

APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: (DES)ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

EIXO TEMÁTICO: 05
TIPO DO ESTUDO: PC

Fernanda dos Santos VAZ
e-mail: fvaz@escola.pr.gov.br
Estudante de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI
Universidade Estadual do Paraná

*Gilmar de Carvalho CRUZ
e-mail: gilmailcruz@gmail.com
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI
Universidade Estadual do Paraná

RESUMO: Para atender à crescente demanda de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo matriculados da rede regular de ensino, o Estado do Paraná designa o Professor de Apoio Educacional Especializado, que desempenha papel importante no processo de inclusão e de desenvolvimento destes estudantes em contexto escolar. Entretanto, a falta de compreensão sobre suas funções que, frequentemente, é reduzida às práticas de cuidado com o aluno, acarreta prejuízos na concretização de ações inclusivas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o grupo focal, objetivando conhecer as concepções dos docentes regentes em relação ao trabalho pedagógico do Professor de Apoio Educacional Especializado em sala de aula. Participaram da pesquisa docentes dos componentes curriculares do Ensino Médio, que atuam ou atuaram em uma escola da rede regular de ensino do Estado do Paraná entre 2020 e 2024. Para a análise dos dados foi adotada a análise de conteúdo de Bardin. As informações obtidas por ocasião da pesquisa apontam para o fato de que reorganizar o cotidiano escolar e investir em formação continuada são passos importantes para fortalecer a atuação colaborativa. Para isso, é fundamental que a escola assuma uma postura reflexiva e participativa, promovendo o diálogo entre os profissionais e buscando soluções a partir de sua própria realidade.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado. ensino colaborativo. transtorno do espectro do autismo

1 INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, o número de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA matriculados em classes comuns aumentou 44,4% em um ano no Brasil. Com o decreto nº 11.370, que reforça o ingresso e permanência de alunos com deficiência em escolas regulares, a tendência é de que essas matrículas continuem crescendo em todo o território nacional.

A inclusão de alunos com TEA em classes regulares, embora seja um direito assegurado, requer suporte especializado para que possam desenvolver plenamente suas potencialidades. Em muitos casos, a presença de professor especializado é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Assim, o aumento das matrículas reforça a necessidade de ampliar investimentos em políticas públicas que garantam não apenas o acesso à escola, mas também um acompanhamento qualificado (Cordeiro, 2021).

Em conformidade com a legislação vigente, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná disponibiliza, entre outros atendimentos, o Professor de Apoio Educacional Especializado - PAEE. Trata-se de um profissional especializado que atua como apoio na mediação do processo ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo com necessidade comprovada, em classe comum e no turno de matrícula do aluno. A principal referência oficial que orienta a atuação desse profissional, no estado do Paraná, é a Instrução Normativa nº 001/2016.

Embora seja um ponto de partida importante, aparatos legais garantindo a matrícula do estudante com deficiência não são suficientes para promover a inclusão escolar. Para Ball et al. (2016) as políticas não são simplesmente implementadas, mas colocadas em ação ou atuação, e estão condicionadas à interpretação e tradução dos sujeitos. Desse modo, a efetividade dessas políticas requer o conhecimento aprofundado da realidade concreta da escola e das dinâmicas que permeiam a atuação de seus diferentes atores.

Estudos apontam que os docentes enfrentam desafios significativos no ensino dos estudantes com TEA, e sugerem que práticas colaborativas entre o professor especialista e os professores das diferentes áreas do conhecimento podem contribuir positivamente para a efetivação da Educação Inclusiva. Amaral (2018) destaca que os alunos que eram atendidos exclusivamente pela educação especial

e que hoje frequentam o ensino regular não necessitam apenas de adaptações curriculares ou metodologias diferenciadas, mas que os professores atuem de forma colaborativa, garantindo a qualidade de sua aprendizagem.

A crescente demanda por atendimento a alunos com TEA tem impulsionado o aumento do número dos profissionais de apoio especializado na rede estadual paranaense. Contudo sua presença em sala de aula ainda gera dúvidas e, frequentemente, esse atendimento é erroneamente considerado substituto à escolarização e o PAEE é visto apenas como cuidador ou único responsável pelo aluno, comprometendo ações colaborativas.

