

TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Maria José Santos Rabelo^I; Arlete Maria Monte de Camargo^{II}

RESUMO

O estudo apresenta aspectos da realização da revisão de literatura, do tipo revisão integrativa, referente ao objeto de estudo da tese de Doutorado - condições de trabalho e intensificação do trabalho docente na educação inclusiva. Para tanto, foram utilizadas a abordagem qualitativa e a pesquisa do tipo bibliográfica. O levantamento das produções acadêmicas foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e em Dados e Estatísticas da Plataforma Sucupira, tendo como referência o período de 2009 a 2019. Os resultados indicam a seleção de 66 produções, sendo 15 Teses e 51 Dissertações, que se referem ao trabalho docente e alunos com deficiência. Dessas produções, apenas 04 se aproximam do objeto proposto, as quais sinalizam para condições de trabalho e saúde do professor e atribuições docentes e práticas intensificadoras. Concluímos, apontando a pertinência da revisão de literatura, do tipo revisão integrativa, para conhecermos o que tem sido produzido sobre o objeto de pesquisa, o que revelou a relevância do objeto de pesquisa proposto.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Produções Acadêmicas, Revisão de Literatura, Trabalho Docente.

TEACHING WORK IN THE INCLUSION PROCESS: an integrative review

ABSTRACT

The study presents aspects of the performance of the literature review, integrative review type, related to the object of study of the Doctoral thesis - working conditions and intensification of teaching work in inclusive education. To do so, a qualitative approach and bibliographical research were used. The survey of academic productions

^I Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará, Professora no Departamento de Educação na Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: mariajosesrabelo@gmail.com.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professora Titular aposentada, em atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará na condição de professora permanente. E-mail: acamargo@ufpa.br.

was executed in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in Data and Statistics of Plataforma Sucupira, with reference to the period from 2009 to 2019. The results indicate the selection of 66 productions, being 15 Theses and 51 Dissertations, which refer to the teaching work and disabled pupils. Of these productions, only 04 are close to the proposed object, which signalize the teacher's working conditions and health and teaching attributions and intensifying practices. We conclude by pointing out the pertinence of the literature review to know, integrative review type, to know what has been produced about the research object, which revealed the relevance of the proposed research object.

Keywords: Inclusive education, Academic productions, Literature review, Teaching work.

INTRODUÇÃO

O artigo teve por finalidade discorrer sobre aspectos da realização da revisão de literatura, do tipo revisão integrativa, referente ao objeto de estudo da Tese de Doutorado em construção, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA).

A referida Tese objetivou analisar o trabalho docente em classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-se as condições de trabalho docente presentes nas escolas na efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O objetivo em tela partiu deste questionamento: "Como as condições de oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva em escolas dos anos iniciais têm interferido no trabalho do professor da classe comum?"

E o objeto de estudo determinado foi - condições de trabalho e intensificação do trabalho docente na educação inclusiva. Para que o objeto proposto se torne cognoscível, por certo "[...] a análise crítica deve apontar para as contradições e para os espaços de ações possíveis. [...] examinar criticamente as realidades atuais [...]" (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15) em que está inserido, considerando-se os contextos históricos.

Dessa forma, fazer a revisão de literatura permitiu identificar os estudos já realizados referentes ao objeto proposto, pois "[...] nenhum objeto é uma pura singularidade e nem algo absolutamente desconhecido" (TONET, 2013, p. 113).

Na elaboração do Artigo foram utilizadas a abordagem qualitativa e a pesquisa do tipo bibliográfica, visto envolverem levantamento e análise dos elementos que compõem Teses e Dissertações, tendo como local as bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Dados Abertos CAPES, inseridos em Dados e Estatísticas da Plataforma Sucupira. Sendo assim, a metodologia escolhida para a realização da revisão de literatura foi a revisão integrativa. Esta, juntamente com a metanálise, a revisão sistemática e a revisão qualitativa, constitui uma classificação de formas de realizar a revisão bibliográfica sistemática. (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

O presente texto está organizado em três Seções, iniciando-se com uma abordagem sobre trabalho docente e inclusão de alunos com deficiência, cujo objetivo é relacionar o trabalho do professor com as demandas advindas das políticas implementadas na escola. A segunda Seção expõe, em linhas gerais, como se realiza uma revisão integrativa, enquanto a terceira apresenta alguns resultados alcançados. Por fim, é apresentada a seção Considerações Finais apontando a pertinência da revisão de literatura e, na sequência, as Referências que sustentaram teoricamente a concretização deste texto.

TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O trabalho docente, na concepção desenvolvida por Tardif e Lessard (2007, p. 19) insere-se numa modalidade denominada trabalho interativo e faz parte do conjunto de “[...] ofícios e profissões que têm o ser humano como ‘objeto de trabalho’. [...] cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização (escola [...], etc.), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços”.

Essa concepção se apoia no argumento de que no trabalho docente não há um produto materialmente produzido, visto seu objeto tratar-se do ser humano que passa por um processo de escolarização e as relações de trabalho estabelecidas se expressam por “[...] questões complexas do poder, da afetividade e da ética que são inerentes à

interação humana, à relação com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 30). Sendo assim, nele são gerados comportamentos e atitudes não padronizados, devido ao trabalho docente estar envolto por condições objetivas e subjetivas e dele serem suscitados diferentes resultados.

Assim sendo, o trabalho docente é um componente que contribui de maneira significativa na construção das relações sociais, uma vez que a escola é uma instituição por onde todos os indivíduos, independentemente de classe social, deverão passar, visto o processo de escolarização ter característica social. Por assim ser, o processo educacional está estritamente ligado à estrutura de sociedade, a escola produz a sociedade, na qual é desenvolvido, havendo, nessa relação, fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos que determinarão os rumos que serão dados a ele, para que possa atender aos interesses e necessidades próprios dessa dada sociedade.

