

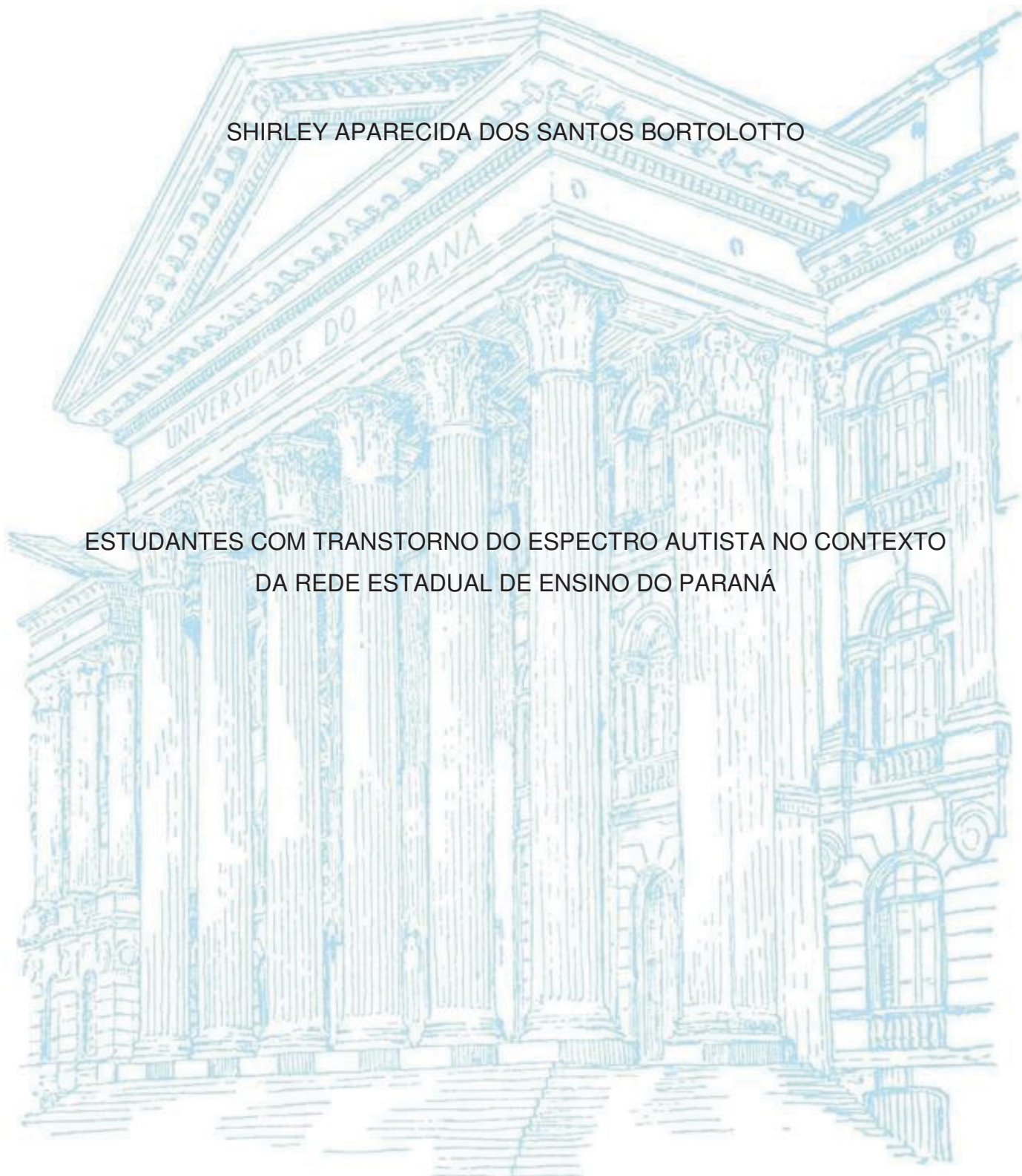
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS BORTOLOTTO

ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO  
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

CURITIBA

2022



SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS BORTOLOTTO

ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO  
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bortolotto, Shirley Aparecida dos Santos.

Estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da rede estadual de ensino do Paraná / Shirley Aparecida dos Santos

Bortolotto – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Laura Ceretta Moreira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. 4. Transtorno do espectro autista. 5. Educação e Estado. I. Moreira, Laura Ceretta. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS BORTOLOTTO** intitulada: **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Rede Estadual de Ensino do Paraná**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 10:40:35.0

CÉLIA RATUSNIAK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 10:03:20.0

GERUSA FERREIRA LOURENÇO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica

28/09/2022 13:59:47.0

NERLI NONATO RIBEIRO MORI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 15:57:53.0

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppgg.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 220136

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 220136

## **DEDICATÓRIA**

Para meu filho Nathan dos Santos Bortolotto, que me ensina todos os dias a beleza de suas etapas de vida, sendo fonte de energia no meu caminho pelos estudos e na vida.

Ao meu esposo Alexandre Bortolotto, pela parceria, por entender minhas escolhas.

Para minha mãe Olindina Maria dos Santos, mesmo na ausência física, me inspira constantemente.

## AGRADECIMENTOS

Deus, eu lhe sou grata pela vida. Agradeço o acalento diário e pelas pessoas que foram colocadas no meu caminho.

À minha orientadora Laura Ceretta Moreira, que desde o início me incentiva a ser pesquisadora, me leva a pensar e, sobretudo, acreditou no potencial desta pesquisa.

Às professoras Enicéia Gonçalves Mendes, Gerusa Ferreira Lourenço e Sueli Fernandes, pelas contribuições para esta pesquisa na fase de qualificação.

À minha família, por sempre me apoiarem e torcerem por cada etapa e sucesso em minha vida.

À Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná pela autorização para a realização da pesquisa nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Em especial à Diretoria de Educação, em especial ao Prof. Roni Miranda, e ao Departamento de Educação Especial, Prof.<sup>a</sup> Angela Regina Mercer de Mello Nasser e Prof.<sup>a</sup> Claudia Camargo Saldanha, por entenderem a importância da pesquisa como FONTE de conhecimento.

Às minhas queridas amigas Denise Maria, Cleo e Thiciane que compartilharam de todos os momentos desta pesquisa. A paixão e experiência de vocês, além das contribuições, foram sem dúvida o que construíram esse trabalho.

Aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista que me impulsionam a pensar sobre as políticas de inclusão escolar.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram comigo nessa trajetória.

Gratidão!

## RESUMO

Este estudo objetivou analisar se a política de inclusão escolar, com a oferta do atendimento educacional especializado contribui para a participação e aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e propicia a ação colaborativa entre os professores dos componentes curriculares e professores especialistas. O percurso teórico-metodológico utilizado na pesquisa foi a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e, para isso, os dados foram coletados por meio de questionários e análise documental, com a participação de 300 professores de escolas da rede pública estadual, com matrícula de estudantes com TEA, em 5 municípios do Estado do Paraná, com vistas a triangulação dos resultados do estudo de 3 contextos. O primeiro estudo, do Contexto de Influência, envolveu a descrição e análise das influências internacionais no contexto brasileiro, a partir de conferências mundiais dos organismos multilaterais, bem como, descrição e análise de âmbito local alicerçada em publicações oficiais da rede estadual de ensino. No segundo estudo, do Contexto de Produção de Texto, verificou-se publicações oficiais dos âmbitos nacional e estadual. No terceiro estudo, do Contexto da Prática, a análise foi por meio da materialização do texto político, reinterpretado pelos professores em suas diferentes formas de atuação, a partir de interpretações próprias acerca de textos oficiais legais e oficiais da esfera estadual paranaense. Sobre a análise do Contexto de Influência se sobressai a atuação do panorama internacional nas políticas públicas de inclusão escolar na esfera federal e estadual. Os resultados indicam que no Paraná a oferta da Educação Especial se dá em dois lócus: nas escolas da rede pública estadual de ensino e nas Escolas de Educação Básica – na modalidade da Educação Especial, com uma ampla parceria do Poder Público subsidiando essas instituições especializadas, cuja atividade continua a se ampliar a despeito da política de inclusão escolar. Com relação ao Contexto de Produção de Texto constata-se que o Paraná segue a regra geral da política nacional, entretanto a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede pública estadual de ensino, difere da organização posta na política nacional, indicando interpretações particulares propagadas por meio de Deliberações, Resoluções e Orientações Pedagógicas para a modalidade de Educação Especial, como por exemplo, a oferta do Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com TEA, se constituindo como AEE no turno da escolarização. No Contexto da Prática as dimensões contextuais analisadas evidenciaram, como principais desafios: a efetivação do trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor especialista; a organização do trabalho pedagógico e, ainda a vulnerabilidade do AEE. Espera-se, a partir da compreensão que o processo de ensino-aprendizagem de estudantes da educação especial é de responsabilidade de todos os professores que ministram suas aulas no ensino comum, que a avaliação da política de inclusão escolar possa obter melhores índices com base em ações planejadas pelos professores dos componentes curriculares e professores especialistas, supervisionadas pela equipe pedagógica e coordenadas pela equipe gestora.

**Palavras chaves:** Educação Especial; Abordagem do Ciclo de Políticas; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar.

## ABSTRACT

This study aims to analyze whether the provision of specialized educational services as an inclusion policy contributes to the participation and learning of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) and encourages collaboration between teachers of curricular components and specialist teachers. The theoretical-methodological route used in the research was the Policy Cycle Approach (PCA). Data were collected through questionnaires and document analysis, with the participation of three hundred teachers from state public schools, with enrollment of students with ASD, in 5 Parana State cities, with the aim to triangulate data obtained from the study of three contexts. The first study, Context of Influence, involved the description and analysis of international influences in the Brazilian context, from world conferences of multilateral organizations, as well as description and analysis of the local scope based on official publications of the state education department. In the second study, from the Context of Policy Text Production, official publications at the national and state levels were assayed. In the third study, the Context of Practice, the analysis was carried out through the materialization of the political text, reinterpreted by the teachers in their diverse ways of acting, based on their own interpretations of official legal and texts in the state of Paraná. Regarding the analysis of the Context of Influence, the role of the international scene in public policies for school inclusion at the federal and state levels is notorious. The results indicate that in Paraná the offer of Special Education occurs in two loci: in the schools of the state public education network and in the Special Education Schools, with a wide partnership of the Public Power that subsidizes these specialized institutions, whose activities continue to expand despite the inclusion policy. Regarding the Context of Policy Text Production, it appears that Paraná follows the general rule of national policy, however the offer of Specialized Educational Support, in the state public education network, differs from the organization of the national policy, indicating interpretations propagated through Deliberations, Resolutions and Pedagogical Guidelines for the Special Education modality, such as, for example, the offer of the Specialized Educational Support Teacher to students with ASD, constituting themselves as an specialized support in the schooling shift, and there is no prerogative in the national legislation, which determines this offer. In the Context of Practice, from an intentional sample of significant convenience, as it involved state public schools, with enrollment of students with ASD, from five municipalities, the contextual dimensions analyzed showed, as main challenges: the effectiveness of collaborative work between the regular education teacher and the specialist teacher; the organization of pedagogical work and the vulnerability of the specialized education support. It is expected, that understanding the teaching and learning process of special education students as the responsibility of all teachers who teach their classes in diverse curriculum components of common education, that the evaluation of the state school inclusion policy can obtain better indexes based on actions planned by the teachers of the curricular components and special education teachers, supervised by the pedagogical department, and coordinated by the school principal team.

**Keywords:** Special Education; Policy Cycle; Autism Spectrum Disorder; School inclusion.

## LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1 - Contextos da abordagem do ciclo de políticas .....	54
FIGURA 2 - Processo de atuação das políticas - abordagem do ciclo de políticas.....	57
FIGURA 3 - Mapeamento – A atuação da política.....	59
FIGURA 4 - Mapa índice de desempenho municipal .....	66
FIGURA 5 - O contexto de influências e as relações de poder.....	68
FIGURA 6 - Transtornos Globais do Desenvolvimento .....	78
FIGURA 7 - Organograma da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte .....	80
FIGURA 8 - O contexto da produção de texto – compromissos firmados .....	90
FIGURA 9 - Monitoramento – Plano Estadual de Educação.....	97
FIGURA 10 - Localização dos Núcleos Regionais de Educação no mapa do Estado do Paraná.....	123
FIGURA 11 - Processo de construção dos instrumentos .....	125

## LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese das Etapas da Pesquisa e Procedimentos.....	23
QUADRO 2 - Historicidade, Conceitos e Concepções.....	32
QUADRO 3 - Dimensões Contextuais da Atuação de Política .....	58
QUADRO 4: Oferta de Atendimento Educacional Especializado .....	81
QUADRO 5 - Documentos – Inclusão Escolar No Âmbito Estadual.....	91
QUADRO 6 - Indicadores do Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – Ensino Comum.....	127
QUADRO 7 - Indicadores do Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – Professor Especializado.....	128
QUADRO 8 - Terminologia utilizada na análise dos componentes do indicador.....	133
QUADRO 9 - Tempo de Trabalho – Professor Especializado.....	146
QUADRO 10 - Interação dos Estudantes da Educação Especial.....	167

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Matrículas – Educação Especial no Brasil .....	95
GRÁFICO 2 - Matrículas – Educação Especial por Região .....	95
GRÁFICO 3 - Indicadores entre cidades – Professor Comum .....	134
GRÁFICO 4 - Indicadores entre cidades – Professor Especializado.....	137
GRÁFICO 5 - Médias entre Municípios – Ensino Comum.....	139
GRÁFICO 6 - Médias entre Municípios – Professor Especializado.....	140

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Determinação de severidade e suporte.....	43
TABELA 2 - Variação populacional dos municípios investigados. ....	64
TABELA 3 - Programas de educação especial no ensino comum do paraná, por área de deficiência, de 1977 a 1994. ....	72
TABELA 4 - Recorte do questionário de avaliação da política de inclusão escolar do ensino comum – anterior ao tratamento e análise dos dados .....	131
TABELA 5 - Recorte do questionário de avaliação da política de inclusão escolar do professor especializado – anterior ao tratamento e análise dos dados.....	131
TABELA 6 - Recorte do questionário de avaliação da política de inclusão escolar do ensino comum – após ao tratamento e análise dos dados.....	132
TABELA 7 - Recorte do questionário de avaliação da política de inclusão escolar do professor especializado – após ao tratamento e análise dos dados ..	132
TABELA 8 - Formação .....	141
TABELA 9 - Condições de trabalho .....	145
TABELA 10 - Identificação dos estudantes da Educação Especial.....	148
TABELA 11 - Apoios pessoais.....	150
TABELA 12 - Apoios Pedagógicos Especializados .....	152
TABELA 13 - Organização do trabalho pedagógico – Ensino Comum.....	156
TABELA 14 - Organização do trabalho pedagógico – Professor Especializado.....	159
TABELA 15 - Avaliação – Ensino comum.....	161
TABELA 16 - Avaliação – Professor Especializado.....	163
TABELA 17 - Suporte – Ensino Comum.....	164
TABELA 18 - Suporte – Professor Especializado.....	165
TABELA 19 - Acolhimento dos estudantes da Educação Especial .....	166
TABELA 20 - Interação dos estudantes da Educação Especial.....	169
TABELA 21 - Inclusão Escolar.....	169
TABELA 22 - Senso de autoeficácia – Professor Comum .....	170
TABELA 23 - Senso de autoeficácia – professor especialista.....	171

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CF	Constituição Federal Brasileira
CDC	Centro de controle e prevenção de doenças
CEP	Comitê de Ética em pesquisa em seres humanos
DEE	Departamento de Educação Especial
DEDUC	Diretoria de Educação
EC	Emenda Constitucional
ERIC	Education Resources Information Center
IAPIE-C	Índice de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – professor comum
IAPIE-E	Índice de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – professor da Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPDM	Índice IparDES de Desempenho Municipal
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
QUAPOIE-PC	Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva dos Professores do ensino comum

QUAPOIE-PE	Questionário de análise da política de inclusão escolar na perspectiva dos professores de educação especial
REDALYC	Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Sala de recursos multifuncionais
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and education of autistic and related communication hadicapped children
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	<b>28</b>
2.1 AS CONTROVÉRSIAS DA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	29
2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A NEURODIVERSIDADE ....	42
2.3 A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	46
<b>3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS – DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>53</b>
<b>4 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E AS REDES DE PODER NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	<b>64</b>
4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ.....	70
<b>5 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO – COMPROMISSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	<b>89</b>
5.1 A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: PLANOS, METAS E RESULTADOS.....	92
5.2 A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	108
5.2.1 Atendimento destinado aos estudantes com TEA no Paraná.....	115
<b>6 CONTEXTO DE PRÁTICA – PERSPECTIVA DE PROFESSORES</b> .....	<b>121</b>
6.1 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO .....	121
6.1.1 Instrumentos.....	123
6.1.1.1 Questionários fechados (QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE).....	124
6.1.2 Procedimentos éticos.....	128
6.1.3 Participantes .....	129
6.1.3.1 Descrição dos participantes .....	129
6.1.4 Procedimentos de coleta e tratamento dos dados.....	130
6.1.5 Procedimentos de análise dos questionários.....	130
<b>7 A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA DOS PROFESSORES REGENTES E ESPECIALIZADOS</b> .....	<b>134</b>

7.1	ANÁLISE COMPARATIVA DO CONJUNTO DOS INDICADORES PARA OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADO .....	134
7.2	A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	140
7.2.1	Formação.....	141
7.2.2	Condições de trabalho .....	143
7.2.3	Processo de Identificação de estudantes da Educação Especial .....	147
7.2.4	Provisão de Apoios pessoais.....	150
7.2.5	Apoios pedagógicos especializados .....	152
7.2.6	Organização do trabalho pedagógico .....	155
7.2.7	Avaliação .....	161
7.2.8	Parcerias e Apoios, Suporte/Parceria/Colaboração e Interação, apoios e suporte .....	164
7.2.9	Participação no cotidiano escolar .....	166
7.2.10	Inclusão escolar .....	169
7.2.11	Senso de Autoeficácia – professor do ensino comum e professor especialista . .....	170
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>174</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR DO ENSINO COMUM - (QUAPOIE-PC)</b> .....	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR ESPECIALIZADO - (QUAPOIE-PE)</b> .....	<b>201</b>
	<b>APÊNDICE 3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES .....</b>	<b>213</b>
	<b>APÊNDICE 4. QUADRO SÍNTESE DE PONTUAÇÃO INDICADORS E ITENS (QUAPOIE-PC).....</b>	<b>215</b>
	<b>APÊNDICE 5. QUADRO SÍNTESE DE PONTUAÇÃO INDICADORS E ITENS (QUAPOIE-PE).....</b>	<b>221</b>

## APRESENTAÇÃO

Nesta apresentação descrevo minha trajetória acadêmica e profissional, acompanhada da minha percepção de educação, sobretudo de educação especial que, nas diferentes fases desses processos, aproximaram essa pesquisadora da temática aqui apresentada.

Ao concluir o curso de Magistério, optei pelo campo da educação especial, cursando os Estudos Adicionais, primeiro na área da Deficiência Intelectual (1987) e, posteriormente, na área da Deficiência Visual, no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba. Concomitantemente com a minha formação inicial em educação especial, fui contratada para atuar como professora em uma escola especial para estudantes, primeiramente, para estudantes com deficiência intelectual, logo após para estudantes com transtornos no desenvolvimento (autismo e psicose infantil).

Na graduação em Pedagogia, realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Tuiuti” com os estudos, principalmente, na disciplina de “Psicologia do Excepcional”, fui compreendendo que o encontro com a diferença entre os seres humanos me causava particular inquietação, que se intensificou a partir do trabalho com crianças e adolescentes que apresentavam uma sintomatologia muito diversa daquela que eu havia aprendido ao cursar nos Estudos Adicionais.

Os estudantes matriculados, no ano de 1989, na Escola Estrutural – Desenvolvimento e Capacitação de Portadores de Distúrbios Graves de Comportamento demonstravam comportamentos que divergiam em muitos aspectos dos que havia aprendido nos cursos de formação, até mesmo dos estudantes com deficiência intelectual, pois apresentavam uma relação inadequada consigo mesmo e com os objetos de aprendizagem. Eram estudantes que não se referenciavam enquanto “EU”, não se reconheciam enquanto sujeitos desejantes, ou seja, não conseguiam responder ou se perguntar “Quem sou eu?”. Não se compreendiam como participantes e integrantes de um sistema de relações, permanecendo isolados ou exageradamente vinculados à figura materna. Para este momento, a compreensão dos dirigentes da instituição era de que a linguagem e todos os objetos de uso diário escolar dos estudantes, que ali estavam matriculados,

permaneciam sem função social, em função da estrutura psíquica e de personalidade fragilizada. Quando apresentavam linguagem, faziam o uso sintomaticamente, empregando disfunções da fala, como, por exemplo, ecolalia, estereotípias e agramatismos e na relação com os objetos utilizavam-nos sem a função social correspondente. Por outro lado, na maioria dos casos dos estudantes que manifestavam comportamentos dissociativos, o funcionamento das funções cognitivas estava preservado, mas as manifestações sintomáticas afetavam o desempenho da criança e/ou adolescente na sociedade, além de acarretarem alterações significativas no humor, no bom senso e na concentração e, ainda, alteração na percepção da realidade.

A Escola Estrutural (1988 a 2000) tinha como objetivo desenvolver trabalho terapêutico e escolar com crianças e adolescentes com autismo e quadros psicóticos, assim, em conjunto com as profissionais psicanalistas que atuavam na instituição, não imune ao “sofrimento” que o “fale mais sobre isso” nos convoca, pude vivenciar a organização de um ambiente clínico/terapêutico e escolar, oportunizado aos estudantes que antes eram excluídos, não só de escolas de ensino comum, mas, também, das escolas especializadas da área da deficiência intelectual. Foi inspirada nessa experiência profissional que produzi meu primeiro artigo, intitulado: “Uma experiência com portadores de distúrbios emocionais severos”, publicado no ano de 1992, na Revista Mensagem da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/Ano XIX – nº 67).

Não poderia ser diferente, a Pós-Graduação em Educação Especial (1993) foi uma escolha consciente para o entrelace dessa trajetória, e me conduziu para a elaboração do texto monográfico intitulado: “Atendimento educacional para alunos que apresentam psicose de instalação precoce”. Sempre em busca de conhecimento para o aprimoramento profissional, realizei o curso de aperfeiçoamento em “*Estimulación Temprana de los problemas del desarrollo infantil*” (2000), no Centro Dra. Lydia Coriat, de Buenos Aires. A referida instituição interdisciplinar era especializada em diagnóstico e tratamento dos problemas de desenvolvimento na infância e adolescência e possuía excelentes referências à época. Entretanto, no mesmo ano em que as oportunidades de aprofundamento nos estudos sobre as questões relacionadas aos problemas no desenvolvimento infantil se concretizavam, a Escola Estrutural encerrava suas atividades educacionais.

Segui meu percurso profissional fora do campo da Educação retornando após a aprovação em concurso público na área da Educação Especial (2005). Minha carreira na gestão do setor público, iniciou atuando como técnica pedagógica do Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006 até a presente data). Desde o momento em que ingressei como técnica pedagógica, fui partícipe na organização da política de atendimento educacional, alicerçada na perspectiva da educação inclusiva, para estudantes da área dos transtornos globais do desenvolvimento.

Concluí meus estudos em Psicopedagogia (2009) com a apresentação de um estudo sobre “A escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: construindo olhares, trilhando caminhos”.

Obtive meu título de Mestre em Educação (2015) com a apresentação da dissertação nomeada de “Política de Educação Especial e o atendimento educacional especializado (AEE): um estudo sobre a rede municipal de ensino de Araucária”, agraciada pela oportunidade de receber a orientação da professora Dra. Laura Ceretta Moreira, que constrói e compartilha conhecimentos em prol da formação de profissionais e do atendimento aos sujeitos que compõem o público da Educação Especial.

Segundo a psicanalista Maria Cristina Kupfer (2001), uma das pesquisadoras que se dedica à temática da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), “o fato de as crianças estarem na escola parece produzir nelas uma percepção de que ela é uma dentre várias e isso tem um efeito fundamental nas suas vidas” (KUPFER, 2001, p.36). Ao contrário do mensurado, quando não podem frequentar a escola, são naturalmente classificados como “deficientes”, “incapazes” e, conseqüentemente, as expectativas para escolarização são minimizadas e há probabilidade de serem segregadas no olhar e nas perspectivas do outro.

Almejei, neste processo investigativo, compreender se a política de inclusão escolar contribui para a participação e aprendizagem dos estudantes com TEA, partindo do pressuposto que uma política não é um documento impermeável, mas sim uma instância social que se locomove e se transforma, enquanto se movimenta, por conseguinte, vai sendo modificada pelos interesses.

## 1 INTRODUÇÃO

O compromisso do Estado brasileiro de efetivação das Políticas Públicas na perspectiva da Inclusão Escolar, a partir de princípios do movimento mundial pelo direito à educação, configura um campo controverso que implica ser reafirmado, uma vez que estas políticas são ressignificadas de acordo com interesses políticos e pedagógicos. A Constituição Federal Brasileira (1988), ao orientar a universalização do atendimento escolar, garantiu aos cidadãos com deficiência o direito à educação e fez referência, em seu art. 208, à oferta do atendimento educacional especializado para esse grupo de estudantes. O compromisso da legislação federal leva a ressaltar que o direito das pessoas com deficiência deve ser mantido em outros documentos legais nas esferas estaduais e municipais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), que foi publicada em 2008, reafirma o movimento internacional pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica que alicerça igualdade e diferença como valores inseparáveis, apoiada na concepção dos direitos humanos. Este importante documento orientador é resultado de um processo histórico marcado por lutas e reivindicações com a finalidade de garantir sistemas educacionais inclusivos, que dentre outras determinações, definiu sobre a obrigatoriedade da democratização do acesso para os estudantes da educação especial no ensino comum e, no turno contrário, o atendimento educacional especializado (AEE), por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

A PNEE-PEI (2008) traçou linhas mestras para oportunizar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de ensino comum, sendo que nesse documento orientador salienta a transversalidade da Educação Especial, considerando todo o ciclo acadêmico, da educação infantil ao ensino superior, que se apresenta com um olhar para assegurar oportunidades diferenciadas, tantas quantas forem necessárias para o processo educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, com vigência por 10 anos, assevera no teor do parágrafo único

sobre o intuito do poder público em ampliar pesquisas com fins estatísticos sobre a população com deficiência, e, ainda que a avaliação e o acompanhamento de seus propósitos deveriam se pautar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 para agregar além do fluxo escolar as médias de desempenho nas avaliações de larga escala (BRASIL, 2014). Entretanto, considerando a Meta 4, que trata da universalização para os estudantes da Educação Especial de 4 a 17 anos, esses indicadores não possibilitam o acompanhamento e monitoramento do avanço das políticas públicas.

O acompanhamento e monitoramento das políticas educacionais que se apresentam como inclusivas tem sido o fulcro de interesse de grupos de pesquisa registrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que desenvolvem estudos que contribuem com o campo da Educação Especial, especialmente, ressaltamos a criação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), formado por um grupo de pesquisadores da Educação Especial que, a partir de estudos, avaliaram a política de inclusão escolar, por meio de projeto de pesquisa, inicialmente coordenado por Lacerda e Mendes (2016).

No ano de 2016, para acolher uma demanda do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi instituído e revitalizado o projeto matriz (5ª versão) intitulado “A Avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, de autoria das pesquisadoras Lacerda e Mendes (2016). Essa versão renovada do projeto matriz elaborou instrumentos para análise e monitoramento da política de inclusão escolar em larga escala.

Em decorrência do projeto matriz de 2016, foi organizado em 2017 o projeto nomeado de “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais”<sup>1</sup>, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sob a coordenação da Profa. Dra. Enicéia Mendes, que teve as universidades parceiras agregadas no projeto da UFSCAR, tais como: a Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará

---

<sup>1</sup> Parecer do CEP n.º 5.235.980.

(UNIFESSPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal de Catalão (UFCAT). É neste contexto que a presente tese se insere, com a inserção da Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira, nesta rede de pesquisa

É importante destacar que Stephen Ball e colaboradores (1992), pesquisador relevante do campo das políticas educacionais em razão da abordagem de seus conceitos – como é o caso da Abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação de Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) –, se contrapõe ao conceito de implementação em política educacional. Esse autor afasta o entendimento de que as políticas são produzidas para as pessoas e estas a implementam, assim aponta para a compreensão de como a política educacional é idealizada e produzida num processo de idas e vindas. Nesse sentido, podemos dizer que Ball tenciona deslocar a perspectiva de uma política “*idealizada*”, escrita e organizada por uma pessoa e implementada por outra pela forma de atuação, mas que essa atuação é determinada discursivamente.