Considerando a importância do PAEE para a inclusão escolar de estudantes com TEA, torna-se essencial investigar como os professores regentes percebem suas atribuições. Esse entendimento pode ressignificar o papel do PAEE, fortalecer o trabalho colaborativo e favorecer o aprendizado dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores dos componentes curriculares do Ensino Médio, atuantes em uma escola da rede estadual do Paraná, frente à função do Professor de Apoio Educacional Especializado em sala de aula com o aluno com TEA, conforme disposto na Instrução Normativa nº 001/2016 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o grupo focal, objetivando conhecer as concepções dos docentes regentes em relação ao trabalho pedagógico do Professor de Apoio Educacional Especializado. Utilizou-se a técnica do Grupo Focal (Gatti, 2005) para discutir e refletir sobre a atuação do professor especialista em classe comum e o trabalho colaborativo no processo de inclusão educacional. Uma instituição estadual de ensino, localizada em Curitiba, constitui o campo do estudo, e 24 docentes dos componentes curriculares compuseram o grupo participante. Esses docentes atuavam em algum dos componentes curriculares do Ensino Médio na supracitada instituição de ensino entre 2020 e 2024, e com aluno atendido por Professor de Apoio Educacional Especializado.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 7.008.617. A participação dos envolvidos ocorreu mediante anuência formal registrada pela assinatura dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Autorização para Gravação de Áudio. Ao todo, foram realizadas cinco reuniões, cada uma contando, em média, com a presença de cinco professores. A fim de facilitar a condução dos Grupos Focais, foram elencadas algumas questões norteadoras. As interações foram registradas em áudio utilizando um iPhone 14 Pro Max com o aplicativo “Gravador” e um tablet Samsung equipado com o aplicativo “Gravador de Voz” versão 21.4.51.01, ambos previamente testados. As informações foram transcritas na íntegra e, para tal, foi utilizada a versão online gratuita do programa *Turbo Scribe*.

Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin, definida com *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”* (Bardin, 2016, p.44). Foram respeitadas as três etapas propostas por Bardin: a) pré-análise; b) exploração do material, categorização ou codificação; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados obtidos.

Na pré-análise, a leitura flutuante foi realizada com base nos áudios gravados durante os cinco encontros focais e suas respectivas transcrições. Posteriormente, os documentos foram selecionados e constituiu-se o *corpus*, caracterizado por Bardin (2016) como *“o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”* (Bardin, 2016, p.126).

Em seguida, procedeu-se à referência dos índices e à elaboração dos indicadores, que têm como propósito identificar e mensurar dados relevantes em uma análise (Bardin, 2016). Os elementos, conforme dispostos no Quadro 1, foram formulados a partir de palavras ou termos presentes nos textos transcritos que remetessem aos objetivos da pesquisa, sendo aprimorados durante a fase da exploração do material, para compor as unidades de registro e contexto, bem como as categorias e subcategorias, que subsidiaram a análise.

Quadro 1
Indicadores e Índices

Grupo Focal	Indicadores	Índices
Grupo Focal A	- Professor de Apoio - Adaptação - Função do Professor	Compreensão sobre o PAEE

	- PAEE	
	- Normativa/Instrução Normativa	Interpretação e apropriação da legislação
	- Legislação	
	- Inclusão - Trabalho Colaborativo - Conversa/Comunicação - Planejamento - Orientação - Coordenador escolar	Práticas docentes colaborativas
Grupo Focal B	- Professor de Apoio - Atribuição - Atendimento Educacional Especializado	Compreensão sobre o PAEE
	- Direito - Legislação - Instrução Normativa	Interpretação e apropriação da legislação
	- Planejamento - Práticas colaborativas - Gestão e coordenação escolar	Práticas docentes colaborativas
Grupo Focal C	- Professor de Apoio - Atribuições	Compreensão sobre o PAEE
	- Normativa - Legislação - Direito	Interpretação e apropriação da legislação
	- Colaboração - Práticas inclusivas - Gestão e coordenação escolar	Práticas docentes colaborativas
Grupo Focal D	- Professor de Apoio - Atendimento Educacional Especializado	Compreensão sobre o PAEE
	- Legislação - Lei - Instrução Normativa - Inclusão	Interpretação e apropriação da legislação
	- Trabalho colaborativo - Colaboração	Práticas docentes colaborativas
Grupo Focal E	- Professor de Apoio - Apoio	Compreensão sobre o PAEE
	- Lei	Interpretação e apropriação da legislação
	- Trabalho colaborativo - Gestão escolar	Práticas docentes colaborativas

Concluída a primeira etapa, iniciou-se a exploração do material, que compreendeu a codificação e a categorização dos dados. A codificação foi realizada manualmente, por meio da leitura e destaque no texto de termos que possuem relação com os objetivos do estudo. Com o apoio de ferramentas como o contador de palavras do *microsoft word*, verificou-se a frequência absoluta dos termos selecionados. As palavras e suas variações com maior ocorrência no texto foram agrupadas por temas, traduzindo-se em unidades de registro.