A realização do trabalho docente, como em outras categorias profissionais, requer que sejam dadas ao professor condições de trabalho objetivas e subjetivas no ambiente educacional, de forma que execute a finalidade a que se propõe no processo de escolarização do ser humano, sendo este promovido pela aquisição de conhecimentos o que possibilita sua formação como cidadão.

Por exemplo, nesse sentido, as condições de trabalho são explicitadas por Oliveira; Assunção (s/a; s/p) como sendo “[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho [...]” pelo professor e se constituem de “[...] elementos indissociáveis [...] como: processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas [...], condições físicas e materiais do trabalho” (HYPÓLITO, 2012, p. 211).

A ausência de condições necessárias para o exercício da função docente, tais como enumeradas acima, produz uma sobrecarga de trabalho ao professor para atender as demandas que lhe são impostas, o que poderá contribuir para a intensificação do trabalho docente. Categoria essa que, segundo Dal Rosso (2008, p. 22-23), significa “[...] trabalhar mais densamente, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, [...] um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa”.

Na década de 1990, os debates acerca da educação foram impulsionados por diagnóstico realizado em nível mundial sobre a educação básica, oriundos de organismos internacionais os quais apresentaram um cenário alarmante de crianças sem acesso à escola primária e uma alta taxa de analfabetismo de adultos (TORRES, 2001).

É importante frisar que, nesse período, os países ocidentais já sofriam forte influência das proposições neoliberais que, por conseguinte, interferiram nas políticas educacionais que precisassem ser implementadas naquele momento, o que exige um esforço de análise, argumentação reforçada por Apple, Au e Gandin (2011, p. 25), que afirmam: “[...] Para nós, é importante aprender [...] sobre os efeitos reais do neoliberalismo e neoconservadorismo na educação [...]”.

Assim, para discutir o objeto proposto na tese em processo de elaboração - condições de trabalho e intensificação do trabalho docente na educação inclusiva - é conveniente contextualizar como ocorreu a implementação da política de Educação Especial no Brasil. Convém ressaltar que, neste estudo, ao se fazer referência a alguém que por algum motivo foi acometida desde a sua geração ou adquiriu uma alteração em seu processo de desenvolvimento, será usada a expressão ‘pessoa com deficiência’.

Referida expressão é vigente nos documentos legais do Brasil e na literatura, visto o processo histórico com seus avanços científicos ter possibilitado a construção de novas concepções referentes a ela. Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), em seu art. 2º, considera

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1).

Destarte, na contextualização da política de Educação Especial é pertinente trazer a contribuição de Shiroma; Campos e Garcia (2005) quando pontuam que as reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos e na Inglaterra, na década de

1980, foram desencadeadoras de várias outras reformas que aconteceram, nas últimas décadas, em vários outros países. Destacam ainda a forte influência dos organismos internacionais na proposição de políticas a serem adotadas em diversos países. E dentre os organismos internacionais citados pelas autoras, figuram o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

Por certo, nesse conjunto de políticas, destaca-se a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien na Tailândia em março de 1990, organizada por quatro organismos internacionais: UNESCO, PNUD, BM e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (TORRES, 2001).

Dessa conferência gerou-se a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e o Marco de Ação*, assinada pelos 155 governantes presentes que assumiram o compromisso de “[...] garantir uma ‘educação básica de qualidade’ para crianças, jovens e adultos [...]” (TORRES, 2001, p. 9). A referida autora destaca que, além da presença de governos e organismos internacionais, houve a participação de agências internacionais, bem como de organismos não governamentais e de associações profissionais.

A referida Declaração, ao tratar dos seus objetivos, no art. 1º, denominado “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, define que estas “[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) [...]” (UNESCO, 1998, s/p), de forma que possibilitem aos indivíduos desenvolverem suas potencialidades.

Nesse sentido, Delors (1996), no Relatório elaborado em conjunto com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, reforça que as necessidades supramencionadas envolvem todas as pessoas, de crianças a adultos. Significa dizer que o oferecimento da educação básica deve ocorrer de maneira universal e se desenvolver em uma base sólida que permita

aprendizagens futuras para todos os envolvidos, o que se alinha ao Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao afirmar que “Todo ser humano tem direito à instrução. [...]. A instrução elementar será obrigatória” (ONU, 1946, s/p).

Sendo assim, em relação ao documento da Declaração citada, cabe fazer dois destaques. O primeiro é que a denominação Educação para Todos refere-se à oferta de toda a educação básica com o intuito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos que a ela tiverem acesso. Um dado importante nesse destaque, segundo Torres (2001), é o de que a educação básica não se restringe à educação primária, mas perpassa pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O segundo destaque pontua que o atendimento às necessidades básicas não se resume na aprendizagem de conhecimentos elementares, mas a ela deve ser associado um conjunto de aspectos inerentes à concretização da oferta da educação que fazem parte da vida das pessoas, dentre eles: sobrevivência, qualidade de vida, desenvolvimento pleno, vida e trabalho com dignidade, bem como a possibilidade de continuar aprendendo.

Dessa forma, para a concretização desse objetivo, é necessário que cada país se ocupe em oferecer condições sociais e econômicas a sua população, posto que essas necessidades envolvem saúde, alimentação, lazer, trabalho, moradia e saneamento básico, dentre outras. Por conseguinte, “O acesso universal à educação escolar é um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções. E também um lugar de convívio” (CURY, 2013, p. 23). Torna-se forçoso, portanto, fazer valer o direito de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, e ideologias terem acesso a uma escola com condições favoráveis à efetivação do processo educacional, pontuando assim o processo de inclusão daqueles que se encontram fora do ambiente escolar.

