



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)**

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO NO REPOSITÓRIO DA UFERSA¹**

KNOWLEDGE PRODUCTION IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES:

BIBLIOMETRIC STUDY IN THE UFERSA REPOSITORY

Maria Elizangela Mendes Pereira²

Sale Mário Gaudêncio³

RESUMO

O artigo analisa a produção de conhecimento no campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da Especialização em AEE ofertada pela UFERSA, buscando compreender como a temática vem sendo investigada pelos estudantes. A pesquisa parte do seguinte problema: quais as temáticas predominantes nas produções da Especialização em Atendimento Educacional Especializado ofertada pela UFERSA? O objetivo consiste em analisar quais temáticas vêm sendo pesquisadas pelos cursistas da especialização em AEE da UFERSA, identificando tendências entre os TCCs das turmas de 2017 e 2024, a partir de um levantamento bibliométrico. Trata-se de um estudo exploratório, com abordagem quantitativa, fundamentado na metodologia bibliométrica. Foram analisados 268 trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital de TCCs de Especialização da UFERSA e organizados em cinco categorias temáticas: (1) deficiências específicas e inclusão escolar; (2) tecnologia assistiva e acessibilidade; (3) práticas pedagógicas e estratégias inclusivas; (4) formação e atuação docente no AEE; e (5) políticas públicas, direito à diferença e inclusão escolar. Os resultados revelam a predominância de pesquisas sobre o público-alvo da educação especial, especialmente estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Observa-se ampliação de temas em 2024, como saúde mental, afetividade, inclusão digital e diversidade cultural. Também houve crescimento significativo de estudos sobre tecnologias assistivas. Conclui-se que as produções analisadas refletem tanto as demandas concretas das escolas quanto um processo de diversificação temática, reafirmando o compromisso da

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 28 de novembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientanda do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2784328272761665>. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-4740-8619>. E-mail: mariaelizangelamp@gmail.com.

³ Orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4055279202294793>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5387-2385>. E-mail: mario@ufersa.edu.br.

formação docente com a efetivação da educação inclusiva e indicando a necessidade de aprofundar estudos sobre políticas públicas e articulação intersetorial.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Bibliometria; Formação Docente; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The article analyzes knowledge production in the field of Specialized Educational Services (AEE) based on the Final Course Projects (TCCs) of the Specialization in AEE offered by UFERSA, seeking to understand how the theme has been investigated by students. The research starts from the following problem: what are the predominant themes in the productions of the Specialization in Specialized Educational Services offered by UFERSA? The objective is to analyze which themes have been researched by students of the specialization in AEE at UFERSA, identifying trends among the TCCs of the 2017 and 2024 classes, based on a bibliometric survey. This is an exploratory study with a quantitative approach, based on bibliometric methodology. A total of 268 papers available in the UFERSA Digital Library of Specialization Final Projects were analyzed and organized into five thematic categories: (1) specific disabilities and school inclusion; (2) assistive technology and accessibility; (3) pedagogical practices and inclusive strategies; (4) teacher training and performance in AEE; and (5) public policies, the right to difference, and school inclusion. The results reveal a predominance of research on the target audience of special education, especially students with Autism Spectrum Disorder (ASD). An expansion of themes is observed in 2024, such as mental health, affectivity, digital inclusion, and cultural diversity. There has also been significant growth in studies on assistive technologies. It can be concluded that the works analyzed reflect both the concrete demands of schools and a process of thematic diversification, reaffirming the commitment of teacher training to the implementation of inclusive education and indicating the need for further studies on public policies and intersectoral coordination.

Keywords: Specialized Educational Services; Inclusive Education; Bibliometrics; Teacher Training; Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um direito social a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (Brasil, 1988), garantindo à pessoa com deficiência o direito de frequentar a sala de aula regular e o suporte necessário para sua integração efetiva nesse espaço, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com isso, a educação inclusiva constitui uma das principais conquistas do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, embora também represente um dos seus maiores desafios.

Embasada por dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a inclusão escolar objetiva garantir a participação de todos os estudantes em contextos educacionais comuns, proporcionando-lhes desenvolvimento e aprendizagem adequados, “para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2003, p. 16). Nesse contexto, o AEE

configura-se como uma política pública educacional (PPE) indispensável para a superação de barreiras, oferta de estratégias pedagógicas adequadas e disponibilização de recursos e serviços que assegurem a plena participação do público-alvo da educação especial.

Considerando a centralidade do AEE na efetivação da educação inclusiva, torna-se fundamental compreender como essa temática vem sendo investigada na formação docente, sobretudo em programas de especialização que objetivam qualificar profissionais para atuar com esse público. Nessa perspectiva, a Especialização em Atendimento Educacional Especializado ofertada pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), representa um importante espaço de produção de conhecimento, cujos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) expressam concepções, práticas e desafios vivenciados pelos docentes da rede pública.

Apesar da relevância da produção de conhecimento gerado nesse espaço, ainda são escassos os estudos que realizam uma sistematização das pesquisas desenvolvidas no âmbito dessa formação, especialmente por meio de abordagens quantitativas, como a bibliometria. Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de mapear e analisar as temáticas investigadas nos TCCs da Especialização em AEE da UFERSA, identificando recorrências, lacunas e tendências emergentes que subsidiem o aprimoramento das práticas formativas, o fortalecimento das políticas de inclusão e a ampliação do debate acadêmico sobre o campo.

