA, Roberto. Alfabetização de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.
2014	MENDES, Jacira Amadeu. Alfabetização de crianças da modalidade educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal . 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
2015	MESQUITA, Guida. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental . 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
2015	NASCIMENTO, Raquel de Oliveira. Análise de atividades de alfabetização de estudantes surdos . 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.
2015	SILVA, Libia Sara Rocha Garcia da. Inclusão: análise das práticas pedagógicas

	do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2015.
2016	ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação - Campus Catalão) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.
2016	AZEVEDO, Fabiana Cristina de. Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual Maringá, Maringá, 2016.
2018	RIBEIRO, Joana Vicente. Práticas pedagógicas de alfabetização: um estudo com professores de crianças com paralisia cerebral. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.
2019	ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
2019	SILVA, Jefferson Lack da. Inclusão - Revista da Educação Especial (2005-2011) e a alfabetização em língua portuguesa de pessoas com deficiência. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.
2020	SILVA, Andrialex William da. Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.
2020	SANTANA, Marcelo Dias de. O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos: questões metodológicas. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.
2020	PERPETUO, Regina Celia Fernandes da Costa. A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual: um estudo de caso em uma escola pública municipal. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.
2020	SOARES, Antonio Francisco. A relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos e sua utilização/interferência na sala regular. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
2021	SILVA, Edna Leandro da. O trabalho pedagógico no processo de alfabetização do estudante com deficiência intelectual. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo

	Grande, 2021.
2021	ANDRADE, Claudete Freitas de. Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

Quadro 8 – Alfabetização: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2013	GUEBERT, Mirian Celia Castellain. Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
2016	FONSECA, Géssica Fabiely. Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
2019	RICCE, Juliessa. Deficiência intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento: um estudo de teses e dissertações. 2019. 116 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.
2021	NASCIMENTO, Luciana. Práticas pedagógicas de acesso à língua escrita e deficiência intelectual: um estudo em classe regular de ensino. 2021. 122 f. Tese (Doutorado em (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

O segundo maior tópico em número de produções acadêmicas, é o tema *Alfabetização* com 17 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Este tópico repõe muitas questões tratadas no tópico *prática docente*, entretanto com o enfoque no processo de ensino da leitura e da escrita para as crianças público-alvo da Educação Especial nos Anos Iniciais. Sendo, assim, possível compreender mais detalhes da prática docente.

Através dos estudos é possível compreender alguns elementos do cotidiano da sala de aula comum no ensino regular nos processos de ensino da leitura e da escrita. São apresentados nos resumos que: em alguns casos, a aprendizagem da leitura e escrita do estudante com deficiência não integra o trabalho docente (SILVA, 2015); incompreensões acerca da inclusão e da alfabetização, implicando em práticas de ensino sem embasamento teórico (RIBEIRO,

2018); alfabetização sendo efetivada através do trabalho sistematizado desenvolvido pelo profissional da SRM e não na sala de aula comum (ALMEIDA, 2019); propostas de atividades alfabetizadoras na sala de aula comum que estão sendo elaboradas de forma descontextualizadas (AZEVEDO, 2016; FONSECA, 2016), sem finalidade, retirada dos livros didáticos (RICCE, 2019); ações de ensino que não são previamente elaboradas e não constam no planejamento (SANTANA, 2020); a ausência de atividades de usos sociais de leitura e escrita (NASCIMENTO, 2021); e a presença de práticas convencionais nos processos de alfabetização de crianças com deficiência (FONSECA, 2016; RICCE, 2019).

Ao mesmo tempo que os resumos trazem uma alta “responsabilização” do papel do professor, ao apontar as lacunas da ação docente, são apontados pelos professores e pelos autores outros entraves no desenvolvimento da prática pedagógica, como: falta de articulação com as professoras do SRM (ALMEIDA, 2019); falta de tempo disponível para planejamento entre as professoras regentes e as profissionais de apoio (PERPETUO, 2020); distância entre as mudanças propostas na legislação e a maneira que elas são efetivadas (PERPETUO, 2020); e a falta de relação entre o que é trabalhado no AEE e na sala de aula comum (SOARES, 2020).

Além disso, é denunciada a incoerência do discurso da “educação inclusiva”, demonstrando que a escola permanece excludente e seletiva e que ainda é preciso romper com o modelo de escola marcada por um padrão de aprendizagem em tempo mínimo (BRITO, 2012). E, também, a necessidade de que as políticas públicas assumam a responsabilidade pela formação docente (ANDRADE, 2021). Sendo apontado em dois trabalhos, a necessidade de rever as lacunas da formação continuada para a superação dos entraves encontrados neste contexto (AZEVEDO, 2016; ALMEIDA, 2019).

3.2.5 Currículo

Quadro 9 – Currículo: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2014	PEREIRA, Glaucia Resende Marra. A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
2016	CORREIA, Gilvane Belem. Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo.

	2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
2017	SANTOS, Fabio Junio da Silva. Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
2018	PIRES, Yasmin Ramos. Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
2018	NUNES, Jessica Ferreira. O currículo de escolarização de alunos com TEA no ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar. 2018 211 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
2018	XAVIER, Maira da Silva. Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
2019	MUNIZ, Joice Daiane. Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa. 2019 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
2019	ARAÚJO, M. A. Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
2020	SILVA, Wellington Alves. Currículo e aprendizagem escolar do aluno com deficiência visual. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2020.
2020	SILVA, Sheley Cristina Correa da. Planejamento curricular e deficiência intelectual: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino no Distrito Federal. 2020. 257 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
2021	GONÇALVES, Vanessa Cristina. A educação especial na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre o currículo e o lugar que diferentes sujeitos ocupam no documento. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em processos socioeducativos e práticas escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2021.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

Quadro 10 – Currículo: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
-----	--------

2015	NEGRINI, Tatiane. Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação . 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
2019	SCHREIBER, Dayana Valeria Folster Antonio. As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013) . 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

Acerca do tópico e tema *currículo*, foram selecionados 13 trabalhos acadêmicos, sendo 11 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Sendo que, a maioria dos trabalhos surgem da observação e da análise da prática pedagógica e, a partir disso, da reflexão do conceito. E poucos são os trabalhos que discutem as orientações curriculares.