Diante das proposições da oferta de educação para todos de maneira universal, inclusiva e que atenda às necessidades básicas de aprendizagem o Art. 3º da Declaração em referência, intitulado “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, reporta-se às pessoas com deficiência ao enunciar que “As necessidades

básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação [...]” (UNESCO, 1998, s/p). Orienta, desse modo, aos países signatários a promoção de medidas para garantir o direito de acesso de pessoas com qualquer tipo de deficiência às suas redes de ensino.

Pelo exposto, em 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, também organizada pela UNESCO, da qual se originou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Nela foi reafirmado o direito à Educação a todas as pessoas, em consonância ao dito na Declaração Universal de 1948 e o compromisso de uma educação para todos. Proclama, dentre outras recomendações, que “[...] crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares; [...] seguindo esta orientação inclusiva; [...] duma pedagogia centrada na criança [...]” (UNESCO, 1994, s/p).

Desse modo, a Declaração de Salamanca passou a constituir um marco para a Educação Especial por trazer elementos importantes a serem considerados no processo de escolarização das pessoas com deficiência, que emergiram do constante movimento histórico, social, político e econômico da sociedade, a partir de lutas reivindicatórias de pais, estudiosos da área, associações e demais segmentos envolvidos na questão, o que provocou o surgimento de um novo paradigma denominado inclusão.

Essa nova forma de pensar sobre o acesso de pessoas com deficiência à escola regular com matrícula em classes comuns, denominada de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, provocou o repensar da política educacional até então vigente, bem como a forma de organização da escola, a prática pedagógica e o trabalho docente, visto ser imprescindível que mudanças sejam realizadas no sentido de atender ao proposto na Declaração de Salamanca, conforme apresentado acima.

Por conseguinte, nos anos de 1990, diante do cenário internacional referente à formulação de políticas educacionais, o Brasil, na qualidade de país signatário das

duas Conferências, iniciou a discussão e proposição de políticas para responder aos acordos nelas assumidos.

Em conformidade às proposições advindas da Declaração de 1990, ocorreu, em 1993, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos como forma “[...] de assegurar à sua população o direito à educação – compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 – e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica” (BRASIL, 1993, p. 11). E na sequência, como parte das proposições do plano citado, houve a elaboração e aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, na qual a Educação Especial é descrita como modalidade de ensino. (BRASIL, 1996).

Em consonância com as proposições da Declaração de Salamanca e dos documentos dela advindos, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, o Brasil instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que tratam do ingresso de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular (BUENO, 2013). Fato este que, futuramente, possibilitaria a implementação da política da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Em seu parágrafo único do art. 2º, a citada Resolução designa que “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, s/p). Determinam também, no art. 7º, que os alunos devem frequentar as classes comuns do ensino regular.

Na sequência, o art. 8º orienta as escolas que organizem suas classes comuns, do ensino regular, seguindo algumas determinações para atender às necessidades educacionais dos alunos ingressantes. Uma das orientações recomenda que a escola tenha em seu quadro “[...] professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados respectivamente” (BRASIL, 2001, s/p). E reafirma a oferta

do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Brasil, direito este já assegurado pela Constituição de 1988.

Para Garcia e Michels (2011), as diretrizes para a Educação Especial normatizam no Brasil as orientações advindas dos debates em nível internacional que se referem a ela com destaque nos documentos originários das duas Conferências acima referendadas. Na análise feita por Bueno (2013), as diretrizes são consideradas como um documento normativo de grande relevância para as pessoas com deficiência, pois asseguram o seu acesso ao ambiente escolar não mais em classes especiais e sim na escola regular e em classes comuns, sendo, dessa forma, um grande feito da década.

Com o objetivo de seguir as proposições decorrentes da Declaração de Salamanca, no Brasil, foi publicado, em 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008), elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado, em 2007, pela Portaria nº 555/2007. Na análise de Bueno (2013), o documento citado não possui a capacidade de garantir os direitos das pessoas com deficiência, visto deixar em aberto seguir ou não seguir o que nela é proposto, já que constitui uma proposição do governo vigente e não uma política de Estado.

É tanto que, com o intuito de instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi baixado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, assinado pelo então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, sendo veemente recusado por entidades vinculadas às causas das pessoas com deficiência por infringir os direitos até então garantidos a elas. Dessa forma, novos embates em defesa dos direitos das pessoas com deficiência foram travados, buscando-se evitar seu retorno à segregação e a possibilidade de separá-las novamente das demais pessoas, o que já havia sido superado com a implementação das políticas citadas.

Com isso, o referido Decreto foi questionado, por meio de ação dirigida ao Supremo Tribunal Federal (STF) e, no mesmo ano, foi suspenso pelo seu plenário. Dessa feita, o movimento pela revogação do Decreto se manteve e constituiu uma reivindicação por parte das entidades organizadas ao novo governo que se iniciaria

em 2023.

Então, por meio do Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023), assinado pelo Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, foi revogado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, com publicação em 2 de janeiro de 2023, em uma edição extra do Diário Oficial da União (DOU), demonstrando assim que a ocorrência de mudanças requer organização e luta por garantia de direitos. Como complemento, faz-se necessário que a política de Educação Especial constitua uma política de Estado e não de governo, para que sejam garantidas as condições favoráveis para a realização da Educação Especial inclusiva.