Diante desse cenário, temos a seguinte pergunta de partida: quais as temáticas predominantes nas produções da Especialização em Atendimento Educacional Especializado ofertada pela UFERSA? Sob esse viés, este artigo apresenta como objetivo geral analisar quais temáticas vêm sendo pesquisadas pelos cursistas da especialização em AEE da UFERSA, identificando tendências entre os TCCs das turmas de 2017 e 2024, a partir de um levantamento bibliométrico.

Para responder a essa questão, o artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A segunda apresenta um breve percurso histórico da educação inclusiva no país. A terceira seção discute a importância da produção do conhecimento em AEE e a quarta, o papel do repositório institucional da UFERSA na democratização do acesso às pesquisas. A quinta seção descreve a metodologia adotada. Em seguida, são apresentados os resultados do estudo bibliométrico e, por fim, as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

A compreensão do AEE e da educação inclusiva no Brasil exige um olhar atento para o percurso histórico que moldou as políticas, concepções e práticas voltadas às pessoas com deficiência (PcD) ao longo do tempo. As formas de atendimento, as instituições criadas, os discursos construídos e os marcos legais que emergiram em diferentes períodos revelam não somente mudanças estruturais, mas também transformações socioculturais profundas na maneira como a sociedade compreende a diferença e o direito à educação.

Assim, antes de analisar como o AEE vem sendo tematizado nas produções acadêmicas, torna-se fundamental revisitar brevemente esse trajeto histórico, reconhecendo seus avanços, contradições e tensões, bem como os fundamentos legais que sustentam o modelo inclusivo atual.

Miranda (2008, p. 30) aponta que durante a Antiguidade, as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições de atipicidade.

Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão. A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade. No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (Miranda, 2008, p. 30).

No Brasil, a educação especial começou com a criação dos Institutos dos Meninos Cegos, em 1854, e dos Surdos-Mudos, em 1857 (Mendes, 2010). Embora representassem uma grande conquista, o funcionamento dos Institutos ocorria de forma precária e excludente, pois “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 595 surdos, no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (Mazzotta, 1996, p. 29). Entretanto, o descaso do poder público com a educação não se limitava somente a que era oferecida aos indivíduos com deficiências, mas também à educação popular de modo geral (Mendes, 2010).

A educação especial seguiu sem avanços até o final da década de 1920, quando ocorreu a chegada da psicóloga russa Helena Antipoff a Minas Gerais, em 1929. Antipoff foi “responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais”, além de fundar “em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes”, sendo reconhecida pela sua contribuição “para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da Educação Especial pelo país” (Miranda, 2008, p.

33). Helena Antipoff também teve atuação destacada no movimento que culminou com a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, na cidade do Rio de Janeiro (Jannuzzi, 1992).

Durante a década de 1950, enquanto mundialmente se discutia aspectos sobre a qualidade e a necessidade dos serviços educacionais especiais, no Brasil acontecia

a expansão das classes e escolas especiais públicas e principalmente um aumento vertiginoso de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos — ou seja, de instituições que desobrigavam o governo brasileiro de oferecer atendimento aos/às estudantes na rede pública de ensino (Marques; Ribeiro, 2025, p. 7).

Com a promulgação da Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a LDB, a qual representou um “marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional”, passou-se a observar um crescimento no número de instituições filantrópicas (Mendes, 2010, p. 99). Conforme Mendes (2010, p. 99), observa que

o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (Mendes, 2010, p. 99).

Esse fortalecimento foi percebido com a expansão no número de escolas de ensino especial ao longo da década de 1960. Marques e Ribeiro (2025, p. 8) destacam que no ano de 1969, “havia mais de 800 estabelecimentos dessa vertente, especialmente direcionados às pessoas com deficiência intelectual — o que representava um grande aumento, quando comparada à quantidade de estabelecimentos existentes antes de 1960”.

Mendes (2010) aponta que, enquanto a sociedade civil criava instituições comunitárias — privadas e filantrópicas —, a escola pública estendia as matrículas às classes populares. No entanto, o crescimento no número de reprovação e de evasão fez com que o fracasso escolar fosse associado à deficiência intelectual de grau leve, servindo como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas. Com isso, foi possível verificar “uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas” (Mendes, 2010, p. 99).

Com o crescimento no número de estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, via-se cada vez mais a necessidade de definir as bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país. Embora essa necessidade já estivesse prevista na primeira LDB e tenha sido reafirmada na Lei n.º 5.602 de 11 de agosto de 1971, segunda LDB, a regulamentação da matéria com pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), ocorrida entre os anos de 1972 e 1974, deu um caráter mais terapêutico do que educacional ao atendimento especializado (Mendes, 2010)

A LDB de 1971, definiu no artigo 9º os alunos que deveriam receber tratamento especial: aqueles que apresentassem deficiências físicas ou mentais, que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados (Brasil, 1971) — omitindo desse rol pessoas com outros tipos de deficiência —, “dando a educação especial [...] uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta” (Mendes, 2010, p. 100).

Nesse período, a educação especial é fixada

como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972–1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial (Mendes, 2010, p. 100).

De acordo com Mazzotta (1996), o Cenesp tinha como finalidade a promoção, expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais em todo território nacional. Com a sua extinção em 1986, a responsabilidade ora atribuída ao Cenesp foi conferida a outras organizações/secretarias do executivo federal e, atualmente, cabe ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Indígena e Popular (Secadi), a responsabilidade pela execução das políticas de educação inclusiva no Brasil (Marques; Ribeiro, 2025).