Aqueles trabalhos que tratam também da prática pedagógica, trazem os elementos já vistos neste tópico, como a presença de concepções limitadoras de deficiência e a falta de conhecimentos das necessidades de aprendizagens destes estudantes (CORREIA, 2016; SILVA, 2020). Estes elementos interferem nas adaptações curriculares, descritas como: currículos individualizados, paralelos e simplificados (CORREIA, 2016; XAVIER, 2018; ARAUJO, 2019); adaptações de atividades específicas para o estudante com deficiência e desconexo do currículo trabalhado na sala de aula (PIRES, 2018); não realização de adaptações diferenciadas pelo professor regente (MUNIZ, 2019; ARAUJO 2019); e, também, adaptações organizadas e desenvolvidas exclusivamente pelos professores de apoio (ARAUJO, 2019).

Ao analisar as orientações curriculares, percebe-se o esvaziamento de orientações curriculares para o trabalho pedagógico neste contexto (SCHREIBER, 2019). Acerca da Base Nacional Curricular Comum, o documento orienta as adaptações e flexibilização do currículo com crianças com deficiência, entretanto não faz a reflexão e não demonstra sua aplicação no trabalho docente deste contexto. Demonstrando, dessa forma, que a BNCC é um documento homogêneo e pautado em um sujeito universal (GONÇALVES, 2021). E esse esvaziamento, conduz a criança com deficiência a uma formação humana limitada (SCHREIBER, 2019) e precariza o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados (SANTOS, 2017; PIRES, 2018; SCHREIBER, 2019).

Além disso, é apontado por um trabalho acadêmico, a necessidade de ações de formação continuada acerca das adaptações dos conteúdos curriculares como forma de apoio à inclusão (MUNIZ, 2019), como também foi considerada a necessidade de articulação entre os

trabalhos desenvolvidos na sala de aula comum e no AEE para produzir avanços nas práticas pedagógicas inclusivas (XAVIER, 2018).

3.2.6 Tecnologias/ Recursos

Quadro 11 – Tecnologias: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2013	SOUZA, Tania Maria Filiu de. Prática docente mediada pelas tecnologias na educação especial. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.
2015	GOMES, Elayne Crystyna Pereira Borges. Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.
2015	OLIVEIRA, Juliana Teixeira do Amaral. Crenças e práticas de professores acerca do uso das tecnologias na educação inclusiva de escolas da rede municipal de ensino fundamental de Santarém-Pará. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.
2016	ALVES, SILVANA SOUZA SILVA. A mediação articulada com uso de tecnologias: o trabalho docente na diversidade. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
2016	SILVA, Aparecida Rosario de Oliveira. Educação inclusiva: tecnologias assistivas como apoio à humanização de relações de ensino-aprendizagem com crianças deficientes - leitura de uma escola pública de Uberaba (MG). 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) — Instituto Federal de Educ., Ciênc., e Tecn. do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.
2017	PIGOZZI, Simone Aparecida Moreira da Silva. A contribuição das tecnologias assistivas para a prática pedagógica do professor no aprendizado do aluno com deficiência intelectual. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.
2019	VIEIRA, Adriana Alves. Aprendizagem colaborativa com o uso das TIC na orientação inclusiva: um estudo de caso. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

O tópico *Tecnologias/ Recursos* trata dos trabalhos acadêmicos que discutem acerca das necessidades e das dificuldades da inserção das tecnologias nas práticas docentes com os

estudantes público-alvo da Educação Especial. É defendido como necessário para que, através do uso das TIC, potencialize os processos formativos (SOUZA, 2013), responda à diversidade de demandas educacionais desses sujeitos (ALVES, 2016) e promova a acessibilidade ao conhecimento (GOMES, 2015).

Entretanto, um trabalho traz que os professores regentes não utilizam as tecnologias de informação e de comunicação na sala de aula comum e que o uso é exclusivo da Sala de Recursos Multifuncional (GOMES, 2015). Enquanto outro trabalho acadêmico, traz que o docente da sala de aula comum utiliza pouco e, quando existe a utilização, está aliada a métodos pouco inovadores (OLIVEIRA, 2015).

Os estudos também indicam que os motivos desta inutilização ou mau uso dos recursos, são explicados por: falta de recursos e de suporte (GOMES, 2015); e a falta do conhecimento necessário (OLIVEIRA, 2015). Além disso, também é relatada a necessidade de apoio do governo, tanto no que se refere ao acesso às tecnologias, como também à formação adequada para o trabalho docente na escola inclusiva e para o uso das tecnologias de informação e de comunicação na sala de aula comum (OLIVEIRA, 2015).

Ademais, apontam para a necessidade de aquisição e de manutenção de recursos de Tecnologia Assistiva e de cooperação entre os professores do AEE e da sala de aula comum, nos planejamentos e nas ações pedagógicas, para que o instrumento seja de fato uma ferramenta estimuladora para as crianças com deficiência do ensino regular (GOMES, 2015).

Através da leitura do resumo de um outro trabalho acadêmico, verificou-se que o uso das TIC favorece as interações entre os estudantes público-alvo Educação Especial com os demais estudantes, como também com os professores. Entretanto, ainda carecem ações significativas de formação para que o docente possa potencializar suas práticas com o uso de estratégias e recursos que promovam efetivas oportunidades de aprendizagens a estes sujeitos (VIEIRA, 2019).

3.2.7 Escolarização

Quadro 12 – Escolarização: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2016	FERREIRA, Aline Nathalia Marques. Escolarização de aluno com síndrome de down na escola: um estudo de caso. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em

	Educação: Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
2016	JESUS, Clarice Karen de. A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.
2018	SANTOS, Adriana Hellen Lima dos. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.
2020	LOPES, Naiara de Oliveira Basilio. Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

Quadro 13 – Escolarização: Tese de Doutorado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2017	MARINHO, Maria Francisca Braga. Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do ensino fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

O tópico *Escolarização* trata daqueles trabalhos que se referem à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum e trazem contribuições para pensar o trabalho docente neste contexto. Em algumas pesquisas aparecem constatações que foram também trazidas em outros tópicos, como a falta de compreensão por parte dos professores e profissionais da educação sobre as especificidades relacionadas à deficiência (JESUS, 2016; SANTOS, 2018); concepções de “inferioridade” e “incapacidade” em relação às crianças com deficiência, que refletem nas práticas de ensino (SANTOS, 2018); e a utilização de atividades pautadas em técnicas de repetição e memorização e, assim, apresentando os conhecimentos com práticas pouco inovadoras (FERREIRA, 2016).

Entretanto, também traz novos elementos para a discussão, como acerca da medicalização que é visto, por alguns professores, como meio alternativo para o desenvolvimento da aprendizagem (SANTOS, 2018); e sobre o papel do intérprete de Libras

em sala de aula, que é confundido com a de professor e não como de mediador entre o estudante e o professor regente (JESUS, 2016).