Nas discussões do Grupo Focal A, o termo mais mencionado foi “Professor de Apoio”, seguido por “Práticas Inclusivas”. No Grupo B, observou-se que “Professor de Apoio e suas atribuições”, incluindo variações, foi citado em 57 ocasiões,

ocupando o primeiro lugar em Frequência Absoluta, enquanto o termo “Inclusão” apresentou baixa incidência. Já no Grupo Focal C, “Professor de Apoio e suas atribuições” também foi o termo mais recorrente, com 120 menções, contrastando com “Práticas Colaborativas”, que apareceu apenas 13 vezes. No Grupo Focal D, os termos de maior destaque nas falas dos participantes foram “Professor de Apoio e suas Atribuições” e “Gestão e Coordenação Escolar”. Por fim, no Grupo Focal E, houve apenas uma referência à “Legislação”, associada ao atendimento do Professor de Apoio Educacional Especializado em classe comum como um direito do aluno com TEA.

Com base nos dados levantados em cada grupo, foram determinadas três categorias de análise: I. O Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) e a compreensão sobre suas atribuições; II. A interpretação e apropriação da legislação que rege a atuação do PAEE nas escolas estaduais no Paraná; III. Práticas educacionais colaborativas e seus desafios. A definição dessas categorias partiu de critérios semânticos, conforme proposto por Bardin (2016), com a organização dos elementos realizada a partir do significado das mensagens e da interpretação qualitativa do conteúdo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das interações realizadas com os cinco Grupos Focais emergiram as unidades de registro e frequência absoluta, que nortearam a discussão e estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2

Unidades de Registro e Frequência Absoluta

Grupo Focal	Unidade de Registro	Frequência Absoluta
Grupo Focal A	Professor de Apoio	132
	Práticas Inclusivas	118
	Atividades Avaliativas Adaptadas	96
	Práticas Colaborativas	45
	Legislação	16
	Gestão e Coordenação Escolar	15
Grupo Focal B	Professor de Apoio e suas atribuições	57
	Práticas Colaborativas	23
	Gestão e Coordenação Escolar	13
	Legislação	12
	Inclusão	11
Grupo Focal C	Professor de Apoio e suas atribuições	120
	Gestão e Coordenação Escolar	27
	Legislação	10
	Práticas Colaborativas	13

Grupo Focal D	Professor de Apoio e suas atribuições	80
	Gestão e Coordenação Escolar	37
	Legislação	03
	Práticas Colaborativas	02
Grupo Focal E	Professor de Apoio e suas atribuições	59
	Gestão e Coordenação Escolar	36
	Legislação	01
	Práticas Colaborativas	05

A elevada frequência de menções ao termo “Professor de Apoio” e suas variações (PAEE, profissional de apoio, entre outros) foi observada nos cinco grupos analisados, refletindo a relevância atribuída a esse profissional pelos interlocutores. Entretanto, ao aprofundar-se no discurso dos docentes, percebe-se uma compreensão parcial e fragmentada acerca de suas reais atribuições.

Educadores de todos os grupos manifestaram incertezas sobre a função do Professor de Apoio em classe comum, muitas vezes confundindo sua atuação com a de um cuidador ou como um profissional de suporte sem um papel ativo no processo educativo. Alguns participantes acreditam que o PAEE deveria atender a todas as necessidades do aluno, sejam elas cognitivas, motoras ou emocionais; outros associam sua função a tarefas burocráticas, como a organização das plataformas digitais utilizadas nas aulas ou a digitação de atividades. Há também a percepção de que a presença do PAEE desonera os professores da responsabilidade de realizar as flexibilizações curriculares necessárias para assegurar a aprendizagem dos estudantes com TEA, transferindo essa função ao profissional especializado.