No final da década de setenta são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial [...]. Em 1980 ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências. Assim, no período da ditadura a instituição da educação especial vai se afirmando possivelmente como decorrência do “milagre econômico”, acompanhando a tendência da privatização, a concentração de renda e a pobreza [...], e reforçando seu caráter assistencialista-filantrópico (Mendes, 2010, p. 101).

A década de 1980 marca o fim do governo militar e com a redemocratização do País surgem novas iniciativas no horizonte da educação especial. Em 1985 “é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados” e em 1986 é instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), tratando especificamente da atuação na promoção dos direitos das pessoas com deficiência (Mendes, 2010, p. 101).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu as diretrizes fundamentais para a democratização da educação no Brasil, incorporando dispositivos voltados à erradicação do analfabetismo, à universalização do acesso à escola, à melhoria da qualidade do ensino e à promoção de uma formação voltada tanto para o trabalho quanto para o desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país. Além disso, assegurou que a educação das pessoas com deficiência ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo também o direito ao atendimento educacional especializado (Brasil, 1988, Mendes, 2010).

Com a promulgação da Constituição Cidadã, tem-se início um movimento de reformas no sistema educacional brasileiro, marcado por diversas ações oficiais justificadas pela busca da “equidade”, traduzida pela universalização do acesso de todos à escola, e pela melhoria da “qualidade do ensino” (Mendes, 2010). A década de 1990 inicia com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a qual resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, repercutindo como um primeiro passo para a organização de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva no Brasil, ao considerar a escola comum como o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias (Freitas, 2022).

Em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, foi proclamada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”, popularmente conhecida como “Declaração de Salamanca”, a qual estabeleceu princípios, políticas e práticas voltadas à Educação Especial e influenciou profundamente as políticas públicas brasileiras. No mesmo ano, foi promulgada a Lei n.º 8.859/1994, assegurando aos estudantes da educação especial o direito à participação em atividades de estágio, reconhecendo sua inserção em ambientes de aprendizagem e trabalho (Marques; Ribeiro, 2025).

Ainda em 1994, é instituída a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a qual orientava o atendimento educacional às pessoas com deficiência e enfatizava a necessidade de integração desses alunos nas classes regulares. Em meados da década de 1990, a promulgação

da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a atual LDB, reafirmou o direito de todos à educação e garantiu o AEE aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, direito já previsto na CF/88 e ampliado em seu artigo 4º, o qual prevê como dever do Estado a oferta de

III — atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A promulgação desse dispositivo representou um avanço significativo para a garantia do acesso à educação, ao incluir a educação especial como uma modalidade que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Além de ampliar o direito à educação especial às pessoas com deficiência, estabeleceu o AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular para o desenvolvimento da clientela incluída como público-alvo da educação especial.

O início dos anos 2000 reforçou esse movimento de inclusão. A Lei n.º 10.098/2000 estabeleceu normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ampliando as condições de acesso físico e comunicativo aos espaços educacionais (Brasil, 2000). No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que todos os alunos deveriam ser matriculados nas escolas regulares, incumbindo as instituições de ensino da responsabilidade pela organização e adaptação necessárias à inclusão (Conselho Nacional de Educação, 2001).

Também em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 10.172/2001, estabeleceu como uma das metas prioritárias da década a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Nesse mesmo contexto, o Decreto n.º 3.956/2001 promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, reforçando o compromisso internacional do Brasil com a educação inclusiva (Marques; Ribeiro, 2025).

No ano seguinte, a Lei n.º 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, assegurando o direito linguístico das pessoas surdas. Essa lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, que estabeleceu a formação de professores e intérpretes de Libras, além da obrigatoriedade do ensino da língua de sinais nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia (Brasil, 2002, 2005). O Decreto n.º 6.094/2007 instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo

objetivo era a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC, foi promulgada em 2008 e consolidou diretrizes que orientaram as redes de ensino a promover a inclusão de todos os alunos, destacando a importância do AEE como apoio ao processo de escolarização (Brasil, 2008). Embora o AEE tenha sido instituído como um direito educacional desde a promulgação da CF/88, somente em 2009 é produzida a Resolução n.º 4/2009, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), cujo objetivo era instituir diretrizes para a oferta e organização do AEE na educação básica (Conselho Nacional de Educação, 2009).

Visando fortalecer esses princípios, foi promulgado, em 2011, o Decreto n.º 7.611, que regulamentou a Educação Especial e o AEE, assegurando aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso à rede regular de ensino com os apoios necessários (Brasil, 2011). Com a sanção da Lei n.º 12.764 (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a pessoa com TEA passou a ser reconhecida como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, assegurando-lhe o direito à educação inclusiva e proibindo qualquer forma de recusa de matrícula nas instituições de ensino. Além disso, a lei determinou que o poder público adotasse políticas intersetoriais voltadas à atenção integral a essa população.

Dois anos depois, em 2014, a Lei n.º 13.005, que aprovou o PNE (2014–2024), reafirmou o compromisso com a universalização do acesso à educação básica e com o AEE. Entre suas metas, o PNE estabeleceu a necessidade de garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhes condições adequadas de aprendizagem, acessibilidade e permanência nas escolas regulares.