Além disso, trazem para a discussão algumas incoerências entre o que é preconizado na legislação e nas políticas públicas de inclusão, mas que, ao mesmo tempo, não são oferecidos apoios que forneçam condições adequadas para efetivá-las (JESUS, 2016; LOPES, 2020). Como a falta de uma formação abrangente acerca das especificidades relacionadas às deficiências, que impossibilita ações inclusivas, principalmente na sala de aula comum (JESUS, 2016; LOPES, 2020); e a ausência de informações e formações em relação aos assuntos referentes à educação inclusiva com crianças com deficiência, fere às normas vigentes que tratam da inclusão e do respeito à diversidade (MARINHO, 2017).

Além disso, localizamos a denúncia acerca da necessidade de maior investimento em políticas públicas de qualidade que tenham o enfoque nas especificidades relacionadas à deficiência, como também que forneçam maior apoio ao corpo docente (LOPES, 2020). E, também, é apontado para a necessidade de: estruturas colaborativas e de apoio entre todos os envolvidos no processo da inclusão escolar, qualificação profissional, acessibilidade física e à um ensino público de qualidade, recursos pedagógicos e respeito às diferenças individuais (MARINHO, 2017).

3.2.8 Trabalho Docente

Quadro 14 – Trabalho docente: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2012	SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
2016	BARROS, Paulo Oliveira. O educando com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva: uma análise do trabalho didático. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
2016	LIMA, Katia Soares Bezerra de. O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

O tópico *Trabalho Docente* concentra aqueles trabalhos que se aproximam diretamente à uma das perguntas que norteiam esta pesquisa: o que vem sendo produzido acerca do Trabalho docente do professor regente nos Anos Iniciais do Ensino Regular com as crianças da Educação Especial na sala de aula comum? Dos 111 trabalhos, 3 dissertações de mestrado foram selecionadas, sendo uma delas a da autora Schreiber (2012), que é o ponto de partida deste estudo. Sendo assim, é possível observar a escassa produção acadêmica que trata do Trabalho Docente neste contexto.

Os trabalhos destacam em seus resumos as dificuldades que vêm sendo produzidas pela ambiguidade das políticas que consolidam a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular (SCHREIBER, 2012; BARROS, 2016), e ao mesmo tempo direcionam suas ações políticas de "perspectiva inclusiva" para os serviços e profissionais da Educação Especial e não para o trabalho realizado na classe comum (SCHREIBER, 2012).

Dessa forma, denunciando que, nos discursos políticos da “educação inclusiva”, a escolarização do estudante com deficiência na sala de aula comum vem sendo precarizada por esta estratégia que fortalece a separação entre o ensino comum e a educação especial (BARROS, 2016; LIMA, 2016) e, mesmo que sejam percebidas mudanças no espaço escolar, estas mudanças não têm impactado o trabalho didático na sala de aula comum do ensino regular (BARROS, 2016).

São muitas as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho docente na escola moderna que pauta o ensino homogêneo, centrado no manual didático (BARROS, 2016). Na perspectiva inclusiva, estas insatisfações também aparecem nas narrativas dos professores, apontando-se para as condições de trabalho insatisfatórias, turmas excessivamente numerosas, excessivas cobranças por resultados, inadequada formação para trabalhar com o processo de inclusão e necessidade de apoio pedagógico e profissional (LIMA, 2016).

Além disso, os trabalhos apontam para a inexistência de uma proposta de trabalho coletivo entre o professor regente, o profissional de apoio e o AEE (SCHREIBER, 2012; BARROS, 2016) e para as dificuldades que são encontradas nessa articulação que poderiam possibilitar o desenvolvimento de um plano conjunto de atendimento aos alunos em situação de inclusão (BARROS, 2016).

Todos estes entraves apontados nestes 3 trabalhos, demonstram que ao mesmo tempo que as políticas de Educação Especial se definem como inclusivas e defendem que as crianças com deficiência ocupem o ensino regular, não há orientações para o trabalho a ser desenvolvido

na sala de aula comum (SCHREIBER, 2012; BARROS, 2016). Sendo assim, não estão sendo oferecidas condições adequadas para os estudantes com deficiência, o que denuncia uma situação de abandono para com a escolarização destes sujeitos e a precarização nas condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto (SCHREIBER, 2012; LIMA, 2016).

3.2.9 Avaliação

Quadro 15 – Avaliação: Dissertação de Mestrado, por título, Brasil, 2012-2022.

Ano	Título
2017	LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. Práticas avaliativas de professores de crianças com síndrome de Down nos anos iniciais no ensino fundamental. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
2021	OLIVEIRA, Ilma Fialho de. Avaliação da aprendizagem na educação especial do Município de Breves-PA. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2012-2022

Quanto ao tópico *Avaliação*, foram selecionadas apenas 2 dissertações de mestrado, o que demonstra uma escassa discussão acerca do tema. Um elemento de discussão que um dos resumos apresentou e que também teve indícios nos trabalhos de outros tópicos deste balanço, foi o enfoque da avaliação nas conquistas de socialização da criança com deficiência, configurando-se dessa forma uma avaliação informal através da observação das professoras e sem relação com os conhecimentos historicamente acumulados (LUSTOSA, 2017).

Também foram apontadas algumas dificuldades dos professores no processo avaliativo destes sujeitos, como: a rotatividade dos professores, as limitações do currículo, as faltas destes estudantes nas aulas e a necessidade de uma melhor articulação com os profissionais da Educação Especial (OLIVEIRA, 2021).

3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através da análise quantitativa do balanço da produção acadêmica 2012-2022, foi possível observar que o trabalho docente de professores regentes dos anos iniciais com os estudantes público-alvo da educação especial na classe comum de ensino, em relação aos números, apresentou um crescimento quanto ao que vêm sendo produzido em âmbito acadêmico nacional. Quanto à análise qualitativa, os resumos apresentam bastante elementos em comum sobre o trabalho do professor regente no contexto estudado.

Muitos desses elementos, principalmente acerca das dificuldades encontradas pelos docentes, já tinham sido trazidos no balanço da produção acadêmica de Schreiber (2012), como: condições de trabalho insatisfatórias (LIMA, 2016); visão limitadora acerca da criança com deficiência (SANTOS, 2012; LISBOA, 2013; LOPES, 2019); encaminhamento de atividades descontextualizadas da proposta da turma (PAIXAO, 2018; VICARI, 2019); escassez de recursos humanos (PEREIRA, 2020; SILVA, 2021); sobrecarga de trabalho e superlotação do ambiente da sala de aula (ARARUNA, 2018); a falta do cumprimento dos papéis que estão prescritos nos documentos oficiais pelos profissionais que atuam com a criança com deficiência (BARBOSA, 2018; OLIVEIRA, 2021); e indisponibilidade de horário para planejamento conjunto entre as professoras regentes e as profissionais de apoio (PERPETUO, 2020).