No Brasil, a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) foi principalmente apresentada pelas pesquisas em políticas educacionais realizadas Mainardes (2006; 2015; 2017; 2018) e Mainardes e Marcondes (2009). Conforme Mainardes (2006), os estudos de Ball evidenciam a presença de influências internacionais na elaboração das políticas nacionais, que se formam a partir de uma sequência de fatos que envolvem: (a) a circulação internacional de ideias; (b) o processo de empréstimo de políticas; e (c) os grupos de pessoas que vendem soluções no mercado político e acadêmico.

O presente estudo aponta para um conjunto de dispositivos legais e documentos oficiais políticos norteadores e reguladores que discursam sobre a inclusão escolar de estudantes da educação especial, especificamente para essa investigação, sobre os estudantes com TEA, fazendo-se pertinente a elaboração de pesquisas que apresentem como objetivo a análise de tais políticas, buscando verificar se estão atendendo suas relativas finalidades.

Nesse sentido essa pesquisa comunga com o referencial teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), e envolve a aplicação de questionários, visando o aperfeiçoamento de procedimentos e instrumentos de acompanhamento e monitoramento da política de inclusão escolar, que

permitam analisar a perspectiva da educação inclusiva para os estudantes com TEA.

Em se tratando de avaliação da Política Brasileira de Inclusão Escolar o percurso trilhado por pesquisadores brasileiros da área tem se voltado para a análise de indicadores educacionais censitários com relação às matrículas dos estudantes da educação especial no ensino comum. Essa posição encontra repercussão em pesquisa, a exemplo da dissertação de mestrado intitulada “Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica”, da autora Vivian Santos (2016), ao apontar para a necessidade de avançar no campo da análise de avaliação da política de inclusão escolar no sentido dos limites do uso exclusivo de indicadores censitários.

Desta feita o seguinte problema que conduz a investigação:

- A política na perspectiva da inclusão escolar, com a oferta do atendimento educacional especializado no Ensino Fundamental II e nas Séries do Ensino Médio, na rede pública estadual de ensino do Paraná, contribui para a participação e aprendizagem do estudante com TEA propiciando a ação colaborativa entre os professores da sala de aula do ensino comum e o professor da Educação Especial?

Sendo assim, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar a política na perspectiva de inclusão escolar na rede pública estadual de ensino paranaense, sobretudo a inclusão escolar do estudante com TEA, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, com ênfase no contexto da prática.

Partindo do objetivo geral destacamos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever e analisar o Contexto de Influência, compreendendo os fatores que influenciaram a vigente política de inclusão escolar, para a rede estadual de ensino, em diferentes municípios do Estado do Paraná;
- b) descrever e analisar o Contexto de Produção de Texto sobre a política de inclusão escolar, na rede estadual de ensino, considerando os âmbitos federal e estadual;
- c) descrever e analisar, de forma qualitativa e quantitativa, o Contexto da Prática, na perspectiva de professores do ensino comum e da

educação especial, da rede pública estadual de ensino, na inclusão escolar de estudantes com TEA.

O presente estudo se justifica tendo em vista a necessidade de se avançar nas pesquisas sobre a política de inclusão escolar, particularmente, na importância de desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação em larga escala e de acompanhamento da política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala.

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, empregou-se um delineamento multimétodo ou misto (SILVERMAN, 2009; YIN, 2016), devido à possibilidade da confluência entre as estratégias de estudos qualitativos e quantitativos, para a complementaridade entre as técnicas de coleta de dados, a fim de se obter as evidências por diferentes fontes, bem como a produção de resultados que unificam o objetivo de estudo (MARTINS; THEÓPHILO, 2007; YIN, 2016).

Nesta perspectiva, de construção de estratégias multimétodo, implica na sistematização de métodos e procedimentos para viabilizar a apreensão das múltiplas dimensões da prática cotidiana nos espaços escolares. De modo que, segundo Bonin (2008, p. 125) “em convergência com as pistas advindas da pesquisa exploratória, permite obrar em processos de reinvenção, de criação e de integração com os demais métodos e procedimentos.

A metodologia analítica apoia-se na utilização dos referenciais teórico-metodológicos da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), de Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e da Teoria da Atuação de Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O delineamento do estudo foi dividido em seis etapas, a saber:

- Etapa 1 - Condução dos procedimentos éticos;
- Etapa 2 - Aperfeiçoamento dos instrumentos (questionários);
- Etapa 3 – Mapeamento das escolas públicas estaduais com matrícula de estudantes com TEA nos diferentes municípios do Estado do Paraná;
- Etapa 4 - Estudo 1: Análise do Contexto de Influência;
- Etapa 5 - Estudo 2: Análise do Contexto de Produção de Texto;
- Etapa 6 - Estudo 3: Análise do Contexto de Prática.

No Quadro 1, a seguir, estão sintetizadas as etapas da pesquisa, seus objetivos e procedimentos.

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS ETAPAS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS

<b>Etapa 1</b> - Condução dos procedimentos éticos.	<p>1.1 <b>Contato inicial com a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte o Estado do Paraná;</b></p> <p>1.2 Apresentação do estudo ao Departamento de Educação Especial (DEE);</p> <p>1.3 Apresentação de Declaração de anuência do DEE, para o grupo de pesquisa, solicitando a inserção do estudo para submissão ao Conselho de Ética.</p>
<b>Etapa 2</b> - Aperfeiçoamento dos instrumentos	<p>2.1 Levantamento bibliográfico de estudos e do referencial teórico;</p> <p>2.2 Análise dos questionários preliminares;</p> <p>2.3 Estudo dos questionários que culminou na versão 6, do questionário.</p>
<b>Etapa 3</b> – Mapeamento das escolas com matrícula de estudantes com TEA em municípios do Estado do Paraná	<p>3.1 Levantamento de escolas públicas estaduais com matrículas de estudante com Transtorno do Espectro Autista.</p> <p>3.2 Organização de Processo de autorização para realização de coleta de dados nas escolas públicas estaduais em municípios do Estado do Paraná.</p>
<b>Etapa 4</b> - Estudo 1: Análise do Contexto de Influência	<p>4.1. Revisão integrativa sobre o contexto internacional e nacional da política de inclusão escolar;</p> <p>4.2. Revisão integrativa sobre o contexto estadual paranaense da política de inclusão escolar.</p>
<b>Etapa 5</b> - Estudo 2: Análise do Contexto de Produção de Texto	<p>5.1 Levantamento e análise de documentos oficiais nacionais sobre a política de inclusão escolar;</p> <p>5.2 Levantamento e análise de documentos oficiais sobre a política estadual de inclusão escolar.</p>
<b>Etapa 6</b> - Estudo 3: Análise do Contexto de Prática	<p>6.1 Coleta de dados por meio da aplicação do questionário <i>on-line</i>;</p> <p>6.2 Definição de itens que compõem os indicadores, e critérios para atribuição de valores para desenvolver indicadores quantitativos;</p> <p>6.3. Tratamento dos dados;</p> <p>6.4. Descrição e interpretação dos resultados para cada conjunto de dados.</p>

FONTE: Adaptado pela autora de Mendes (2020).

A pesquisa aqui descrita teve como tema de interesse a análise da política de inclusão escolar de estudante com TEA, no contexto da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, na perspectiva de professores do

atendimento educacional especializado e professores de diferentes componentes curriculares. Desta forma foi necessário desenvolver uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa, orientada pelos seguintes procedimentos: (a) delimitação do objetivo e questão norteadora; (b) seleção das bases de dados; (c) definição de termos de busca; (d) análise metodológica das pesquisas (GALVÃO; RICARTE, 2019; RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

Considerando as especificidades na indexação de pesquisas em políticas educacionais, e sua abrangência internacional, foram selecionadas as seguintes bases de dados: *Education Resources Information Center* (ERIC), Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (*Redalyc*), *Dialnet*, Portal de Periódicos da Capes, além da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scielo*. Após, foi realizada uma pesquisa exploratória no *Thesaurus* da plataforma ERIC, levando em conta outros descritores nas diferentes plataformas, para escolha final da estratégia de busca, a qual contou nesta etapa com tentativa independente.

Determinou-se, desta forma, o seguinte enunciado de busca: *school inclusion AND autism spectrum disorder*, o qual foi aplicado em todas as bases de dados mencionadas. Com base nessa seleção houve a tradução dos respectivos termos para busca na língua espanhola (*Redalyc* e *Dialnet*): *inclusión escolar AND transtorno del espectro autista*; e na língua portuguesa (Capes e *Scielo*): *inclusão escolar AND transtorno do espectro autista*. Foram aplicados os filtros de busca disponibilizados pelas bases de dados, como data de publicação (todos) e revisão por pares (ERIC e Capes).

Os critérios para inclusão definidos nesta revisão foram: (a) publicação dos últimos 9 anos (2013-2022); (b) apenas artigos científicos; (c) estudo direcionado a estudantes do ensino fundamental e médio; (d) texto completo disponível gratuitamente na língua inglesa, portuguesa ou espanhola. Além da remoção de materiais que não fossem artigos científicos, os critérios de exclusão aplicados foram: (a) tema não relacionado com inclusão escolar; (b) sem referência direta ao ensino fundamental II e médio. Portanto, foram elegíveis os artigos que discutem ou apresentam informações sobre aspectos relacionados a inclusão escolar, no ensino fundamental II e/ou médio, de estudantes com TEA que estabelecem correlação com as políticas educacionais.

Após a sistematização de informações, a partir da leitura dos estudos que atenderam aos critérios de inclusão, percebemos a repetição de alguns temas, como por exemplo, a disputa em torno do conceito e da etiologia do TEA, que instigam diferentes campos do conhecimento e movimentam a arena política nacional.

No que concerne a questão diagnóstica tais pesquisas, a exemplo de Teodoro, Godinho, Hachimine (2016), partem da concepção de que, para compreender o sujeito com diagnóstico de TEA é necessário entender a sua sintomatologia e desta forma os autores se preocuparam em apresentar uma descrição de condições problemáticas, ou seja, de perturbações para então mensurarem os padrões de interação facultando relevância à comunicação dos estudantes mediante a mediação de professores. Ou seja, os estudantes do espectro autista são percebidos a partir das características de suas deficiências, em uma visão biológica, além de subordinar o processo ensino-aprendizagem ao saber biomédico, podendo influenciar o comportamento dos professores em relação a esses estudantes, considerando-os não passíveis de uma intervenção pedagógica (SCHIMIDT *et al.*, 2016). Desta forma, subentendemos que o impasse no espectro autista não é a ausência de demanda para interagir e comunicar-se, mas, a ausência de habilidade para fazê-lo.

A esse debate implícito configura a concepção de que, para além das relatadas manifestações clínicas, entendidas como características inerentes ao sujeito com o diagnóstico de TEA, é preciso “conhecimento da funcionalidade de cada indivíduo [...] para que se possa desenhar sistemas de apoio educacional adequados a cada caso” (MICCAS, VITAL, & D’ANTINO, 2014, p. 4).

Nessa perspectiva, a inclusão escolar do estudante com TEA incide sobre o desenvolvimento de fala, linguagem e interação social e atenuação de problemas de comportamento, sendo que, os principais déficits atribuídos ao TEA situam-se no âmbito das relações com outros sujeitos e das regras sociais que regem tais relações.

Com relação a aparição do registro “escolarização”, Vasques (2011) destaca que o aumento de matrículas dos estudantes com TEA no ensino comum favoreceu o diálogo a respeito de quem são esses estudantes, como aprendem, quais as práticas pedagógicas adotadas, que na maioria das vezes

“[...] nascem da insatisfação, da instabilidade, do encontro e desassossego frente à tais” estudantes (VASQUES, 2011, p. 9).

Há entre os autores uma ambiguidade no entendimento da entrada de uma categoria diagnóstica biomédica nas diretrizes educacionais, em que buscam compreender as ações pedagógicas e seus efeitos, mas, ainda assim, se valem dos manuais diagnósticos para entender o público que estudam (BAPTISTA, 2011; ORRÚ, 2012; 2016; BRAGA JR; BEDAQUE, 2018). Isto é, ainda que haja um movimento de naturalizar uma concepção pelo olhar biomédico, em relação ao diagnóstico, entendendo-o como uma condição do sujeito, entretanto, enfatizam os impasses que esse diagnóstico proporciona no cotidiano escolar.

As diferenças individuais dificultam o trabalho do professor por exigir uma busca específica por recursos e metodologias (BRAGA JR, 2009). Por isso, defendem “uma prática pedagógica centrada nas condições do transtorno no que diz respeito à ‘tríade’ de comprometimento e nas possíveis limitações do aluno e não nas suas possibilidades e potencialidades” (MOURA, 2014, p. 90).

Nessa perspectiva, fica evidente a ambiguidade discursiva: discutem-se os elementos do transtorno, circunscrito a partir de seus possíveis comprometimentos, para que o professor reconheça o seu estudante, mas, ao mesmo tempo isso se constitui como impeditivo para a escolarização. Como consequência, se chega ao entendimento de que é necessário investir na formação docente, sendo importante “conhecer a condição de seu aluno” (AFONSO, 2014, p. 160) para que o professor não se baseie em pré-conceitos ao planejar as estratégias didático-metodológicas. Desse modo, se evidencia a importância atribuída ao planejamento e na ação docente, bem como a forma que a escola proporciona e como se posiciona com relação à garantia de direitos desses estudantes.

A tese foi organizada para entender como a Política Estadual de Educação Especial – na perspectiva da inclusão escolar é posta em ação nas escolas da rede estadual de ensino do Paraná, em seis seções, sendo que a seção 2 apresenta o Transtorno do Espectro Autista e concentra-se no conceito e como este se organizou, nestes 80 anos de pesquisa, contextualizando essa área da Educação Especial dentro de uma gama de contextos sociopolíticos em circunstâncias históricas, culturais e econômicas, que implicam nas

conceptualizações específicas sobre os estudantes com este diagnóstico clínico no cotidiano escolar.

A seção 3 apresenta o delineamento teórico-metodológico, caracterizando o percurso aplicado neste estudo para a análise dos dados apurados. Para alcançarmos este objetivo, descreveu-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e seus colaboradores.

A seção 4 retrata o Contexto de Influência a partir do cenário internacional para a Educação Especial, considerando os grupos de poder, as associações, as organizações multilaterais e os grupos organizados que influenciaram o caminho percorrido pela Política de Educação Especial no Estado do Paraná. Também serão objetos de estudo os documentos oficiais de âmbito estadual, da política da Educação Especial, efetivada nas escolas públicas estaduais com ênfase na área do TEA.

A seção 5 expõe o Contexto de Produção de Texto alicerçado em legislações nacionais que propõem a perspectiva da inclusão escolar, consequentemente, a oferta do atendimento educacional especializado e documentos oficiais, elaborados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, que orientam a rede estadual de ensino, no que se refere aos estudantes da Educação Especial, e, buscam efetivar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Por sua vez, a seção 6 trata da análise e tratamento dos dados, abordando o Contexto da Prática que contém as interpretações e reinterpretções que os professores realizam ao colocar em prática o discurso oficial, uma vez que são sujeitos vivos, participativos, com histórias, valores e concepções que influenciam a prática pedagógica deles, ainda que, o texto discursivo estabeleça diretrizes operacionais. Por fim, se encerra a tese apresentando as considerações finais.

## 2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Esta seção visa apresentar e estabelecer uma linha progressiva sobre as principais teorias acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que integra o público-alvo da Educação Especial. Sua nomenclatura e classificação passaram por reformulações desde 1980, quando a condição clínica foi oficialmente reconhecida como um diagnóstico médico (TEIXEIRA, 2016).

O termo “autismo” foi relegado em favor da expressão “transtorno do espectro autista” pela classificação retratada no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua 5.<sup>a</sup> edição (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), que igualiza o diagnóstico reconhecendo que o quadro clínico é uma condição muito variável de um caso para outro. Isto é, o termo “espectro” propõe que o transtorno seja relacionado a uma linha de dificuldades e competências, compreendendo desde quadros mais graves, com maior dependência, até quadros mais leves, com alterações mais sutis, com total independência e autonomia.

Todavia, segundo Kim (2015), no estudo que destaca a importância da reapropriação da palavra “autismo”, a maioria dos autistas adultos preferem ser chamados de autistas a pessoas com autismo ou pessoas que têm autismo, isso porque estar “com alguma coisa” ou “ter” alguma coisa pressupõe que se pode livrar-se daquela “coisa” e, ainda assim, permanecer “nós mesmos”, semelhantemente a um sujeito que se curou de algum mal físico.

Principalmente a partir da década de 1990, o estudo sobre a temática do TEA é recorrente nas pautas educacionais dos estudantes identificados primeiro como sujeitos com “transtornos comportamentais” e, em seguida, como sujeitos com “condutas típicas”, evidenciado no documento que trata de estratégias e orientações para o trabalho pedagógico aos estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas”, do Ministério da Educação (MEC), em 2002.

Camargo Jr. (2019), nos faz refletir ao indagar “o que é autismo?” De acordo com esse autor, o questionamento só faz sentido se houver a alegação implícita de que um “fato” chamado autismo existe. Desta forma, o que denominamos de autismo é um conceito, “socialmente, construído, parte de um

sistema classificatório, que designa pessoas que partilham um conjunto de características e experiências comuns” (p.13).

Em função de ser socialmente construído não o transforma em menos real, e os efeitos reais derivam do processo que cria tais categorias e as aplica a populações humanas. Em determinados momentos, as consequências são de ordem positiva, como, por exemplo, a perspectiva de acesso a serviços de suporte para atender às necessidades específicas dos autistas e suas famílias. Em outras tantas oportunidades, as consequências são negativas, ocupando lugar no preconceito e na discriminação.

## 2.1 AS CONTROVÉRSIAS DA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Na trajetória histórica do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é possível encontrar pesquisadores fundamentais, tais como, Teixeira (2006, 2016), Surian (2010), Orrú (2007, 2012), por suas alegações sobre a condição diagnóstica, os parâmetros internacionais para a sua identificação e, sobretudo, pelos estudos que indicam as controvérsias relacionadas às prováveis hipóteses do seu desencadeamento. Essas controvérsias tomam formas em contextos locais que são talhadas, em parte, por histórias próprias que se engendraram em diferentes cenários médicos, educacionais e políticos do campo de atenção aos sujeitos autistas.

Para o campo da educação, entendemos como significativo esse conhecimento, por se apresentar como uma das discussões mais proeminentes no campo das políticas educacionais em razão de ser uma das áreas, na atualidade, com identificação frequente na população infanto-juvenil.

Na Idade Média, preponderava a certeza de que os sujeitos que demonstravam comportamentos que destoavam do esperado eram tidos como possuídos pelo demônio. Esse relevante fato histórico, sobre as superstições por trás das doenças psíquicas, expressava a influência da cultura sobre os padrões diagnósticos que perderam força, na metade do século XVIII, a partir da ampliação do discurso médico evidenciando que esses sujeitos eram tratados a

luz dos princípios psiquiátricos e, portanto, o hospício<sup>2</sup>, era configurado como locus de tratamento.

Aos poucos constatou-se que esses espaços fechados, que excluía os doentes do mundo, não lhes permitindo os mínimos direitos, dificilmente propiciavam a reconstrução da pessoa. O que se verificou, ao longo do tempo, é que a influência sobretudo repressora e alienante dessas instituições provocava, muitas vezes, novos sintomas, que levavam os doentes à cronicidade. Portanto, era preciso transformá-las. (ROCHA, 1996, p. 10).

Os resultados obtidos pelas pesquisas de Sheffer (2019) indicam que o termo “autismo” foi empregado por Plouller (1906) e Bleuler (1911) para relatar o comportamento dos adultos esquizofrênicos, que aparentavam desconectados do mundo externo, fato que dava pistas ambivalentes sobre as origens de tal quadro clínico. Entretanto, Kanner (1943) e Asperger (1944) foram os primeiros a incluir o autismo como categoria diagnóstica independente dos quadros diagnósticos psicóticos, como por exemplo a esquizofrenia, salientando o distanciamento social como característica principal presente. Ainda que houvesse semelhanças nos estudos de ambos, Kanner descrevia peculiaridades das crianças autistas, como: uma inabilidade de relacionar-se social e emocionalmente, excessiva preocupação com objetos e rituais, comportamento repetitivo, pouca ou nenhuma fala e severas deficiências cognitivas. Tais características foram reafirmadas por décadas pelos profissionais da saúde americanos, que compactuavam com a visão limitante sobre o autismo de Kanner, considerado como “autismo clássico”, sendo esse um diagnóstico relativamente raro – 1 (um) em cada 5 (cinco) mil crianças, em 1975.

Já a definição de psicopatia autista de Asperger era mais ampla e abrangia aqueles que, em sua concepção, enfrentavam desafios que poderiam ficar amenizadas diante do desempenho e atitudes, poderiam falar com fluência e serem capazes de frequentar uma escola de ensino comum, passando a ser entendido como autismo de alto funcionamento.

A inserção da “síndrome de Asperger” alterou o cenário do autismo na década de 1990, pois a psiquiatria passou a vê-lo como um transtorno de

---

<sup>2</sup> Esta situação se materializa no Brasil, com a construção do primeiro hospício, inaugurado em 1852, pelo imperador D. Pedro II.

espectro que incluía crianças com características distintas e assim a incidência de diagnósticos de espectro autista disparou. Conforme os dados dos Centros de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC), o número de crianças classificadas com espectro autista subiu de 1 em 2.500 crianças, em 1985, para 1 em 500, em 1995. Sendo que os índices de diagnósticos aumentaram significativamente ao longo dos anos, de 1 em 150 crianças, em 2002, para 1 em 59 crianças, em 2018. Dados mais recentes do CDC (2021) indicam que 1 em cada 44 crianças, entre crianças de 8 anos, é diagnosticada com TEA em 11 estados americanos.

Para exemplificar esse aumento, vamos nos reportar à pesquisa de Christensen *et al.* (2016), indicando que nos Estados Unidos havia um caso para cada 150 crianças de oito anos nos anos de 2000 e 2002. Já nos anos de 2010 e 2012, a prevalência do TEA aumentou para um caso para cada 68 crianças, sendo que, em 2014, a prevalência chegou de um caso para cada 58 crianças. A população infantojuvenil diagnosticados com essa condição podem apresentar pouca semelhança entre si, compartilhando, segundo os manuais sobre o transtorno, déficits em comunicação social e interação social e, ainda, os padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses, que nos remete a considerar que são critérios altamente expansivos, sobretudo, quando ponderamos sobre a diversidade de perfis.

Nesse sentido, "[...] ainda não está claro se taxas mais altas refletem expansão dos critérios diagnósticos de modo a incluir casos subliminares, maior conscientização, diferenças na metodologia dos estudos ou aumento real na frequência do transtorno" (APA, 2014, p.55). Assim, podemos dizer que não significa, obrigatoriamente, que o número de casos com essa patologia tenha aumentado ao longo do tempo na população, e sim, a possibilidade de que esses casos passaram a serem vistos como integrante de um sistema classificatório que, em sua essência, designa pessoas que partilham um conjunto de características.

Os critérios da Associação Americana de Psiquiatria (2013) para o TEA, apesar de ser uma composição do trabalho realizado por centenas de psiquiatras, ainda têm fortes ecos das ideias e mesmo da linguagem de várias décadas atrás. Em 1944, Asperger escreveu que "o transtorno fundamental dos indivíduos autistas é a limitação dos relacionamentos sociais", sendo que um dos

critérios do DSM-V para o diagnóstico são “padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades”.

Asperger, no seu trabalho na Clínica de Educação Curativa de Viena, tinha uma complexa relação com o Estado nazista (1933), pois cabia aos psiquiatras infantis diagnosticar o caráter das crianças em comparação aos padrões do regime. Este registro histórico pode anunciar a extensão na qual diagnósticos podem ser modelados por forças sociais e políticas e quão difíceis de perceber e combater essas forças podem ser (SHEFFER, 2019).

QUADRO 2 - Historicidade, Conceitos e Concepções

1800	<b>ITARD DESCREVE SUAS EXPERIÊNCIAS MÉDICO-PEDAGÓGICAS COM O MENINO VICTOR DE AVEYRON (KUPHER, 2000).</b>
1906	Plouller cria o termo autismo ao estudar o processo do pensamento de pacientes com demência precoce (GAUDERER, 1997).
1911	Bleuller dissemina o termo autismo como sendo sintoma central da esquizofrenia (CAMARGOS, 2005).
1930	Klein, psicanalista pioneira no tratamento e reconhecimento de psicoses em crianças, descreve o caso da criança Dick de 4 anos, que apresentava inibição no desenvolvimento (KLEIN, 1965).
1943	Kanner publica o artigo “Distúrbios Autísticos do contato afetivo”, descrevendo um grupo de 11 crianças (KANNER, 1943).
1944	Asperger publica em alemão a “Psicopatia autística na infância”, relatando crianças com dificuldade de interagir socialmente (ASPERGER, 1966).
1952	o autismo é classificado como reação psicótica – reações esquizofrênicas, tipo 1 (DSM I, 1952).
1968	Margareth Mahler define o autismo como uma psicose oriunda da relação mãe-filho (MAHLER, 1968).
1975	Meltzer, psicanalista, fala em fatores internos que criam um estado psíquico não integrativo que distancia da realidade (associando à psicose) (MELTZER, 1975).  Tustin, psicanalista, acredita na questão orgânica do autismo e enfatizou a importância que o corpo tinha para o autista; classificou o autismo em 4 tipos (TUSTIN, 1975).
1976	Wing, dentre outras questões, apontou os déficits dos autistas, como, por exemplo: imaginação, socialização e comunicação (WING, 1976).
1980	Rutter classificou o autismo a partir de 4 critérios que influenciou o DSM III (RUTTER, 1980).
1981	Wing desenvolveu o conceito enquanto espectro e criou a Síndrome de Asperger (WING, 1981).

	Continuação...
1987	O autismo surgiu como subcategoria dos transtornos globais do desenvolvimento (DSM III, 1987).
1992	Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10, 1992).
1994	O autismo permaneceu inserido nos transtornos globais do desenvolvimento em conjunto com: a síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Asperger (DSM IV, 1994).
2013	O autismo foi inserido em uma categoria própria (DSM V, 2013).
2022	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à saúde (CID-11), entrou em vigor em 1º de janeiro. FONTE: A autora (2022).

O quadro acima explicita o campo do TEA vinculado a duas correntes teóricas, a saber: a primeira associada à tradição psicanalítica e a segunda cognitivista associada à pesquisa genética. Quando Kanner defendeu a concepção de que esse quadro clínico se estruturava nos dois primeiros anos de vida, emergia na psicanálise um interesse crescente na primeira infância.

Além de uma síndrome, Kanner acabou gerando um campo de controvérsias, ou seja, nada mais difícil que conceituar o TEA. Enquanto a neurologia o descreve como uma síndrome, enfatizando o déficit nas áreas socioafetiva, na comunicação e na linguagem, alguns psiquiatras se dividem entre a tendência de considerá-lo como um transtorno psicoafetivo ou uma patologia geneticamente determinada. Em psicanálise, o campo não é menos controvertido, ao passo que, para alguns autores, influenciados pela teoria kleiniana, como Francis Tustin, é uma patologia precoce, um tipo específico de organização psíquica, marcada pelo comprometimento na linguagem e de relações objetais. Já para autores de inspiração lacaniana, como, por exemplo, Maria Cristina Kupfer e Alfredo Jerusalinsky, há uma falência da operação significante, mediante a impossibilidade do Outro materno de supor e antecipar um sujeito, impedindo as relações (CAVALCANTI; ROCHA, 2015). Apesar dessas discordâncias, esses diferentes preceitos geraram teorias e representações culturais sobre o TEA, embora nelas o entendimento pareça estar fortemente associado às concepções de déficit, deficiência e impossibilidade.

Conforme Bercherie (1998), citado por Cirino (2001), a descrição da “idiotia”, nos primórdios da psiquiatria (virada do século XVIII para o século XIX),

circunscrevia integralmente a área da psicopatologia para a população infanto-juvenil. Assim, para naquele momento histórico, a idiotia era atribuída para o que hoje chamamos de deficiência intelectual, bem como, para os quadros clínicos mais severos de TEA. De forma ampla, os debates referiam-se a partir de duas perspectivas contrárias:

[...] à impossibilidade de tratamento pelo método moral – posição de Pinel – e à aposta na melhoria a partir do método clínico-pedagógico. Esta última posição, elaborada pelo francês Itard, deu origem a uma fértil tradição, que se desenvolveu à margem do campo médico-psiquiátrico, que é a da educação especial [...] (BRASIL, 2015, p.17).

No final da década de 70 se acentuou, em vários países, incluindo o Brasil, indagações acerca do tratamento médico de exclusão e confinamento de pessoas que apresentavam comportamentos dissociativos de personalidade, submetendo-os aos maus-tratos e levando-os à perda da identidade e da dignidade: o manicômio transformava-os em pacientes permanentes. Em resposta a estas indagações, iniciou-se a Reforma Psiquiátrica Brasileira, que se inscreve em um contexto internacional de ruptura com a instituição manicomial e seu sistema coercitivo, visando a “reconstrução dos direitos civis e da cidadania plena da pessoa que apresenta transtornos mentais” (ROCHA, 2000, p.35).