Retomando o contexto apresentado, cabe ressaltar que, como qualquer outra política educacional, a oferta da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, fazendo valer o direito de acesso das pessoas com deficiência à escola regular, tem suscitado mudanças na forma de organização da escola (GARCIA, 2016). Mudanças essas necessárias para cumprir as determinações expressas nas Diretrizes de 2001, requerendo assim um ambiente acessível para que a escola atenda às necessidades educacionais do novo público que ingressará em classes comuns na escola regular pois, anteriormente, os alunos com deficiência frequentavam escolas ou classes especiais.

Destaca-se que o conjunto de mudanças, pelo qual a escola necessita passar, não se limita à matrícula de alunos com deficiência na classe comum, posto que perpassam pela garantia de acessibilidade estrutural e atitudinal que permitam a esses alunos o ingresso, a permanência e a saída em condições de sentirem-se verdadeiros cidadãos para assim buscarem os demais direitos que lhes são conferidos na sociedade.

Ao tratar desses direitos assegurados, reporto-me à escola de ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais que possuem uma estrutura organizacional de funcionamento com características diferenciadas das demais etapas, conforme é expressa na legislação vigente no Brasil, bem como a forma de desenvolvimento do trabalho docente nessa fase.

A primeira dessas características refere-se à composição das turmas que reúnem

alunos com idade inicial de seis anos (BRASIL, 2006) até dez anos, sob a regência de um professor por classe, e a este é destinado um conjunto de atribuições que compõem o trabalho docente. Essas atribuições abrangem o planejamento, a preparação e a ministração de aulas das diversas disciplinas do currículo dessa etapa de ensino, as quais se destinam ao ensino de leitura, escrita, cálculo, ambiente natural e social e artes (BRASIL, 1996), bem como a escolha e/ou confecção de recursos didáticos para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Nesse conjunto de tarefas incluem-se também as atividades avaliativas do processo ensino-aprendizagem dos alunos, o que envolve a elaboração e correção dos instrumentos de avaliação, as devolutivas que precisam ser repassadas aos alunos e pais, sem deixar de mencionar o sistema de avaliação externo a que os alunos são submetidos e deverão ser preparados para atingir os índices de aprendizagem esperado. Convém salientar que, para realizar as tarefas citadas acima e outras que se somam a elas, o docente necessita de tempo e de conhecimentos atualizados para executar um trabalho condizente ao que é desejado dele como profissional.

Em outras palavras, o trabalho docente requer condições de trabalho adequadas para o professor executar as suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre essas condições de trabalho, como já assinalado por Oliveira e Assunção (2009) e Hypólito (2012), estão carga horária de trabalho, organização e tempo de trabalho e características das turmas. Acrescentem-se as condições físicas das salas de aula que devem possuir boa iluminação e ventilação, tamanho adequado para comportar o número de alunos que dela fazem parte (que deve ser o quantitativo admissível para um professor). O atendimento a essas condições expressas possibilitará aos professores e alunos desfrutarem de um ambiente favorável à efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

É notório que, quando a política de educação inclusiva foi implementada na escola, suscitará também mudanças na sua organização e, nesse momento, os que fazem parte do ambiente educacional passam pelo processo de reconhecimento das proposições pedagógicas advindas do discurso oficial. Com isso, as condições de trabalho docente precisam ser redefinidas, pois serão adicionadas novas tarefas ao

professor, além das que já existem em suas atribuições. Por conseguinte, tudo *isso interfere* no trabalho docente visto ser o professor o profissional mais próximo dos alunos com deficiência na sala de aula (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, a Política de Educação Inclusiva, ao chegar à escola dos anos iniciais, foco da pesquisa realizada na Tese de Doutorado, entende-se que o documento da Política sai do contexto de sua elaboração e é conduzido ao contexto da prática - na abordagem de Stephen Ball (MAINARDES, 2006) -, ou seja: ao local onde será implementado. Por consequência, esse movimento “[...] permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos [...]” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 46) expressos nos textos provenientes dos documentos oficiais por aqueles que irão executar as propostas, no caso os profissionais da educação que compõem a escola. Nesse momento, realiza-se o processo de recontextualização desse discurso. (BERNSTEIN, 2003).

Nesse processo, convém destacar que na escola o “[...] campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta de controle [...]” (BERNSTEIN, 2003, p. 80), e será desse processo que emergirá a forma como a política será implementada.

Assim, considerando as demandas dos documentos oficiais propostas aos professores, estes, ao realizarem o processo de recontextualização da política, eventualmente entenderão que, como já foi discorrido, novas tarefas serão acrescentadas ao seu trabalho docente e, portanto, mudanças precisam ocorrer no interior da escola para a implementação da Educação Especial inclusiva.

Com base nessa reflexão é levantado o questionamento: “Como as condições de trabalho do professor dos anos iniciais interferem no trabalho docente na classe comum em que há alunos com deficiência matriculados?”. Aos professores são atribuídas responsabilidades a serem executadas no âmbito do esperado. Para tanto, é necessário sejam discutidas quais condições de trabalho lhes serão ofertadas, pois *estas interferem* no trabalho docente e são fundamentais na sua execução.

Outrossim, com a finalidade de responder à demanda social de melhores índices educacionais nas diversas sociedades, cogita-se ter professores qualificados para concretizar uma educação que atenda às necessidades impostas pelo Neoliberalismo. Contudo, “À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 354).

Conseqüentemente, essa complexificação das atividades docentes é expressa no aumento do conjunto de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe no sentido de atender as determinações das políticas educacionais em níveis internacional, nacional, estadual e local. Além de que o professor precisará desenvolver características como “[...] competência, profissionalismo, devotamento. [...] outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 58).