Sendo assim, é possível pensar que, mesmo com 10 anos de diferença entre um balanço e outro, os trabalhos acadêmicos demonstram que muitas das dificuldades para o desenvolvimento do trabalho docente ainda persistem.

Entretanto, novos elementos também apareceram nos resumos das produções acadêmicas selecionadas, no marco temporal 2012-2022, como: o desconhecimento por parte dos professores acerca das especificidades relacionadas a deficiência (SANTO, 2012; LISBOA, 2013); e a necessidade de formação específica para os professores regentes que trabalham com crianças com deficiência na classe comum (PORTA, 2015; COSTA, 2016; CARVALHO, 2016; VECCHIA, 2017; EFFGEN, 2017; JAVORNIK, 2018).

Faz-se também importante destacar que, a falta de articulação entre o professor do AEE e o professor regente, perpassa todas as categorias de análise do balanço da produção acadêmica deste estudo e, além disso, é percebido uma continuidade desta falta de articulação, visto que ela já aparece na pesquisa de Schreiber (2012).

Além disso, enquanto o trabalho de Schreiber (2012) destaca que encontrou apenas dois pesquisadores que se propuseram a questionar a perspectiva inclusiva presente nas diretrizes

políticas, o balanço desse trabalho (2012-2022) encontrou mais produções acadêmicas que apontam acerca da distância entre o que é preconizado na legislação e as condições adequadas para efetivá-las (CRIPPA, 2012; JESUS, 2016; BARROS, 2016; LOPES, 2020; PERPETUO, 2020; VASSOLER, 2021). Entretanto, ainda é um número muito pequeno em relação ao total de produções selecionadas, o que demonstra que ainda são pouco os pesquisadores que fazem apontamentos críticos em relação as políticas da Educação Especial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a fim de discutir acerca da organização do trabalho docente de professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas com os estudantes público-alvo da Educação Especial na classe comum do ensino regular, buscamos, ao atender os objetivos específicos, elencar o que as diretrizes políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelecem em relação ao objeto estudado. E, através do balanço da produção acadêmica nacional, discutir sobre o que vem sendo produzido sobre os elementos constitutivos do trabalho docente com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na introdução deste estudo, trouxemos alguns registros formais que tratam da matrícula das crianças da Educação Especial no ensino regular e da luta pela educação dos sujeitos com deficiência. E, também foram apresentados dados censitários que indicam o quantitativo crescente de matrículas de estudantes da educação na classe comum. Além disso, ao demonstrar que muitas das indagações que constituíram este trabalho são respondidas na dissertação de Schreiber (2012), argumentamos acerca da necessidade de buscar atualizações quanto à documentação e às diretrizes da educação especial e quanto ao que foi produzido no âmbito acadêmico, através do balanço da produção acadêmica nacional, a fim de trazer novos elementos para discussão do tema.

Neste balanço da produção acadêmica, no recorte temporal 2012-2022, foram selecionados 111 trabalhos acadêmicos, sendo estes separados em 9 categorias de análise: prática docente, trabalho colaborativo/ bidocência, articulação, alfabetização, currículo, tecnologias/ recursos, escolarização, trabalho docente e avaliação.

A categoria mais expressiva em números foi a *prática docente*, em que os trabalhos evidenciam principalmente as dificuldades encontradas no fazer docente na classe comum com estudantes público-alvo da Educação Especial. E, que afetam a realização de práticas docentes apropriadas para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência (COSTA, 2012; SCHIAVON, 2012; LISBOA, 2013; PELEGRINI, 2014; VERISSIMO, 2017; PAIXAO, 2018; ZVIEZYKOSKI, 2020). Sendo possível pensar que as dificuldades são resultantes da própria falta de orientações que organizem o trabalho docente do professor regente na classe comum com os estudantes da Educação Especial.

Visto que, o trabalho de Schreiber (2012) demonstra a incoerência das políticas de “perspectiva inclusiva” que objetivam à matrícula dos alunos da modalidade de Educação Especial nas classes comuns, entretanto, as ações de tais políticas estão direcionadas para os

serviços e profissionais da Educação Especial e não há proposições políticas que objetivem o oferecimento do ensino dos conteúdos acadêmicos a estes sujeitos (SCHREIBER, 2012).

Isso também foi possível de ser observado ao analisar as diretrizes políticas trazidas neste estudo, que citam uma articulação entre o professor regente e o professor especializado, mas não propõem orientações que de fato possibilitem essa articulação. Como, nas Notas Técnicas, Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013a) e Nota Técnica nº 42 (BRASIL, 2015), que citam este trabalho complementar e a importância da interlocução permanente entre o professor da classe comum e o professor do AEE, mas não nos respondem de que maneira isso se realiza no contexto escolar.

Outras categorias que somam a esta discussão, são as *trabalho colaborativo/ bidocência* e *articulação* que, apesar de estarem em categorias separadas, tratam da articulação entre o professor regente da classe comum com o professor especializado do AEE. A partir das leituras dos resumos destes trabalhos, foi possível verificar que este tema ainda não ganhou espaço na realidade do ensino regular e essa articulação, de um modo geral, ainda não ocorre nas escolas (ARAUJO, 2017; REJANE, 2018; ARARUNA, 2018; PICOLINI, 2019).

Além disso, os trabalhos destas categorias trouxeram contribuições sobre os papéis do professor especialista que, mesmo sendo claro que nos documentos “(...) as atividades do AEE na SRM se diferenciam das realizadas nas salas de aula regular e que a proposta deste serviço deve se articular com a proposta do ensino comum.” (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p.1188), foi demonstrado que o professor especialista do AEE acaba assumindo o papel de ensino dos conteúdos acadêmicos (MOSCARDINI, 2016). Além disso, a “sobrecarga de trabalho” do professor do AEE, apontada pelas autoras Pertile e Rossetto (2015), no artigo *Trabalho e Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado*, também aparece como um dos aspectos que desfavorecem as práticas colaborativas (ARARUNA, 2018).