O Brasil e países como os Estados Unidos e Áustria têm aspectos em comum relacionados às políticas sociais e defesa dos direitos das pessoas com TEA durante o século XX e o começo do século XXI. Nestes cenários nacionais, os critérios médicos foram utilizados para institucionalizar pessoas que atualmente poderiam ser diagnosticadas com TEA. Fortes laços entre profissionais de saúde mental, familiares de sujeitos com TEA e (em alguns casos) as próprias pessoas com TEA contribuíram no enfrentamento pela política de inclusão na sociedade.

Na ausência de lesões ou de uma origem biológica e, diante das controvérsias relacionada à etiologia, permanecem abertos campos de disputa, sendo que os desacordos geram argumentos legais e categorizações. As pessoas com TEA, seus familiares e profissionais que os tratam, “frequentemente se tornam ativistas, mobilizando fatos em benefício a legitimação da condição e formando grupos para partilhar suas experiências e

lutas por direitos” (ORTEGA; ZORZANELLI e RIOS, 2016), citado por (ORTEGA, 2019, p. 119).

Assim, podemos afirmar que documentalmente, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e Áustria, houve esforços para categorizar, nomear e legitimar o comportamento autista, inserindo-o na mesma esteira da loucura, do retardo mental e, mais tarde, dos atrasos no desenvolvimento. A partir da definição mundial sobre o TEA, cada país percorreu trajetória diferente em termos de tratamento e apoio às necessidades educacionais específicas, bem como, em cada país, distintos grupos de interesses lutam entre si por divergentes tipos de conquistas.

As importantes controvérsias relacionadas ao TEA, no cenário brasileiro, surgiram do conjunto de circunstâncias históricas e ideológicas muito diferentes, as quais influenciaram as trajetórias educacionais que implicaram em disputas – entre pesquisadores, educadores, clínicos, pais, e, cada vez mais, as próprias pessoas com TEA – sobre as causas e as soluções, centradas nas responsabilidades do Estado brasileiro com relação aos seus cidadãos e ao direito destes à educação.

No contexto histórico, os sujeitos identificados hoje com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nem sempre foram sujeitos de direito na sociedade, prevalecendo sobre eles e suas famílias os mitos e medos de pessoas desinformadas e que temiam por seus comportamentos peculiares. No mesmo momento que Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) levantavam teorias sobre esse quadro clínico nos Estados Unidos e na Áustria, no Brasil, os primeiros intentos para assistir à população infantojuvenil definida como público da Educação Especial estavam sendo desenvolvidos por associações de cunho filantrópico, mantenedoras de instituições especializadas.

A ausência de apoio estatal para os estudantes “*excepcionais*” favoreceu a mobilização de grupos de ativismo formados por pais e “resultou na proliferação de associações privadas, organizadas de acordo com o modelo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e cujo principal objetivo era fornecer educação, assistência social e tratamento” (RIOS *et al.*, 2019, p.47), tal como, a primeira Associação de Amigos do Autista (AMA) brasileira, no início dos anos 1980 no Estado de São Paulo, constituída por um grupo de pais que

tinha como finalidade a assistência, desenvolvimento de expertise sobre a temática e auxílio às pessoas com autismo (MELLO, 2013).

Paralelamente ao crescimento e ganho de força política das instituições destinadas para o TEA no Brasil<sup>3</sup>, outro movimento social, a Reforma Psiquiátrica, “dava seus primeiros passos, exigindo mudanças na assistência psiquiátrica em nível regional e federal”. Esses dois movimentos, no decorrer dos anos, tiveram pouca ou nenhuma interlocução entre si, até que, no início do século XXI, ocorreu um cruzamento dos seus objetivos no que tange à ampliação do acesso e à qualificação da atenção às pessoas com TEA por parte das políticas públicas no campo psicossocial (Rios, *et. al.*, p. 48).

Esses acontecimentos deram-se no contexto de mudanças políticas significativas no Brasil. Nos anos de 1980, o país passou por um período de redemocratização, marcado pela redefinição das responsabilidades do Estado com relação aos seus cidadãos e por compromissos com a igualdade e o estado do bem-estar, resultando na promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 (COUTO; DELGADO, 2015). Essas mudanças afetaram a relação entre as pessoas com problemas na sua saúde mental e o sistema de saúde. Durante o mesmo período, o movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira crescia, provocando uma mudança em paradigmas culturais, técnicos e terapêuticos relacionados aos transtornos mentais e ao tratamento deles. Como ressalta Amarante (2007), o processo de Reforma Psiquiátrica questionou não apenas as instituições que tratavam dos problemas de saúde mental, mas também o quadro geral de conhecimentos e práticas no qual essas instituições estavam inseridas.

A Reforma Psiquiátrica brasileira propiciou o fechamento gradual de hospitais psiquiátricos e a criação de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que priorizaram os usuários adultos, especialmente aqueles que vinham de longos períodos de internação psiquiátrica, ou os que apresentavam suas primeiras crises, sendo que o TEA só foi incluído na agenda deste movimento no final do século XX. Entre a primeira e a segunda décadas do século XXI, o TEA tornou-se mais relevante no campo da saúde mental, devido à maior ênfase

---

<sup>3</sup> Em 1988 foi criada a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) que se tornou pioneira em integrar, coordenar e representar, em nível nacional e internacional, as instituições voltadas para a atenção das pessoas com TEA.

na saúde mental infantil por parte das políticas públicas. Em 2001, durante a III Conferência Nacional de Saúde Mental, com a ampla presença de profissionais, gestores, usuários e familiares de várias regiões brasileiras, a saúde mental de crianças e adolescentes foi tópico específico de discussão pela primeira vez, o que resultou na proposta de criação de uma rede de serviços destinados a essa população. Nesse sentido, os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSI) foram estabelecidos como ponto central por meio do qual deveriam ser coordenados os serviços para essa população de forma intersetorial com outros setores, como por exemplo a Educação (BRASIL, 2002).

Apesar de os CAPSI apresentarem como princípio a atenção psicossocial integral, estudos indicaram limitações importantes, como a pouca ênfase nas parcerias intersetoriais com vistas a desenvolver estratégias compartilhadas de modo a ampliar a inclusão social das pessoas com TEA (LIMA *et al.*, 2017).

Visani e Rabello (2012), com base em uma pesquisa de prontuários médicos de vários CAPSI, relataram que o tratamento de crianças com TEA inicia tardiamente devido à falta de programas de identificação precoce e este caráter tardio impacta no diagnóstico demorado, resultando em lentidão nos encaminhamentos necessários, tal como, ao CAPSI. Com relação à identificação precoce para o risco de TEA, é um dever do Estado, pois, em consonância com os princípios da Atenção Básica, contempla a prevenção de agravos, a promoção e a proteção à saúde, propiciando a atenção integral, o que causa impacto na qualidade de vida das pessoas e de suas famílias (BRASIL, 2015).

Lima *et al.* (2014), em uma pesquisa baseada em grupos focais, observaram que os familiares tinham pontos positivos e negativos em relação ao CAPSI. Os pontos positivos estavam associados à rapidez com que tiveram acesso ao tratamento no CAPS I, após a “peregrinação” por outros serviços e indicaram a melhora de seus filhos, valorizando o CAPSI como espaço de socialização. Em referência aos pontos negativos, foram apontados a ausência de foco do cuidado clínico e tratamentos específicos para o TEA, bem como, a alta rotatividade dos funcionários e as dificuldades em dar continuidade ao tratamento na fase adulta. Além disso, os pais consideraram insuficientes a frequência e a duração dos atendimentos, bem como, destacaram a precariedade estrutural (a manutenção das instalações, número de salas e

espaços diversificados para a realização dos atendimentos, transporte e medicamentos) de alguns CAPS I. Outro aspecto de descontentamento de familiares de pessoas com TEA é a ausência de informação sobre a patologia, o que os conduziu a buscar e compartilhar conhecimento na internet.

Lima *et al* (2019) ressalta que muitas das controvérsias sobre o TEA no Brasil decorrem das dificuldades em implementar políticas de “assistência psicossocial integral e integrada sob condições de severas limitações econômicas” (p. 53). De acordo com os autores, as mudanças ocorreram no contexto das reformas neoliberais globais e de uma crescente desigualdade de renda, isto é, enquanto os ideais da Reforma Psiquiátrica enfatizam a colaboração intersetorial e o acesso pleno a serviços adequados para produzir cobertura universal de saúde, na prática esses ideais são difíceis de alcançar integralmente. Os familiares de pessoas que ficaram “frustrados com os serviços disponíveis por meio do CAPS I começaram a buscar o direito à saúde em canais alternativos”. Isso tem envolvido a luta para redefinir o TEA, que deixaria de ser um problema de ordem psicossocial e passa a ser considerado como deficiência, mediante à adoção de um discurso global de ascensão sobre os direitos dos deficientes, objetivando acesso à novos recursos de assistência (LIMA *et al.*, p. 53).

A ratificação, pelo governo brasileiro, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2007, suscitou iniciativas governamentais, tal como o Plano Viver sem Limites, com vistas às ações nas áreas da saúde e da educação. Os pais de crianças e jovens com TEA, que vinham há tempos defendendo os direitos de seus filhos, beneficiaram-se da crescente atenção dispensada aos direitos das pessoas com deficiências.

Podemos visualizar o resultado direto do ativismo dos familiares e grupos de defesa dos direitos dos autistas na aprovação da Lei n.º 12.764/2012, alterada pela Lei n.º 13.977/2020 para instituir a Carteira de identificação da pessoa com TEA, que instituiu a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e considerou esse sujeito com uma síndrome clínica, caracterizada da seguinte forma:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesse e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p.1).

Para efeito legal, as pessoas com diagnóstico de TEA são, oficialmente, reconhecidas como pessoas com deficiência, e, conseqüentemente, foram estendidos todos os direitos concedidos às pessoas com deficiência por meio de dispositivos legais brasileiros. As diretrizes desta lei incluem a ênfase na colaboração entre os serviços da saúde (incluindo o diagnóstico precoce, serviços multiprofissionais, medicamentos e terapia nutricional), a participação da comunidade, o acesso ao emprego, a divulgação de informações públicas sobre a condição e incentivos para a formação de profissionais e para pesquisas científicas. Sobre a educação, a lei enfatiza o direito à escolarização em salas de aula do ensino comum e, quando necessário, o direito ao apoio por auxiliar especializado.

No final de 2011, a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) pressionou o Ministério da Saúde a criar um protocolo para regulamentar a assistência a pessoas com TEA, no Brasil, que culminou a organização de um Grupo de Trabalho que envolvia a Coordenação de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas e a Coordenação de Saúde da Pessoa com Deficiência, profissionais e gestores da saúde pública, professores e pesquisadores universitários e representantes de associações e de familiares. Divergências de ideias no Ministério da Saúde provocaram a divisão do grupo em dois, um liderado pela Coordenação de Saúde Mental e outro pela Coordenação da Saúde da Pessoa com Deficiência, e como consequência deste movimento, o ministério federal publicou, em 2015, simultaneamente dois documentos diferentes com políticas destinadas às pessoas com TEA. De um lado, o documento “Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do espectro autista” traz o quadro clínico como pertencente ao campo da deficiência e recomenda o tratamento pela via da reabilitação, Já na outra perspectiva, o documento “Linha de Cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do espectro autista e suas famílias na rede

de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde” compreende o TEA pertencente ao campo de cuidados da atenção psicossocial (LIMA *et al.*, 2019).

A despeito das semelhanças e a participação de representantes da ABRA na redação textual dos dois documentos, há diferenças entre eles. No documento organizado pela Rede de Saúde da Pessoa com Deficiência, verifica-se uma aproximação das demandas iniciais orientadoras da ABRA, no que se refere a uma abordagem especializada de serviços no âmbito do setor público, apresentando indicadores e instrumentos de triagem para a identificação de atrasos no desenvolvimento, além de sugerir estratégias de reabilitação na rede de saúde para pessoas com deficiências. Embora o documento redigido pela Rede de Saúde Mental também contenha critérios para a identificação precoce nos atrasos de desenvolvimento, destaca a organização da Rede de Atenção Psicossocial para a assistência às pessoas com TEA, além de enfatizar uma abordagem multiprofissional envolvendo a educação.

A existência de dois documentos voltados ao mesmo público corroborou para alianças e antagonismos entre os pais ativistas e diferentes setores do sistema de saúde pública, e ainda surgiram problemas práticos em relação à sobreposição de políticas que impactam não somente os recursos destinados ao mesmo público-alvo, mas, igualmente a escolarização desses estudantes. De acordo com Oliveira *et al.* (2017), embora os dissensos teóricos e clínicos representem um importante fator nas controvérsias em questão, as discordâncias se concentram em torno de uma reivindicação, pelos grupos envolvidos, sobre qual deles seria detento de maior expertise e legitimação em relação ao TEA, como forma de reconhecê-los como atores na proposição da política pública.

Segundo Cascio *et al.* (2019), a aliança entre os grupos de defesa dos direitos da pessoa com TEA e os grupos de defesa da pessoa com deficiências tem vantagem dupla, a saber:

- 1) identificar o autismo como uma deficiência descarta a hipótese psicogenética, pois o autismo é aí entendido como um efeito de impedimentos neurobiológicos que interagem com barreiras socioambientais hostis;
- 2) a legislação brasileira sobre direitos e benefícios da pessoa com deficiências é mais ampla do que aquela voltada para os transtornos mentais mais graves. (CASCIO; ANDRADA; BEZERRA JR, 2019, p.96).

Na perspectiva do autismo como uma deficiência, no Brasil, estão incluídas reivindicações, por parte de familiares e grupos de defesa, por intervenções centradas no diagnóstico médico por meio de abordagens, técnicas e métodos comportamentais estruturados, a exemplo do que ocorre com a *Applied Behavioral Analysis (ABA)*<sup>4</sup> e com o *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH)*<sup>5</sup>.

Diante do exposto, faz-se necessário salientar que, no campo do TEA, não cabe um reducionismo imperativo que desconsidere a complexidade das manifestações sintomáticas, no intento de instaurar uma única forma de abordagem hegemônica diante dele. Os princípios de uma intervenção efetiva para esse grupo de estudantes podem envolver métodos, programas, técnicas de mudança de comportamentos e, ainda, serviços de atendimento educacional especializado. Ou seja, o quadro clínico do TEA não encobre a possibilidade de técnicas e atividades educacionais que possam auxiliar a criança e/ou adolescente em seu percurso escolar para uma maior independência e, conseqüentemente, uma vida melhor. A opção de quais intervenções devem ser utilizadas vai depender de alguns fatores, tais como: possibilidades locais, as opções disponíveis, custos implicados, conhecimento sobre as técnicas de intervenção e a verificação de sua pertinência.

De acordo com Lima *et al.* (2019), tanto no Brasil como nos Estados Unidos (EUA), discordâncias sobre qual é a melhor maneira de as pessoas com TEA se tornarem membros integrais de seus mundos sociais estão fundamentadas em compreensões localmente específicas sobre a relação entre a pessoa e a sociedade em que ela vive. O TEA se insere em um complexo e

---

<sup>4</sup> A análise do comportamento aplicada (ABA) é uma abordagem com comprovação científica de sua efetividade que envolve a avaliação, o planejamento e a orientação – por parte de um profissional observador – do comportamento habilitado. Compreende o ensinamento intensivo e individualizado das habilidades fundamentais para que o sujeito alcance independência e que obtenha melhor qualidade de vida possível, onde as estratégias de tratamento devem se apoiar na análise do caráter singular da história de cada um (SANTOS, 2019).

<sup>5</sup> O programa TEACCH surgiu, 1966, como uma prática clínica e educacional, a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, pelo Dr. Eric Schoper. Esse método tem seus princípios fundamentado na teoria comportamental sendo considerado uma abordagem educacional e clínica com uma prática psicopedagógica que se estrutura na observação de crianças com TEA em diferentes situações e com utilização de vários estímulos (SANTOS, 2019).

dinâmico contexto, pois incorpora novos elementos e abordagens ao mesmo tempo que reinterpreta as antigas tradições.

## 2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A NEURODIVERSIDADE

O TEA é concebido como um transtorno de neurodesenvolvimento, que se caracteriza por déficits na comunicação e socialização, que podem, ou não, ser acompanhados por deficiência intelectual e problemas de linguagem associados à predisposição genética, somada a fatores ambientais. Segundo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2013), os critérios para o seu diagnóstico são:

1. Déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, conforme manifestado pelo seguinte: Déficits de reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e falha na conversa normal de vaivém; ao reduzido compartilhamento de interesses, emoções ou afeto; ao fracasso em iniciar ou responder às interações sociais; Déficits em comportamentos comunicativos não-verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal; Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades para ajustar o comportamento para se adequar a vários contextos sociais; às dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à ausência de interesse nos pares. A gravidade é baseada em deficiências de comunicação social e padrões repetitivos restritos de comportamento.
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos): Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou lançar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas); Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados ou comportamento verbal não-verbal (por exemplo, angústia extrema em pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões de pensamento rígidos, rituais de saudação, necessidade de seguir o mesmo caminho ou comer a mesma comida todos os dias); Interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos); Hiper ou hiporreatividade à entrada sensorial ou interesses incomuns em aspetos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença aparente à dor/ temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar excessivamente em objetos, fascinação visual por luzes ou movimento).
3. Os sintomas devem estar presentes no início do período de desenvolvimento (mas podem não se manifestar totalmente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

4. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento atual.

5. Esses distúrbios não são melhor explicados por deficiência intelectual (transtorno de desenvolvimento intelectual) ou atraso global de desenvolvimento. A deficiência intelectual e o transtorno do espectro do autismo frequentemente coocorrem; para fazer diagnósticos comórbidos de transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento geral. (APA, 2013, p.50-53).

Diante dos critérios explicitados, ocorre a determinação da severidade mediante a três distintos níveis, nomeadamente explicitado na tabela 1, a seguir:

TABELA 1 - DETERMINAÇÃO DE SEVERIDADE E SUPORTE

<b>NÍVEL DE SEVERIDADE</b>	<b>COMUNICAÇÃO SOCIAL</b>	<b>COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS</b>
Nível I – Requer apoio	Sem suportes, os déficits na comunicação social causam prejuízos perceptíveis. Dificuldade de iniciar interações sociais e exemplos claros de resposta atípica ou malsucedida a aberturas sociais de outros. Pode aparecer ter diminuído o interesse nas interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar frases completas e se comunica, mas cuja conversa de um lado para outro falha e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e normalmente malsucedidas.	A inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em alternar entre atividades. Problemas de organização e planejamento dificultam a independência.
Nível II – Requer apoio substancial	Déficits marcados nas habilidades de comunicação verbal e não verbal; deficiências sociais; e respostas reduzidas ou anormais às aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação é limitada a interesses especiais estreitos e como tem comunicação não verbal notavelmente estranha.	A inflexibilidade de comportamento, a dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios para o observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Angústia e/ou dificuldade em mudar o foco ou ação.
Nível III – Requer apoio muito substancial	Graves déficits nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam graves prejuízos no funcionamento, iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras de	A inflexibilidade de comportamento, a extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem marcadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande

	fala inteligível que raramente inicia uma interação e, quando o faz, faz abordagens incomuns apenas para atender às necessidades e responde apenas a abordagens sociais muito diretas.	angústia/dificuldade em mudar o foco ou ação.
--	--	---

FONTE: APA (2013).

Como exposto, o TEA foi influenciado muito mais pela área das ciências médicas, e, em menor proporção, pelas ciências humanas. Neste sentido, a contribuição do modelo social da deficiência em oposição ao modelo médico, parte da concepção que os sujeitos são deficientes não porque lhes falta algo, mas porque a sociedade falha em acolher suas necessidades perceptíveis mediante a práticas discriminatórias. Na outra ponta, a abordagem médica trata a deficiência como um problema que pertence ao sujeito, uma incapacidade pessoal. Para melhor compreender essa questão, podemos lançar mão do conhecimento sobre o movimento da neurodiversidade definida por Walker como “a compreensão da variação neurológica como uma forma natural da diversidade humana, sujeita à mesma dinâmica social do que as outras formas de diversidade” (WALKER, 2012, p.233). Logo, encontra repercussão quando Fein (2019) menciona o TEA como um “um modo de engajamento com as coisas do mundo – um modo de estar com aquilo que lhe cerca” (FEIN, 2019, p.168).

A neurodiversidade apresenta em sua essência a concepção que condições, tal como a do espectro autista, não são anomalias e sim diferenças neurológicas a serem reconhecidas e respeitadas. De acordo com Singer (1999), não há um “normal” neurológico e sim variações tão múltiplas e complexas quanto os genes, ecossistemas e espécies existentes na natureza. Ou seja, a neurodiversidade busca salientar que uma conexão neurológica atípica ou neurodivergente não é uma doença ou transtorno a ser curado, mas se trata de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças.

Sujeitos que se autodenominam “neurodivergente” se consideram “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos”. Os autistas denominados de “alto funcionamento” — frequentemente diagnosticados com a síndrome de Asperger, são a mola propulsora por trás desse movimento. Para eles, o autismo é uma parte constitutiva do que eles são, é uma “nova categoria de diferença humana” (SINGER, 1999, p.63).

As expressões verbais fazem a diferença quando falamos e escrevemos sobre o autismo. A opinião de Bakan (2019) sobre a palavra transtorno consiste em substituí-la, porque ela “tenta, de modo problemático, conter e controlar” (p.144), pelo menos no que diz respeito ao termo léxico principal: “transtorno do espectro autista”, pela palavra “condição” do espectro autista. A opinião deste autor está alinhada com as ideias de Walker (2012) e outros ativistas que fazem parte do grupo dos que procuram, enquanto autistas, representarem a si mesmos numa posição com a neurodiversidade, e não como transtorno.

A reivindicação de Walker (2012) implica em uma mudança epistemológica radical do que ele nomeia de paradigma da patologia do autismo (essencialmente, há uma suposição de que existe um estilo “certo” do funcionamento neurocognitivo) para o paradigma da neurodiversidade do autismo (a concepção que há variações no funcionamento neurocognitivo divergentes, substancialmente, dos padrões socialmente perpetuados). De acordo com esse pesquisador, no paradigma de neurodiversidade, ela é concebida como uma forma da diversidade humana que está sujeita à dinâmica social – abrangendo a dinâmica de opressão e desigualdades de poder social sistêmico – similar àquelas dinâmicas que comumente ocorrem em torno de outras formas de diversidade humana, como a diversidade racial ou diversidade de gênero e orientação sexual.

Segundo Walker (2014, 2021), o autismo seria uma variação neurológica humana de base genética, em que o complexo conjunto de características interrelacionadas, que distinguem a neurologia autista da não autista não foi totalmente desvendado, mas evidências recentes apontam que a distinção central é caracterizada por níveis particularmente elevados de conectividade e resposta sinápticas no cérebro do autista. Isto faz com que, no entendimento do autor, as experiências subjetivas dos sujeitos autistas sejam mais intensas e caóticas do que as dos não autistas: tanto no nível sensorio-motor, quanto no cognitivo, a mente autista tende a registrar maior quantidade de informações e o impacto de cada fração de informação inclina-se para uma maior intensidade e com menor previsibilidade.

A escolarização é complexa, visto que seu estilo cognitivo e, principalmente, os desafios que ele coloca têm sido mormente retratados por muitos profissionais como uma variedade de déficits individuais na função

executiva, teoria da mente, coerência central. Inabilidades para organizar, instituir, inferir, sem orientação explícita, que segundo alguns autores, tal como: Baron-Cohen (2000); Happé e Frith, (2006), Mottron, Dawson e Soulières, (2009) são entendidas mais como estilos cognitivos singulares.

Walker (2014) escreve:

O autismo é uma variante neurológica humana baseada na genética. O complexo conjunto de características inter-relacionadas que não distinguem a neurologia autista da neurologia não autista ainda não foi totalmente compreendido, mas as evidências atuais indicam que a diferença central é que os cérebros autistas são caracterizados por níveis particularmente altos de conectividade sináptica e capacidade de reação. Isto tende a tornar a experiência subjetiva do indivíduo autista mais intensa e caótica do que aquela de indivíduos não autistas: tanto no nível sensorio motor quanto no nível cognitivo, a mente autista tende a registrar mais informações, e o impacto de cada informação parece ser tanto mais forte quanto menos previsível. [...] o autismo tem sido frequentemente mal interpretado como sendo essencialmente um conjunto de “déficits sociais e de comunicação”. No fim das contas, [...] descrever o autismo como um transtorno representa mais um juízo de valor do que um fato científico (WALKER, 2014, s/p.).

O sujeito com TEA apresenta impasses no desenvolvimento, contudo a forma como eles se manifesta diferencia-se para cada um, pois envolve o nível linguístico e simbólico, a história de vida, o ambiente em que está inserido e as possibilidades de participação em seus contextos, o que o torna único.

### 2.3 A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A ampliação do número de matrículas de estudantes com TEA no ensino comum, nos últimos anos, tem mobilizado conversas entre professores sobre a escolarização desse grupo, especialmente, no que diz respeito ao como aprendem e quais práticas educativas precisam ser adotadas quando avançam para o ensino do Fundamental II e Séries do Ensino Médio (etapa de escolarização que é foco da presente pesquisa). Podemos refletir sobre as especificidades na escolarização, do estudante com TEA, a partir das palavras de Tammet<sup>6</sup> (2007) sobre o seu tempo de escola.

---

<sup>6</sup> Daniel Tammet tem diagnóstico de transtorno do espectro autista, e é autor do livro “Nascido em um dia azul”, em que relata sua maneira de compreender números como formas, cores e texturas.

Aprender na sala de aula não foi fácil para mim – eu tinha dificuldade em me concentrar quando as outras crianças estavam conversando ou quando pessoas andavam ou corriam pelos corredores lá fora. Acho muito difícil ignorar o barulho externo e costumo tapar os ouvidos com os dedos para me concentrar melhor [...]. Sempre que escrevia, eu refletia sobre cada letra, palavra e frase. Se notasse um borrão ou erro, apagava tudo e começava de novo. Essa tendência ao perfeccionismo fazia com que eu trabalhasse em ritmo de lesma, terminando a lição num estado de exaustão, mas com pouco resultado em troca. Mesmo assim, nunca me preocupava que a professora pudesse me considerar preguiçoso ou incapaz e nunca cheguei a me importar com o que qualquer das outras crianças pudesse pensar (TAMMET, 2007, p.51).

Esse relato evidencia características singulares, no processo de escolarização dos estudantes com TEA, que no decorrer dos anos de pesquisa nessa área os cientistas vêm relatando teorias que buscam elucidar a natureza dessas características. Essas teorias revelam sua importância ao encorajar e facultar pesquisas para um maior aprofundamento sobre questões fundamentais acerca deste grupo tão singular em suas manifestações.

Uma das teorias atribuiria ao TEA uma dificuldade no domínio de estados mentais a outras pessoas e a si mesmo. Este obstáculo estaria relacionado a um déficit na obtenção dos conceitos elementares do senso comum, como, por exemplo, a crença e o pensamento. Esses princípios exercem uma função importante na explicação, interpretação e antecipações de ações e reações emocionais, a maneira como essa aptidão aflora e como isso potencializa são questões que têm sido alvo de pesquisas intensas sob a expressão: Teoria da Mente.

Imagine ver alguém que, colocado diante de uma escrivaninha, abra suas várias gavetas, levante todos os papéis que estão em cima, depois olhe insatisfeito e, enfim, sai da sala apressadamente. Não é preciso muito esforço para ler todos os seus movimentos no interior de um esquema psicológico em que se atribui à pessoa uma série de estados mentais, tais como a intenção de encontrar alguma coisa e a convicção de que, talvez, esse objeto estivesse dentro ou sobre a escrivaninha (SURIAN, 2010, p.58).

Os estados mentais não podem ser visualizados ou tocados, mas são eles os que promovem funções importantes nos sujeitos, ou seja, são os que os levam a conquistar os objetivos complexos. A função dos estados mentais é a de proporcionar um entendimento causal, sem o qual não seriam viáveis as interações sociais mais comuns, porque o sujeito se vê diante de duas funções caracteristicamente desenvolvidas pelos fundamentos teóricos: a explicação de

uma categoria de fenômenos (ações e expressões emotivas) e a antecipação proveniente do uso de ideias abstratas.

Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) realizaram experimentos considerando o que um sujeito sabia ou não e, também, com o intuito de obter um retorno sobre a questão da natureza dos impasses sociais da pessoa com TEA e concluíram que essas pessoas apresentam dificuldades em importantes capacidades cognitivas, especialmente as que se referem à metarrepresentação e metacognição, ou seja, em imaginar e interpretar os estados mentais de terceiros e os seus próprios. Esse é um conhecimento fundamental que, segundo as teorias cognitivistas, as crianças com desenvolvimento típico adquirem nos primeiros anos de vida.