Cabe destacar que atender às proposições e responsabilidade postas e/ou impostas ao trabalho do professor necessitará de um esforço a mais na execução de suas atividades no ato de trabalhar, o que poderá produzir uma intensificação desse trabalho. Dal Rosso (2008, p. 23) interpreta isso como “[...] um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional”. Fato esse que poderá afetar a saúde do professor e o impossibilitar de realizar as suas atividades laborais, conduzindo-o a afastar-se e/ou mesmo desligar-se do ambiente de trabalho, devido à carga excessiva de trabalho.

Por conseguinte, com a finalidade de conhecer o que já havia sido produzido sobre o objeto proposto na Tese de Doutorado - condições de trabalho e intensificação do trabalho docente na educação inclusiva - foi realizada a revisão de literatura, utilizando-se a revisão integrativa como método. Esta ocorreu buscando-se Teses e Dissertações publicadas em bancos de dados, correspondendo à afirmativa de Tonet (2013) de que nenhum objeto de estudo é totalmente desconhecido, o que será abordado na próxima Seção.

REVISÃO INTEGRATIVA

Esta Seção tem como objetivo discorrer sobre alguns aspectos relativos ao modo como a revisão de literatura da minha Tese de Doutorado foi realizada, bem como apresentar uma parte dos resultados alcançados na sua elaboração. Com o fim de executá-la, recorri ao entendimento de Laville e Dione (1999, p. 112) de que, ao “Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa”. Para tanto, essa deverá centrar-se na questão a que se deseja desvelar, lembrando-se que o problema suscitado já foi de interesse de algum outro pesquisador.

Na sequência exponho a concepção de Alves-Mazzotti (2012, p. 54-55) de que a revisão da literatura constitui “[...] um aspecto essencial à construção do objeto de pesquisa [...]” em uma produção acadêmica”. Corroborando a importância da realização da revisão da literatura, é significativo destacar que “A revisão propicia, também, sugestões sobre métodos apropriados para coleta e análise de dados. [...], bem como a localização dos resultados do estudo no corpo do conhecimento existente” (GRESSLER, 2007, p. 144).

Sendo assim, a revisão de literatura nesta pesquisa teve o objetivo de conhecer o panorama dos estudos já realizados envolvendo trabalho docente, alunos com deficiência e anos iniciais do ensino fundamental, em Teses e Dissertações com vistas a situar o objeto proposto no campo de estudos sobre trabalho docente.

Para realização dessa atividade, fez-se uso da abordagem qualitativa, devido envolver levantamento de dados, seguido da respectiva análise. Escolheu-se a metodologia da revisão integrativa por ser “[...] um método específico, que resume o passado da literatura empírica ou teórica [...] [para] [...] traçar uma análise sobre conhecimento já construído em pesquisas anteriores [...]” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 127).

Segundo os autores supracitados, a revisão integrativa é composta de seis etapas a saber: 1ª: Identificação do tema e seleção da questão pesquisada; 2ª: Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; 3ª: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4ª: Categorização dos estudos selecionados; 5ª: Análise e interpretação dos resultados; e 6ª: Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Seguindo a sistematização para a realização da revisão integrativa, na primeira etapa definiu-se o problema da pesquisa como: Qual o cenário, no Brasil, das produções acadêmicas, em Teses e Dissertações, publicadas entre os anos de 2009 e 2019, que discorrem sobre o trabalho docente na inclusão de alunos com deficiência em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental?

A partir dessa questão, o objetivo proposto para a realização da revisão integrativa foi: Identificar as Teses e Dissertações, publicadas no período de 2009 a 2019, que abordam a temática trabalho docente na inclusão de alunos com deficiência em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental. Na sequência foram definidos os descritores de busca das produções acadêmicas, somando o número de nove, apresentados no Quadro abaixo.

Quadro 1 – Descritores de busca.

DESCRITORES DE BUSCA	
Trabalho docente	alunos com deficiência
Trabalho do professor	alunos com necessidades educacionais especiais
Organização do trabalho docente	alunos incluídos
Condições de trabalho	alunos portadores de deficiência alunos público-alvo da Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Concluída a etapa supra, foi definida a seguinte estratégia de busca “Trabalho docente OR Trabalho do professor OR Organização do trabalho docente OR Condições de trabalho” AND “Alunos com deficiência OR Alunos com necessidades educacionais especiais OR Alunos incluídos OR Alunos portadores de deficiência OR Alunos público-alvo da Educação Especial”, totalizando, após as combinações efetivadas, 20 estratégias. Por fim, nessa etapa houve a escolha das bases de dados para a seleção das produções, sendo definidas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os Dados

Abertos Capes, inseridos em Dados e Estatísticas da Plataforma Sucupira.

Na segunda etapa, de posse dos critérios de inclusão e exclusão, ocorreram as buscas nas bases de dados para identificação das produções, inicialmente denominadas pré-selecionadas e, a partir da leitura dos títulos e resumos das Teses e Dissertações, passam a se intitular como selecionadas. Com os dados levantados foi organizada uma Tabela, denominada matriz de síntese, mediante o editor *Microsoft Excel*, inserindo-se os elementos do texto acadêmico escolhidos, a saber: título, diretório, ano de publicação, autor/a; programa de pós-graduação, Instituição de Ensino Superior (IES), tipo de trabalho acadêmico, estado da IES; palavras-chave, objetivo geral, enfoque teórico, tipo de pesquisa; abordagem metodológica, sujeitos participantes da pesquisa, técnica de coleta de dados, técnica de análise dos dados; principais resultados, termo usado referente ao público da Educação Especial, e objeto de pesquisa.