Esta falta de orientação encontrada acerca do trabalho docente do professor regente e da articulação deste com o professor do AEE, nas diretrizes e nos documentos, nos possibilita inferir que a responsabilidade de escolarização dos sujeitos com deficiência é exclusivamente do professor especializado, pois, como é apontado pelas autoras Pertile e Rossetto (2015), o AEE

(...) assume uma responsabilidade significativa nas escolas regulares, pois é colocado como proposição central para apoio aos alunos com deficiência. Juntamente com a grande responsabilização das SRM, notamos, também, a ênfase na apresentação do professor do AEE como articulador da organização necessária para a escolarização de seus alunos. (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p.1188)

Sendo assim, como é considerado na dissertação de Schreiber (2012), o foco das diretrizes políticas está no Atendimento Educacional Especializado. E, tanto no recorte temporal 2001-2011, como no recorte 2012-2022, os dados evidenciam uma ausência de propostas de articulação entre a classe comum e a Educação Especial e de diretrizes acerca do trabalho do professor regente na classe comum com os estudantes público-alvo da Educação Especial (SCHREIBER, 2012).

A falta de articulação entre o AEE e a classe comum e as questões acerca da ambiguidade das políticas que consolidam a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial são apontadas como principais entraves no trabalho docente do professor regente em relação às categorias *alfabetização* (ALMEIDA, 2019; PERPETUO, 2020), *escolarização* (JESUS, 2016; LOPES, 2020; MARINHO, 2019) e *trabalho docente* (SCHREIBER, 2012; BARROS, 2016).

Ainda quanto a categoria *trabalho docente*, é possível observar, a partir do documento da Educação Especial, o fascículo *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar*, um discurso acerca de necessárias mudanças no trabalho docente do professor regente (diferentes modos de método de ensino, avaliação, currículo e planejamento), entretanto o documento não oferece orientações e estratégias aprofundadas sobre de que forma realizar tais mudanças.

Sendo assim, ao mesmo tempo que pouco vem sendo produzido no âmbito acadêmico acerca do que de fato constitui o trabalho docente no contexto estudado, os documentos também não reconhecem a complexidade do trabalho docente na forma que ele é apresentado pela autora Schreiber (2012), ao trazer a contribuição de Marin (2010) sobre a definição de trabalho docente:

(...) a figura central da atividade de ensinar é a figura do professor. O trabalho docente se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerado este nas suas mais variadas dimensões de análise (MARIN, 2010, p. 37).

Sobre o esvaziamento de orientações sobre o trabalho docente, Schreiber (2012) já apontava em sua dissertação que a falta de orientações precariza o trabalho docente e a qualidade da escolarização dos sujeitos com deficiência, pois, a autora afirma, que o professor precisa de orientações ao elaborar um planejamento que contemple este sujeito (SCHREIBER, 2012). Sendo que, enquanto o tema *planejamento* é muito discutido no trabalho de Schreiber (2012), faz-se importante considerar que não foram encontradas produções acadêmicas que tratam diretamente sobre o tema no resultado do balanço das produções acadêmicas, no recorte temporal 2012-2022.

Ademais, os resumos das produções acadêmicas da categoria *currículo*, confirmam aquilo que trouxemos ao analisar os documentos do Ensino Fundamental, pois é constatado um esvaziamento de orientações curriculares para o trabalho pedagógico na classe comum com os estudantes público-alvo da Educação Especial (SCHREIBER, 2019). Ao encontro disso, Schreiber (2012) afirma que a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial não implicou em mudanças na organização do Ensino Fundamental. E, através da nossa análise documental, foi possível perceber que os documentos do Ensino Fundamental continuam sem aprofundar estas questões ao organizar o ensino.

Sobre a categoria de análise *tecnologias/ recursos*, as produções acadêmicas trouxeram em seus resumos acerca das dificuldades encontradas na utilização das tecnologias pelos docentes (OLIVEIRA, 2015) e da não utilização na classe comum destes recursos, sendo de uso exclusivo da SRM (GOMES, 2015). Sobre o assunto, o que Schreiber (2012) constata em seu trabalho, é que há uma estratégia de redução de custos quanto a demanda de recursos materiais na classe comum e que o professor auxiliar vem cumprindo o papel de substituir a função dos recursos materiais necessários para garantir a participação dos estudantes da Educação Especial nas atividades propostas na classe comum (SCHREIBER, 2012).

Além disso, o fascículo *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar* nos possibilita inferir que uma das vias de articulação entre a classe comum e o AEE faz-se através do uso de serviços e recursos pedagógicos em parceria entre os dois espaços de atuação. Entretanto, já foi possível constatar, que a articulação entre o professor regente e o professor especializado é um ponto de fragilidade nas diretrizes e nos documentos da Educação Especial e na prática do trabalho docente no contexto do ensino regular.

No fascículo supracitado, quanto a categoria *avaliação*, o documento propõe uma avaliação contínua, qualitativa e com a participação do aluno (BRASIL, 2010). Entretanto, o resultado do balanço nos possibilitou apreender que a avaliação se configura de maneira

informal, através da observação das professoras e com enfoque nas conquistas de socialização das crianças (LUSTOSA, 2017). Demonstrando, dessa forma, uma dissociação entre o documento da Educação Especial e o que vem acontecendo no ensino regular.

Faz-se importante considerar que um dos avanços desta pesquisa em relação a dissertação de Schreiber (2012), foi perceber que, através do balanço da produção acadêmica, o trabalho docente do professor regente na classe comum com os estudantes público-alvo da Educação Especial, neste novo recorte temporal, ganhou proporção em relação aos números de produções acadêmicas que tratam sobre este objeto. Ainda que os números de teses de doutorado (16) sejam bem menores que o número de dissertações de mestrado (95), demonstrando que as produções que se aprofundam acerca do tema são menores, é considerável o ganho que esse número total revela em comparação ao que Schreiber (2012) encontrou em 2001-2011, acerca das discussões sobre este objeto.

Consideramos, também, que as produções selecionadas neste trabalho podem fornecer subsídios para que novas produções surjam acerca do trabalho docente do professor regente com os estudantes público-alvo da Educação Especial. E, além disso, que os elementos aqui presentes podem contribuir na ampliação de discussões que pautam a luta pela educação dos sujeitos com deficiência.

Visto que as diretrizes e os documentos da Educação Especial permanecem não disponibilizando orientações que fortalecem o trabalho docente no contexto estudado, este enfraquecimento ameaça os avanços já conquistados. Pois, a precarização do trabalho docente e da escolarização dos sujeitos com deficiência, servem de argumentos para os movimentos de retrocessos, como exemplo a fala do ex-Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em 2021, sobre crianças com deficiência atrapalharem o ensino dos demais estudantes na classe comum do ensino regular (UOL, 2021).