Segundo Bailey *et al.* (1996), as descobertas envolvendo o TEA e a Teoria da Mente ocasionaram intenso impulso no conhecimento dos mecanismos cognitivos implicados, mas, nos anos que seguiram, as pesquisas evidenciaram que apenas comportamentos sociais que demandavam mentalização ficavam comprometidos nas pessoas com TEA, como, por exemplo, entender e utilizar gestos expressivos, pronunciar mentiras e julgar como um acontecimento poderia ser percebido por outra pessoa (FRITH, 2012).

Já autores como Frith e Happé (1994) indicaram que as dificuldades não sociais das pessoas com TEA ocorrem de uma fraca Teoria da Coerência Central que, resumidamente, poderíamos dizer que o sujeito típico estabelece o princípio de observação do todo para as partes, enquanto o sujeito neurodivergente tende a focalizar nas partes e nos detalhes e não no todo. Utilizando uma metáfora, diríamos que os neurodivergentes poderiam não ver muito bem a floresta, mas, sim, as árvores que a formam.

Happé (1999) revisou a Teoria da Coerência Central e abandonou a hipótese de que as pessoas com TEA teriam um déficit na condição de processar informações globalmente. Ela sugeriu uma distribuição normal para o processamento de informações, da seguinte forma: em um dos extremos estariam os sujeitos que utilizam estratégia focalizada no todo; e no outro, aqueles que, como as pessoas com TEA, focalizam detalhes. A maior parte dos sujeitos está no meio dessa organização, e não tem preferência por uma dessas estratégias. Assim, a fraca Teoria Coerência Central não é, necessariamente, um déficit, mas um estilo cognitivo.

Desta forma, dialogando com a literatura, é necessário ultrapassar a barreira do diagnóstico e vislumbrar um caminho possível na escolarização desse grupo de estudantes. Vasques (2008) alerta que os diagnósticos, por vezes, amarram o trabalho pedagógico, pois descrevem a sintomatologia destacando comportamentos considerados dificultadores do processo de ensino e aprendizagem e, ainda, afirma que a escola é um lugar no qual não se aprende apenas conhecimento dos componentes curriculares, mas também conhecimento que são constitutivos para os sujeitos relacionados com a história e a cultura.

Outra teoria relacionada com os processos de aprendizagem das pessoas com TEA diz respeito aos processos cognitivos essenciais para a condição de planejamento, execução de atividades complexas e demais processos que permitem, por exemplo, a organização e estruturação do ambiente, para atingir um determinado objetivo (Foster, Black, Buck, & Bronskill, 1997).

As funções executivas envolvem a condição de “deslocar e permanecer com a atenção em informações pertinentes para completar uma tarefa, fazer planos, intimidar as reações impulsivas oriundas de estímulos externos, sistematizar ações e realizar o monitoramento dos resultados” (SURIAN, 2010, p.77).

Segundo Klin (2006), o prejuízo das funções executivas no TEA acarreta dificuldades no planejamento e na manutenção de um objetivo na execução de uma tarefa, podendo também gerar déficits na aprendizagem por meio de *feedback* e uma falta de inibição de respostas irrelevantes e ineficientes.

Surian (2010) afirma que as várias habilidades que compõem as funções executivas, tais como, a memória de trabalho, as capacidades de inibição, a habilidade de gerar soluções pode ser prejudicada de modo parcial e independente. Para ele, o dano executivo no TEA resulta em um conjunto mais significativo do que nos sujeitos com outros quadros clínicos, como, por exemplo, no Transtorno de Conduta, em que a habilidade mais atingida seria a capacidade de gerar novas soluções.

A memória de trabalho é fundamental para a ação e o pensamento, porque possibilita reter as informações essenciais presentes para prosseguir com um planejamento da ação. A exemplo, quando se constata que para

continuar com o almoço não tem arroz, o sujeito se dirige ao supermercado para comprar. Quando chega ao destino, necessita ter retido a informação do porquê foi aquele local, caso contrário, o planejamento falha. A partir deste exemplo, podemos verificar que todas as ações planejadas, mesmo as mais corriqueiras, requerem a memória de trabalho, porque ela é indispensável para conservar a ação e atingir o objetivo final.

A teoria mais recente se apoia em pesquisa da neurociência sobre o TEA, sinalizando a existência de um funcionamento atípico em “neurônios-espelho”, sobretudo, porque esses, aparentemente, estão relacionados com a interação social e, na ocorrência de perturbações deste sistema neural, poderiam ser esclarecidos alguns dos sintomas dos sujeitos com TEA.

Os neurônios-espelho são habilitados para promover o “espelhamento” dos estados comportamentais de outros sujeitos. Indagações, tais como: por que sorrimos quando olhamos outra pessoa sorrir? Ou, por que ficamos com os olhos marejados quando a protagonista de um filme chora? E, ainda, quando nos contraímos ao vermos alguém com dor ou sentimos uma vontade de bocejar quando alguém boceja. Segundo a teoria dos neurônios-espelho, nossas células podem reproduzir a expressão desse sentimento, provocando no sujeito sentimentos semelhantes. Assim, a irregularidade na ativação dos neurônios-espelho de crianças com TEA representaria uma das hipóteses etiológicas para explicar as dificuldades no domínio das interações sociais vivenciadas por este grupo (GROSSMAN; CARTER e VOLKMAR, 1997; HAMILTON; 2013).

A variação nas manifestações do estudante com TEA demanda informações que ultrapassem a categoria diagnóstica, sendo necessário obter conhecimento sobre o nível de comunicação verbal e não verbal, as condições de habilidades intelectuais, as áreas de interesse, o contexto familiar, o contexto escolar anterior e as possibilidades para a autonomia (BRASIL, 2015). Esses conhecimentos prévios, em ação colaborativa com outros profissionais e familiares, possibilitam aos professores uma melhor mediação e atuação pedagógica, principalmente na elaboração do plano de atendimento educacional especializado, tanto para a sala de aula comum quanto para o AEE propriamente dito, considerando a realidade singular do estudante com TEA.

A inserção de estudantes com TEA nem sempre foi uma realidade no contexto escolar do ensino comum e, por muito tempo, ter o acesso ao processo educacional em instituições especializadas era a única possibilidade. Para a garantia do direito à educação para todos, uma longa trajetória legislativa se fez presente, especialmente, no que se refere ao Paraná. A nível nacional isto pode ser evidenciado desde 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em parâmetro internacional, outras medidas também foram formuladas a fim de encontrar uma proposta efetiva, tais como, na Declaração de Jomtien (1990) e na (BRASIL, 2001).

Logo após, outros instrumentos legais para a garantia da educação foram pensados e não há incertezas quanto a relevância deles como sustentação para que uma escola mais democrática e inclusiva se estabelecesse. Tais documentos contribuíram para a formação de uma alavanca para o crescimento do número de estudantes matriculados nas escolas de ensino comum de todo o país. A inclusão escolar demanda uma mudança no cotidiano escolar, que há algum tempo já se mostra esgotado. É preciso um novo paradigma, cada vez mais instigado por novas conexões e redes de comunicações mais ágeis e que possibilitem a compreensão da diferença humana como condição primeira para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (ORRÚ, 2012; 2016; 2021).

Nesta perspectiva, crianças e jovens que antes viviam, predominantemente, o contexto das instituições especializadas, estão, cada vez mais, conquistando seu espaço e adentrando ao nível superior de formação, conforme veremos nas próximas seções os dados do censo escolar do Inep, que mostra um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em classes do ensino comum.

Consequentemente, é importante a garantia não só ao acesso à educação, mas também do direito à permanência, às condições de segmento, de saída da educação básica para a universidade e desta para o mundo do trabalho. As leis e políticas públicas inclusivas brasileiras, ainda que tenham contribuído significativamente em relação ao acesso à educação no ensino comum, são, portanto, ainda muito improdutivas quanto à qualidade de sua execução para o seguimento destas pessoas no percurso educacional e

acadêmico, abrindo brechas para a execução dos mecanismos de exclusão. Cabe salientar que a exclusão no sistema escolar ocorre, muitas vezes, de maneira velada no tratamento dado a estes estudantes e na resistência em considerar suas diferentes formas de aprendizagem, em que “as expressões utilizadas como mecanismos da exclusão nas escolas são várias, mas a essência é a mesma: a dificuldade da escola de se flexibilizar para acolher” esse estudante (ORRÚ; NOGUEIRA, 2021, p. 270).

É neste sentido, que conhecer os estudantes e suas singularidades ganha importância, tendo como premissa uma escuta sensível para com estes sujeitos e a experiência que carregam, deixando de lado um movimento reducionista do potencial do estudante. O caminho para que as práticas pedagógicas sejam efetivas não é focar a atenção nas inabilidades e impasses, mas sim, compreendê-lo como um sujeito capaz de aprender, de modo a promover caminhos para que ele se expresse à sua maneira, em espaços e momentos relativos aos seus interesses (ORRÚ, 2016).

### 3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS – DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

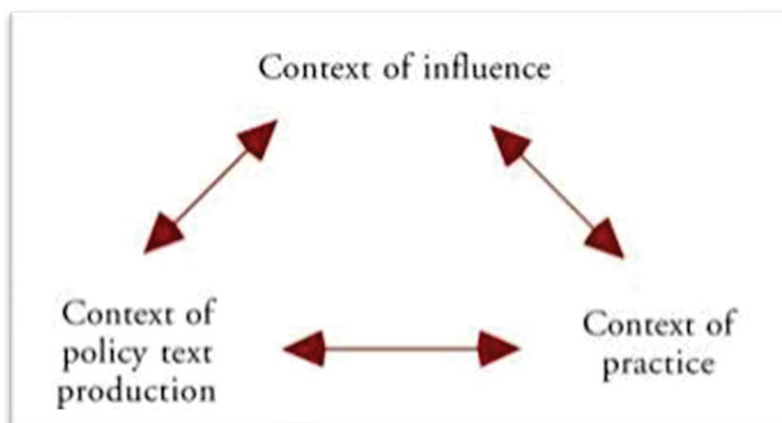
Esta seção tem a finalidade de abordar os subsídios do delineamento teórico-metodológico, que orientou a análise da política na perspectiva da inclusão escolar, na rede pública estadual de ensino do Paraná, denominado de Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD,1992; BALL,1994). Para a apresentação dos conceitos pertinentes à seção, parte-se da leitura de textos de Ball (2002, 2009), Mainardes (2006; 2009), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes e Gandin (2013), Mainardes e Alferes (2016) e Lopes (2016). Recorre-se, também, ao trabalho de pesquisa de Doutorado de Joslin (2018), Santos (2020) e outros artigos sobre a análise de políticas educacionais, como por exemplo, de Shiroma, Campos e Garcia (2005).

A ACP consiste em um método de análise de políticas que permite a compreensão dinâmica das políticas, evidenciando a sua natureza complexa e controversa, que conforme Mainardes e Gandin (2013), adere uma orientação pós-estruturalista.

Essa abordagem de pesquisa, inicialmente, foi caracterizada por Ball e Bowe (1992) como um processo político de forma contínua e composta por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta concernia à política oficial, pertinente às intenções não exclusivamente do governo e de seus colaboradores, de departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, como também, intenções das escolas, autoridades locais e de outros grupos onde as políticas afloram. Já a política de fato referia-se aos textos políticos e legislativos que outorgam a política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por fim, a política em uso relacionava-se aos discursos e práticas institucionais emergentes do processo de implementação da política (MAINARDES, 2006; 2007; 2018). Posteriormente, considerando que essa ordenação apresentava certa austeridade para delinear o ciclo de políticas, comprometendo assim a concepção do ciclo contínuo de políticas, os autores, romperam com essa proposta e apresentaram uma versão aprimorada do ciclo de políticas. Na obra *Reforming education and changing schools*, publicada em

1992, Ball e Bowe, elaboraram uma perspectiva contínua, atemporal e não linear de três contextos do processo de formulação: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos se conectam entre si, estão interrelacionados e representam arenas de disputa e embates (BOWE *et al.*,1992).

FIGURA 1 - Contextos da Abordagem do ciclo de políticas



FONTE: Bowe *et al.* (1992, p. 20).

Segundo Joslin (2018) a tentativa dos autores, na elaboração de uma abordagem mais dinâmica era desviar dos modelos de análise em políticas educacionais que separam as fases de formulação e implementação e ignoram “que a política é um processo em que os profissionais atuam nas escolas por meio de interpretações ativas, resultando, às vezes, em algo bem diferente do que foi escrito” (JOSLIN, 2018, p.49).

O contexto de influência diz respeito a fase em que as políticas são concebidas, na qual se dão as disputas dos diversos grupos, tanto daqueles que estão no poder quanto daqueles que não estão. É nesse contexto que os interesses e pensamentos ideológicos dos grupos são expressos em busca de legitimar seus discursos, para assim, exercer influências nas instâncias públicas). A formação dos discursos, em alguns momentos, recebe apoio e em outros é desafiada por ideias de diferentes grupos (SANTOS, 2015).

Cabe destacar que nesse âmbito ocorre as influências globais e internacionais e podem ser percebidas em um conjunto de arenas públicas mais formais, como, por exemplo, comissões e grupos representativos, que podem ser espaços de articulação de influência (MAINARDES, 2006; 2007). As

influências globais também ocorrem por meio de custeamentos de agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, que cooperam para a criação de políticas nacionais. Mesmo assim, não se pode desconsiderar que os discursos globais, também, estão sujeitos ao processo interpretativo no contexto nacional. É, ainda, neste contexto de influência que são estabelecidos os conceitos básicos, que farão parte do vocabulário envolvidos na propagação de ideias que mais tarde serão veiculados na mídia em massa, presente nos discursos oficiais, do mesmo modo, nos discursos daqueles que se ocupam com a política na prática. Desse modo, a análise do contexto de influência requer reflexões aprofundadas sobre as perspectivas conceituais, históricas, discursivas e interpretativas da política (MAINARDES; GANDIN, 2013).

O segundo contexto denominado, por Bowe e Ball (1992), de produção de texto, possui relação simbiótica com o contexto de influência. À vista disso, enquanto o primeiro está relacionado com os interesses mais estreitos e ideologias mais dogmáticas, os textos políticos geralmente se apresentam articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006). É a fase em que os textos da política são formulados (documentos, leis, discursos). Os textos políticos são resultado de disputas e acordos de diferentes grupos e “necessitam ser entendidos em seus contextos, ou seja, em relação ao tempo e o local específico de sua produção” (SANTOS, 2015, p. 47), pois, a política não resulta tão somente de uma formalidade legislativa. Ao representar a política, eles “podem possuir várias formas, tais como textos escritos, comentários e pronunciamento oficiais, podendo ser compreensíveis e coerentes, ou contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Segundo Joslin (2018), com base em Ball (1994), a política como discurso estabelece determinados “limites sobre o que é permitido pensar e a dominação de um sobre outros, enquanto a política como texto enfatiza que o controle está nas mãos do leitor” (p. 51). Assim, a análise do contexto da produção do texto exige do pesquisador uma compreensão crítica dos textos a fim de perceber suas ideologias, as relações de poder, seus autores, influenciadores e redes de influência envolvidas em sua elaboração (MAINARDES, 2018).

Já o terceiro contexto, da prática, é aquele em que os textos e discursos são (re) interpretados, recriados, ou seja, traduzidos pelos atores que estão

diretamente responsáveis pela efetivação da política e que podem alterar aspectos dela. De acordo com Ball e Bowe (1992) é nesse contexto que a política está sujeita à interpretação e recriação, o que pode possibilitar um afastamento entre o sentido proposto à política oficial, uma vez que os sujeitos realizam uma leitura ativa das políticas e estão atuando em um contexto específico, marcado por condições específicas, como por exemplo, as condições de trabalho. Portanto, os autores dos textos “não podem controlar suas consequências, uma vez que haverá diferentes interpretações, que são frutos de interesses distintos”. (SANTOS, 2020, p. 31).

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball ampliou o ciclo de políticas inserindo, ao referencial original, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados/efeitos, que se apresenta como o 4º contexto no ciclo de políticas, preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. O 5º contexto do ciclo de políticas é o contexto da estratégia política que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam essenciais para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2018).

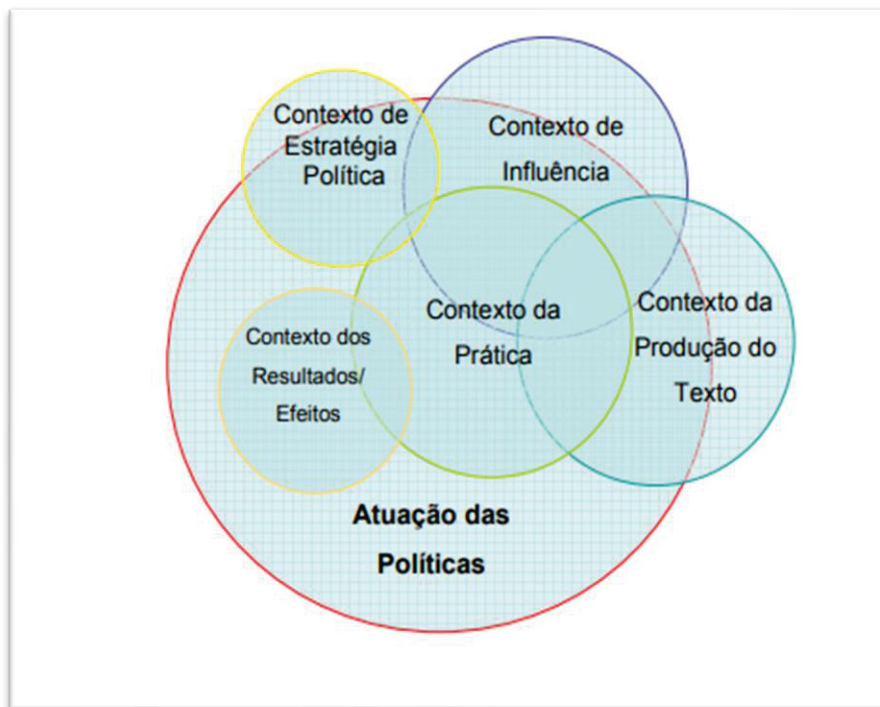
Outro aspecto importante no contexto da abordagem do ciclo de políticas foi a publicação do livro, traduzido para a Língua Portuguesa com o título “Como as escolas fazem as políticas: atuação das escolas secundárias” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nessa publicação, os autores apresentam a teoria da atuação (*theory of policy enactment*<sup>7</sup>) desenvolvendo a ideia, aprofundada, de que as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação. Ou seja, explora-se na teoria da atuação a forma como a política é interpretada, traduzida, reconstruída e refeita, nas escolas, em diferentes, mas “semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são

---

<sup>7</sup> O termo *enactment* é de difícil tradução. Tradicionalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Ball, Maguire e Braun (2016) utilizam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Para a Língua Portuguesa, “*policy enactment*” pode ser entendido como “encenação”, “colocar em ação” ou “atuação”. No livro - Como as escolas fazem as políticas: atuação das escolas secundárias – os autores usam o termo no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas.

utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação”. Na escola as políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

FIGURA 2 - Processo de atuação das políticas - abordagem do ciclo de políticas



FONTE: Joslin (2018, p. 50).

Na figura 2 é possível compreender o processo de atuação<sup>8</sup> das políticas, em que todos os contextos estão inter-relacionados, onde cada um representa grupos de interesse que se envolvem em disputas e confrontos. As políticas são estabelecidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Uma descrição da atuação das políticas precisará

<sup>8</sup> Ball explica o conceito de atuação dizendo que se trata de uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a “implementação” falha, a política é fixada como texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas, também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas; [...] era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas é, ao menos em parte, construído em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não os destrói – parafrazeando Anthony Giddens. (AVELAR, 2016, p. 6).

levar em conta um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de processos interpretativos subjetivos. Desta forma, “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise das políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). A teoria de atuação das políticas procura confrontar e mapear, minuciosamente, aspectos do contexto escolar a serem considerados quando se realiza a análise de uma determinada política educacional. Para esse intuito, os autores separaram as dimensões contextuais, da seguinte forma: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

QUADRO 3 - Dimensões contextuais da atuação de política

<p>Dimensões contextuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contextos situados</b> (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);</li> <li>• <b>Culturas profissionais</b> (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);</li> <li>• <b>Contextos materiais</b> (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);</li> <li>• <b>Contextos externos</b> (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do <i>Ofsted</i>, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).</li> </ul>
--

FONTE: Ball; Maguire; Braun (2016, p.38).

Consoante com os autores, os aspectos dispostos, no quadro 2, podem sobrepor-se e estão interligados, exemplificado por eles da seguinte forma: “a matrícula escolar é apresentada como situada, mas a matrícula, por sua vez, pode moldar fatores profissionais, tais como valores, compromissos e experiências de professores, bem como, gestão política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

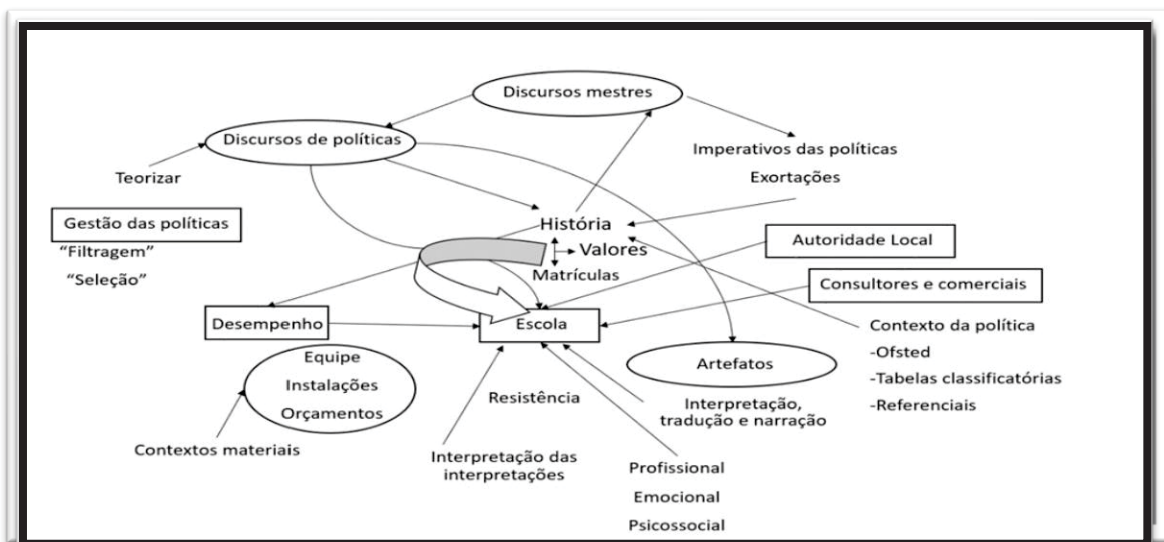
Em referência aos contextos situados, os autores, consideraram a forma como os gestores e docentes constroem uma concepção acerca das escolas em que exercem suas funções, a partir de suas histórias e realidades particulares. Neste sentido, a posição geográfica das escolas, a reputação e o contexto sociodemográfico em que elas se encontram impactam a maneira como os atores irão colocar a política em prática. Sobre as culturas profissionais, os autores, relacionaram com a maneira em que os profissionais estão conectados à uma equipe e/ou departamento, bem como também, o modo como suas

funções impactam suas respectivas compreensões da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com relação aos contextos materiais estes, de acordo com os autores, dizem respeito a estrutura física das escolas, à suas equipes e infraestrutura. Realidades diferenciadas implicam gastos e investimentos distintos, em que melhores orçamentos e ambiente de trabalho podem atrair profissionais mais envolvidos. O modo como os prédios de uma escola é organizado pode refrear a possibilidade de inovação no ambiente, impactando diretamente, a política na perspectiva da inclusão escolar, em relação às condições arquitetônicas, por exemplo. Os contextos externos são entendidos a partir das relações com profissionais externos, isto é, como pressões e expectativas geradas para uma determinada escola, conseqüentemente, ao trabalho desenvolvido pelos seus profissionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com o propósito de oferecer a visualização da atuação da política, Ball, Maguire e Braun (2016), organizaram um mapeamento ilustrativo sobre o pensamento deles, disposto na figura a seguir.

FIGURA 3 – MAPEAMENTO – A ATUAÇÃO DA POLÍTICA



FONTE: Ball *et al.* (2016, p. 200).

Nas palavras dos autores, no cerne da atuação da política está a escola justificando o pensamento, assim:

[...], mas não necessariamente no centro, sua história e suas matrículas (e valores relacionados) são centrais, mas também frágeis. No diagrama a escola parece em apuros – todas aquelas

setas caindo sobre ela – mas estas são também os seus componentes, tais como os contextos materiais de pessoal, de instalações e de orçamentos e o discurso e as políticas diversificados e que constituem a escola. O desempenho paira – embora o tamanho das caixas não tem significado particular – e sua construção específica é moldada pela “gestão” institucional da política. História, matrículas e valores modelam a política, os contextos políticos e os discursos, como eles acham expressão na escola. Há um monte de ação humana nesse diagrama: interpretação e tradução da política (assim como interpretações de interpretações); dimensões profissionais e emocionais; e a filtragem e o fazer do trabalho como políticas. Há também resistência, e deixamos esse aspecto deliberadamente desconectado, como a sua expressão em murmúrios e descontentamentos são, em certa medida, de flutuação livre, em vez de sistemática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 199-200).

As dimensões contextuais são elementos teóricos para identificar e analisar as traduções no contexto no contexto da prática, “o qual é compreendido como um espaço de produção de soluções alternativas para tentar fazer algo com a política proposta” (MAINARDES, 2018, p. 7). Na prática, em todo documento político acontece tradução, uns em maior proporção e outros em menor proporção, e essa tradução ocorre para que esse tipo de texto, dentro do possível, na sua execução, considere seus múltiplos fatores de adaptação e reinterpretação, tais como: a realidade socioeconômica, participação e envolvimento dos gestores, professores e comunidade escolar, no delineamento da política não expressas por um texto político, mas concretos na prática escolar. Assim, os textos políticos são somente pontos de partida da política, ao passo que o contexto da prática é complexo, dinâmico e multifacetado (JOSLIN, 2018).

Mainardes (2018) ressalta a importância da utilização do ciclo de políticas na valorização da trajetória da política se configurando como uma proposta teórica-analítica para a pesquisa no campo das políticas sociais.

Ao considerar a complexidade e divergência em alguns autores na conceituação de política, pode-se dizer de forma simplificada que essa resulta em processos que se aproximam de textos e discursos, assim como é arena de discussão de certezas pessoais e do poder de diferentes sujeitos da sociedade. Convém destacar a questão de que o texto político é um processo sugestionado por pautas que representam algumas vozes sociais, mais especificamente, é o modo como um povo procura delinear suas diretrizes a partir de seus ideais morais (BALL, 1990).

Ball (1995) concebe a política sobre duas perspectivas: a política como texto e a política como discurso, sendo que essas duas perspectivas ocorrem simultaneamente. Compreendemos a representação da política como texto, como defende esse autor, em sua origem, a partir de responsabilidades, de conflitos, de disputas, de interpretações e reinterpretações públicas autoritárias, que é traduzida de forma interpretativa e conhecida dos sujeitos no que diz respeito às suas singularidades, contextos, experiências, recursos e habilidades. Por conseguinte, os textos das políticas públicas precisam ser elaborados, por seus autores, de modo, que o sentido pretendido seja compreendido por todos os leitores, ainda, que não seja possível antecipar como tais textos serão postos em prática, uma vez que sua interpretação dependerá do contexto em que estiver inserido.

A política como discurso, segundo Ball (1995), é um componente fundamental da política, pois se constitui tanto como instrumento quanto efeito de poder, ou mesmo um impasse, dificuldade, ponto de relutância ou ponto de partida para um artifício de oposição. Em forma de discurso, a política é hábil para propagar a “voz”, de tal forma, que, independentemente do que alguns sujeitos dizem ou pensam, apenas determinadas vozes têm mérito ou autoridade.

Diante do exposto, concomitantemente, as políticas são processos e resultados, não adotam uma ou outra forma, ambas estão contidas entre si e relacionadas. Parece-nos fundamental lembrar que a política educacional tem necessidade de ser concebida na interação com as políticas de outros segmentos, a fim de apreender como elas são formuladas e como são implementadas, em diferentes locais.

Em razão da complexa análise das políticas públicas, Ball (1990) assinala que é oportuno o uso de uma “caixa de ferramentas<sup>9</sup>” com múltiplas teorias e conceitos para compreender seu significado, legitimando a aplicação de diferentes abordagens e teorias que se complementam, gerando suporte para a análise das políticas específicas.

---

<sup>9</sup>Termo original: toolboxes.

Na análise das políticas públicas, Ball (1995) enfatiza que é usual os pesquisadores desacertarem, já que se inclinam a sugerir modificações nos contextos situados e culturas profissionais, a exemplo, quando o foco das proposições envolve as escolas e os professores, ao contrário de preconizar renovações nas políticas com o propósito que estas se tornem coesas em seus contextos.