Para cumprir a quarta etapa da revisão, denominada de categorização, foi tomada como referência a matriz de síntese conforme anunciada acima. A partir dos títulos, objetivo, objeto e resultados dos estudos, fez-se o agrupamento e análise das informações necessárias e assim foram construídas as categorias, e delas as subcategorias. Após essa fase, procedeu-se à análise e interpretação dos resultados obtidos na revisão, chegando-se à síntese do conhecimento apresentada nesse artigo.

ACHADOS DA REVISÃO INTEGRATIVA

Nesta Seção são expressos alguns dados referentes ao questionamento “Qual o cenário, no Brasil, das produções acadêmicas, em teses e dissertações, publicadas entre os anos de 2009 e 2019 que discorrem sobre o trabalho docente na inclusão de alunos com deficiência em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental?”.

Nesse sentido, cumpridas as etapas que compõem a revisão integrativa, foi possível chegar-se ao total de 66 produções selecionadas, vinculadas a programas de pós-graduação de 32 IES, presentes nas cinco Regiões que constituem o Brasil e

localizadas em 18 estados. Essas 66 produções selecionadas geraram 03 categorias denominadas: (1) *Inclusão escolar*, (2) *Trabalho docente* e (3) *Formação de professores*. A partir destas, organizaram-se as subcategorias que serão expressas a seguir.

A primeira categoria a ser apresentada foi denominada “*Inclusão escolar*”, termo que se apresenta no cenário educacional com base nas discussões e proposições sobre a oferta de uma educação que envolva todas as pessoas, considerando-se suas diferenças e abrangendo questões como cultura, etnia, religião, gênero, diversidade e identidade, entre outras (SILVA, 2014; MANTOAN, 2006).

Inicialmente, ao tratar dessa categoria, cabe ressaltar que ela envolve o quantitativo de 38 produções do conjunto das 66 selecionadas. Pelo volume de produções foram estabelecidas 07 subcategorias, definidas como: *Alunos com DM^{III}/TEA^{IV}/ Transtornos mentais* (06); *Discursos* (02); *Professor(a)* (09); *Processo de escolarização* (07); *Política de Educação Inclusiva* (09); *Educação integral/ Experiência inversa* (02); e *Papel do pedagogo* (02).

Tendo em vista o exposto, verificou-se que 09 trabalhos se referem à implantação da *Política de Educação Inclusiva* nas escolas e tratam de aspectos a ela relacionados. Em um deles é discutido se a inclusão interfere no desempenho da escola e se vai contribuir de forma positiva no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB de uma dada escola. Em seus resultados, a autora refere que não há inerência na qualidade da educação e, conseqüentemente, no desempenho alcançado pela escola no IDEB.

Em outra produção acadêmica, foi dito que a inclusão, pela sua complexidade, requer mais debates entre os que são responsáveis por planejá-la, executá-la e acompanhá-la.

Na subcategoria *Professor(a)* que se iguala em quantidade de produções à anterior (09), destaco dois trabalhos que discutem as representações de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência no contexto da escola regular. Ambos reportam que as representações dos professores são oriundas do senso comum e

^{III} Deficiência intelectual.

^{IV} Transtorno do Espectro Autista.

apontam dificuldades na efetivação do trabalho docente.

Ainda nessa subcategoria são desvelados outros estudos referentes à prática e aos dizeres do professor de apoio na realização da educação inclusiva, ao papel do professor especialista no coensino e, por último, à figura do professor inclusivo.

Na sequência, em relação à inclusão escolar, a subcategoria *Processo de escolarização de alunos* envolve 07 produções, processo esse entendido como aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, sendo ele o fator que possibilita a transposição de uma série a outra.

Nessa subcategoria, convém destacar algumas pesquisas. A primeira, aponta para possíveis falhas no atendimento de alunos com deficiência. Outro estudo relata que as professoras pesquisadas têm buscado alternativas no processo ensino-aprendizagem com alunos que apresentam alguma deficiência. Por fim, em outra pesquisa, foi revelado que, nas atividades desenvolvidas junto aos seus alunos, os professores valorizam tanto habilidades acadêmicas como questões sociais e emocionais.

Na sequência, com 06 produções, consta a subcategoria *Alunos com DI/TEA/Transtornos mentais*, das quais 04 discutem a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A segunda categoria, que emergiu dos trabalhos selecionados, "*Trabalho docente*", com 17 estudos, foi subdividida em cinco subcategorias: *Organização (03)*, *Condições de trabalho (04)*, *TEA/DI/ Síndrome (01)*, *Colaborativo (07)* e *AEE/SRM (02)*.

Pelo exposto, nessa segunda categoria, dos 07 estudos inseridos na subcategoria *Colaborativo*, 05 discutem a articulação entre o trabalho da sala de aula comum e do atendimento especializado (AEE e SRM); 01 reporta-se ao trabalho colaborativo com foco na acessibilidade pedagógica; e 01, ao trabalho do professor especialista em Educação Especial na sala de aula comum.

Embora o trabalho colaborativo esteja presente em apenas sete estudos nessa categoria, demonstra a possibilidade de sua execução no ambiente escolar, favorecendo a articulação entre os dois segmentos, sala comum e SRM, no

atendimento às necessidades educacionais dos alunos matriculados nas escolas.

A segunda subcategoria a ser abordada, *Condições de trabalho*, é composta por quatro produções. A primeira delas discorre sobre as condições de trabalho envolvendo três grupos distintos de professores, como participantes, e concluiu que “[...] os três grupos consideraram os aspectos avaliados (ambiente de trabalho, organização de trabalho, materiais e equipamentos pedagógicos) como adequados” (SILVA, 2009, s/p).