A Lei n.º 13.146/2015, que instituiu a LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou direitos das pessoas com deficiência em diferentes esferas, entre elas a educação, reafirmando a obrigatoriedade da inclusão em escolas regulares e a oferta de recursos de acessibilidade e apoio especializado. No artigo 3º, a LBI define o conceito de tecnologia assistiva ou ajuda técnica, abrangendo produtos, equipamentos e estratégias voltadas à promoção da autonomia, independência e qualidade de vida das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Nos anos seguintes, diversas políticas e programas complementares buscaram fortalecer a efetividade da inclusão escolar, com ações de formação docente, ampliação do AEE e incentivo à acessibilidade nas redes públicas de ensino. Mais recentemente, em 2025, foi instituído o Decreto n.º 12.686, que criou a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando o Decreto n.º 7.611 (Brasil, 2011). Essa nova política reafirma o princípio de que a educação especial é uma modalidade transversal, presente em todos os níveis e etapas da educação, e deve ser oferecida preferencialmente em classes e escolas comuns, com os apoios e recursos necessários para a plena participação dos educandos. O decreto também reforça que pessoas com autismo são consideradas pessoas com deficiência para os fins da política educacional, garantindo-lhes o direito à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento integral em ambientes inclusivos (Brasil, 2025).

No entanto, assim como ocorreu em 2020, quando o então presidente da República Jair Bolsonaro assinou o Decreto n.º 10.502⁴, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, este novo dispositivo legal também tem sofrido críticas, pois, ao revogar o Decreto n.º 7.611/2011, considerado um marco na garantia do direito à educação inclusiva no sistema regular de ensino, ele ameaça o modelo de educação inclusiva ao criar a possibilidade de segregação de alunos com deficiência em escolas ou classes especializadas.

Esse impasse demonstra que, embora a educação seja um direito constitucional, a efetivação dela para pessoas com deficiência ainda carece de muitos desafios. Embora tenha se percebido, ao longo das últimas décadas, que o Brasil vem consolidando um conjunto robusto de legislações e políticas públicas voltadas à efetivação do direito à educação inclusiva, este campo ainda é visto com tensões e disputas. Desde a Declaração de Salamanca até as mais recentes normativas nacionais, a trajetória da educação especial no país reflete a busca contínua por um sistema educacional que valorize a diversidade, promova a equidade e assegure a participação plena de todos os estudantes.

Concluída a incursão histórica sobre os principais marcos regulatórios da educação inclusiva no Brasil, apresentamos na seção seguinte uma breve discussão acerca da importância do estudo das produções do conhecimento em AEE e como os repositórios, em especial o da

⁴ Este Decreto permitia a criação de classes e escolas especiais como alternativas à inclusão em escolas regulares, o que foi amplamente criticado por entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e especialistas em educação.

Biblioteca Digital de TCCs de Especialização (BDTE) da UFERSA, contribui para a democratização do acesso ao conhecimento produzido nos espaços acadêmicos.

3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AEE

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública tem impulsionado a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico no campo da educação inclusiva, uma vez que o atendimento ao público-alvo da educação especial não se reduz à oferta de recursos ou serviços suplementares, mas exige que professores compreendam os fundamentos, princípios e finalidades que orientam esse trabalho.

A produção de conhecimento em AEE desempenha, portanto, papel estratégico na compreensão das práticas pedagógicas, das barreiras existentes e das condições necessárias para que o processo de escolarização ocorra de forma equitativa. Investigar, registrar e analisar experiências e desafios enfrentados no cotidiano escolar torna-se essencial para que o AEE seja mais do que uma exigência normativa: seja uma política viva, fundamentada e capaz de transformar realidades.

Ademais, o conhecimento produzido nesse campo contribui para o fortalecimento da formação docente, especialmente em contextos nos quais grande parte dos profissionais passam a atuar com estudantes com deficiência nas salas de aula regular sem formação específica ou com experiências limitadas. Ao sistematizar práticas, refletir sobre concepções de inclusão e analisar os efeitos das políticas educacionais, a pesquisa possibilita que professores desenvolvam competências teóricas e metodológicas mais sólidas, superando modelos assistencialistas ou medicalizantes que historicamente marcaram a educação especial no Brasil (Miranda, 2008). Assim, o avanço da produção acadêmica em AEE favorece a construção de um profissional reflexivo, crítico e comprometido com a defesa do direito à diferença.

A produção de conhecimento em AEE também cumpre a função de dar visibilidade às demandas reais das escolas, das famílias e dos estudantes, ampliando a compreensão sobre como ocorrem os processos de inclusão em diferentes redes e contextos educacionais. Muitas vezes, as lacunas entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se concretiza na prática cotidiana só se tornam evidentes quando analisadas à luz de pesquisas que tratam das condições de funcionamento das salas de recursos multifuncionais, da articulação entre professores da sala regular e do AEE, das estratégias pedagógicas adotadas e das percepções dos profissionais envolvidos. Nesse sentido, a investigação acadêmica opera como instrumento de denúncia e de

proposição, ao revelar desafios persistentes e indicar possibilidades de aprimoramento das políticas e das práticas.

Além disso, a pesquisa apresenta um papel fundamental no acompanhamento das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam a educação inclusiva. A partir da análise das temáticas dos TCCs da Especialização em AEE da UFRSA, permitiu-se constatar que o campo do AEE tem se ampliado para além do foco nas deficiências específicas, incorporando discussões sobre tecnologia assistiva, acessibilidade digital, afetividade, saúde mental, diversidade cultural e inclusão em contextos híbridos.