Mesmo que a problemática seja mais ampla e este trabalho trata de um recorte acerca da Educação Especial, as diretrizes se mantêm em constante disputa pelos direitos à educação das crianças com deficiências e, por isso, faz-se importante o desenvolvimento de discussões acerca do objeto estudado neste trabalho.

Além disso, mesmo que, neste novo recorte temporal, não tenhamos conseguido alcançar respostas que nos fornecem uma orientação direta acerca de como se organiza o trabalho docente do professor regente nos Anos Iniciais com os estudantes público-alvo da Educação Especial, este trabalho vêm no sentido de alimentar os debates que vêm sendo

produzidos com mais incidência no âmbito acadêmico e de fornecer subsídios para que novas pesquisas sejam realizadas a fim de trazer novas contribuições a esta discussão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação - Campus Catalão) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.
- ALVES, SILVANA SOUZA SILVA. **A mediação articulada com uso de tecnologias: o trabalho docente na diversidade**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ANDRADE, Claudete Freitas de. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.
- ARARUNA, Maria Rejane. **A articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza**. 2018. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ARAÚJO, M. A. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
- ARAÚJO, Patricia Bispo de. **A adoção entre o trabalho docente no atendimento educacional especializado e o realizado na sala comum: a realidade do sistema municipal de educação de Araçatuba/SP**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.
- AZEVEDO, Fabiana Cristina de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual Maringá, Maringá, 2016.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa de literatura**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BARROS, Paulo Oliveira. **O educando com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva: uma análise do trabalho didático**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Capes nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRAUN, Patricia. **Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum**. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRITO, Janira Bezerra de. **Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CARVALHO, Ana Lucia Oliveira Freitas. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na escola professor Carlos Gomes da Silva**. 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo.** 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTA, Márcia Cunha Silva. **Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?** 2013. 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

COSTA, Raquel Almeida. **A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental.** 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva.** 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

DANTAS, Lilianne Moreira. **Do que se diz ao que se faz: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte-CE.** 2014. 209f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas.** 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FERREIRA, Aline Nathalia Marques. **Escolarização de aluno com síndrome de down na escola: um estudo de caso.** 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FONSECA, Gêssica Fabiely. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva.** 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FONSECA, Roberto. **Alfabetização de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão.** Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista.** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GOMES, Elayne Crystyna Pereira Borges. **Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

GONÇALVES, Vanessa Cristina. **A educação especial na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre o currículo e o lugar que diferentes sujeitos ocupam no documento.** 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em processos socioeducativos e práticas escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2021.

GUEBERT, Mirian Celia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular.** 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GURGEL, Iure Coutre. **Práticas pedagógicas: narrativas de experiências de professores de aluno com deficiência visual na Escola Municipal Rural Antonia Eurlí de Brito de Janduí/RN.** 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

HÜSKEN, Rosane Bom. **Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente.** 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

JAVORNIK, Guacira de Avila. **Desafios da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de inclusão de estudantes com deficiência.** 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

JESUS, Clarice Karen de. **A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas.** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

LIMA, Katia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar.** 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

LIMA, Maisa Moraes de. **Estratégias pedagógicas no processo de inclusão de alunos com deficiência múltipla.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

LISBOA, Sulamyta da Silva Pinto. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.** 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LOPES, Naiara de Oliveira Basilio. **Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis.** 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

LOPES, Paula Vilhena Louro. **Práticas educativas inclusivas: atenção às possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial.** 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. **Práticas avaliativas de professores de crianças com síndrome de Down nos anos iniciais no ensino fundamental.** 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

MACHADO, Michela Lemos Silveira. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **Construção de Práticas Inclusivas no ensino fundamental I: A voz do professor**. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. C. D.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva**. Brasília: UFC/MEC, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. Dicionário: trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARINHO, Maria Francisca Braga. **Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do ensino fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores**. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MEDEIROS, Ronise Venturini. **Educação escolar de pessoas com deficiência visual: a prática docente em evidência**. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

MENDES, Jacira Amadeu. **Alfabetização de crianças da modalidade educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Ministério da Educação. **A educação especial em números**. Governo Federal. 10 de fevereiro de 2021.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

MUNIZ, Joice Daiane. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. 2019 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

NAKANICHI, Claudia. **Percepções e práticas pedagógicas das professoras regentes alfabetizadoras dos anos iniciais acerca da inclusão: um estudo de caso em escola pública municipal do Vale do Paraíba - SP**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

NANTES, Daniela Pereira. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.** 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.** 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013

NASCIMENTO, Luciana. **Práticas pedagógicas de acesso à língua escrita e deficiência intelectual: um estudo em classe regular de ensino.** 2021. 122 f. Tese (Doutorado em (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

NASCIMENTO, Raquel de Oliveira. **Análise de atividades de alfabetização de estudantes surdos.** 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

NEGRINI, Tatiane. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação.** 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013/ MEC / SECADI /DPEE de 21 de março de 2013. Dispõe sobre a Orientação aos Sistemas de Ensino quanto a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília/DF: MEC/SECADI. 2013.

NOTA TÉCNICA Nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE de 16 de junho de 2015. Dispõe sobre a Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília/DF: MEC/SECADI. 2015.

NUNES, Jessica Ferreira. **O currículo de escolarização de alunos com TEA no ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar.** 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, Adriana Cristina de Lima. **Atendimento à alunos com deficiência: gestão e prática de ensino na sala de aula regular.** 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

OLIVEIRA, Emerline de. **O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas.** 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

OLIVEIRA, Flavia Pereira. **Colaboração entre a tríade professores da classe comum, da sala de recursos e profissionais de apoio no processo de escolarização em contextos inclusivos.** 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2021.

OLIVEIRA, Ilma Fialho de. **Avaliação da aprendizagem na educação especial do Município de Breves-PA.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

OLIVEIRA, Janiby Silva de. **Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva.** 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

OLIVEIRA, Juliana Teixeira do Amaral. **Crenças e práticas de professores acerca do uso das tecnologias na educação inclusiva de escolas da rede municipal de ensino fundamental de Santarém-Pará.** 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

OLIVEIRA, Simone Luzia de. **Experiência de práticas pedagógicas na inclusão escolar no ensino fundamental I.** 2019. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019.