Assim, pode-se inferir que a política como texto traduz-se como elemento do processo de elaboração da política pública, consecutivo de sua interpretação e reinterpretação na prática. Os delineamentos pelos quais a política pública contempla as prováveis solicitações existentes são representadas nas declarações políticas reproduzidas formalmente ou pelo artifício de articulações de políticas públicas. Agregam-se também os documentos da legislatura, tais como: estatutos legislativos, leis, decretos com força de lei, ordens executivas, normas, regulamentações administrativas. Além disso, discursos contextuais e político-ideológicos realizados por representantes de governo e que, em parte, informam os intuítos e metas do governo sobre determinadas perspectivas, tal como, das ações que serão realizadas para que as metas formuladas sejam cumpridas.

Na prática, o que podemos observar é que geralmente as políticas não falam o que fazer, mas, segundo Ball (2011, p. 45-46), “[...] elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos”.

As políticas públicas abrangem um repertório amplo de áreas de atuação, dentre as quais está a educação, mediante as políticas educacionais. Constantemente, essas políticas consideram a escrita para contextos com as pertinentes condições laborais e de infraestrutura, no entanto, deixam de considerar as diferenças de contexto local, desigualdades regionais, recursos e/ou condições locais (MAINARDES, 2011). Ao não considerar esses elementos, expressa, nas políticas educacionais, um caráter limitante em virtude que serão interpretadas e reinterpretadas, justamente, a partir dos contextos locais e esses podem ser (e são) discrepantes.

As políticas educacionais brasileiras são elaboradas no âmbito federal, estadual e municipal, sendo que, as políticas em âmbito estadual e municipal

devem estar em consonância com a esfera nacional, objetivando a colaboração para alcançar o sistema educacional pretendido (BRASIL, 1996).

Com relação à política na perspectiva da inclusão escolar, examinam-se, a partir de uma exploração em rede de âmbito nacional, diferentes interpretações da política nos municípios brasileiros (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), pertinente a impasses que serão explicitados no decorrer desta pesquisa e dos demais capítulos.

Nesse momento, cabe retomar as ideias de Ball (1995) acerca da tradução de políticas, sendo possível conjecturar, que este movimento na PNEE-PEI (2008) é usual considerando que, da multiplicidade de especificidades dos contextos locais, decorrerão diferentes interpretações dela. É fundamental um olhar cauteloso para a política, tencionando analisar as possíveis contraposições e problemáticas.

#### 4 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E AS REDES DE PODER NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Esta seção tem o intuito de explicitar o Contexto de Influência e as redes de poder no campo da Educação Especial, sobretudo, na área do Transtorno do Espectro Autista, em relação à política de inclusão escolar sob a concepção global e local. Este contexto envolve uma descrição e análise das influências internacionais no contexto brasileiro, a partir de conferências mundiais dos organismos multilaterais, bem como, descrição e análise de âmbito local alicerçada em documentos oficiais da rede estadual de ensino do Estado do Paraná.

O Estado do Paraná, o qual a política de inclusão escolar foi investigada, contava, em 2021, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com uma população estimada de 11.597.484 pessoas, com um crescimento populacional de 0,7% em relação ao ano de 2020, sendo o estado mais populoso da região sul. Entretanto, o crescimento da população paranaense ficou um pouco abaixo da média nacional, sendo que, em 2021, o país somava 213.317.639, habitantes, com aumento de 0,74% no que se refere ao ano anterior. Ainda, de acordo com o IBGE (2021), os municípios investigados seguiram o padrão da região administrativa e aparecem entre aqueles mais populosos do Paraná, conforme evidencia a tabela a seguir.

TABELA 2 – VARIAÇÃO POPULACIONAL DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

MUNICÍPIO	2020	2021	VARIAÇÃO
Curitiba	1.948.626	1.963.726	0,77
Londrina	575.377	580.870	0,95
Maringá	430.157	436.472	1,47
Cascavel	332.333	336.073	1,13
Paranaguá	156.174	157.378	0,77

FONTE: IBGE (2021).

Com uma área territorial de 199.307,922 km, o Paraná está dividido em 399 municípios, tendo a cidade de Curitiba como sua capital. Sua fundação ocorreu em 1820, ficando historicamente conhecido pela vegetação, predominantemente, de araucárias, motivo pelo qual os ramos dessa árvore aparecem na bandeira e no brasão do estado.

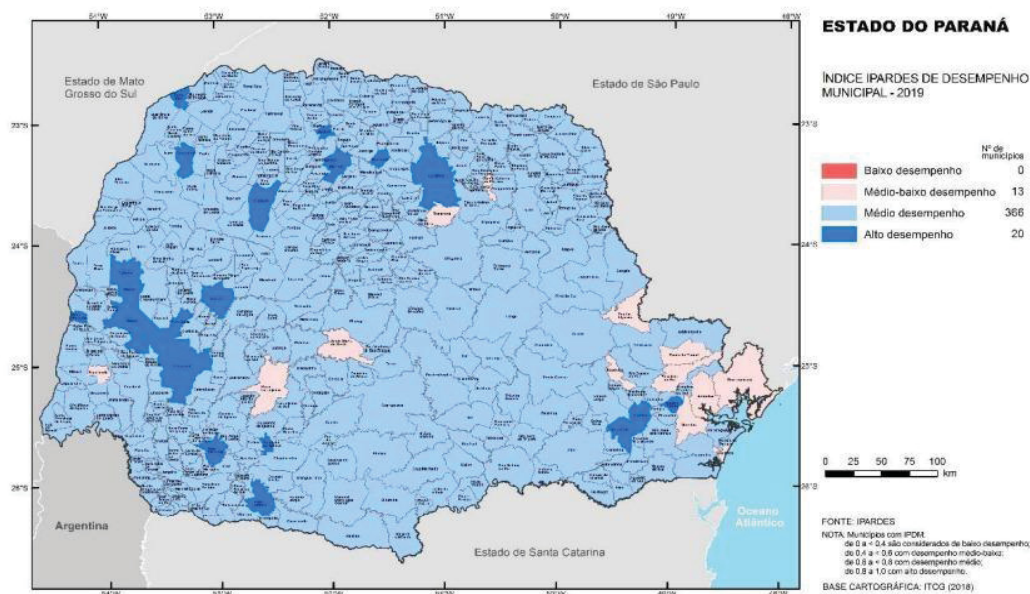
De acordo com dados divulgados pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), sobre os últimos resultados divulgados do 4º bimestre 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) paranaense cresceu 3,33%. Foram determinantes a ampliação de 8,52% no valor adicionado da Indústria e de 2,28% no de Serviços (tabela 2). Para além da generalizada expansão entre os setores de modificação, com destaque para a fabricação de material de transporte, contribuiu para o resultado do setor industrial o bom desempenho da construção civil. O PIB paranaense apresentou estabilidade em relação ao quarto trimestre de 2020, com variação de 0,01%. Dentre as atividades que compõem o valor adicionado (que corresponde ao PIB subtraído de impostos), houve expansão de 0,98% na Indústria e retrações de -8,05% na Agropecuária e de -0,57% no setor de Serviços.

Quanto às condições de vida, de acordo com o Índice IPARDES e Desempenho Municipal (IPDM<sup>10</sup>), que mede o desempenho dos 399 municípios do Estado do Paraná, a partir de três dimensões: 1) renda, emprego e produção agropecuária; 2) saúde; e, 3) educação. Seguindo uma linha semelhante à do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento para sinalizar o desenvolvimento social de um país, o IPDM indica a permanência ampla dos municípios paranaenses no estrato médio de desempenho, conduzido principalmente pelas dimensões da educação e saúde. No índice de Educação levou-se em consideração o grau de instrução da população trazendo informações de atendimento à educação infantil e de indicadores da educação básica, como, por exemplo, docentes com curso superior, taxa de abandono, taxa de distorção idade-ano de escolarização e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por sua vez, no índice da Saúde, o critério é composto a partir do nascimento, portanto, é considerado o percentual de taxas de natalidade, mortalidade infantil e índices de violência, visto que essas taxas estão relacionadas ao bem-estar social.

---

<sup>10</sup> O IPDM resulta da adequação da metodologia do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, buscando explicar melhor a realidade dos municípios dentro do Estado do Paraná, por meio de incorporação de novos indicadores.

FIGURA 4 - MAPA ÍNDICE DE DESEMPENHO MUNICIPAL



FONTE: IPARDES (2019).

No IPM geral (2019), conforme apresentado na figura 4, verifica-se a consolidação do estrato de médio desempenho, atingindo 366 municípios (91,7 % do total) nesta condição, e, ausência de municípios na condição de baixo desempenho. Com relação aos municípios destacados no estrato de alto desempenho, quatro desses municípios (Cascavel, Curitiba, Maringá e Toledo) foram foco desta pesquisa.

Dados da página oficial da SEED/PR ([diaadiaeducacao](http://diaadiaeducacao.com.br)) noticiaram a evolução na avaliação da qualidade do ensino público pautada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019. De acordo com o noticiado, os resultados do IDEB (2019) evidenciam que colégios de 90% dos municípios paranaenses alcançaram alta no desempenho de estudantes do Ensino Médio. Das 399 cidades, ocorreu evolução na nota em 359 cidades. A qualidade do ensino também melhorou entre os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II. Deu-se alta em 366 municípios e 140 atingiram a meta projetada. Segundo o Secretário Estadual de Educação e do Esporte, o IDEB “reflete políticas inovadoras de ensino que o Paraná vem adotando”, destacando iniciativas como a Prova Paraná, a Tutoria Pedagógica e o Mais Aprendizagem.

Em síntese, ainda de acordo com a página oficial da SEED/PR, a Prova Paraná é um instrumento de avaliação para identificar dificuldades apresentadas, bem como, habilidades já apropriadas pelos estudantes durante

o processo de ensino aprendizagem se constituindo uma ferramenta para o professor e equipe gestora da escola elaborarem, a partir das evidências, ações de melhoria da aprendizagem. A Tutoria Pedagógica é um projeto para auxiliar as escolas estaduais no desenvolvimento da gestão escolar e ações pedagógicas que envolvem encontros semanais, acompanhamento pedagógico e formação continuada com foco no desenvolvimento de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, combate ao abandono escolar e diminuição dos índices de reprovação na rede estadual de ensino. Já o Mais Aprendizagem tem o objetivo de atender aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com necessidade de reforço para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas (SEED/PR).

Os múltiplos atores envolvidos no processo de transferência das políticas, tal como posto por Lerner e Laurie (2010), a dimensão global com circunstâncias locais, são fundamentais para conhecer o processo nomeado pelo neologismo “glocalização”. Com efeito, as informações sobre a educação do Paraná, disponíveis nas plataformas digitais, como por exemplo o dia-a-dia-educacao, comprovam que os protagonistas das instituições tradicionais podem ser fontes de interlocução importantes para a compreensão da glocalização.

Desta forma, o processo de concordância, para a realização do estudo, foi realizado com a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, sendo os documentos oficiais desse órgão a serem pesquisados para a realização do contexto de influência no âmbito local. A coleta de dados, do contexto de influência, deu-se a partir da identificação e análise de documentos oficiais da rede estadual de ensino e de indicadores estatísticos oficiais. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, que tem como objetivo empreender uma delimitação da história da política de educação especial e inclusão escolar, com a finalidade de identificar as influências locais da política de inclusão escolar em cinco municípios do estado do Paraná.

Para compreendermos o Contexto de Influência, é preciso apreender o modo como os diferentes grupos se posicionam para expressar seus interesses, levando em consideração a relação dos movimentos internacionais e nacionais, na forma como a política é imposta no contexto local. A categoria de análise, sobre o Contexto de Influência, desponta reflexões de modo a explicar sobre a

atuação de grupos de poder na produção dos sentidos nos discursos legitimados.

FIGURA 5 - O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS E AS RELAÇÕES DE PODER



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos estudos Bowe e Ball (1994) e Mainardes (2006).

Na análise das influências, são observadas as manifestações dos atores formuladores de políticas atuantes, bem como, a representatividade de diferentes atores, tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

Segundo Nozu e Bruno (2015), o termo inclusão tem se apresentado como um componente importante nas agendas das políticas públicas contemporâneas, sendo utilizado, reinterpretado e propagandeado por múltiplos grupos de interesse, como, por exemplo: políticos, professores, ativistas dos direitos humanos, famílias de pessoas com deficiência, entre outros, conforme os resultados discursivos pretendidos.

Neste sentido, a inclusão escolar emerge para compensar um processo histórico de exclusão social, econômica e cultural, sobretudo em relação aos estudantes da Educação Especial, em que o discurso da inclusão se ergue, nos grupos de poder, como uma forma de retratação apoiada em um conjunto de normas, determinações e encaminhamentos. No entendimento de Garcia (2014), é justamente no reconhecimento da produção de exclusão social que a proposição de políticas inclusivas se apresenta procedentes, ou seja, o discurso ideológico de inclusão só se sustenta na identificação dos mecanismos de exclusão.

Com início no movimento global para a inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, com a publicação da Declaração de Jontiem,

consequência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e da Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, em 1994, a inclusão escolar em solo brasileiro ganhou repercussão nacional fortemente veiculada como solução para as demandas educacionais, inserida no cerne das reformas do Estado originadas nos anos 90 com o objetivo de regular a economia nacional às premissas da reestruturação mundial da economia. A concepção das agências multilaterais internacionais, sobre as políticas educacionais inclusivas, conecta a educação e o desenvolvimento humano na direção econômica e social, que incide “na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população” (LAPLANE, 2007, p. 9).

No tocante às relações políticas macro e micro, vale ressaltar o nomeado por Mendes (2010) como a versão romântica da história, sobre a participação do país na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, e na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, em 1994,

[...] poderíamos apontar a participação do país como marcos indicativos oficiais do alinhamento do Brasil com as políticas universais que defendem os princípios da Educação Inclusiva. Entretanto, é preciso reconhecer que, muitas vezes, a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir com o que está sendo acordado. Poderíamos dizer que há uma pequena influência das políticas universais, mas elas por si só não são suficientes para introduzir e sustentar uma ideologia tal como parece ter ocorrido em nosso país com a questão da educação inclusiva. (MENDES, 2010, p.23-24).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os decretos e resoluções que decorrem para a organização do AEE e as políticas educacionais destinadas para a educação básica, estão sujeitas aos processos de negociação que envolvem a disseminação de ideias e teorias, pela produção de textos políticos e legais e pela prática pedagógica diária nas instituições escolares.

As alegações sobre o direito de todos à educação, a necessidade de reorganização do sistema educacional comum, para atender a diversidade, são

temáticas recorrentes em diferentes textos acadêmicos, da mesma forma que em movimentos políticos globais e eventos destinados à educação que evidenciam o contexto da influência, que não é linear, envolvendo grupos diversos, os quais expressam posições singulares e objetivos almejados. Ao considerar que os obstáculos postos nos sistemas de ensino evidenciam as dificuldades de aceitação em razão de práticas discriminatórias – que durante muitos anos perduraram na sociedade – a inclusão escolar assume a função de reorganizar as escolas e originar mudanças não somente arquitetônicas, mas, principalmente, atitudinais, para que todos os estudantes tenham suas singularidades consideradas e respeitadas.

A inclusão escolar se insere no contexto da influência na medida em que se apresenta com um conjunto de finalidades procedentes de grupos de trabalhos organizados, de pesquisadores da área, de movimentos mundiais e da participação efetiva das instituições escolares estabelecendo, desta maneira, uma ação híbrida e contínua de formulação de políticas educacionais.

#### 4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

A trajetória da Educação Especial no Paraná tem estreita relação com os fatos históricos que marcaram essa modalidade educacional, no contexto brasileiro, e que têm duas ações significativas como referência: a criação do Instituto Paranaense de Cegos, em 1939, e a primeira classe especial da rede pública de ensino, em 1958, na Escola Estadual Guaíra, em Curitiba.

No decorrer do ano de 1971, organizou-se o serviço de educação especial vinculado à Secretaria de Estado da Educação, quando o intitulado Serviço de Atendimento aos Excepcionais passa a ter a denominação de Departamento de Educação Especial, assumindo a função de coordenar, normatizar, promover e difundir o ensino especializado, “priorizando as questões administrativas e pedagógicas voltadas às atividades específicas, como a prevenção, identificação, triagem, avaliação e atendimento educacional” (PARANÁ, 1994, p. 11). Assim, a escolarização dos estudantes da educação especial ocorreu em dois caminhos distintos, da seguinte forma: instituições especializadas privadas e programas especializados na rede pública de ensino.

As instituições especializadas privadas, denominadas, primeiramente, como escolas especiais, permanecendo com essa denominação até 2013, e, posteriormente, com a denominação de Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial (Parecer n.º 7/2014 do CEE), são reconhecidas como um marco histórico do atendimento especializado e constituídas, majoritariamente, por Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cujo movimento foi iniciado na década de 1960, com a criação da primeira instituição em Curitiba, e, consecutivamente, expandiu-se para o interior do estado.

A partir da década de 1980, intensificou-se a fundação de novas instituições especializadas, principalmente, na área da deficiência intelectual, o que culminou na política de descentralização administrativa, da SEED/PR aos 32 Núcleos Regionais de Educação, com equipes específicas para atender à demanda da Educação Especial.

No contexto do Estado do Paraná, de 1958 a 1994, havia 263 instituições especializadas (PARANÁ, 1994), número que evidencia a forte influência do setor privado assistencial, expressado pelas instituições filantrópicas, tanto na oferta de atendimento para pessoas com deficiência como na definição das políticas públicas. Essa política de institucionalização se mantém até os dias atuais, e, embora tenham se iniciado nesse período programas da Educação Especial no ensino comum, a influência dessas instituições é marcante nos municípios do estado.

Outro aspecto a ser destacado está relacionado com a normatização da Educação Especial no Paraná, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio de Deliberação 02/2003, sendo que, para o momento atual, está em vigência a Deliberação n.º 02/2016. Assim como a política de capacitação de recursos humanos da SEED/PR na oferta de cursos de formação em Educação Especial na forma de Estudos Adicionais regulamentados pela Deliberação 25/1984 e 13/1990.

Neste cenário de avolumamento das instituições especializadas, ocorreu, paralelamente, a expansão de programas especializados nas diferentes áreas de deficiência que foram retratados em uma tabela, a seguir.

TABELA 3 – PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO COMUM DO PARANÁ, POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA, DE 1977 A 1994.

TABELA II -  
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR, AUTORIZADOS E EM FUNCIONAMENTO, POR ÁREA DE ATENDIMENTO, DE 1977 a 1994 (junho)

ÁREA	PROGRAMAS	ANO DE AUTORIZAÇÃO																	TOTAL	
		77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93		94
D.A.	C.A.E.				01							37	20	12	20	20	33	52	24	219
	C.E.					01					03	05	12	03	02	02	02			32
	P.E.E.S.															01	02	05	02	10
	P.E.R.																	04	06	10
	S.R.												01		01					02
D.F.	C.A.E.															01	07	02	01	11
	C.E.																		01	01
	S.R.																		01	01
D.M.	C.A.E.														02	05	01	04	04	16
	C.E.	15	10	10	23	31	49	30	17	08	41	140	91	95	161	142	107	126	81	1177
	P.E.E.S.																	04	03	07
	S.R.												02		02	01	05	10	07	27
D.V.	C.A.E.											66	24	27	31	14	09	10	04	185
	P.E.E.S.												01		01	01	01	02	01	07
M.A.	C.A.E.														-01	01	01	01	02	06
D.Ap.	S.R.															01	02			03
C.T.	C.E.																		04	04
	S.R.																		02	02
TOTAL		15	10	10	24	32	49	30	17	08	44	249	150	137	222	190	168	222	143	1720

C.A.E. - Centro de Atendimento Especializado.      D.A. - Deficiência Auditiva.      D. Ap. - Distúrbios de Aprendizagem.  
 C.E. - Classe Especial.      D.F. - Deficiência Física      CT. - Condutas Típicas.  
 P.E.E.S. - Programa de Educação Especial Supletiva.      D.M. - Deficiência Mental.  
 S.R. - Sala de Recursos.      D.V. - Deficiência Visual.  
 P.E.R. - Programa de Escolaridade Regular.      M.A. - Múltiplo Atendimento.

FONTE: Paraná (1994, p.14).

A começar da década de 1970 e no ápice dos anos de 1980, no Brasil ganha impulso o modelo de atendimento na Educação Especial, denominado de Paradigma de Serviços, com a propagação de serviços e recursos especializados, de natureza clínico terapêutico, que visavam a reabilitação dos aspectos anatômicos-fisiológicos dos estudantes, a fim de torná-los o mais próximo possível da normalidade, para a posterior inserção nas escolas do ensino comum (PARANÁ, 2010).

Embora a trajetória do estado compatibilize com o que acontecia no panorama nacional, considerando-se a influência da instituição especializada e a terceirização dos serviços pelo poder público, repara-se que o movimento da integração dos estudantes com deficiência em classes especiais se fazia presente, bem como, possivelmente, o discurso pela educação inclusiva, que chegava ao país na década de 1990, pode ter sugestionado a matrícula no ensino comum. Entretanto, cabe relevar que, ainda que houvesse estudantes no ensino comum, o que em tese reforçava a ideia de integração ou inclusão, na prática não se pode afirmar que tais atendimentos se efetivaram com o objetivo a que se destinavam, isto é, a classe especial com o propósito de retomada dos processos de aprendizagem para a volta à sala de aula comum; e a sala de

recursos como apoio para o acesso aos conteúdos previstos no ano de matrícula do estudante.

No ano de 2003, início de uma nova gestão de governo estadual, a SEED/PR, por meio do Departamento de Educação Especial (DEE), assume a implementação das políticas públicas sob o lema da universalização da Educação Especial na “perspectiva de que a escola comum deveria ser a maneira comum de atendimento aos alunos da educação especial” (PARANÁ, 2010, p.14), apesar disso, a parceria com as instituições especializadas foi mantida. De acordo com o Relatório de Gestão do Paraná (2010), houve a ampliação de escolas especializadas, por exemplo, na área dos transtornos globais do desenvolvimento, com convênio com o órgão gestor.

Esses anos de gestão estadual (2003-2010) foram, constantemente, denominados como inclusão responsável em que a opção do Estado do Paraná, “não é e nem deve ser radical, nem extremada, pois tratar de educação e de pessoas exige, além do reconhecimento de suas necessidades, a pluralidade de respostas às suas especificidades” (PARANÁ, 2010, p.14).

Em 2004, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) validou a cartilha do Ministério Público Federal “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (BRASIL, 2004), enfatizando o desígnio da inclusão total, encaminhando novas perspectivas, acerca da inclusão escolar nacional, para o contexto político.

O discurso da SEED/DEE, desarmonizado da esfera federal, admitia que a radicalidade daqueles que determinavam a inclusão total dos estudantes da Educação Especial, independentemente da necessidade específica, desconsiderava o direito daqueles que apresentavam “quadros acentuados de deficiência intelectual, na maioria das vezes associados a múltiplas deficiências ou ainda, quadros graves de transtornos globais do desenvolvimento” (PARANÁ, 2010, p. 14).

Nessa direção conceitual, a regra prevalecia de que os estudantes da Educação Especial deveriam estar matriculados na rede regular de ensino, com os apoios especializados, no entanto, a exceção estava centrada nos estudantes que apresentam altas especificidades que demandavam espaços especialmente preparados, necessidades intensas e contínuas. Especialmente, nas áreas da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, eram

assegurados o direito de matrícula nas instituições especializadas (PARANÁ, 2010).

Segundo os dados do Relatório de Gestão (2003-2010), o governo do Estado, por meio da SEED/DEE, vinha registrando um processo crescente de matrículas do público da Educação Especial no ensino comum. Porém, para o momento descrito (2003-2010), considerando que a maioria das redes municipais de ensino do Paraná, responsáveis pela educação infantil e fundamental I aderiram às orientações para a inclusão escolar e, ainda, diante da impossibilidade de retroceder na seriação do estudante, a SEED/DEE, responsável pelo ensino do fundamental II, necessitava ampliar a oferta de serviços da Educação Especial, no ensino comum, de forma a atender o contingente de estudantes da Educação Especial que migravam para a rede estadual de ensino.

A fim de cumprir com o estabelecido pela política pública de inclusão escolar, foi necessária a realização de dois concursos públicos, em 2004 e 2007, para a Educação Especial. O primeiro concurso efetivou 4.500 professores especialistas em Educação Especial, em nível de Pós-Graduação, e o segundo mais 1.000 novos efetivos, bem como, também houve a realização do primeiro concurso para Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para estudantes surdos (PARANÁ, 2010).

A proposição de inclusão escolar foi reafirmada na gestão do governo federal (2007-2010) e no âmbito do Plano de Aceleração (PAC), foi divulgado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) envolvendo as áreas de atuação do Ministério da Educação (MEC), as modalidades de ensino, bem como, medidas de apoio e infraestrutura. Em síntese, o plano determinou metas para o acesso, a permanência no ensino comum e o atendimento às necessidades específicas do público da Educação Especial, reforçando a política de inclusão escolar, tendo como fundamento a formação de professores, acessibilidade arquitetônica e a oferta de sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2007).

No contexto paranaense, a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno, por meio de sala de recursos, já era uma realidade, orientada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A partir da adesão ao Plano de Metas do PDE (2007), a

SEED/DEE transformou, por decreto estadual, as salas de recursos em funcionamento em salas de recursos multifuncionais.

Particularizando, mais especificamente em relação à área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), no final da década de 1980, os estudantes que estavam inseridos nesse campo da Educação Especial eram referenciados como “portador de problemas de conduta”, o que ocasionou prejuízo, fosse pelo preconceito implícito que a expressão sugestionava, fosse pela interpretação do professor para quaisquer reações do estudante entendidas como inapropriadas, o que resultava em encaminhamento aos serviços da Educação Especial (PARANÁ, 2010).

No início dos anos 1990, despontou a nomenclatura Condutas Típicas definidas como “manifestações típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes”, que implicavam em “atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social”, em grau que necessite do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1994, p. 14). É de suma importância registrar que é nesse momento que essa área surge nas ações políticas da Educação Especial, tanto na esfera federal como estadual, evidenciada na Tabela 3 (Programas de Educação Especial no ensino comum do Paraná, por área de deficiência, de 1977 a 1994).

Consoante com o Relatório de Gestão (2003-2010), a alta especificidade dos quadros psiquiátricos apresentados por esse grupo de estudantes, muitas vezes, indicava a necessidade de uma organização diferente do sistema tradicional de ensino, como a escola especial, que “não caminha na contramão de uma educação inclusiva, mas, em muitos casos, é essencial para a sua concretização, na medida em que respeita as diferenças de cada aluno” (PARANÁ, 2010, p. 70).

Os dados da área explicitados no referenciado relatório mostram que, do início da gestão, em 2003, até seu término, em 2010, o número de instituições especializadas para o atendimento de estudantes com TEA passaram de quatro a sete, ou seja, uma ampliação de três instituições para o atendimento a esses alunos. Ao passo que, na mesma época, para atendimento dos estudantes com TEA, havia de uma a cinco salas de recursos para os anos iniciais; de oito para 19 classes especiais; e, ainda, no término da gestão, em 2010, tinha-se 10 salas de recursos (ainda não eram multifuncionais) e 63 professores de apoio nas

escolas públicas estaduais. Cabe destacar que as sete instituições especializadas, específicas para o atendimento do estudante com TEA, permanecem em funcionamento até os dias atuais, da seguinte forma: quatro em funcionamento no Município de Curitiba, e uma em cada um dos seguintes municípios: Londrina, Maringá e Ponta Grossa. Além das instituições citadas para o atendimento dos estudantes com TEA, estabeleceu-se também o atendimento nas demais instituições especializadas, na área da deficiência intelectual, muitas vezes em salas específicas para os casos de alta especificidade de estudantes com TEA.

A PNEE-PEI (2008), enquanto política pública acarretou uma revisão em relação a terminologia, o que anteriormente era chamado de Condutas Típicas passou a ser denominado de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

A análise do percurso de histórico da área de TGD evidencia que, no Paraná, esse campo atuou em estreita relação com as questões da Saúde Mental, como, por exemplo, a participação efetiva de técnicos da SEED/Departamento de Educação Especial na Comissão de Saúde Mental do Conselho Estadual de Saúde, bem como, na Associação Gerando Saúde Mental (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). De acordo com os documentos oficiais do órgão gestor da Educação, essas parcerias consistiram na união entre diferentes segmentos da sociedade e instituições públicas e privadas para “conscientizar, capacitar e acompanhar a comunidade paranaense para que se propicie atendimento especializado à pessoa com transtornos mentais” (PARANÁ, 2010, p. 73).