A persistência de equívocos sobre o papel do PAEE demonstra que, apesar dos avanços legislativos conquistados na área da educação de pessoas com deficiência, os entraves para a consolidação desses direitos ainda são evidentes, como já apontava Carmo (1989). A distância entre o que está previsto nas normativas e o que se concretiza nas práticas escolares demonstra que mudanças legais, embora imprescindíveis, não são suficientes para garantir a efetividade do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Algumas falas evidenciaram que a falta de alinhamento quanto ao papel do Professor de Apoio Educacional Especializado pode estar relacionada à carência de orientações institucionais, à insuficiência na formação docente sobre o tema e à escassez de espaços sistemáticos de diálogo sobre a educação inclusiva no cotidiano escolar. Além dos fatores mencionados, é comum que profissionais da rede pública estadual também atuem em instituições privadas ou em escolas

municipais, onde as políticas educacionais e a terminologia adotada para se referir ao apoio em classe comum variam consideravelmente. A ausência de diretrizes nacionais claras sobre a presença do professor de apoio pedagógico durante o turno regular de escolarização, apontada por Bortolotto (2022), contribui para intensificar essa fragmentação conceitual e prática.

Os relatos dos professores regentes revelam diferentes experiências na atuação conjunta com o Professor de Apoio Educacional Especializado nas classes comuns. Em geral, a presença desse profissional é vista de forma positiva, mas também surgem sentimentos de indiferença, insegurança e até incômodo. Esses sentimentos parecem estar ligados, em parte, à ausência de uma definição clara sobre as funções do PAEE, o que pode gerar distanciamentos ou conflitos na relação entre os profissionais. Vicente et Bezerra (2017) destacam que muitos professores regentes não se sentem confortáveis em expressar abertamente os conflitos profissionais ou, em alguns casos, sequer reconhecem situações de tensão. Em contrapartida, o PAEE frequentemente percebe e relata essas dinâmicas de poder e a troca de papéis que ocorrem em sala de aula. Assim, as tensões evidenciadas podem estar diretamente relacionadas à construção social desse papel, que necessita de maior clareza e diálogo entre os profissionais envolvidos.

As percepções positivas em relação à atuação do Professor de Apoio Educacional Especializado encontram respaldo em Mendes et al. (2014), ao indicarem que muitos professores regentes não se consideram devidamente preparados para atuar com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, percebendo no PAEE um suporte pedagógico indispensável. Em consonância com as autoras, Salles (2013) destaca que grande parte dos professores da rede estadual de ensino considera que a escola regular não possui condições de garantir aprendizagem significativa nem atendimento adequado aos estudantes com deficiência. Essa compreensão dialoga com a política paranaense de “inclusão responsável”, que, ao não romper com as instituições especializadas, acaba por reforçar a ideia de que a rede regular ainda não está plenamente apta a atender esses alunos.

A visão equivocada sobre o PAEE demonstrada na pesquisa reforça a necessidade de uma maior formação e articulação entre os profissionais da escola. A efetiva inclusão depende não apenas da presença desse profissional, mas também de um trabalho colaborativo estruturado, que considere a legislação vigente

e as melhores práticas para a educação inclusiva. A ausência de formação específica contribui para essa fragilidade na implementação das políticas de inclusão (Bortolotto, 2022).

A discussão sobre o Professor de Apoio Educacional Especializado e suas atribuições em sala de aula, levou à abordagem de outro tema relacionado: a Instrução Normativa nº 001 de 2016, que determina critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na rede estadual paranaense. A norma administrativa apresenta baixo índice de citações nos discursos analisados. Quando mencionada, é de forma genérica e superficial, sugerindo a apropriação insuficiente dessa normativa. O distanciamento entre os professores dos componentes curriculares e as diretrizes legais também ficou evidente nas falas

Apesar de admitirem a importância de conhecer e compreender a legislação, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades de acesso direto às normativas. Isso ocorre tanto pela ausência do documento nas instituições escolares quanto pela falta de conhecimento sobre sua existência, o que pode resultar em práticas que nem sempre garantem plenamente o direito à educação inclusiva. A realidade apresentada corrobora os achados de Pacheco (2019), que aponta que os docentes nem sempre têm acesso a essas orientações ou, quando as conhecem, podem interpretá-las de maneira distinta da proposta oficial.

As práticas colaborativas são amplamente reconhecidas como fundamentais para a construção de uma responsabilidade compartilhada entre os docentes, contribuindo diretamente para o êxito do processo inclusivo (Amaral, 2018; Damiani, 2008; Braga Jr. et Bedaque, 2018; Mendes et al., 2011; Silva et Vilaronga, 2021). No entanto, os dados analisados sugerem que a efetivação do coensino enfrenta obstáculos significativos na rotina escolar, em desacordo com a Instrução Normativa 001/2016, que determina que o professor de apoio deve atuar de forma colaborativa com os docentes regentes.