PAIXAO, Maria do Scorro Santos Leal. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de Teresina para alunos com deficiência intelectual.** 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PASSOS, Maria do Carmo. **Tecnologias, práticas pedagógicas e inclusão: interfaces entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula regular.** 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

PAULINO, Vanessa Cristina. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita.** 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez. **Colaboração na educação especial na perspectiva da inclusão: revisitando o conceito.** 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

PELEGRINI, Maria Ines de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva.** 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

PEREIRA, Andrea Carla Bastos. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.** 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

PEREIRA, Dayane Correia. **Educação inclusiva e prática educacional do professor dos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão sistemática de pesquisas de 2009 a 2020.** 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

PEREIRA, Eliane Martins. **A educação inclusiva no contexto da sala de aula: relações com o atendimento educacional especializado.** 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

PEREIRA, Glaucia Resende Marra. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado.** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PERPETUO, Regina Celia Fernandes da Costa. **A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual: um estudo de caso em uma escola pública municipal.** 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. **Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1186–1198, 2015.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. **Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência.** 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

PIGOZZI, Simone Aparecida Moreira da Silva. **A contribuição das tecnologias assistivas para a prática pedagógica do professor no aprendizado do aluno com deficiência intelectual.** 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

PIRES, Yasmin Ramos. **Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar.** 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PORTA, Wilma Carin Silva. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB.** 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RECALDES, Dorismar. **Propostas e práticas de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e especializados em educação especial.** 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

Ribeiro sobre crianças deficientes nas escolas: '**Não queremos inclusivismo**'. UOL, São Paulo, 24 de agosto de 2021. Disponível em: [Milton Ribeiro sobre crianças deficientes: 'Não queremos inclusivismo' \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/milton-ribeiro/2021/08/24/nao-queremos-inclusivismo/)

RIBEIRO, Joana Vicente. **Práticas pedagógicas de alfabetização: um estudo com professores de crianças com paralisia cerebral.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

RICCE, Juliessa. **Deficiência intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento: um estudo de teses e dissertações.** 2019. 116 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo.** 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2022.

SANTANA, Marcelo Dias de. **O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos: questões metodológicas.** 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SANTANA, Maria Aldeni. **Possibilidades de se fazer docente no atendimento aos alunos com deficiências: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil.** 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.

SANTOS, Adriana Hellen Lima dos. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos.** 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.** 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SANTOS, Fabio Junio da Silva. **Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Josely Alves dos. **Ensino de Matemática e Transtorno do Espectro Autista – TEA: possibilidades para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual.** 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

SCHREIBER, Dayana Valeria Folster Antonio. **As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979/2013).** 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, Andrialex William da. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual.** 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, Aparecida Rosario de Oliveira. **Educação inclusiva: tecnologias assistivas como apoio à humanização de relações de ensino-aprendizagem com crianças deficientes - leitura de uma escola pública de Uberaba (MG).** 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) — Instituto Federal de Educ., Ciênc., e Tecn. do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SILVA, Denise Gama da. **Das políticas educacionais inclusivas às práticas pedagógicas docentes no município de rio branco/acre.** 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

SILVA, Edna Leandro da. **O trabalho pedagógico no processo de alfabetização do estudante com deficiência intelectual.** 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

SILVA, Jefferson Lack da. **Inclusão - Revista da Educação Especial (2005-2011) e a alfabetização em língua portuguesa de pessoas com deficiência.** 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

SILVA, Libia Sara Rocha Garcia da. **Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2015.

SILVA, Sheley Cristina Correa da. **Planejamento curricular e deficiência intelectual: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino no Distrito Federal.** 2020. 257 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, Wellington Alves. **Currículo e aprendizagem escolar do aluno com deficiência visual.** 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2020.

SOARES, Antonio Francisco. **A relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos e sua utilização/interferência na sala regular.** 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOARES, Leticia Borges Marra. **A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.** 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SOUSA, Marcia Pereira de. **Experiências de professoras do ensino fundamental regular com alunos surdos: analisadas com base na nossa trajetória formativa e profissional.** 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

SOUZA, Tania Maria Filii de. **Prática docente mediada pelas tecnologias na educação especial.** 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

TOKARNIA, Marina. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais.** Agência Brasil, Brasília, 31 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>

VALLADAO, Helen Malta. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards.** 2017. 151

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VASSOLER, Patricia. **o trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

VERISSIMO, Natalia Barbosa. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VICARI, Luiza Pinheiro Leao. **Escolarização de alunos com tea: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VIEIRA, Adriana Alves. **Aprendizagem colaborativa com o uso das TIC na orientação inclusiva: um estudo de caso**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

XAVIER, Maira da Silva. **Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ZVIEZYKOSKI, Marieli. **Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

APÊNDICE A – NÚMERO DE MESTRADOS E DOUTORADOS POR TÓPICOS

1. Trabalho docente

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	3
Doutorado	0

2. Prática docente

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	35
Doutorado	3

3. Currículo

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	11
Doutorado	2

4. Avaliação

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	2
Doutorado	0

5. Trabalho colaborativo/ Bidocência

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	10

Doutorado	4
-----------	---

6. Articulação

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	6
Doutorado	2

7. Alfabetização

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	17
Doutorado	4

8. Tecnologias/ Recursos

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	7
Doutorado	0

9. Escolarização

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	4
Doutorado	1

10. Total dos Tópicos

Tipo de Trabalho	Total
Mestrado	95

Doutorado	16
-----------	----

APÊNDICE B – MESTRADOS PROFISSIONAIS

Número de Mestrados e de Mestrados Profissionais

Tipo de Mestrado	Total
Mestrado	79
Mestrado-profissional	16

Número de Mestrados Profissionais por Tópico

Mestrado Profissional	Total
Trabalho Docente	1
Prática Docente	8
Currículo	1
Trabalho Colaborativo	2
Articulação	1
Alfabetização	1
Tecnologias	1
Escolarização	1

APÊNDICE C – NÚMERO DE TRABALHOS PRODUZIDOS POR ANO**1. Trabalho docente****Mestrado**