Já na pesquisa que trata da reorganização do trabalho docente e seus reflexos na saúde do professor, realizada em um Centro de Ensino de Educação Especial, Lázaro (2013, s/p) afirma que “[...] há reconhecimento da falta de melhores condições para a realização do trabalho [...]”.

Um terceiro estudo relata que o professor encontra na educação inclusiva “[...] dificuldades e necessidades [...], condições de trabalho insatisfatórias, [...] inadequada formação [...], turmas excessivamente numerosas, necessidade de apoio pedagógico e profissional e excessivas cobranças por resultados” (LIMA, 2016, s/p).

A relação entre atividade docente e práticas intensificadoras foi objeto de estudo da dissertação de Barbosa (2009, s/p) onde, na apresentação dos resultados, diz que “A intensificação deriva de demandas institucionais [...]; novos arranjos pedagógicos [...]; desdobramentos na política de inclusão [...]; tempo insuficiente para a realização das tarefas [...]; atendimento diferenciado e individualizado aos alunos[...]”.

A subcategoria *Organização* comporta três produções, dentre elas está a pesquisa realizada com base na análise de documentos e observações. Tal pesquisa assinala que as políticas de educação inclusiva se direcionam mais ao atendimento especializado do que à classe comum. Uma segunda produção detectou que há, na organização do trabalho do professor, certos limites na execução da política de educação inclusiva que advêm das imposições do modelo capitalista.

Com duas produções tem-se a subcategoria *AEE/SEM*. A primeira pesquisa expõe sobre o trabalho docente, referendando-se na proposta oficial da SRM para os alunos com deficiência intelectual. Na segunda, o trabalho docente no AEE/SRM é analisado com foco nas professoras que o realizam, denominadas pela legislação de

professoras especializadas. Por fim, a subcategoria denominada *TEA/DI/ Síndrome* possui apenas 01 estudo.

A terceira categoria, denominada “Formação de professores”, é composta de 11 produções distribuídas em 06 subcategorias, a saber: *Segundo professor (01); Atuação/prática (02); Identidade (01); Colaborativa (02); Pessoal/ profissional (01); Continuada/Continuada DV/ Surdos (04)*.

A primeira subcategoria, *Segundo professor*, aborda em um estudo a formação de professores, nele denominado de segundo professor, definido como aquele com formação preferencial na área de Educação Especial para atuar na classe comum, onde haja alunos com deficiência matriculados. Embora sua função seja de apoio ao professor regente, a pesquisa constatou que ele atua como um suporte de auxílio nos cuidados aos alunos com deficiência e não em seu processo de escolarização-

Também, com 01 produção, temos outras duas subcategorias que discutem a formação de professor. A primeira, denominada *Identidade* e a segunda, *Pessoal / Profissional*. Na pesquisa que discute a constituição da identidade em uma professora ao ter que trabalhar em classe com os alunos público-alvo da Educação Especial, foi revelado que há um paradoxo frente às novas tarefas que devem ser assumidas.

Quanto à segunda subcategoria, *Pessoal / Profissional*, uma pesquisa discute como o professor se vê na qualidade de professor de alunos com deficiência. Em seus resultados, aponta para uma reconstrução desse professor, tanto em nível profissional como pessoal, para lidar com esse novo aluno que chega à sala de aula.

Com duas publicações, respectivamente, colhem-se as subcategorias *Atuação/prática* e *Colaborativa*. No que diz respeito à subcategoria *Atuação/prática*, uma produção selecionada propôs-se a uma análise da formação de professores partindo da sua atuação junto aos alunos com deficiência nas classes comuns e na Educação Especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda publicação analisa a formação de professores sob a ótica da experiência formativa de um grupo de professores, realizando a reflexão sobre sua prática, em uma dada escola da rede pública, referente ao processo de inclusão de alunos com deficiência.

Em relação à subcategoria *Colaborativa*, as duas pesquisas que a compõem abordam a formação de professores, sob uma perspectiva que promova a articulação entre o professor da classe comum e o da Educação Especial, responsável pelo acompanhamento especializado dos alunos com deficiência.

Ambas as pesquisas se reportam à necessidade de práticas colaborativas no processo ensino-aprendizagem dos alunos em referência, destacando o aspecto formativo dos professores para que possam trabalhar, colaborativamente, com os alunos público-alvo da Educação Especial, como preconizado nos documentos legais. Uma delas destaca haver dificuldades na realização das atividades pedagógicas com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Por último, a subcategoria *Continuada/Continuada DV/ Surdos*, que se refere à formação de professores nessas modalidades, com 04 pesquisas. Estas discutem os efeitos provenientes de processos formativos de professores para o atendimento de alunos com deficiência frente à inclusão escolar. Nesse sentido, das 04 produções selecionadas, 02 envolvem a formação para as deficiências em geral; 01 direciona-se à deficiência visual (DV), tendo a audiodescrição como interesse de estudo, e a última, reporta-se à formação continuada, analisando um curso de formação para o ensino do aluno surdo.

Desse modo, com base nos estudos selecionados, relativos à formação continuada de professores que trabalham em classes comuns onde há alunos com deficiência inseridos, é possível dizer que a formação continuada é importante no processo de inclusão desse público na escola e, em específico, na sala de aula. Outro aspecto a considerar é que essa formação poderá contribuir com a aquisição de conhecimentos pelo professor, não abordados na formação inicial, visto os estudos apontarem para a reflexão dessa prática, revelando dificuldades e desafios a ele, com a possibilidade de uma ressignificação do processo da educação inclusiva.