Esse movimento aponta para um entendimento mais complexo da inclusão, que reconhece a multiplicidade de fatores que influenciam o processo educativo. Assim, a produção de conhecimento torna-se essencial para que o AEE responda às novas demandas da contemporaneidade e se mantenha alinhado às transformações do cenário educacional.

Sob essa perspectiva, a ampliação da pesquisa em AEE e o acompanhamento do que vem sendo produzido contribui para o fortalecimento do próprio campo da educação inclusiva como área científica, permitindo a consolidação de referenciais teóricos, metodologias e categorias analíticas que orientam tanto a formação de novos pesquisadores quanto a tomada de decisão por gestores públicos.

O mapeamento, a sistematização e a análise das produções, como o realizado neste estudo, oferecem um panorama das tendências investigativas, evidenciando avanços, permanências e lacunas que precisam ser enfrentadas coletivamente. Dessa forma, a produção de conhecimento em AEE não somente subsidia práticas mais qualificadas, mas também reafirma a inclusão como compromisso ético, político e pedagógico indispensável à construção de uma escola verdadeiramente democrática.

4 PAPEL DO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFRSA

A Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização, presente no Repositório Institucional da UFRSA, desempenha um papel estratégico na democratização do conhecimento produzido no âmbito acadêmico, especialmente no campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao disponibilizar publicamente as produções científicas, a Biblioteca amplia o acesso à informação, fortalece a transparência da produção acadêmica e contribui para a circulação de saberes entre pesquisadores, professores, gestores e a sociedade em geral. Em áreas como a educação inclusiva, nas quais a atualização constante e o

compartilhamento de experiências são fundamentais, essa acessibilidade se torna ainda mais relevante.

Essa democratização ao acesso à informação permite que os estudos desenvolvidos por professores em formação continuada não fiquem restritos ao ambiente institucional, mas circulem como fonte de consulta, embasem formações continuadas e inspirem debates em outros espaços. Ao tornar públicos os resultados das pesquisas produzidas no curso de Especialização em AEE, o repositório fortalece o diálogo entre teoria e prática, possibilitando que docentes de diferentes contextos tenham acesso a análises, estratégias pedagógicas, descrições de experiências e reflexões críticas que dialogam com desafios comuns do cotidiano escolar.

Esse movimento amplia o alcance das práticas inclusivas, contribuindo para que mais profissionais se apropriem dos conhecimentos construídos no espaço acadêmico e alcancem as diversas realidades.

Cabe-nos destacar que, além de promover a democratização do acesso à informação, a biblioteca atua como uma importante ferramenta de preservação da memória acadêmica. Ao organizar, indexar e disponibilizar as produções acadêmicas de forma sistemática, o Repositório possibilita que análises, como a realizada neste estudo, sejam realizadas sem prejuízos. Essa preservação é fundamental para identificar mudanças, tendências e permanências nas pesquisas, permitindo observar como docentes e pesquisadores têm compreendido e respondido às transformações nas políticas educacionais e nas demandas escolares, por exemplo.

Portanto, a BDTE cumpre uma função social fulcral para a democratização da informação, ampliando o impacto das pesquisas e garantindo que os resultados produzidos no âmbito da universidade cheguem até àqueles que atuam diretamente com os estudantes com deficiência, ou seja, os profissionais da educação.

5 METODOLOGIA

A definição dos procedimentos metodológicos constitui etapa fundamental para a compreensão do percurso investigativo que orientou esta pesquisa, especialmente por se tratar de um estudo que busca mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica em AEE disponibilizada na Biblioteca Digital, Repositório Institucional da UFERSA.

Considerando o objetivo de analisar quais temáticas vêm sendo pesquisadas pelos cursistas da especialização em AEE da UFERSA, identificando tendências entre os TCCs das turmas de 2017 e 2024, a partir de um levantamento bibliométrico, optou-se por uma abordagem

de natureza exploratória, que permite obter uma visão ampliada do fenômeno estudado, articulando técnicas de análise documental e fundamentos da bibliometria, que a seguir, são detalhadas as etapas que orientaram o desenvolvimento deste estudo.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, cujo propósito é ampliar a compreensão sobre como o campo do AEE vem sendo tematizado nas produções acadêmicas dos cursistas. Para isso, recorremos ao aporte metodológico de Bogdan e Biklen (1994), que destacam a revisão de pesquisas e a produção de material empírico como procedimentos indispensáveis para apreender a realidade investigada. Essa perspectiva fundamenta a escolha pela análise de documentos acadêmicos como fonte primária de dados, considerando que os TCCs refletem práticas, concepções e desafios vivenciados por professores em suas redes de atuação.

Como método de investigação, utilizou-se a bibliometria, cuja aplicação possibilita identificar regularidades, recorrências temáticas, produção por período e tendências investigativas, permitindo um mapeamento sistemático do campo. Segundo Quevedo-Silva *et al.* (2016), a bibliometria contribui para compreender novas temáticas e visualizar direcionamentos para pesquisas futuras, além de organizar dados de forma objetiva, favorecendo interpretações quantitativas e qualitativas.