Uma demonstração da estreita relação do Departamento de Educação Especial da SEED com o campo da Saúde Mental fica registrada no Relatório de Gestão (2003-2010) na descrição do encerramento das atividades do ano de 2008 em parceria com a Associação Gerando Saúde Mental, no museu Oscar Niemeyer, em Curitiba, que apresentava a exposição sobre a vida e a obra da psiquiatra Dra. Nise da Silveira<sup>11</sup>, com a presença de profissionais da área da saúde e da educação de diferentes localidades do Paraná.

---

<sup>11</sup> Nise da Silveira foi uma psiquiatra brasileira, considerada pioneira na defesa de tratamentos humanizados para pacientes com transtornos mentais. Ela sempre se posicionou contra métodos violentos, como a utilização de tratamentos baseados em lobotomia, insulinoaterapia e eletrochoque. O primeiro consistia em uma cirurgia no cérebro, o segundo era um tratamento

Em 2009, o DEE (representados pelos técnicos da área do TGD) e a Associação Gerando Saúde Mental, em conjunto com o Ministério da Saúde, estabeleceu eixos de trabalho para o decorrer do ano, divididos da seguinte forma: Eixo I – Gerando Mamães de Brasileirinhos Saudáveis; Eixo II – Identificação e Intervenção precoce do adolescente/família usuário de álcool e/ou drogas ou em risco de sofrimento psíquico; Eixo III – Crianças e Adolescentes em Conflito com a Lei, entendendo a escola como FONTE de promoção em saúde mental. Por conseguinte, é possível aferir que, além da aproximação da SEED/PR por meio dos técnicos da área do TGD do DEE com o campo da Saúde Mental, também aconteceu proximidade com os Municípios, a partir da rede básica de saúde com projetos de acolhimento de gestantes de risco e com a rede municipal de ensino por meio de formação continuada de professores das escolas municipais e estaduais relacionada à inclusão de estudantes da área de TGD.

Outro aspecto demarcado no Relatório de Gestão (2003-2010) da SEED/PR foi a inauguração, em 2008, da primeira escola estadual na modalidade da Educação Especial, para a qual, em um primeiro momento, foram designados profissionais do DEE para responderem pelo Projeto Político Pedagógico da escola cujo público eram os estudantes com deficiência intelectual e graves comprometimentos na saúde mental e, ainda, sem matrícula no ensino especial.

No final da gestão estadual de 2003-2010, foi realizada uma série de programas de televisão pela TV Educativa sobre a área do TGD com entrevistas de pais de estudantes com TEA e profissionais da área. Esses programas apresentavam pequenas chamadas “Conversando sobre transtornos globais do desenvolvimento”, que sugestionava a intenção de esclarecer à comunidade paranaense com relação a “quem são esses sujeitos, como se pode identificá-los, qual é o papel da escola e onde buscar ajuda” (PARANÁ, 2010, p. 76). Tais

---


à base de insulina que visava levar o paciente a um coma para desligar o cérebro dos problemas psíquicos e o terceiro era a utilização de sessões de choque como tratamento para a esquizofrenia.

programas abordavam o conteúdo do folder de divulgação da área reproduzido a seguir:

FIGURA 6 – Transtornos Globais do Desenvolvimento

**A escola precisa identificar comportamentos de risco e encaminhar aos atendimentos necessários... Qual é o papel da escola?**

- Acolher a família e o aluno e trabalhar em conjunto para busca de alternativas.
- Não expor os alunos ao perigo.
- Reforçar comportamentos socialmente aceitáveis e estabelecer limites e regras.
- Empregar linguagem única ( professores e todos os funcionários da escola).
- Não excluir.



**O que fazer na Saúde?**

Buscar atendimento médico na Unidade de Saúde mais próxima.

Cada pessoa deve ter uma proposta de tratamento de acordo com seu caso. O tratamento poderá ocorrer na própria Unidade de Saúde, em grupos de apoio na comunidade, no ambulatório, no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, Hospital Dia, Hospital Geral ou Psiquiátrico.

**Como agir com a medicação?**

A pessoa deve usar a medicação corretamente, pois ela faz parte do tratamento. Algumas pessoas necessitam usar medicação de forma contínua ou por um longo período. O importante é saber que apenas o psiquiatra ou o médico-clínico podem alterar o uso do remédio.

**A família é importante?**

A família é um elo fundamental entre o serviço de saúde e o doente. Ela deve ajudá-lo a sentir-se responsável pelo seu tratamento. Familiares e profissionais da educação e saúde, devem agir em conjunto. Durante o tratamento a família deve:

- Colaborar com o tratamento, conversando com os profissionais que o atendem.
- Participar das reuniões de orientação familiar.
- Acompanhá-lo aos atendimentos psiquiátricos ou neurológicos, psicológicos, medicação e outros afins.
- Ajudar o paciente na sua rotina diária e evitar ser super-protetor.
- Encerrar a situação com tranquilidade e paciência.

A Família e a Escola são os contextos de desenvolvimento das crianças. A Educação, a Família e a Saúde são essenciais para o desenvolvimento global dos mesmos na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, pois solicitam no seu atendimento cooperação sistemática dos que intervêm no processo: o sujeito, a família, a rede de serviços de saúde mental e a comunidade.

**Como podemos definir o aluno da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento?**

É aquele que apresenta um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, um repertório de interesses restrito, estereotipado e repetitivo. Estes sintomas dificultam o acompanhamento das atividades curriculares. Incluem-se nessa definição: alunos com Autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos, sem outra especificação.

**Alunos com transtornos no desenvolvimento fazem parte da realidade escolar...**

**Como atua a Educação?**

O objetivo da área dos **Transtornos Globais do Desenvolvimento** é o de disponibilizar à comunidade paranaense subsídios teóricos e de apoio, de como proceder para atender pessoas em sofrimento psíquico, cuja severidade ou persistência justifiquem um dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de saúde mental. Dentro do lócus de atendimento, no Estado do Paraná, são ofertados no contexto escolar:

- Sala de Recursos Multifuncional Tipo I;
- Professor de Apoio Educacional Especializado;
- Classe Especial;
- Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Os alunos identificados são encaminhados para estes serviços, após observação sistemática realizada pelo professor, identificação das necessidades educacionais no contexto escolar, avaliação psicoeducacional e avaliação clínica psiquiátrica ou neurológica.

O serviço de **Professor de Apoio Educacional Especializado** é um professor especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos de Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, com apoio e mediação entre o processo de ensino e aprendizagem entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/saúde.

Este professor tem como atribuições, implementar e assessorar ações conjuntas com o universo escolar, família e profissionais que atendem o aluno na saúde mental. São alunos que apresentam sintomas que ferem as regras sociais estabelecidas, sem que haja um espaço de fala dos profissionais da educação, podendo dividir suas angústias e possibilitando as intervenções pedagógicas construtivas, na dinâmica da escola.

**Está acontecendo algo diferente ... Como podemos identificar?**

Muitas vezes, professores, familiares e/ou pessoas conhecidas percebem quando algo não vai bem com os educandos, pois várias situações inusitadas aparecem e persistem por muitas semanas. Por exemplo:

- ficam agitados, parados ou variam entre estes dois estados;
- ficam agressivos, irritados ou mal-humorados;
- usam palavras ou frases estranhas;
- têm dificuldade de aprendizagem, de concentração ou para tomar decisões;
- reagem mal quando são contrariados;
- têm comportamentos como machucar-se por vontade própria, arrancar fios de cabelo;
- apresentam movimentos estereotipados (balanceio do corpo);
- têm dificuldade para dormir ou têm períodos de insônia;
- têm dificuldade para realizar atividades já aprendidas.

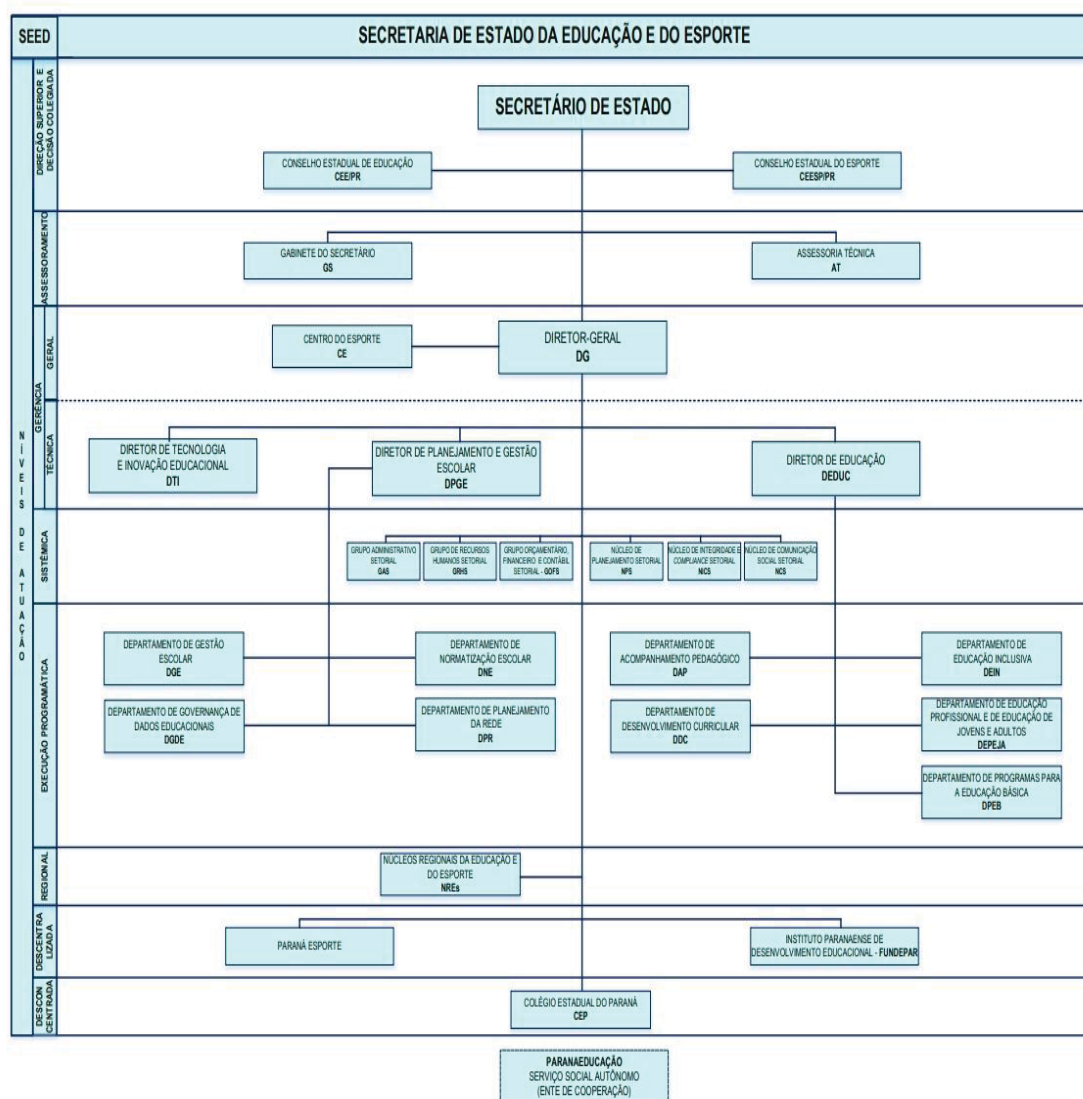
Ainda, entre as ações propostas pelo DEE, estão a participação da equipe da área de TGD em cursos, seminários, conferências e palestras na condição de docência para a formação continuada de professores da Educação Especial e professores de diferentes disciplinas. Diante das ações relatadas da área de TGD, é possível afirmar que esse campo da Educação Especial estava em desenvolvimento, no âmbito estadual, pela ampliação da informação em torno da temática e das propostas de operacionalização envolvendo os meios de comunicação.

Entre os anos de 2011 e 2018, o Estado do Paraná contava com um novo governante e, conseqüentemente, a SEED/PR, com nova gestão secretarial, sendo que, nestes anos de gestão estadual, havia 1.289 Salas de Recursos Multifuncionais e 120 professores de apoio educacional especializado, especificamente, para o atendimento de estudantes com TEA. De acordo com Cerezuela et. al (2014), o Paraná se destacava pelo pioneirismo no atendimento ao estudante da área dos TGD, superando o documento norteador da PNEE-PEI (2008), no que se refere ao atendimento no turno da escolarização, por meio do Professor de Apoio Educacional Especializado.

Na atual gestão da SEED/PR (2019-2022), ocorreu a alteração de designação do Departamento de Educação Especial (DEE) para Departamento de Educação Inclusiva (DEIN). O DEIN está diretamente ligado à Diretoria de Educação (DEDUC), da mesma forma que o Departamento de Programas para a Educação Básica (DPEB), organizado em equipes que desempenham suas funções no atendimento às demandas da Educação Especial, como, por exemplo: equipes que atuam com os convênios de parceria das instituições especializadas e equipes do setor pedagógico do AEE e das instituições especializadas.

Os Núcleos Regionais de Educação se constituem como órgãos oficiais representativos e agentes das políticas emanadas da SEED/PR, no interior e na capital. Em vista disso, contam com uma equipe de ensino as quais realizam uma função essencial na interiorização da Educação Especial.

FIGURA 7 - Organograma da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte



FONTE: Paraná (2021).

O DEIN conta com uma Coordenação Pedagógica, atendendo às especificidades da Educação Especial, tendo por objetivo promover a unicidade metodológica da equipe técnica da modalidade, que congrega as áreas de atendimento específico denominadas, como: altas habilidades/superdotação (AH/SD); deficiência intelectual (DI); transtornos globais do desenvolvimento (TGD); deficiência física neuromotora (DFN); deficiência visual (DV); surdez; surdocegueira; Serviço de Atendimento à Rede Hospitalar (SAREH); e análise de processos de abertura, cessação e renovação das ofertas do AEE e informações ao Ministério Público. A equipe técnica é responsável pela elaboração e operacionalização das diretrizes para a Educação Especial, a ser

desenvolvida pelos Núcleos Regionais de Educação e escolas da rede pública estadual de ensino.

Vinculada à Coordenação Pedagógica também estão os cinco Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); um Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); um Centro de Atendimento Especializado na área visual (CAEE – Natalie Barraga); seis Centros de Apoio aos Profissionais de Educação de Surdos do Paraná (CAS); um Centro de Atendimento Especializado para Surdocegueira (CAE – Surdocegueira); três escolas bilíngues para surdos e os hospitais conveniados que possuem equipes de atendimento à escolarização para estudantes que se encontram em tratamento de saúde em suas unidades.

Detalhando, especificamente em relação à área dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), no decorrer dos últimos 10 anos, a oferta do AEE se expandiu na rede estadual, conforme os dados organizados no Quadro 4.

QUADRO 4: OFERTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

AEE	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>SRM (DI/TGD/DF N/TFE)</b>	1.484	1.580	1.869	1.992	2.175	2.183	2.310	2.430	2.556	2.556	3.283
<b>PAEE</b>	240	420	461	461	544	660	780	1.123	1.164	1.382	2.189

FONTE: A autora (2022).

Os dados quantitativos expressam que a oferta do AEE, aos estudantes da educação especial, dentre eles os estudantes com TEA, foi se expandindo no contexto do ensino comum, considerando a descrição apresentada nessa pesquisa que expõe o rumo da organização da Educação Especial no Estado do Paraná.

Em 2012, havia 1.484 de Recursos Multifuncional (SRM) para estudantes com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, deficiência física neuromotora e transtornos funcionais específicos, esta oferta teve um crescimento significativo, pois, em 2022, já contabiliza 3.283. Com relação à área dos transtornos globais do desenvolvimento, que é mensurado os estudantes com TEA, se pode afirmar a partir do quadro 3, que, além do aumento da oferta da SRM, também ocorreu uma considerável ampliação da concessão de Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), que, em 2012, estava em 240 professores atuando no turno da escolarização, em 2021, o número de

professores na função estava em 1.382 e, no ano de 2022, o número de professores apresentou uma significativa ampliação, totalizando 2.189.

Em relação à oferta do PAEE, aos estudantes com TEA, no Relatório de Gestão (2003-2010), da SEED/PR, consta que neste período havia 63 professores atuando na mencionada função, embora também haja menção à assinatura de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira para duas instituições especializadas específicas para o atendimento do estudante com TEA, o que evidenciava, para aquele momento, um diferencial em relação à política nacional. Após a Lei n.º 12.764/12, iniciam-se as recomendações em âmbito federal sobre a oferta de profissionais de apoio escolar aos estudantes com TEA e/ou outra deficiência. Contudo, na realidade brasileira, há necessidade de avançar na caracterização no que diz respeito ao perfil do profissional de apoio escolar, como, por exemplo, em Curitiba, um dos municípios investigados, que, na rede municipal de ensino, sendo possível encontrar auxiliares com ensino médio e/ou estagiários de cursos de pedagogia atuando na função de apoio escolar.

Convém ressaltar que não houve expansão significativa do AEE nos anos de 2020 e 2021, pois os brasileiros foram surpreendidos pela Pandemia do Coronavírus – COVID-19, e, conseqüentemente, as medidas de enfrentamento de saúde pública acarretaram um rompimento no processo escolar presencial.

Desta forma, em cumprimento à Lei n.º 13.979/2020, que propôs medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, responsável pelo surto de 2019; a Portaria n.º 356/2020, que orientou sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei n.º 13.979/2020, que estabeleceu as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, resultante do Coronavírus; o Decreto Estadual n.º 4.230/2020, alterado pelo Decreto Estadual n.º 4.258/2020, que igualmente tratou sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, conseqüente do Coronavírus – COVID-19, em que todos os eventos estão suspensos; a Resolução n.º 1.014/2020, o DEIN, por meio da Orientação n.º 06/2020, encaminhou os procedimentos para o AEE aos estudantes da Educação Especial matriculados na rede pública estadual de ensino.

Considerando os arts.2.º (que autorizou a oferta de atividades escolares não presenciais), 4.º e 5.º (itens I, II, III, IV e V), da Deliberação n.º 01/2020, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que tratou do regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, e, à vista disso, o prosseguimento do AEE em tempos de Pandemia, o DEIN conduziu os procedimentos para a implantação das atividades não presenciais aos estudantes matriculados no AEE, nas escolas da rede pública estadual. Estes procedimentos consistiram em orientações quanto às atribuições das Equipes de Educação Especial dos Núcleos Regionais de Educação, Equipes Gestoras e Pedagógicas das escolas que ofertam o AEE e aos Professores do AEE.

De acordo com a Orientação n.º 06/2020, do DEIN, as atribuições das Equipes de Educação Especial dos Núcleos Regionais de Educação diziam respeito à: assegurar, orientar e monitorar a continuidade do AEE; orientar procedimentos pedagógicos do AEE em tempos de Pandemia; e, às equipes gestoras, equipes pedagógicas e professores de AEE, conduzir instruções quanto ao trabalho colaborativo entre gestão escolar, professores das disciplinas, professores do AEE e família, bem como, assegurar os materiais e os recursos de acessibilidade aos estudantes da educação especial.

Ainda em relação às atribuições das Equipes Gestoras das escolas públicas estaduais, que ofertavam o AEE, consistiram em orientar as equipes pedagógicas, os professores, os estudantes e as famílias sobre as medidas adotadas pela instituição em tempos de pandemia, como, por exemplo: regras para a disponibilização do laboratório de informática e/ou disponibilização de materiais pedagógicos, de forma impressa, para os estudantes sem acesso aos meios eletrônicos; orientação aos secretários escolares para que prestassem auxílio aos estudantes com dificuldade em acessar o aplicativo Aula Paraná e o *Google Classroom*; como também permissão, participação e incentivo para o trabalho colaborativo entre professores de disciplinas e professores do AEE e família.

Em referência às atribuições da Equipe Pedagógicas das escolas públicas estaduais, que ofertavam o AEE em tempos de Pandemia, evidenciava-se, a exemplo: orientar os professores sobre os registros de acompanhamento pedagógico dos estudantes da Educação Especial, para que, no retorno das

atividades escolares presenciais, ocorresse a elaboração de relatório sobre o acompanhamento pedagógico do estudante, o qual deveria conter a descrição das ações pedagógicas desenvolvidas, o detalhamento da participação e do desempenho do estudante e o planejamento de trabalho para o retorno das aulas presenciais deste grupo de estudantes.

Com relação às atribuições dos professores do AEE, que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais – área da Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Física Neuromotora, em tempos de Pandemia, coube:

[...] centrar as atividades pedagógicas, preferencialmente, nas disciplinas de Português e Matemática; acessar as aulas não presenciais disponíveis nos meios oficiais, conforme a Resolução n.º 1.016/2020, objetivando a interação com os conteúdos que estão sendo trabalhados, conforme ano/série de matrícula do estudante; garantir o acesso de todos os estudantes matriculados na sua Sala de Recursos Multifuncionais, na plataforma do *Google Classroom*, tanto nas salas virtuais das diferentes disciplinas quanto na SRM virtual, estabelecendo cronograma de atendimento; fornecer, aos estudantes sem acesso aos recursos tecnológicos elencados anteriormente, orientações básicas e apoio pedagógico para a realização do atendimento educacional especializado, utilizando as ferramentas disponíveis, previstas pelo art. 4.º da Resolução n.º 1.016/2020–SEED/PR; disponibilizar orientações e atividades que atendam às singularidades pedagógicas de cada estudante, inclusive das atividades avaliativas previstas no Art. 10, que necessitem de diferenciação/adaptação para a sua realização; utilizar os meios oficiais disponibilizados pela Seed para a realização da interação com os estudantes, tais como: aplicativo Aula Paraná, *Google Classroom*, *Google Forms*, que estão vinculados ao e-mail@escola, bem como e-mail, videoconferência, WhatsApp, entre outros previstos na Resolução n.º 1.016/2020 –SEED/PR; para casos omissos, solicitar orientação ao NRE, ao qual está vinculada a sua SEM. (PARANÁ, 2020, p.4-5).

Na rede pública estadual de ensino paranaense, no turno da escolarização, a oferta do AEE está organizada para atender estudantes com TEA, para os quais é disponibilizado o Professor de Apoio Educacional Especializado, assim, as atribuições do Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), em tempos de Pandemia, se pautaram em:

[...] estabelecer, em conjunto com o professor da SRM, plano de trabalho articulado para atender aos estudantes que recebem AEE também na SRM; garantir o acesso de todos os estudantes matriculados atendidos pelo Professor de Apoio Educacional Especializado, na plataforma do *Google Classroom*, tanto nas salas virtuais das diferentes disciplinas quanto na SRM virtual (*quando for o caso*),estabelecendo cronograma de atendimento; fornecer, aos que não puderem acessar pelos recursos elencados anteriormente,

orientações básicas e apoio pedagógico para realização do atendimento educacional especializado, utilizando as ferramentas disponíveis, previstas pelo art. 4.º da Resolução n.º 1.016/2020; utilizar os meios oficiais disponibilizados pela Seed para realização da interação com os estudantes, tais como: aplicativo Aula Paraná, *Google Classroom*, *Google Forms*, que estão vinculados ao e-mail@escola, bem como e-mail, videoconferência, WhatsApp, entre outros previstos na Resolução n.º 1.016/2020. (PARANÁ, 2020, p.6).

Com o propósito de garantir a multiplicidade de ações educacionais que primasse pela aprendizagem do estudante com TEA, de forma remota em tempos de Pandemia, e, considerando a complexidade que envolve essa questão, o DEIN ampliou as atribuições do PAEE, que considerou essenciais para a continuidade do ano letivo escolar, destacadas a seguir.

[...] auxiliar os estudantes, monitorando a postagem das atividades solicitadas nas videoaulas das disciplinas (em cumprimento ao art. 18 da Resolução n.º 1.016/2020 –SEED/PR); estabelecer interação pedagógica com os professores das diferentes disciplinas, por meio dos aplicativos disponíveis, intensificando o trabalho colaborativo, especificamente no *Google Classroom*, como professor convidado; orientar e acompanhar o trabalho das famílias quanto ao estabelecimento de rotinas, para que o estudante com TEA consiga acompanhar as aulas pelos meios de comunicação e pelos dispositivos disponíveis e autorizados pela SEED, explicitados na Resolução n.º 1.016/2020; orientar as famílias que organizem a rotina diária de estudos (com os horários das aulas das diferentes disciplinas e atividades que precisam ser realizadas em murais) com a participação do estudante. Salientamos que as orientações propostas deverão ser orientações objetivas e sugestão de práticas exequíveis no ambiente doméstico; estabelecer sua rotina de trabalho, assistindo às videoaulas da turma ou turmas de matrículas dos estudantes para os quais presta o atendimento especializado; agendar para assistir, dentro do possível, simultaneamente, às videoaulas com seus estudantes. O professor que já os conhecem bem poderá estabelecer o contato em tempo real, pelos aplicativos disponíveis e validados pela Seed, trocando ideias, compartilhando e, posteriormente, acessando a sala de aula virtual na plataforma do *Google Classroom*, para mediar a interação do estudante com os professores das disciplinas e demais colegas de turma; acompanhar e orientar os professores das disciplinas e as famílias quanto à diferenciação/adaptação necessária, para torná-las possíveis de execução pelo estudante com TEA; orientar a família sobre as estratégias e medidas possíveis para estabilização a serem adotadas em momentos de descontrole emocional do estudante, como, por exemplo, sugerir que pare, por alguns minutos, as atividades, e se tranquilize; utilizar as ferramentas tecnológicas para atender às demandas singulares de cada estudante com TEA, podendo, inclusive, produzir pequenos vídeos que possibilitem a melhor compreensão do estudante e de sua família quanto às intervenções, mediações necessárias, e que possibilitem o acesso aos conteúdos e a efetivação da aprendizagem; reforçar positivamente a aprendizagem alcançada pelo estudante; monitorar constantemente a execução das atividades direcionadas aos estudantes com TEA pelos professores das diferentes disciplinas; organizar, com a escola, os prazos adicionais, caso se faça necessário, para proceder com a elaboração das atividades solicitadas; manter contato, sempre que

possível, com outros profissionais que realizam atendimentos de apoio psicopedagógico e/ou clínico, ao estudante; certificar se estudante está com a atenção voltada para o professor ou o familiar, sempre que for comunicar ou repassar uma informação; tomar conhecimento dos materiais didáticos e dos conteúdos das aulas; inclusive baixar os arquivos dos livros em PDF; desenvolver o trabalho colaborativo com os professores das diferentes disciplinas para auxiliar no desenvolvimento da diferenciação curricular; antecipar, sempre que necessário, o conteúdo que será trabalhado nas videoaulas, diminuindo a ansiedade do estudante e aumentando a possibilidade de aprendizagem; [...] produzir e adequar o material de forma digital ou impresso de acordo com as necessidades dos estudantes; elaborar um planejamento de trabalho para o retorno das aulas dos estudantes. (PARANÁ, 2020, p.6).

A partir do estudo de caráter exploratório realizado nos meios oficiais da SEED/PR<sup>12</sup>, sobre o trabalho pedagógico dos estudantes da Educação Especial matriculados na rede pública estadual de ensino, nas aulas remotas em função da Pandemia do Coronavírus – COVID-19, foi possível o agrupamento, síntese e integração de pontos de atenção dos gestores. Após a condensação das informações, pode-se destacar que os pontos cruciais do monitoramento do trabalho da Educação Especial estavam centrados: na forma de acesso dos estudantes aos conteúdos curriculares (atividades impressas; *google classroom* e atividades impressas); trabalho colaborativo entre professores de disciplinas e professor especialista; e na interação entre família e escola.

Em relação especificamente ao acesso aos conteúdos curriculares dos estudantes com TEA ocorreu, na sua maioria por meio de atividades impressas, seguido de atividades *no google classroom*, principalmente pelos estudantes das Séries do Ensino Médio, e houve aqueles que estavam com atividades impressas e atividades de determinadas disciplinas *no google classroom*. Sobre a interação entre família e escola, ocorreu destaque para o diálogo interativo denominado de “roda de conversa” para compartilhar as produções pedagógicas. Com relação ao trabalho colaborativo entre professores de disciplinas e professores especialistas, sobressaíram os ajustes dos componentes curriculares viabilizando o acesso às expectativas de

---

<sup>12</sup> Aula Paraná - No período da pandemia de Covid-19, os estudantes da rede pública estadual puderam assistir às aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à Rede Record do PR; na página da aula Paraná havia um espaço organizado para divulgar e apresentar “Práticas Pedagógicas Exitosas e Criativas”, desenvolvidas pelos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da Educação Especial. Disponível em: [Educação Especial | Aula Paraná \(aulaparana.pr.gov.br\)](http://Educação Especial | Aula Paraná (aulaparana.pr.gov.br))

aprendizagem das diferentes disciplinas, bem como, a mediação pedagógica que foram detalhados na Orientação n.º 06/2020 da SEED/PR. Convém frisar que não há registros sobre a evasão escolar, em tempos de Pandemia, dos estudantes da Educação Especial nos meios oficiais da SEED/PR.