As narrativas evidenciam que os professores regentes percebem o trabalho colaborativo como desorganizado e pouco integrado. Entre os principais desafios mencionados estão: a falta de suporte adequado da gestão para implementação de práticas inclusivas, ausência de momentos estruturados e tempo insuficiente para planejamento e troca de informações com o professor de apoio, sobrecarga de trabalho docente e a comunicação limitada entre os professores. Segundo os

participantes, as práticas colaborativas, quando ocorrem, são realizadas de forma improvisada e informal, dependendo mais da iniciativa individual dos docentes do que de uma estrutura institucional que a sustente.

A ausência de diálogo entre professores da classe comum, professores de apoio e coordenadores pedagógicos, reforçada nos discursos, ressalta a urgência de uma articulação mais consistente entre esses profissionais. Um dos fatores apontados como responsável por essa comunicação limitada foi a alta rotatividade dos Professores de Apoio Educacional Especializado na instituição. Por atuarem de acordo com a demanda, esses profissionais não têm lotação fixa na escola, dificultando a construção de parcerias consistentes e comprometendo a consolidação de práticas inclusivas. A falta de alinhamento na execução das práticas educacionais inclusivas leva os professores de apoio a se sentirem limitados em suas funções, fragilizando os processos educacionais inclusivos (Vicari et Rahme, 2020; Barbosa, 2018).

Algumas soluções foram sugeridas pelos docentes para efetivação de práticas colaborativas na unidade escolar. Os participantes destacam a necessidade de um melhor aproveitamento dos momentos destinados à formação pedagógica, sugerindo que sejam priorizadas pautas mais relevantes para a realidade escolar, especialmente aquelas relacionadas aos atendimentos educacionais especializados. Além disso, enfatizam que as informações sejam transmitidas de maneira mais oficial e estruturada, evitando ruídos na comunicação e promovendo maior clareza nas orientações repassadas aos docentes.

Essa demanda evidencia o papel estratégico da gestão e da coordenação escolar na implementação de práticas colaborativas. Tais instâncias são consideradas fundamentais para articular as diretrizes normativas com as necessidades cotidianas da escola. Contudo, os relatos dos participantes revelam que os gestores nem sempre estão plenamente envolvidos no processo de inclusão, concentrando-se, com frequência, em demandas burocráticas e na busca por melhores resultados em avaliações externas, em detrimento do apoio pedagógico necessário para uma inclusão efetiva.

Casal et Fragoso (2019) ressaltam a importância de assegurar condições concretas para que os docentes possam desenvolver práticas colaborativas. Para os autores, é essencial ampliar os espaços de diálogo dentro da escola e incentivar a formação de grupos de trabalho que estimulem o planejamento conjunto, a troca de

saberes e a construção coletiva de propostas pedagógicas inclusivas.

Complementando essa discussão, Silva et Vilaronga (2021) alertam para o fato de que muitos professores ainda se sentem despreparados para atuar de forma colaborativa, o que reforça a urgência de uma formação continuada mais consistente, aliada ao comprometimento individual dos profissionais com a construção de uma cultura de colaboração no ambiente escolar.

4 CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valendo-se da metáfora do espetáculo, é possível pensar o PAEE como um ator essencial no processo de inclusão de estudantes com TEA que necessitam desse suporte. Contudo, no cenário educacional, muitas vezes ele assume função de coadjuvante ou até mesmo de figurante, sem o devido protagonismo em um sistema que deveria valorizá-lo como parte importante do elenco pedagógico. Nessa perspectiva, o estudo procurou direcionar os holofotes à atuação desse profissional na mediação da aprendizagem de alunos com TEA inseridos em turmas regulares.

A pesquisa revelou que, embora exista uma normativa específica que regulamenta as atribuições do Professor de Apoio Educacional Especializado na rede pública estadual, ainda persistem lacunas significativas na compreensão dessas atribuições. Muitos professores regentes atribuem ao PAEE funções operacionais ou assistenciais, distantes de sua atuação pedagógica. Isso mostra um descompasso entre a legislação e a prática nas escolas. A Instrução Normativa nº 001/2016, que orienta esse trabalho, é pouco conhecida, o que enfraquece a atuação colaborativa e compromete a inclusão e o atendimento aos estudantes com TEA.