Os dados foram coletados na Biblioteca Digital de TCCs de Especialização (BDTE), repositório institucional da UFERSA, composta pelos trabalhos defendidos nas turmas de 2017 e 2024 da Especialização em Atendimento Educacional Especializado. A escolha desses anos se justifica por corresponderem aos ciclos de oferta do curso, permitindo uma visão comparativa entre produções de momentos distintos da formação. Ao todo, foram analisados 268 trabalhos, sendo 79 referentes a 2017 e 189 a 2024, todos acessados integralmente por meio do repositório digital.

O processo analítico iniciou-se com a organização das produções em uma tabela contendo informações como ano, título e autoria. Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos, para identificar com maior precisão o foco temático de cada TCC. A partir desse levantamento preliminar, procedeu-se à categorização dos trabalhos com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a emergência de categorias construídas a partir da recorrência temática dos documentos. As produções foram agrupadas nas seguintes categorias: deficiências específicas e inclusão escolar; tecnologia assistiva e acessibilidade; práticas pedagógicas e estratégias inclusivas; formação e atuação docente no AEE; e políticas públicas, direito à diferença e inclusão escolar.

Após a categorização, os dados foram sistematizados em tabelas e gráficos que serviram como suporte para a discussão e interpretação dos resultados. Essa sistematização permitiu compreender padrões, identificar tendências e observar mudanças nas temáticas predominantes entre os anos analisados. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou não somente a organização dos dados, mas também sua análise crítica, articulando elementos quantitativos e qualitativos na interpretação da produção acadêmica em AEE disponível na BDTE.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados foram divididos em dois grupos: as produções de 2017 e de 2024, cujo intuito foi identificar tendências nas temáticas abordadas. Inicialmente apresentaremos os resultados das análises dos TCCs de 2017 e, posteriormente, aos de 2024. Por fim, serão apresentadas as apreciações conjuntas.

A partir da leitura dos títulos das produções foi possível organizá-los em categorias, as quais são, conforme Bardin (2011), unidades de análise que representam conceitos ou temas que emergem dos dados coletados na pesquisa, a partir da leitura minuciosa e da identificação de elementos que se repetem ou possuem semelhanças entre si. Desse modo, a Tabela 1 apresenta esses resultados.

Tabela 1 - Categorias identificadas nos títulos dos TCCs da turma de 2017

Categorias	Quantidade	Porcentagem
Deficiências e inclusão escolar	42	53%
Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	8	10%
Práticas pedagógicas e estratégias inclusivas	8	10%
Formação e atuação docente no AEE	11	14%
Políticas públicas, direito à diferença e inclusão escolar	10	13%
Total	79	100%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponíveis na BDTE (2025).

A partir da Tabela 1 podemos observar que 53% dos trabalhos foram agrupados na categoria “*deficiências e inclusão escolar*”. Nesta categoria foram incluídos os trabalhos que abordam as deficiências auditiva, visual e intelectual, autismo, síndromes, altas habilidades, entre outras. A partir da análise, identificamos que os estudos inseridos nesta categoria buscam

compreender como estes estudantes são incluídos na sala de aula regular e no AEE, identificando barreiras e estratégias pedagógicas, a partir de relatos de experiência e percepções de professores. Dentre as temáticas foram identificados estudos que tratam da adaptação curricular, barreiras à aprendizagem, estratégias de atendimento especializado e análise de práticas inclusivas para cada tipo de deficiência.

A categoria “*tecnologia assistiva e acessibilidade*” concentram estudos que analisam a utilização de recursos, ferramentas e adaptações tecnológicas ou arquitetônicas que garantem acessibilidade e apoio à aprendizagem e a participação de alunos com necessidades educacionais específicas. Dentre os temas mais comuns estão à utilização de *softwares* educativos, aplicativos de comunicação alternativa, recursos de mobilidade, equipamentos adaptados para diferentes deficiências e acessibilidade digital e física.

Por sua vez, a categoria “*práticas pedagógicas e estratégias inclusivas*” traz ao centro estudos que focalizam as metodologias e estratégias utilizadas por escolas e docentes para garantir o aprendizado de todos os alunos, respeitando a diversidade. Estes estudos propõem, descrevem e analisam práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado de estudantes com deficiência no AEE e na sala regular. Foram agrupados nessa categoria os títulos que tratam da adaptação de materiais e atividades, ensino colaborativo, metodologias diferenciadas, ensino lúdico e projetos interdisciplinares.

No que tange a categoria “*formação e atuação docente no AEE*”, os títulos incluídos abordam investigações que tratam do perfil, formação inicial e continuada de professores que atuam no AEE e na sala regular. As pesquisas analisam temas que tratam da capacitação em inclusão, competências pedagógicas para o AEE, desafios da atuação docente, supervisão e planejamento de atendimentos especializados.

Por fim, os TCCs incluídos na categoria “*políticas públicas, direito à diferença e inclusão escolar*” analisam leis, diretrizes e políticas que garantem o direito à educação inclusiva e a valorização da diversidade, discutindo o AEE como direito assegurado por políticas públicas, com o intuito de identificar como esse direito se concretiza (ou não) nas escolas e redes de ensino. Em sua maioria, as pesquisas tratam sobre o AEE como garantia do direito à diferença, a organização de redes municipais/estaduais e salas de recursos multifuncionais e a percepção de educadores sobre inclusão.

De modo geral, a análise das 79 produções do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), referentes ao ano de 2017, revelou a predominância de pesquisas que priorizam o público-alvo da educação especial, refletindo a demanda concreta das escolas em compreender as particularidades de cada deficiência e os desafios impostos à

prática docente. Além disso, constata-se a existência de esforço investigativo na compreensão de como incluir, na prática, estudantes com diferentes deficiências no espaço escolar regular, o que aponta tanto avanços quanto lacunas no campo do AEE.