A análise histórica do contexto de influência local, a partir de publicações oficiais da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), evidencia confluência e momentos dissonantes entre a política proposta pela esfera estadual e o proposto pela política nacional. Entretanto, consoante com Ball (2001), não há mera transferência das políticas educacionais globais sobre as políticas educacionais locais, uma vez que as políticas são reinterpretadas e ressignificadas de acordo com as realidades locais.

Como convergência, ressalta-se a robusta marca das instituições especializadas no Estado consentânea com as influências do panorama internacional, que potencializava a terceirização com o propósito de economizar nos custos de prover o atendimento aos estudantes da Educação Especial. Também se observa coincidentes alterações nos caminhos da política nacional e local, tal como, posteriormente a Declaração de Salamanca (1994) e a aprovação da LDB (1996), a entrada do discurso sobre a inclusão escolar, ainda que a integração fosse a prática no estado e no país.

A partir de 2004, constata-se um discurso radical da inclusão escolar em contexto nacional, porém, em contexto local, mesmo com a responsabilidade de ofertar apoio especializado aos estudantes no ensino comum, o Estado do Paraná vai imputando sua autoria na construção da política de inclusão escolar, nomeada de “inclusão responsável”, organizando outros serviços de apoio no ensino comum, não previstos na política federal, envolvendo, por exemplo, a disponibilização de professor de apoio aos estudantes com TEA, e, paralelamente ao movimento de inclusão escolar, ampliou novos convênios de cooperação técnica com instituições especializadas.

No ano de 2007, quando o governo federal inicia uma política mais consistente, ampliando o financiamento para assegurar a perspectiva inclusiva, repercute no Estado, que adere ao movimento de autorização de funcionamento de salas de recursos multifuncionais, considerando a ampliação de número de matrículas na rede pública estadual de ensino de estudantes da Educação Especial.

No que se refere à parceria público-privada, comprova-se a força desse vínculo ao longo dos anos no contexto estadual paranaense revelando a tendência de terceirização do atendimento dos estudantes com acentuados comprometimentos na área da deficiência intelectual e do TEA.

Ao que tudo indica, a política estadual é incapaz de assegurar o acesso deste grupo de estudantes às escolas de ensino comum, desta forma, envolve-se a iniciativa privada e organizações sociais, do nomeado “terceiro setor”, para atuar de forma complementar com o estado no provimento das políticas públicas (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Essa tem sido a tônica recorrente no Paraná, a exemplo, sobre o recomendado na PNEE-EI (2008) de se transformar as escolas especiais em centros de atendimento educacional especializado, no contexto local foram transformadas em escolas de educação básica na modalidade de educação especial.

Esse cenário no Paraná demonstra que, de fato, a Educação Especial continua tendo um lugar singular, com uma ampla parceria do Poder Público custeando Organizações não governamentais (ONGs), como por exemplo, instituições especializadas, cuja atividade continua a se ampliar a despeito da política de inclusão escolar.

Sobre o público-alvo da Educação Especial nas políticas é um assunto polêmico, entretanto, na rede pública estadual de ensino do Paraná, ele foi sempre ampliado, incluindo os estudantes com transtornos funcionais específicos, tais como, o transtorno de déficit de atenção e dislexia, bem como, os problemas de aprendizagem em decorrência de transtornos disruptivos, a saber: transtorno de conduta e opositor desafiante.

Nota-se no Quadro 4, que nos anos de 2020 e 2021, a oferta dos atendimentos da Educação Especial para a área de atendimento ao TEA não ampliou significativamente podendo-se atribuir essa condição ao ensino remoto em tempos de Pandemia. Tal afirmação está fundamentada nos procedimentos para a concessão do PAEE, pois a oferta desse atendimento envolve a realização de Estudo de Caso no contexto escolar presencial.

Na próxima seção, intenciona-se aprofundar as implicações dessas disposições nos contextos nacional e local, diligenciando pelo contexto de produção de textos, descrevendo e analisando os textos políticos que se erguem como soluções para problemas sociais e educacionais.

## **5 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO – COMPROMISSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Para o entendimento do contexto da produção de texto, concebendo que este está fortemente conectado com o contexto de influências, a atenção se centra nos textos políticos oficiais, ao mesmo tempo, que dialogam com o recorte do público da educação especial a que se destina esse estudo.

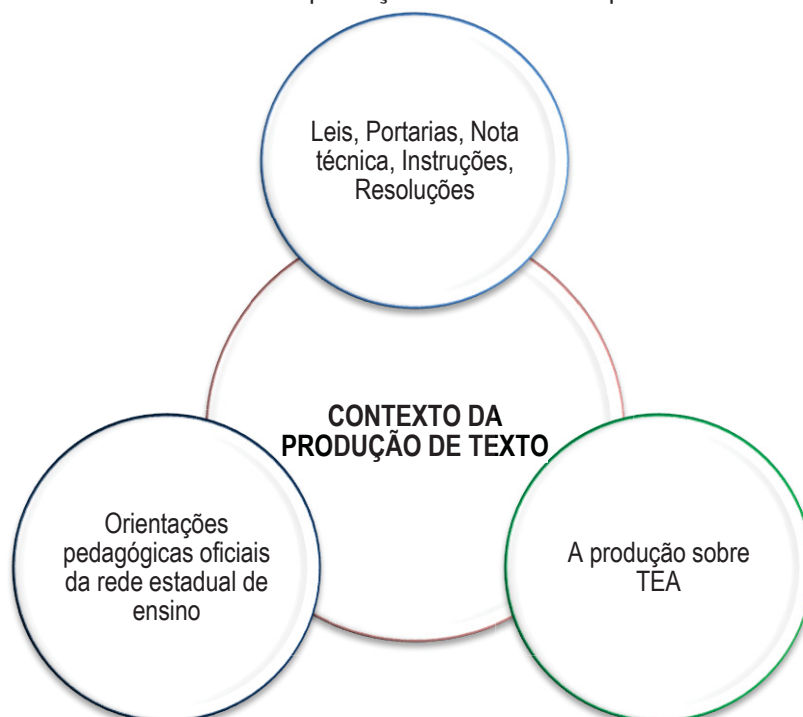
A construção dos compromissos que nortearão as políticas educacionais é idealizada a partir de interesses firmados na definição de prioridades na área educacional. A política educacional que versa sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, aqui nomeada como política de inclusão escolar, de acordo com Mendes (2006) e Kassir (2011), tem contorno de política pública em razão de enfrentamentos entre diferentes setores da sociedade e instâncias governamentais, fortemente, influenciada por princípios externos internacionais. Desta forma, os textos políticos resultam de disputas de poder sendo enfatizada a interpretação e reinterpretação desses para análise e entendimento que direciona para o atendimento ao transtorno do espectro autista.

Uma política é delineada como consequência de valores éticos de uma determinada sociedade em que, de acordo com Ball (1995), ocorre simultaneamente como texto e como discurso. De acordo com esse autor, o discurso político se integra como um elemento fundamental da política, tendo potencial para ser dispositivo de poder tanto quanto efeito desse poder, ou até mesmo um obstáculo ou ponto de partida para uma estratégia de resistência. Ou seja, a política como discurso é habilidosa para oferecer a “voz” a despeito do que as pessoas dizem ou pensam, tendo em vista que somente algumas vozes possuem relevância ou autoridade.

Já quanto à política como texto, Ball (1995) alega que sua representação se inicia a partir de compromissos, disputas, interpretações e reinterpretações públicas, sendo então, traduzidas a partir de interpretações e conhecimento dos sujeitos em relação às suas histórias, contextos, experiências, recursos e habilidades. Em síntese, os autores das políticas públicas têm que criar seus textos de tal maneira que o sentido pretendido seja apreendido por todos os leitores. Entretanto, concorrentemente, não é possível antecipar como tais textos

serão aplicados na prática, uma vez que sua interpretação dependerá do meio em que estiver inserido.

FIGURA 8 - O contexto da produção de texto – Compromissos firmados



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos estudos Bowe e Ball (1994) e Mainardes (2006).

Neste estudo, a descrição e análise do contexto de produção de textos, a partir do discurso oficial, encontrado nos documentos que determinam a política de inclusão escolar no âmbito estadual paranaense, objetiva elucidar os desdobramentos desse conjunto de documentos, que representa a política local, na inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista.

Para identificar e obter os documentos da rede estadual de ensino que regulamentam a política de inclusão escolar no Paraná, realizou-se a busca no site oficial da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), onde foram identificados 15 documentos, que se encontram relacionados no Quadro 5 a seguir.

QUADRO 5 - DOCUMENTOS – INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO ESTADUAL

	TIPO	ANO	TÍTULO
1.	Fundamentos	1994	Fundamentos teóricos-metodológico para a educação especial
2.	Diretrizes	2006	Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos
3.	Relatório de gestão – Volume I	2010	Educação Especial e Inclusão Educacional – oito anos de gestão: 2003-2010
4.	Relatório de gestão – Volume II	2010	Educação Especial e Inclusão Educacional – oito anos de gestão: 2003-2010
5.	Plano Estadual	2015	Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025)
6.	Deliberação	2016	Deliberação n.º 02 – institui normas para a modalidade de educação especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná
7.	Instrução Normativa	2016	Instrução Normativa n.º 01 – estabelece critérios para a disponibilização de professor de apoio educacional especializado ao estudante com TEA
8.	Instrução Normativa	2018	Instrução Normativa n.º 09 – estabelece critérios para o atendimento educacional especializado por meio de Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino.
9.	Subsídios Pedagógico para o AEE	2018	Orientações Pedagógicas para o atendimento educacional especializado por meio da Sala de recursos multifuncionais
10.	Deliberação	2018	Deliberação n.º 03 – Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná
11.	Referencial Curricular	2018	Referencial Curricular do Paraná: princípios, Direitos e Orientações
12.	Currículo	2018	Currículo da Rede Estadual Paranaense
13.	Relatório do monitoramento de metas	2019	Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual De Educação o Estado do Paraná 2015-2019
14.	Orientação	2021	Orientações para a elaboração de Estudo de Caso
15.	Resolução	2022	Resolução n.º 3979 – Dispõe sobre o serviço do AEE no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

FONTE: A autora (2022).

Para a análise, os documentos relacionados no Quadro 5 foram organizados em dois eixos, a saber:

a) documentos da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte relacionados ao Plano Estadual de Educação e a Meta 4, referente à Educação Especial;

b) documentos do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, que orientam o atendimento educacional especializado e organizam o funcionamento do serviço no turno da escolarização e no turno inverso da escolarização do estudante da Educação Especial.

Desta forma, a descrição da análise desses documentos foi sistematizada de acordo com esses dois conjuntos, que, em síntese, reúnem informações sobre os seguintes aspectos: 1) A Política de Inclusão Escolar da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná: planos, metas e resultados; 2) A Política de Inclusão Escolar da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.

## 5.1 A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: PLANOS, METAS E RESULTADOS

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, que se apresenta como a lei fundamental e suprema do país, atuando como referência a todas as demais normativas oficiais jurídicas, designa a educação como um direito social, definindo que os municípios são responsáveis pela Educação Infantil e também pelo Ensino Fundamental I; sendo os Estados responsáveis pelo Ensino Médio, bem como, pelo Ensino Fundamental II, tendo a União com a função de coordenação financeira e técnica da Educação Básica, do qual o artigo 211 determina que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem se organizar, em regime de colaboração, para a oferta da Educação.

No artigo 214 da CF1988 se estabeleceu o Plano Nacional de Educação, e, depois, na Emenda Constitucional (EC) n.º 59/2009, de duração decenal, com objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) atual, com vigência de 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, é entendido como uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e

municipais, dado que, no primeiro ano de vigência do PNE, estados e municípios deveriam elaborar ou adequar seus próprios planos, em consonância com o texto nacional. Neste sentido, o Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025), aprovado pelo Decreto Estadual n.º 12.728/2014, apresentou-se como objeto de análise com o propósito de compreender como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 aparece no documento, com foco específico na Meta 4, que traça metas e estratégias para os estudantes da Educação Especial.

No PNE, a Meta 4 traz dois objetivos principais em sua proposição. O primeiro se relaciona à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O segundo objetivo indica que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2015, p.70), princípio pautado e reproduzido por outros documentos nacionais, como, por exemplo, a LDB (1996).

Entre os documentos oficiais consultados da rede estadual de ensino está o Referencial Curricular do Paraná (2018), que, ao mencionar tanto a CF (1988) como o PNE (2014-2024), exaltou que a diversidade

[...] faz parte do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade e se expressa nos saberes, valores, princípios, técnicas artísticas, científicas, experiências de sociabilidade e aprendizagem, portanto, é necessário que os currículos e práticas escolares considerem essa concepção de diversidade como um fator de enriquecimento e complementaridade para sociedade. (PARANÁ, 2018, p. 19).

E ainda, que ao alicerçar o referencial curricular paranaense em uma proposta de educação inclusiva, estabelece-se o compromisso com a igualdade de oportunidades na escolarização de crianças, jovens e adultos marginalizados ou em situação de vulnerabilidade social.

A norma sobre a universalização proposta pela Meta 4 foi composta pela iniciativa que preconiza a matrícula de estudantes da Educação Especial nas classes comuns, supondo o apoio à ampliação das condições de acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência.

No PNE 2014-2024, a linha de base para acompanhamento das metas (INEP, 2015) considera dois indicadores, o primeiro diz respeito ao percentual das matrículas dos estudantes de 4 a 17 anos, da educação especial que frequentam a escola, e, o segundo indicador, relaciona-se ao percentual dos estudantes da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular da educação básica.

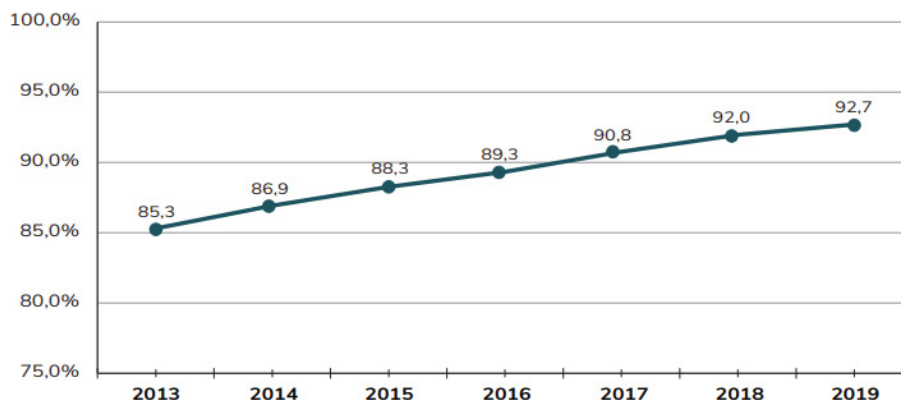
Em referência ao indicador que versa sobre o percentual das matrículas da população de 6 a 14 anos e, também, sobre a garantia de que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, de acordo com o relatório dos Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2015-2019), em 2016, a meta executada era de 97,4%, seguida de 98,3%, em 2018, e 98,3%, em 2019. Na faixa etária recomendada, em relação ao percentual de matrículas, segundo o relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas, o Paraná ainda não atingiu a meta do PNE, entretanto, em comparação com as demais regiões brasileiras, encontra-se com o 8º melhor percentual, com possibilidades de atingir a meta até o final do PNE.

Com relação ao indicador que trata do percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído, a meta executada em 2016 era de 78,4%, 78,3%, em 2017, 81,7%, em 2018, e 85,3%, em 2019. A meta do PNE estima que 95% da população de 16 anos esteja com pelo menos o ensino fundamental completo em 2025. Apesar do seu desempenho, considerando o relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas, o Paraná destaca-se como o 3º melhor Estado em crescimento por região, ficando atrás de São Paulo (94,5%) e Goiás (85,4%).

Quanto à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estudam em classes comuns da Educação Básica, o Gráfico 1 mostra o resultado deste indicador no período de 2013 a 2019, de acordo com o Inep. A sequência histórica evidencia o aumento do percentual de matrículas dos estudantes da educação especial, que foi constante entre 2013 e 2019. Ao longo do período considerado, o indicador aumentou 7,4%, visto que, em 2013, o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com

deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação era de 85,3%, e, em 2019, 92,7%.

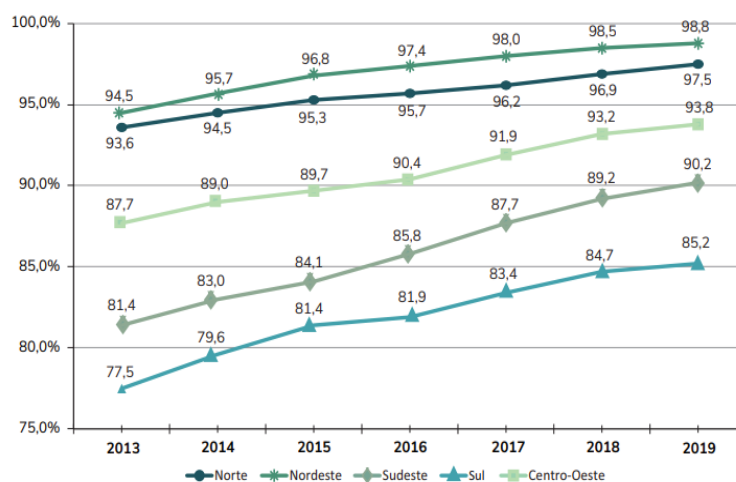
GRÁFICO 1 – Matrículas – Educação Especial no Brasil



FONTE: Brasil (2019).

O crescimento de matrículas dos estudantes da educação especial em classes comuns, entre 2013 e 2019, ocorreu em todas as regiões brasileiras, sendo levemente acentuado no início do período (Gráfico 2). Em 2019, o Nordeste e o Norte apresentaram os maiores percentuais da população em análise em classes comuns – 98,8% e 97,5%, respectivamente –, e as regiões Sul e Sudeste apresentaram os menores percentuais – 85,2% e 90,2%, na mesma ordem. Apesar de manter grau inferior ao das demais regiões ao longo de todo o período, a região Sul demonstrou a segunda maior variação do ciclo, com aumento de 7,7% entre 2013 e 2019.

GRÁFICO 2 – Matrículas – Educação Especial por Região



FONTE: Brasil (2019).

Com o propósito de analisar as informações, foram correlacionados os textos das estratégias contidas na Meta 4 dos planos nacional e estadual e ações desenvolvidas, segundo observações contidas nos Relatórios do 1º, 2º e 3º Ciclos de Monitoramento das Metas do PNE (2016, 2018 e 2020), bem como, a publicação dos Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (2015-2019). Entretanto, cabe destacar que para a Meta 4 do PNE foram definidas 19 estratégias, enquanto no PEE foram estabelecidas 33 estratégias.

É importante ressaltar que o sistema de avaliação e acompanhamento das metas e estratégias mencionadas no PEE-PR tem como sustentação as diretrizes estabelecidas na Lei Federal n.º 13.005/2014, que aprova o PNE, bem como destaca que será realizado a cada dois anos, ao longo do período de vigência do Plano, com a participação da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná e o Fórum Estadual de Educação.

De acordo com o órgão gestor da Educação do Paraná, os processos de avaliação e o acompanhamento das metas e estratégias do PNE constituem-se em um processo metódico e contínuo, que permite a avaliação situacional e possível intervenção para ajustes ao fluxo das ações em prol do atendimento das metas estabelecidas e, ainda, salienta que os objetivos fundamentais desses processos são: orientar as ações a serem executadas para atendimento às metas e estratégias previstas neste PEE/PR; promover a ampliação e garantia do acesso, permanência e sucesso dos educandos mediante um ensino de qualidade; propiciar uma gestão democrática, com a devida valorização dos profissionais da educação e respeito à diversidade.

FIGURA 9 – Monitoramento – Plano Estadual de Educação

<b>META 4 PNE:</b> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.											
<b>META 4 PEE:</b> Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.											
<b>INDICADOR 4A</b>	<i>Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.</i>										
	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>	<b>2025</b>
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	SD	SD	SD	SD	SD						
<b>INDICADOR 4B</b>	<i>Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação</i>										
	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>	<b>2025</b>
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	64,7%	66,1%	69,3%	71,8%	71,1%						
<b>INDICADOR 4C</b>	<i>Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado.</i>										
	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>	<b>2025</b>
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada	71,5%	71,7%	67,3%	64,9%	63,4%						
<b>Considerações 2017:</b> não há dados para a construção dos indicadores.											
<b>Considerações 2018:</b> *SD - sem dados.											
<b>Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.</b>											
Preconiza a meta a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para a mensuração desta meta existem limitações de ordem conceitual e de dados empíricos, de tal forma que o único registro utilizado pelo INEP são os do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), ocasião em que no Paraná, 83,7% das pessoas com deficiência, na faixa etária selecionada, frequentavam a escola naquele ano de referência (anterior ao PNE). Não frequentavam a escola 8.500 pessoas.											
<b>Indicador 4B: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estuda em classes comuns da educação básica.</b>											
O cálculo deste indicador ocorre via Censo Escolar da Educação Básica. O INEP acompanhou o indicador no período entre 2009 e 2017. Neste intervalo de tempo, o Paraná avançou 31,7 p.p., estando com 69,1% ao final da série histórica. Este desempenho encontra-se bem abaixo dos observados na média da região sul (83,4%) e do país (91%).											
<b>Considerações 2019:</b>											
Inviável. O relatório de linha de base 2014, primeiro ciclo, utiliza o Censo demográfico como fonte de dados. Contudo, as perguntas e as alternativas de resposta acerca de deficiências foram elaboradas de modo distinto nos Censos Demográficos de 2000 e 2010. Ausência de padronização/definição conceitual, pois as fontes de dados sugeridas na Meta 4 (Censo demográfico e escolar) possuem conceitos diferentes de deficiências. O censo demográfico engloba todas as pessoas (matriculadas ou não) e o Censo Escolar apenas os matriculados. Não há informações de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação para as pessoas que estão fora da escola. No Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento, os dados apresentados foram extraídos do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) e do Censo da Educação Básica (2013-2019), já que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Pnad Contínua (Pnad-c/IBGE) não oferecem informações sobre o quantitativo do público-alvo da educação especial. Também houve inclusão do Indicador 4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado. Entre os desafios para a análise, assinalam-se a extensa periodicidade das coletas, restringindo o cálculo do Indicador 4A ao ano do último Censo Demográfico, e a utilização de metodologias diferentes entre as coletas do Censo Populacional e do Censo da Educação Básica para o público-alvo da educação especial. Enquanto o Censo Demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus2, o Censo da Educação Básica, utilizado para o cálculo dos Indicadores 4B e 4C, identifica as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, gerando bases de dados diversificadas. Conviniente acrescentar que, na busca por aprimorar o monitoramento da Meta 4 e ampliar o escopo desse acompanhamento, esta edição do relatório conta com a inclusão de um novo indicador, o 4C, que informa se os alunos do público-alvo da educação especial estão recebendo atendimento educacional especializado, aqui entendido de três formas: alunos que recebem apoio por meio de AEE ou recebem esse tipo de atendimento em instituições especializadas, ou seja, em classes especiais ou escolas que ofertem exclusivamente a educação especial.											
<b>Considerações 2020:</b> Indicador 4A, sem dados para os anos selecionados. Demais indicadores, anos de 2015 a 2019 atualizados com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020), divulgado pelo INEP em 02/07/2020. O Relatório do 3º Ciclo alterou o conceito do indicador 4B, de "população" para "matrículas" e acrescentou o indicador 4C.											

FONTE: Paraná (2019).

A estratégia (4.1) no PNE versa sobre a contabilização das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, que recebem o atendimento educacional especializado (AEE) complementar e suplementar em escolas do ensino comum, ou em centros de AEE de instituições especializadas conveniadas. Já, no PEE, a redação da meta prevê a ampliação, em colaboração com a União e municípios, a identificação de estudantes público-alvo da

educação especial e, também àqueles com necessidades educacionais específicas. Comparando-se os dados dos relatórios de acompanhamento da esfera federal e estadual, nota-se que houve ações para a ampliação da identificação dos estudantes da Educação Especial a partir do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), que é um sistema de informações que armazena os dados gerados pelas escolas. Dentre outros registros, ocorre o apontamento sobre os estudantes da Educação Especial, possibilitando a organização de um banco de dados e a quantificação permanente dos estudantes da Educação Especial e àqueles com outras condições, como, por exemplo, com transtornos funcionais específicos, matriculados na rede pública estadual de ensino do Paraná.

Quanto à estratégia (4.2), enquanto no PNE a meta está relacionada com o computo dos dados de estudantes que recebem o AEE, no PEE a meta visa a garantia do AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Educação Básica da rede pública, conforme necessidade identificada. Em relação a essa estratégia, encontra-se registros do aumento de matrículas de estudantes com TEA na rede pública estadual de ensino, bem como, dados da ampliação de oferta complementar, por meio de salas de recursos multifuncional nas escolas estaduais. Apesar do PEE dar abertura para terceirizar também o AEE para as instituições especializadas, isso na prática no Paraná aconteceu, para uma instituição especializada no atendimento a pessoas com TEA. Embora seja importante destacar que não havia dados oficiais passíveis de análise de que essa instituição estivesse prestando apoio pedagógico considerando os componentes curriculares do Ensino Médio e Fundamental II (etapa de ensino da rede estadual de ensino).

A estratégia (4.3) trata no PNE sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais e fomento à formação continuada de professores e professoras. No PEE, a estratégia se refere à articulação, em regime de colaboração entre as redes de ensino Estadual e Municipal, avaliação e monitoramento para a qualidade do atendimento educacional especializado (AEE) de estudantes da Educação Especial. Verificou-se que não houve registro no relatório de

Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) indicando procedimento de avaliação e monitoramento em relação a qualidade do AEE na rede estadual de ensino.

No âmbito nacional, a estratégia (4.4) trata da universalização do AEE, e, no estadual, faz a indicação sobre o desenvolvimento de projetos, em regime de colaboração com IES públicas e entre União, Estado e municípios, para realização de pesquisas, desenvolvimento de metodologias, equipamentos e recursos tecnológicos assistivos, objetivando o acesso, a permanência e a qualidade de desenvolvimento da educação do estudante com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>13</sup>. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) ocorreu apontamentos sobre a mencionada estratégia.

Em relação à estratégia (4.5), ocorre a previsão, pelo governo federal, de estimular a criação de centros multidisciplinares de apoios, pesquisa e assessoria. Ao passo que no PEE tenciona o reforço e ampliação das parcerias entre as entidades mantenedoras de escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial, com os governos do Estado e dos municípios, para a ampliação de investimentos em infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos, como previsto na Lei Estadual n.º 17.656/2013 e em outras que a sucederem durante a vigência do plano estadual. O relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) informou a formalização de 400 parcerias com as Instituições que atendem estudantes com deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, que iniciaram em 2017 e que proporcionam escolarização e atendimento educacional especializado a aproximadamente 40 mil estudantes. Em 2018, houve aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, do Parecer n.º 128/2018, que valida a organização dessas escolas, bem como estabeleceu um prazo de três anos para nova avaliação.

No PNE a estratégia (4.6) versa sobre a provisão de recursos para promover a acessibilidade nas instituições públicas, por meio da adequação

---

<sup>13</sup> Consoante com o Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSd), no Estado do Paraná, convencionou-se utilizar a denominação altas habilidades/superdotação, uma vez que a barra traz a ideia de que os dois termos são equivalentes, diferentemente, da denominação altas habilidades ou superdotação utilizada na Meta 4.

arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva. Em contrapartida, no PEE, a estratégia se restringe a promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, pretendendo a ampliação das condições de apoio ao atendimento escolar integral de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) não aconteceu descrição sobre a promoção de acessibilidade arquitetônica nas instituições públicas. Mas, ocorreu a menção a Prova Paraná acessível para estudantes cegos e de baixa visão, em parceria com os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Paraná (CAPs), produziu 1,2 mil provas ampliadas e 141 avaliações escritas em Braille, atendendo a todos os estudantes. Os estudantes cegos que não dominam o sistema Braille puderam realizar a Prova Paraná com auxílio do Dosvox, programa de computador que lê textos em formato TXT.

Quanto à estratégia (4.7) no PNE diz respeito à garantia de oferta de educação bilíngue, e no PEE se relaciona com a oferta da formação continuada de professores da Educação Básica, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) informa sobre a Formação de Professores – denominado de Conexão Professor/2019; Apoio na formação de professores e gestores das 399 redes municipais de ensino que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de discutir conceitos basilares de avaliação da aprendizagem e aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

No mesmo item que menciona a formação continuada de professores da rede estadual, no relatório dos Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019), a SEED/PR reporta-se, como algo que deveria ser valorizado, a atuação das equipes gestora e pedagógica, bem como, as instituições de ensino da rede pública estadual passaram por período de

preparação e planejamento das atividades nas Semanas Pedagógicas, no início de cada semestre letivo, a partir da realização de Seminários intitulados de “Aprendizagem em Foco”, com todos os Diretores das instituições de ensino da rede estadual, os Chefes e os Coordenadores dos NRE. De acordo com o órgão gestor da Educação este encontro formativo tem como foco o estudo dos Boletins de Avaliação de Desempenho das Escolas, a partir dos quais, se projetam metas e estratégias a serem desenvolvidas a médio e longo prazos, registradas no Plano de Ação de cada instituição, contando com a participação da Comunidade Escolar, em uma ação coletiva de planejamento. Ainda sobre o apoio às equipes gestoras, a SEED/PR, enfatiza a ação inovadora implantada em 2019, denominada de Tutoria Pedagógica, que possibilita o suporte à implementação das ações previstas no cotidiano da escola. Essas ações são entendidas como uma metodologia de formação continuada em serviço, com acompanhamento pedagógico semanal pelos técnicos dos NRE, com base em roteiros, questionamentos propositivos, escuta ativa e feedback formativo, garantindo, desta forma, o apoio ao monitoramento do Plano de Ação da escola, com foco na aprendizagem do estudante.