As narrativas apontam que a parceria entre professores regentes e especialistas ocorre de forma desorganizada e improvisada, sem planejamento conjunto ou ações coordenadas pela gestão escolar. Estratégias como coensino e avaliação compartilhada, embora reconhecidas como essenciais à inclusão, são raramente aplicadas. Essa realidade revela uma cultura fragmentada, marcada pela sobrecarga docente e carência de orientações formais por parte da gestão escolar. Reorganizar o cotidiano escolar e investir em formação continuada são passos importantes para fortalecer a atuação colaborativa. Para isso, é fundamental que a escola assuma uma postura reflexiva e participativa, promovendo o diálogo entre os profissionais e buscando soluções a partir de sua própria realidade. Isso fortalece a

autonomia, o pertencimento e a corresponsabilidade na construção de uma educação inclusiva.

Nesse sentido, o estudo reafirma o valor do diálogo entre teoria e prática, evidenciando que a construção de uma educação inclusiva e colaborativa requer mais do que a elaboração de normativas e diretrizes. É necessário que esses dispositivos sejam compreendidos, apropriados e aplicados de forma crítica e contextualizada pelos docentes e pela gestão escolar.

REFERÊNCIAS COM HIPERLINKS

[Amaral, D. S. \(2018\). *As \(im\)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental* \[Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação\]. Repositório da Universidade Federal de Santa Maria. \(link externo\)](#)

Ball, S. J.; Maguire, & M; Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução: Janete Bridon. Editora UEPG.

[Barbosa, M. O. \(2018\). O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. *Revista Educação Especial*, 31\(61\), 299-310. \(link externo\)](#)

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70

[Bortolotto, S. A. S. \(2022\). *Estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da rede estadual de ensino do Paraná* \[Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação\] Repositório da Universidade Federal do Paraná. \(link externo\)](#)

[Braga Jr, F. V., & Bedaque, S. A. P. \(2018\). Atendimento Educacional Especializado para o estudante com transtorno do espectro autista: trajetória e orientações. In: F. Braga Jr \(Ed.\), *Atendimento Educacional Especializado para o estudante com transtorno do espectro autista* \(pp. 59-86\). EdUFERSA. \(link externo\)](#)

[Carmo, A. A. \(1989\). *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina*. \[Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação\] Repositório da Universidade Estadual de Campinas. \(link externo\)](#)

[Casal, J. C. V., & Fragoso, F. M. R. A. \(2019\). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial* \(32, pp. 58-72\). \(link externo\)](#)

Cordeiro, A. (2021) A inclusão de crianças com autismo no ensino regular brasileiro. In: A. Stravogianis. (Ed.). *Autismo, um olhar por inteiro*. Literare Books International.

[Damiani, M. F. \(2008\). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar* \(31, pp. 213-230\). \(link externo\)](#)

[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. \(link externo\)](#)

Gati, B. A. (2005). Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas. Líber Livro.

[Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. \(2024\). *Censo Escolar 2024*. \(link externo\)](#)

[Instrução Normativa nº 001, de 15 de janeiro de 2016. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. \(link externo\)](#)

[Mendes, E. G., Almaieda, M. A., & Toyoda, C. Y. \(2011\). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, \(41, pp. 81-93\). \(link externo\)](#)

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. EdUFSCar.

[Pacheco, P. \(2019\). *Políticas educacionais e as práticas avaliativas com o público-alvo da educação especial \(paee\) de Irati-PR*. \[Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Centro- Oeste\] Repositório da Universidade Estadual do Centro-Oeste. \(link externo\)](#)

[Salles, L. E. S. \(2013\). *As políticas de educação especial no estado do Paraná e a escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial*. \[Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação\] Repositório da Universidade Federal do Paraná. \(link externo\)](#)

[Silva, R. S., & Vilaronga, C. A. R. \(2021\). Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. *Revista Eletrônica de Educação* \(15, pp. 1-20\). \(link externo\)](#)

[Vicari, L. P. L., & Rahme, M. M. F. \(2020\). Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. *Revista Educação Especial* \(33, pp. 1-23. \(link externo\)](#)

[Vicente, B. T., & Bezerra, G. F. \(2017\). Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas \(inter\) ações. *Revista Linhas* \(18, 38, pp. 214-244. \(link externo\)](#)