Quanto à categorização das pesquisas realizadas pelos estudantes concluintes da turma de 2024, a Tabela 2 as apresenta.

Tabela 2 - Categorias identificadas nos títulos dos TCCs da turma de 2024

Categorias	Quantidade	Porcentagem
Deficiências específicas e inclusão escolar	94	50%
Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	28	15%
Práticas pedagógicas e estratégias inclusivas	27	14%
Formação e atuação docente no AEE	25	13%
Políticas públicas, direito à diferença e inclusão escolar	15	8%
Total	189	100%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponíveis na BDTE (2025).

Semelhantemente à análise realizada com as categorias das pesquisas de 2017, procederemos à análise das categorias reveladas pelas pesquisas de 2024. Assim como em 2017, a categoria “*deficiências específicas e inclusão escolar*” também aglutinou a maioria das pesquisas realizadas. Com trabalhos que buscam a compreensão de como ocorre a inclusão dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial no ensino regular, explorando barreiras, estratégias pedagógicas e percepções docentes. Dentro dessa categoria há um maior destaque para as pesquisas que abordam como se dá a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de estudos de caso, planos pedagógicos e estratégias de intervenção. São identificados também trabalhos que tratam das deficiências intelectual, múltiplas, auditiva e visual, bem como altas habilidades/superdotação, que trazem ao centro estratégias para aprendizagem e permanência desse público na escola regular.

A categoria “*tecnologia assistiva e acessibilidade*” concentram as pesquisas que objetivam a identificação das potencialidades e limites das tecnologias assistivas na promoção do ensino inclusivo, com destaque para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula regular e nas salas de recursos multifuncionais.

Por sua vez, a categoria “*práticas pedagógicas e estratégias inclusivas*” engloba as pesquisas que avaliam como as escolas se organizam pedagogicamente para viabilizar a

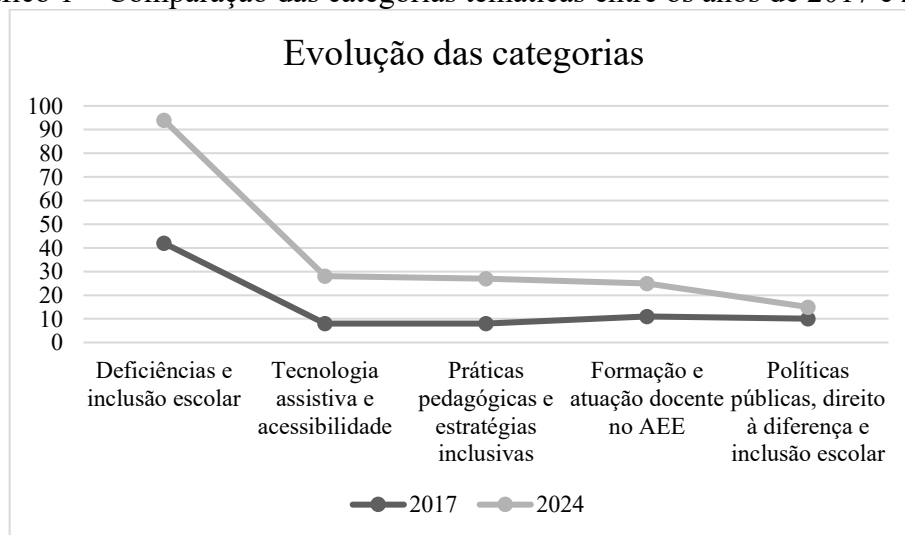
aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, explorando metodologias diferenciadas e o papel da prática docente no cotidiano inclusivo, a partir de relatos de experiência em práticas pedagógicas adaptadas, trabalho colaborativo entre professores de AEE e da sala regular e estratégias de ensino diversificadas para crianças com deficiência.

Na categoria “*formação e atuação docente no AEE*” as pesquisas agrupadas buscam compreender como os professores se percebem e se preparam para atuar no AEE, com destaque para a formação continuada e as lacunas vivenciadas durante a formação inicial. Nesse sentido, as temáticas centrais dessa categoria investigam o perfil e atribuições do professor de AEE, saberes e práticas desenvolvidas pelos docentes nas salas de recursos e como se dá a relação entre professores especializados e professores da sala comum.

Por fim, os trabalhos incluídos na categoria “*políticas públicas, direito à diferença e inclusão escolar*” abordam o impacto das políticas públicas e a efetividade das legislações que asseguram a educação inclusiva, discutindo as tensões entre a garantia legal e a realidade escolar, a partir da concepção de gestores e professores sobre a efetivação das políticas de inclusão e da estrutura e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em redes municipais e estaduais de ensino.

O Gráfico 1 demonstra um comparativo da evolução das temáticas no período analisado.

Gráfico 1 – Comparação das categorias temáticas entre os anos de 2017 e 2024



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A comparação entre as produções de 2017 e 2024, expressa nas Tabelas 1 e 2 e sintetizada no Gráfico 1, revela um padrão de continuidade nas temáticas investigadas ao longo dos dois ciclos da Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da UFERSA. Em ambos os anos, observa-se que a categoria “*deficiências específicas e inclusão*

escolar” permanece como o núcleo dominante das pesquisas, representando 53% das produções em 2017 e 50% em 2024. Essa constância evidencia que o público-alvo da educação especial continua sendo elemento estruturante do interesse investigativo dos docentes, especialmente no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, auditiva e visual.