Ano	Total
2012	1
2016	2

2. Prática docente**Mestrado**

Ano	Total
2012	4
2013	1
2014	3
2015	2
2016	4
2017	4
2018	4
2019	5
2020	5
2021	3

Doutorado

Ano	Total
2017	2
2018	1

3. Currículo**Mestrado**

Ano	Total
2014	1
2016	1
2017	1
2018	3
2019	2
2020	2
2021	1

Doutorado

Ano	Total
2015	1
2019	1

4. Avaliação

Mestrado

Ano	Total
2017	1
2021	1

5. Trabalho colaborativo/ Bidocência

Mestrado

Ano	Total
2012	1
2013	1
2017	2
2019	3
2020	2
2021	1

Doutorado

Ano	Total
2012	1
2016	1
2017	1

2018	1
------	---

6. Articulação

Mestrado

Ano	Total
2014	2
2017	1
2018	1
2019	1
2021	1

Doutorado

Ano	Total
2018	1
2022	1

7. Alfabetização

Mestrado

Ano	Total
2012	1
2013	1
2014	1

2015	3
2016	2
2018	1
2019	2
2020	4
2021	2

Doutorado

Ano	Total
2013	1
2016	1
2019	1
2021	1

8. Tecnologias/ Recursos

Mestrado

Ano	Total
2013	1
2015	2
2016	2
2017	1

2019	1
------	---

9. Escolarização

Mestrado

Ano	Total
2016	2
2018	1
2020	1

Doutorado

Ano	Total
2017	1

10. Total dos Tópicos

Mestrado

Ano	Total
2012	7
2013	4
2014	7
2015	7
2016	13

2017	10
2018	10
2019	14
2020	14
2021	9

Doutorado

Ano	Total
2012	1
2013	1
2015	1
2016	2
2017	4
2018	3
2019	2
2021	1
2022	1

11. Total dos Trabalhos Acadêmicos por Ano de publicação

Ano	Total
2012	8

2013	5
2014	7
2015	8
2016	15
2017	14
2018	13
2019	16
2020	14
2021	10
2022	1

APÊNDICE D – PREVALÊNCIA DE UNIVERSIDADES NAS PRODUÇÕES

1. Número de Universidades

Universidade/Cidade/Região do País	Total
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis/SC - Sul	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande/MS – CO	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco/AC – Norte	2
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo/SP – SE	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas/RS – SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal/RN – NE	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, Araraquara/SP – SE	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza/CE – NE	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória/ES – SE	10
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ, Pouso Alegre/MG – SE	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria/RS – SUL	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos/SP – SE	6
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Mossoró/RN – NE	2
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté/SP – SE	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia/MG – SE	2

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Jacobina/BA – NE	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém/PA – NORTE	3
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina/PR – SUL	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava/PR – SUL	2
UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul/SP – SE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, Erechim/RS – SUL	1
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul/RS – SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte/MG – SE	1
UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju/SE – NE	1
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande/MS – CO	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís/MA – NORTE	2
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina/PI – NE	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia/GO – CO	1
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo/SP – SE	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis/SC – SUL	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão/GO – CO	3
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista/RR – NORTE	1
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília/DF – CO	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, São João Del Rei/MG – SE	1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre/RS – SUL	1
UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba/MG – SE	2
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba/MS – CO	3
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé/RS – SUL	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro/RJ – SE	1
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos/ES – SE	1
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão/SC – SUL	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro/SP – SE	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá/PR – SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana/MG – SE	2
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana/BA – NE	1
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo/SP – SE	1
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen/RS – SUL	1
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande/MS – CO	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, Santarém/PA – NORTE	1
INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECN. DO TRIÂNGULO MINEIRO, Uberaba/MG – SE	1
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, Lages/SC – SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis/MT – CO	1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora/MG – SE	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador/BA – NE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ, Jataí/GO – CO	1
Total	111

1. Números de Universidades por Regiões

Região	Número de Trabalhos
Centro-Oeste	17
Nordeste	16
Norte	9
Sudeste	49
Sul	20

APÊNDICE E – REDES DE ENSINO

Rede de Ensino Municipal	Total
RME de Florianópolis/SC	2
RME de Campo Grande/MS	2
RME de Pelotas/RS	1
RME de Natal/RN	1
RME de Cariacica/ES	1
RME de Horizonte/CE	1
RME das cidades da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS	1
RME de municípios do interior de SP	2
RME de Janduís/RN - Escola Rural	1
RME de Taubaté/SP	1
RME de Uberlândia/MG	2
RME de Jacobina/BA	1
RME de Guarapuava/PR	1
RME do norte do estado do Paraná	1
RME de Erechim/RS	1
RME de Caxias do Sul/RS	1
RME de Belo Horizonte/MG	2
RME de cidades do Vale do Paraíba/SP-RJ	2

RME de Itabaiana/SE	1
RME de Sidrolândia/MS	1
RME de São Luís/MA	1
RME de Rio Branco/AC	1
RME de Teresina/PI	2
RME de Serra/ES	2
RME de Belém/PA	1
RME de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás	1
RME de Boa Vista/RR	1
RME de Breves/PA	1
RME de Vitória/ES	1
RME de Araçatuba/SP	1
RME de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul	1
RME de São Gabriel da Palha/ES	1
RME de Fortaleza/CE	1
RME de Gravatal/SC	1
RME de Limeira/SP	1
RME de Ouro Preto/MG	1
RME de Mogi das Cruzes/SP	1
RME de São Paulo/SP	2

RME de Terenos/MS	1
RME de Santarém/PA	1
RME de Brasilândia/MS	1
RME de uma cidade do litoral norte paulista	1
RME de Rondonópolis/MT	1
RME de Salvador/BA	1

Rede de Ensino Estadual	Total
Rede Estadual de Pouso Alegre/MG	1
Rede Estadual de Belém/PA	1
Rede Estadual no Sul de Minas Gerais	1
Rede Estadual de Serra/ES	1
Rede Estadual de Florianópolis/SC	1
Rede Estadual de Itajaí/SC	1
Rede Estadual de uma cidade de médio porte do interior de SP	1
Rede Estadual de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás	1
Rede de Estadual de São Paulo/SP	1
Rede Estadual de Gravatal/SC	1
Rede Estadual de Ipameri/GO	1

Rede Estadual de São Luís/MA	1
Rede Estadual de Brasilândia/MS	1
Rede Estadual de Patrocínio/MG	1
Rede Estadual de Santa Maria/RS	1

Rede não bem identificada	Total
Escola pública da cidade de Santa Maria/RS	1
Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, em Natal-RN	1
Escolas de dois municípios do Paraná	1
Escola filantrópica localizada na zona oeste da cidade de Natal/RN	1
Escola vinculada a uma Organização Não-Governamental (ONG) de Natal/Rio Grande do Norte.	1
Escola da rede pública do Distrito Federal	2
Escola da rede pública de Uberaba-MG	1