Finalizada a exposição dos resultados a que se chegou com a realização da revisão integrativa, cabe aqui referir-se ao objetivo nela proposto que foi “Identificar as Teses e Dissertações, publicadas no período de 2009 a 2019, que abordam a temática trabalho docente na inclusão de alunos com deficiência em classes comuns nos anos

iniciais do ensino fundamental”.

Considerando-se esse objetivo, cabe evidenciar que, entre as 66 produções selecionadas nas bases de dados escolhidas, apenas 04 delas (1 Tese e 3 Dissertações) se aproximam do objeto - *condições de trabalho e intensificação do trabalho docente na educação inclusiva* - proposto na Tese de Doutorado em andamento. Estas estão inseridas na segunda categoria “*Trabalho docente*”, composta por 17 estudos e fazem parte da subcategoria *Condições de trabalho*.

Quanto ao *lócus* de pesquisa, 01 Tese foi realizada na rede municipal de ensino. Das 03 Dissertações, 01 ocorreu em um Centro de Educação Especial; outra, na escola pública; e a terceira não informou o local de realização. Em todas as produções, os professores são participantes. Uma Dissertação envolve professores da Educação Especial, e a outra trata da articulação entre os professores da classe comum e do AEE. As duas outras produções, 01 Tese e 01 Dissertação, indicam em suas pesquisas professores dos anos iniciais. Em comum, as 04 produções discutem, em seus objetos de estudo, as condições de trabalho do professor.

Dessa forma, fica evidenciado que apenas 01 Dissertação, cujo objeto refere-se às atribuições docentes e práticas intensificadoras, aproxima-se do objeto por mim proposto na Tese de Doutorado. Essa ocorrência demonstra a relevância da minha pesquisa - visto a Dissertação selecionada ter sido realizada em 2009 -, comprovando que, na atualidade, ainda se fazem necessários outros estudos que venham discutir as condições de trabalho dos professores dos anos iniciais na inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou o trabalho docente, considerando-o como um trabalho interativo, devido ter como seu objeto o ser humano e dele não se originar um produto acabado, mas envolto por relações sociais complexas estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, resultando em comportamentos e atitudes diferenciados.

Verificou-se que o trabalho docente se realiza na escola sob influência de políticas educacionais elaboradas e propostas por agentes externos, as quais, ao serem implementadas, interferem no trabalho do professor, o que requer condições adequadas para exercê-lo e para alcançar os objetivos a que se propõe.

Dentre essas políticas tem-se assegurado, como direito adquirido, o acesso de pessoas com deficiência a classes comuns no ensino regular dos anos iniciais do ensino fundamental, fator este que exige grandes mudanças necessárias na organização da escola para recebê-las. Acrescentem-se a isso outras políticas adotadas que trouxeram acréscimos ao conjunto das atribuições já desenvolvidas pelos professores. Tal aspecto, discutido em minha Tese em andamento, foi o que me impulsionou à realização da revisão de literatura.

Dessa forma, a realização da revisão de literatura, por meio da releitura integrativa, foi fundamental para conhecer o que tem sido produzido sobre o objeto de estudo a que me propus, conforme exposto sob as contribuições de Laville e Dione (1999), Alves-Mazzotti (2012) e Glessler (2007), para não o tratar como se ainda não houvesse sido estudado.

Nesse contexto, a revisão de literatura permitiu identificar que apenas 04 trabalhos, num universo de 66 produções selecionadas, estão voltados para a temática trabalho docente e alunos com deficiência na classe comum nos anos iniciais e, dentre eles, apenas 01 se aproxima do que me proponho a estudar. Assim, os dados obtidos revelam que o foco dos estudos sobre trabalho docente e alunos com deficiência selecionados está mais voltado para o processo de inclusão, formação de professores e para o atendimento educacional especializado/ sala de recurso multifuncional.

Verifica-se, portanto, que é pouco discutido o modo como as condições de trabalho interferem no processo de inclusão escolar, podendo-se afirmar que a pesquisa, proposta na minha Tese tem relevância, pois é importante e necessário para refletir sobre as condições de trabalho dos professores dos anos iniciais no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. O mapeamento da educação crítica. *In*: APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARBOSA, Sandra Jaqueline. **Intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4208/1/2009_SandraJaquelineBarbosa.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: nov-dez. 2020.

BOTELHO, Louise I. Roedel; CUNHA, Cristiano C. Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte. v. 5, n. 9, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: CNE, MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.370-de-1-de-janeiro-de-2023-455351768>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BUENO, José G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In*: BUENO, José G. S; MELETTI, Silvia M. F. (org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

CURY, Carlos R. J. Da educação especial. *In*: BUENO, José G. S; MELETTI, Silvia M. F. (orgs). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CAPES. **Dados Abertos Capes**: Plataforma Sucupira. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DAL ROSSO. Sadi. **Mais trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba. v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016.

GARCIA, Rosalba M. C.; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GRESSLER, Lori Alice. Projeto de pesquisa. *In*: GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição de trabalho em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

LÁZARO, Creuza Maria Costa. **Trabalho docente/ saúde autopercebida das professoras dos Centros de Ensino de Educação Especial do Maranhão**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/243>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. O percurso Problema-Pergunta-Hipótese. *In*: LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

LIMA, Katia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016-1/dissertacao-katia-soares.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila; ASSUNÇÃO, A. **Dicionário**. Belo Horizonte: Verbetes do Gestrado UFMG, 2019. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

SILVA, Nilson Rogerio da. **Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2856/2533.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba, M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma Abordagem Ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de Jomtien, 1990. [S.l.]: UNESDOC, Livraria digital, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. [Salamanca: UNESCO], 1994.