Quando comparamos as demais categorias, nota-se um crescimento proporcional das pesquisas relacionadas à *“tecnologia assistiva e acessibilidade”*, que passaram de 10% em 2017 para 15% em 2024, indicando uma tendência de ampliação do uso de recursos digitais, tecnologias de comunicação alternativa e ferramentas de apoio pedagógico no cotidiano escolar. De modo semelhante, a categoria *“práticas pedagógicas e estratégias inclusivas”* apresenta estabilidade numérica, mas amplia qualitativamente seu escopo em 2024, com trabalhos que exploram metodologias ativas, ensino colaborativo, atividades lúdicas e intervenções específicas em salas de recursos multifuncionais.

A análise comparativa também demonstra relativa continuidade no interesse pela *“formação e atuação docente no AEE”*, que passa de 14% para 13%, mantendo a centralidade dos debates sobre perfil profissional, lacunas formativas e desafios enfrentados na organização dos atendimentos especializados. Por outro lado, a categoria *“políticas públicas, direito à diferença e inclusão escolar”* apresenta redução percentual (13% em 2017 para 8% em 2024), o que indica que, embora os professores reconheçam a relevância das legislações e diretrizes, os estudos recentes têm priorizado dimensões práticas e vivenciais da inclusão.

Em suma, o movimento identificado no Gráfico 1 demonstra uma dupla tendência: a continuidade das temáticas tradicionais do AEE e a emergência de novos temas no conjunto de produções de 2024 (tais como saúde mental, afetividade, participação da família, diversidade cultural e inclusão digital). Esses elementos indicam uma ampliação do entendimento sobre as múltiplas barreiras à aprendizagem e à participação, reafirmando que a inclusão escolar não se limita à deficiência, mas envolve dimensões sociais, tecnológicas e emocionais que permeiam o cotidiano educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as temáticas investigadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da UFRSA, a fim de identificar tendências, recorrências e transformações nas produções acadêmicas das turmas de 2017 e 2024. A partir da análise bibliométrica de 268 trabalhos disponíveis na BDTE, é possível afirmar que o objetivo proposto foi alcançado, visto que o

estudo conseguiu mapear, quantificar, organizar e interpretar de forma sistemática as principais categorias que estruturam a produção do conhecimento no âmbito da formação docente em AEE.

De modo semelhante, a pergunta de partida foi respondida e os resultados demonstram que a predominância das pesquisas concentra-se na categoria “*deficiências específicas e inclusão escolar*”, evidenciando que os docentes em formação direcionam seus esforços investigativos para a compreensão das condições de aprendizagem, barreiras e estratégias inclusivas voltadas ao público-alvo da educação especial. Além disso, verificou-se expansão temática em 2024, com novas abordagens relacionadas à tecnologia assistiva, saúde mental, afetividade, família, diversidade cultural e inclusão em ambientes digitais, revelando que as produções dialogam com demandas emergentes da escola contemporânea.

Quanto ao percurso metodológico, a opção por uma abordagem exploratória, fundamentada na bibliometria, mostrou-se adequada e suficiente para atingir os propósitos do estudo. A bibliometria possibilitou mapear quantitativamente os trabalhos, identificar categorias e comparar períodos distintos. Além disso, o uso da análise de conteúdo para a categorização dos TCCs permitiu aprofundar qualitativamente a leitura das temáticas emergentes, ampliando a compreensão sobre como o AEE vem sendo investigado pelos cursistas da Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Assim, a metodologia adotada foi pertinente ao fornecer instrumentos capazes de responder de modo satisfatório ao objetivo e ao problema de pesquisa.

No que tange às contribuições, concluímos que o estudo alcançou seu propósito ao oferecer um panorama das tendências investigativas da Especialização em AEE, servindo como subsídio para que outros pesquisadores identifiquem, a partir das lacunas percebidas pelos resultados — como a necessidade de aprofundamento das discussões sobre políticas públicas e articulação intersetorial — possibilidades de aprofundamento teórico e metodológico e novas perspectivas de estudo. Desse modo, ressaltamos a importância de pesquisas dessa natureza para o fortalecimento da educação inclusiva, formação crítica de professores e consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com o direito à diferença e com a democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC; SEESP. Brasília, 1994. 66 f. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8001830/mod_resource/content/1/pol%C3%A9tica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

FREITAS, V. A. F. PNE 2014-2024: Monitoramento das metas e estratégias relacionadas à Educação Especial. In: BORGES, M. C.; SANTOS NETO, V. B. (org.). **As políticas de Educação Superior: influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. cap. 12.

JANNUZZI, G. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Helena Araújo; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. Percurso histórico da educação especial no Brasil: a importância das políticas públicas educacionais para a inclusão escolar. **Revista Communitas**, v. 9, n. 21, 2025.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, may./ago, 2010.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. n. 7, dez./jan. 2008.

QUEVEDO-SILVA, Filipe; ALMEIDA SANTOS, Eduardo Biagi; BRANDÃO, Marcelo Moll; VILS, Leonardo. Estudo Bibliométrico: orientações sobre sua aplicação. **ReMark-Revista Brasileira de Marketing**. v. 15, n. 2, p. 246-262, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12129>. Acesso em: 29 set. 2025.