Sobre a formação continuada, específica para os assuntos da Educação Especial, o relatório dos Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) registrou o Curso de Formação semipresencial (Conexão Professor - Educação Especial) que foi oferecido aos professores da educação especial, professores de disciplinas do currículo comum, equipe de gestão (diretores, diretores auxiliares e pedagogos), com o objetivo de discutir encaminhamentos metodológicos, ações pedagógicas e estratégias que viabilizem o atendimento ao estudante da Educação Especial e transtornos funcionais específicos. Ocorreu ainda as versões I e II do Simpósio de Neurociência Aplicada à Educação Especial, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano; como também, o diálogo sobre os mecanismos cerebrais para a aquisição dos conteúdos previstos na escolarização, bem como, a multiplicidade de meios para expressão do que é aprendido; da mesma forma, que o planejamento de ações pedagógicas, envolvendo o trabalho colaborativo e a elaboração do plano de atendimento especializado, de acordo com a especificidade de cada estudante.

No PNE a estratégia (4.8) projeta a garantia da oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE. O PEE propõe a implantação, em todos os municípios do Paraná, de grupos de gestores para atendimento ao proposto pela Portaria Interministerial n.º 18/2007, ou legislação correlata, referente ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, contempladas com o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) não foi informado dados oficiais sobre o proposto na referida estratégia.

A estratégia (4.9) no PNE intenciona o fortalecimento do acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, a permanência e desenvolvimento escolar de alunos da Educação Especial beneficiários (as) de programas de transferência de renda, e o combate às situações de discriminação, preconceito e violência. No PEE, a estratégia objetiva a garantia da escolarização para estudantes em situação de tratamento prolongado de saúde afastados da escola por meio de atendimento educacional hospitalar e domiciliar. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) informa a ampliação do número de estudantes no atendimento domiciliar e hospitalar e, o acompanhamento dos NRE e da SEED em relação aos atendimentos médicos e de atendimentos específicos, tais como, psicológicos, psicopedagógicos, fonoaudiólogo, numa perspectiva integrada, possibilitando uma escolaridade continuada e respeitando os fatores do contexto destes estudantes. Ainda, aponta a reformulação dos documentos que estabelecem procedimentos para a implantação e funcionamento do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), tanto em âmbito domiciliar como hospitalar. (Instrução n.º 02/2019 - SAREH Domiciliar; Instrução n.º 02/2020 - SAREH Hospitalar)

O fomento de pesquisas de desenvolvimento de produtos é previsto na estratégia (4.10) do PNE, enquanto no PEE, objetiva a garantia de expansão da oferta de bancas para a seleção de profissionais Intérpretes de Libras, para atuarem como tradutores e intérpretes de Libras no atendimento educacional ao estudante surdo na Educação Básica. No relatório de Resultados Parciais do

Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) indicou-se o atendimento da estratégia com relação a oferta sistemática de bancas para a seleção de profissionais Intérpretes de Libras, de tal modo, que foi necessário a criação de outros Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS), além do CAS/Curitiba, consolidou-se o CAS/Guarapuava, CAS/Francisco Beltrão, CAS/Apucarana, CAS/Umuarama e CAS/Cascavel.

Já o fomento de pesquisas que subsidiem a formulação de políticas públicas é o prenuncio da estratégia (4.11), no PNE. No PEE, prevê a formação continuada dos profissionais da educação por meio da disponibilização de orientações pedagógicas e materiais teórico-metodológicos que venham subsidiar as discussões referentes à organização do trabalho pedagógico na Educação Especial, bem como a prática docente nessa modalidade de ensino. Os aspectos relacionados à formação continuada foram pontuados na sétima estratégia.

A estratégia (4.12), no PNE, está relacionada com a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias. No PEE, está voltada para a implantação, ao longo deste Plano, de atendimento educacional especializado no turno e contraturno, por meio de salas de recursos multifuncionais, e fomento a formação continuada de profissionais do magistério para atendimento educacional especializado em escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) de modo algum é explanado sobre o contido na meta, mas, pelos números oficiais sobre a ampliação de matrículas de estudantes da Educação Especial, na rede estadual de ensino, teoricamente, pode-se dizer que aconteceu a implantação do AEE. Em relação a formação continuada de profissionais do magistério os dados foram explicitados na estratégia (4.7).

No PNE a estratégia (4.13) prevê a ampliação das equipes de profissionais, enquanto, no PEE, diz respeito à expansão e fortalecimento do atendimento educacional especializado, realizado no turno e contraturno, para a disponibilização de acesso ao currículo, enriquecimento curricular e independência para realização de tarefas e construção da autonomia. No

relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) em nenhum momento é abordado o cumprimento da meta, apesar disso, ao que tudo indica, pelos números oficiais sobre a ampliação de matrículas de estudantes da Educação Especial, na rede estadual de ensino, aconteceu a expansão do AEE no turno e contraturno.

A estratégia (4.14) propõe no PEE, o estabelecimento de indicadores de qualidade a partir do segundo ano de vigência do plano, e, no PEE, prevê a ampliação e consolidação da abertura de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho de profissionais do magistério da Educação Básica com estudantes que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) não menciona informações sobre a estratégia traçada.

No PNE a estratégia (4.15) refere-se sobre a obtenção de informação detalhada do perfil dos estudantes da Educação Especial de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, e, no PEE, estabelece a manutenção e ampliação de programas suplementares que promovam acessibilidade nas instituições públicas para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiências. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) não apresenta dados sobre a estratégia programada.

A estratégia (4.16), no PNE, ocupa-se com o incentivo da inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No PEE, relaciona-se com a garantia da oferta de educação bilíngue, sendo Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, aos estudantes surdos, de zero a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos da legislação vigente. O relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) não traz indicações

acerca da meta, mas, observa-se que nos documentos oficiais, da rede estadual de ensino, ocorre a oferta da Sala de recursos multifuncionais, na área da Surdez, com dois professores (professor ouvinte bilíngue e do professor surdo bilíngue) com a utilização das práticas de letramentos bilíngues.

A estratégia (4.17), no PNE, trata das parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliação das condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino. No PEE, visa o fortalecimento do acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, beneficiários de programas de transferência de renda. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) não consta informações sobre monitoramento do acesso à escola e ao AEE de estudantes da Educação Especial.

A estratégia (4.18), no PNE, trata sobre os convênios com instituições especializadas visando ampliar oportunidades de formação continuada e de produção de material. No PEE, visa o fomento de ações ao combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) de modo algum ocorreu alusão sobre aspectos relacionados a ações ao combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino.

No PNE a estratégia (4.19) refere-se à promoção de parcerias com instituições especializadas conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. No PEE, trata-se sobre o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes com

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que requeiram medidas de atendimento especializado. No relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) não há indicações sobre a mencionada estratégia.

As estratégias para a Meta 4 do PNE se encerram nas 19 destacadas, enquanto, no PEE, são arroladas mais quatorze outras estratégias para a Meta 4. São elas:

4.20 Promover, em regime de colaboração com instituições comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a instituição de centros profissionalizantes voltados à qualificação profissional de adolescentes com deficiência;

4.21 Estabelecer concurso público para a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o suprimento de professores para o atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, com licenciatura em Letras Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

4.22 Definir, no segundo ano de vigência deste Plano, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

4.23 Incluir nos instrumentos institucionais, para recenseamento da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, itens específicos para a identificação de indicadores de qualidade de vida desse segmento social.

4.24 Articular, em parceria com o MEC e os órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de zero a 17 anos.

4.25 Garantir a participação de educadores surdos e demais lideranças, professores, tradutores-intérpretes de Libras e comunidades surdas na formulação e execução de política linguística que responda às necessidades, aos interesses e aos projetos dessa comunidade.

4.26 Promover, em articulação com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), a oferta de disciplinas em cursos de licenciatura que contemplem a Educação Especial e Libras, capacitando em nível de proficiência, nas áreas específicas e favorecendo a demanda, na perspectiva de uma educação inclusiva.

4.27 Promover programa de incentivo à participação de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação atendidos pela rede estadual de ensino e escolas conveniadas, em cursos superiores e de qualificação profissional.

4.28 Fortalecer a parceria entre o sistema prisional e a Seed para subsidiar a produção de material para estudantes cegos ou com baixa visão matriculados na Educação Básica.

4.29 Garantir oferta de educação inclusiva, vedada exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

4.30 Garantir a participação de educadores cegos e demais lideranças, professores e comunidades de cegos na formulação e execução de política educacional que responda às necessidades, aos interesses e aos projetos dessa comunidade.

4.31 Ampliar e consolidar, até o final de vigência deste Plano, uma rede escolar pública de atendimento especializado à população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

4.32 Promover, em pareceria com as entidades mantenedoras de escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, cursos para a qualificação profissional de jovens e adultos com deficiência.

4.33 Ampliar o atendimento individual e especializado a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em escolas de ensino regular. (PARANÁ, 2015, p. 68-70).

Analisando-se o relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) não há registros de cumprimento em relação ao disposto nas estratégias estabelecidas pelo PEE. A estratégia 4.21, por exemplo, que trata da realização de Concurso Público, se apresentou como uma ação contundente em relação à mudança na perspectiva do trato das políticas inclusivas com a realização do primeiro concurso público para a Educação Especial da história do Paraná, em 2005, com a nomeação de 4.555 professores especialistas, em nível de Pós-Graduação, ao Quadro Próprio do Magistério. Contudo, não houve novas ofertas de concurso público, posteriormente, para a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de estudantes da Educação Especial.

No referenciado relatório, que anunciava apresentar o monitoramento do PEE, o órgão gestor da Educação, julgou importante destacar os desafios para a gestão 2019 - 2022, indicando as seguintes ações: a) Aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) passando a obter, em 2021, os primeiros índices do Brasil, no Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2021; b) Aumentar o número de estudantes da rede pública estadual de educação; c) Valorizar o corpo docente, a fim de tornar a profissão uma das mais valorizadas do Estado; c) Fortalecer a colaboração com os

munícipios com o objetivo de que as redes municipais de educação do Paraná sejam referência no País; d) Ampliar a oferta de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio; e) Realizar avaliação das políticas educacionais e dos gestores da educação para que os pontos fortes sejam replicados e os pontos fracos sejam desenvolvidos; f) Melhorar a eficiência da rede com a alocação dos recursos humanos, físicos e financeiros, a ocorrer de maneira eficiente, com vistas à otimização de todo o sistema educacional; f) Estabelecer critérios e processos para a seleção de diferentes cargos de liderança da SEED; g) Construir um planejamento de médio e longo prazos; h) Utilizar a tecnologia para o contínuo aperfeiçoamento da gestão da Secretaria e, principalmente, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Além dos desafios elencados, o relatório de Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do PEE do Paraná (2015-2019) anuncia a elaboração de um relatório mais amplo, mais completo, incorporando dados das redes de educação do Paraná, de acordo com as proposições das Metas do PEE/PR, a partir da publicação do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (MEC), porém, até a presente data (julho/2022) não foi efetivado tal produção.

## 5.2 A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Um dos documentos analisados foi o Fundamentos teóricos-metodológico para a Educação Especial (1994), que descreve a modalidade no âmbito do Paraná, e no seu início declara os princípios que regem a Educação Especial, com base nos movimentos internacionais evidenciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tais como: normalização, individualização e integração. A primeira parte do referido documento apontou os “Fundamentos da Educação Especial”, destacando os princípios que regem sua fundamentação legal no contexto da legislação educacional brasileira, e, ainda, enfoca a retrospectiva histórica e a estrutura e funcionamento da Educação Especial.

A segunda parte, nomeada “Natureza e extensão da excepcionalidade”, versa sobre a concepção dessa problemática, a avaliação diagnóstica ou

diferencial como forma de caracterização e inserção do estudante no contexto educacional especializado, bem como, a caracterização das diferentes áreas de deficiência, com vistas à identificação de suas implicações emocionais.

A terceira parte denominada de “Subsídios para o encaminhamento da proposta curricular em Educação Especial” versa sobre as diferentes concepções educacionais e as implicações no currículo da Educação Especial, as adaptações curriculares e suas inferências para as diferentes áreas de deficiência, encerrando com considerações acerca do encaminhamento dos conteúdos curriculares. Precisamente, nas páginas destinadas à área intitulada de Condutas Típicas, à qual estavam inseridos os estudantes com TEA, evidencia-se, para aquele momento, orientações do “Serviço de Educação do aluno com distúrbios emocionais” para “integrá-lo à sociedade, instrumentalizando-o para a construção de sua autonomia moral (aqui entendida como conjunto de regras), social e intelectual” (PARANÁ, 1994, p.117). Outro aspecto evidenciado diz respeito à composição de grupos de estudantes dessa área, da seguinte forma:

Após detalhada avaliação dos elementos que compõem um grupo, será necessária a organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Não é possível tratar os grupos levando-se em conta a idade cronológica e sim a idade cognitiva destes sujeitos. Nestes casos encontrar-se-á sujeitos com 12 anos de idade cronológica, mas com possibilidade de aprendizagem em torno de 5 anos. Se não considerado este aspecto, corre-se o risco de insistir em um processo de aprendizagem que terá como resultado o insucesso tanto do educando quanto do educador. Esse trabalho exige uma “boa dose” de tolerância à frustração do educador que terá no seu dia a dia que lidar com a pouca tolerância à frustração de seus alunos: uma das características da clientela. (PARANÁ, 1994, p. 117).

Assim, considerando que o ano de publicação do mencionado documento foi redigido no mesmo ano da Declaração de Salamanca (1994), que contribuiu para traçar linhas mestras para o processo de inclusão escolar, a redação deste documento histórico da SEED/PR está fortemente pautada de resquícios conceituais conservadores, apesar de mencionar “que no Brasil um grande contingente de crianças em idade escolar se encontra à margem do processo educacional” (PARANÁ, 1994, p. 1).

Outro documento igualmente analisado foi o das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (2006), no qual apresentam-se os fundamentos filosóficos, teóricos e legais da Educação

Especial no Paraná, envolvidos na construção de propostas pedagógicas abertas e flexíveis, base para adoção de currículos inclusivos. Conforme a Chefe do Departamento de Educação Especial, daquele momento, as diretrizes da Educação Especial decorrem de uma construção coletiva que sistematiza as ideias e práticas dos professores e professoras que nas salas de aula de escolas especiais e de escolas regulares estaduais, nos Núcleos Regionais de Educação e no Departamento de Educação Especial, concretizaram a Educação Especial no Paraná, nos últimos anos (PARANÁ, 2006).

De acordo com essa normativa orientadora, para a rede pública estadual de ensino, é responsabilidade do Estado democrático:

[...] por meio de implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e políticas educacionais, materializadas em orientação político-pedagógicas das Secretarias de Educação (PARANÁ, 2006, p.15).

Assim, é possível afirmar que a SEED/PR tencionou normatizar orientações com objetivo de atender ao critério da garantia de direitos das pessoas com deficiência envolvendo ações de ordem política, cultural, social e educacional, mesmo que, em vários momentos do texto, seja possível identificar na política de atendimento a forte tendência à institucionalização dos estudantes da Educação Especial, tal como, ao mencionar sobre o respeito ao direito constitucional da pessoa com necessidades educacionais especiais e de sua família, na escolha da forma de educação que se ajuste melhor às suas necessidades, circunstâncias e aspirações.

Após, legitimada por ampla representação popular, a proposta da inclusão escolar no Paraná, entre os anos de 2000 e 2002, não obteve amparo político e tampouco atingiu minimamente os objetivos propostos. Ao contrário, sua repercussão teve efeito político devastador para a SEED. Por um longo período, particularmente o Departamento de Educação Especial (DEE), foi alvo do descontentamento da comunidade escolar, manifestado de diferentes formas, como, por exemplo, passeatas e ataques na mídia (PARANÁ, 2006).

De um lado, havia a insegurança de pais e professores de estudantes com deficiência que temiam pelo futuro de seus filhos. Ainda, existia a resistência dos professores do ensino regular em trabalhar com esse grupo de estudantes

sobre os quais alegavam não ter formação para mediar seu processo de ensino-aprendizagem. De outro, na voz do governo federal, “o discurso deliberado da inclusão ganhava força na mídia e nos documentos oficiais e reforçava no imaginário social a crença equivocada de que esse seria um processo que se daria por decreto” (PARANÁ, 2006, p.33).

Consoante com Paraná (2006), a incipiente ação da SEED, na fase de implementação da proposta de inclusão escolar, escolheu pouco mais de 50 escolas da rede pública estadual que demonstraram interesse em participar do projeto, denominadas escolas proativas. Entretanto, não foi disponibilizado suporte técnico, material e pedagógico necessário à aprendizagem, com qualidade, dos estudantes com deficiência matriculados, deixando em descrédito o órgão central. Somava-se a esse cenário, o fato de que a política educacional inclusiva deveria ser uma articulação entre todos os setores da SEED, mas restringiu-se à insuficiente ação do Departamento de Educação Especial, pois a educação inclusiva era compreendida e praticada como uma ação sob a responsabilidade do departamento. A consequência, desse momento, de fato, reforçou a exclusão dos estudantes da Educação Especial do sistema comum de ensino e evidenciou a importância das instituições especializadas.

Com início em 2003, a SEED retomou ações estruturais para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), considerando que o “processo de inclusão escolar se dá gradativamente, conforme se estruture uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família” (PARANÁ, 2006, p.33).

Ressalvado algumas peculiaridades, tal como, o serviço de professor de apoio educacional especializado para os estudantes com TEA, nos demais aspectos, a definição da política do Estado do Paraná para a rede pública estadual de ensino retrata princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, do Ministério de Educação (BRASIL, 2008), tendo em vista a Deliberação n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação, que instituiu as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino e as Instruções Normativas e orientações pedagógicas analisadas na sequência.

A Deliberação n.º 02/2016 assevera o direito à Educação aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais

específicos e altas habilidades ou superdotação; trouxe o conceito de deficiência, assegurando o atendimento educacional especializado, em caráter complementar ou suplementar, como parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como, a garantia do aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o desenvolvimento de seus talentos, potencialidades e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades educacionais.

Em relação ao público da Educação Especial, a Deliberação paranaense apresenta um diferencial em relação à PNEE-PEI (2008), pois cita, além dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, os estudantes com transtornos funcionais específicos como público-alvo da Educação Especial, reafirmando o compromisso das escolas em assegurar aos estudantes da educação especial os mesmos direitos e deveres conferidos aos demais estudantes matriculados nas respectivas rede de ensino paranaense. No referido documento, os objetivos da Educação Especial, relacionados à aprendizagem do estudante, estão dispostos a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, devendo assegurar:

- I - a dignidade da pessoa humana e a observância do direito de cada um para realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais específicas de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de seus valores;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e usufruto de seus direitos. (PARANÁ, 2016, p. 5).

No item sobre os meios, por onde a oferta da Educação Especial deveria acontecer, está previsto na Deliberação do Paraná, preferencialmente, na rede regular de ensino, com AEE ofertado no contraturno, em sala de recursos multifuncionais da mesma instituição ou de outra, quando necessário; Instituição de Ensino de Educação Especial; e, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Cabendo, também, ao poder público, assegurar que as instituições do Sistema Estadual de Ensino garantam atendimento ao estudante com deficiência que tiver internação por prazo igual ou superior a um mês em unidades hospitalares ou congêneres e/ou atendimento domiciliar. É

importante ressaltar que a SEED previa a oferta do AEE no turno da escolarização por meio de professor de apoio tanto para a área do TEA (Instrução Normativa n.º 01/2016) como para a área da Deficiência Física Neuromotora; (Instrução n.º 02/2012), sendo que estes atendimentos não estavam previstos na Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, nem na política federal.

A legislação educacional nacional orienta que o AEE, no ensino comum, deva ser organizado preferencialmente em “salas de recursos multifuncionais” (SRM), para que os estudantes da Educação Especial não interrompam seus percursos escolares na sala de aula comum, mas que ao mesmo tempo tenham supridas suas demandas de escolarização.

Contudo, ao mesmo tempo em que a política nacional indicou a escolarização dos estudantes da Educação Especial em salas de aulas do ensino comum, teoricamente, a narrativa desfavoreceu a escolarização em instituições especializadas parceiras, mas, na prática há mecanismos que reforçam a terceirização, a exemplo da redação da Deliberação n.º 02/2016 do Paraná, do atendimento educacional desse público. Cabe destacar que, no contexto estadual analisado, não se constatou nenhuma disputa na relação entre as instituições especializadas, de natureza privada filantrópica, e o poder público estadual. Ao contrário, a relação tem sido de parceria e de longa duração, o que, certamente, contribuiu para a integração dessas instituições no sistema educacional paranaense, conforme evidenciado no Relatório de Gestão (2003-2010), em que a SEED/PR solicita ao Conselho Estadual de Educação (CEE) a alteração de denominação das Escolas Especiais em Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta escolar nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais. O CEE, por sua vez, por meio do Parecer n.º 108/2010, manifestou-se favoravelmente à transformação das Escolas Especiais em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, entretanto, determinou que no prazo máximo de dois anos deveriam, sob a orientação da SEED/PR, explicitar com clareza, a forma como se daria o processo de ensino-aprendizagem, avaliação e a certificação/terminalidade específica para o atendimento aos estudantes público dessas escolas. Supostamente, a proposta das Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial foi revista, pois, ocorreu a emissão de um novo documento

(Parecer n.º 07/2014) que versava sobre ajustes na organização dessas instituições especializadas.

É notório que o AEE, nas recomendações da esfera nacional seja articulado com a escolarização comum do estudante para que a sua efetividade no que se refere ao desenvolvimento de suas habilidades. Desta forma, fundamentado em Gortázar (1990) e Torrez González (2002), é possível dizer que o AEE no ensino comum teria que ultrapassar o lócus da sala de recursos multifuncionais, ampliando a sua atuação no cotidiano escolar de três maneiras:

a) apoio à escola mediante a participação no planejamento e elaboração do planejamento curricular a fim de oferecer respostas à diversidade, e na implantação prática de programas formativos na escola;

b) apoio ao professor, elaborando em conjunto e em colaboração o plano da ação docente e das diferenciações curriculares que atendam às especificidades de cada estudante;

c) apoio aos estudantes, detectando suas necessidades e intervindo sobre elas.

Outro aspecto importante, disposto na Deliberação n.º 02/2016 do Paraná, relaciona-se com as incumbências do poder público, relacionadas da seguinte forma:

- I – Assegurar o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação e ampliar o número de Centros de Atendimento Educacional Especializado;
- II – Instituir e assegurar setor próprio em sua estrutura administrativa para orientar, acompanhar, oferecer apoio técnico, pedagógico e administrativo e supervisionar as instituições de ensino, visando o adequado atendimento dos estudantes da Educação Especial;
- III – Manter o sistema atualizado de informação e interlocução com órgãos responsáveis pela realização do Censo Demográfico e Escolar, para conhecimento das demandas e acompanhamento da oferta de atendimento em Educação Especial;
- IV – Fortalecer os serviços de atendimento especializado para estudantes com deficiência, preferencialmente na rede pública;
- V – Estabelecer interface e garantir parcerias ou convênios com organizações públicas e privadas, que assegurem uma rede de apoio interinstitucional, para garantir atendimentos complementares, quando necessário;
- VI – Incentivar e estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, para discussão de temas e conteúdos relacionados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, na graduação e pós-graduação, realização de pesquisas e atividades de extensão, bem como

programas e serviços voltados ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem;

VII – Assegurar a avaliação das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência no início e ao longo do processo de ensino e aprendizagem, por meio de equipe multiprofissional e interdisciplinar, conforme estabelece esta Deliberação (PARANÁ, 2016, p. 7).

O documento tem como desígnio o atendimento das peculiaridades individuais dos estudantes da Educação Especial, mas, também, preconiza ações de encaminhamentos de diálogo relativo à inclusão escolar e incentivo à pesquisa.

### 5.2.1 Atendimento destinado aos estudantes com TEA no Paraná

Particularizando o atendimento destinado aos estudantes com TEA no Paraná, uma das primeiras instituições para o atendimento aos autistas foi a Associação Mantenedora Saint Germain de Curitiba<sup>14</sup>, diferentemente de outras instituições especializadas em que a mantenedora é constituída por pais de pessoas com deficiências, foi organizada por profissionais da área da Educação, mantenedora da Escola Estrutural – Desenvolvimento e Capacitação de Portadores de Distúrbios Graves de Comportamento, em 1989. Essa mesma associação, em 1992, fundou a Escola Tempo de Crescer, de ensino comum, com objetivo de realizar a transição de estudantes autistas da escola especial para a escola de ensino comum.

Como acompanhamos nas seções anteriores, o campo científico demonstrou grande interesse em compreender os transtornos do desenvolvimento, atualmente mensurados no transtorno do espectro autista, no entanto, o lento enfrentamento da temática no campo educacional brasileiro resultou em uma política educacional que só reconheceu esse público como integrante da Educação Especial nos anos 1990.

Decorrente do proposto pela esfera federal de nomear uma área que atendesse às demandas dos estudantes autistas, no Departamento de

---

<sup>14</sup> A Associação Mantenedora Saint Germain, não tinha fins lucrativos e mantinha um Convênio de Amparo Técnico com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do Departamento de Educação Especial. A Associação Mantenedora Saint Germain funcionou de 1989/2000 e foi mantenedora de 3 (três) instituições: Escola Estrutural – Desenvolvimento e Capacitação de Portadores de Distúrbios Graves de Comportamento, Escola Tempo de Crescer – Pré-Escola e Fundamental I e a Escola Profissionalizante Hora do Trabalho.

Educação Especial da SEED/PR, ocorreu a designação da área das Condutas Típicas – de quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos persistentes (1994), realizando um reconhecimento dos estudantes, que atualmente são aferidos sob a terminologia de Transtorno do Espectro Autista. A designação desta área, explicitada no documento nomeado de “Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Especial”<sup>15</sup>, teve uma importância significativa, pois substituiu termos atribuídos para esse grupo de estudantes, como, por exemplo: transtorno de conduta, desajuste social, distúrbios de comportamento e distúrbios emocionais.

A SEED/PR, por meio do Departamento de Educação Especial, é responsável por desenvolver ações pertinentes às diferenças individuais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e com altas habilidades/superdotação que, na concepção de educação inclusiva, organiza procedimentos de acesso ao conhecimento e à participação com qualidade no contexto escolar comum, matriculados no Sistema Estadual de Ensino Paranaense.

No Paraná, para atender os estudantes da educação especial, está prevista a oferta dos serviços especializados em dois lócus: no ensino comum, com o atendimento educacional especializado (AEE), no turno e contraturno, na complementação e suplementação da escolarização, ou em escolas específicas aos estudantes surdos, com a proposta de educação bilíngue; e na escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, para os estudantes com alta especificidade no que se refere às condições neurológicas e psíquicas.

De acordo com a publicação denominada de Relatório de Gestão 2003/2010<sup>16</sup>, do Departamento de Educação Especial (DEE), o primeiro passo para organizar uma política de atendimento ao processo de inclusão escolar, para os estudantes da área dos transtornos globais do desenvolvimento, ocorreu a partir dos atendimentos *in loco*, para identificar as diferentes realidades e necessidades dos estudantes, e conseqüentemente, das escolas. Ainda de

---

<sup>15</sup> Fundamentos Teórico-metodológicos para a Educação Especial. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/dee\\_historico.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/dee_historico.pdf)

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/relatoriodeein20032010.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/relatoriodeein20032010.pdf)

acordo com a publicação, neste percurso de trabalho, foram implementados: o serviço de Sala de Recursos, após 2007 o serviço foi renomeado como Sala de Recursos Multifuncionais, em que a equipe técnica pedagógica do DEE contou com consultoria, no ano de 2005, de profissionais da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e com Convênio de Cooperação Científica com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre a infância (LEPSI), com vistas à elaboração de documentos norteadores e proposta de formação continuada aos docentes que atuavam com estudantes da área dos transtornos globais do desenvolvimento.

É importante destacar que no Relatório de Gestão de 2003/2010 do DEE nota-se uma aproximação, especificamente na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, com a teoria psicanalítica ao relatar a consultoria contratada pela SEED/DEE para a equipe técnica dos profissionais da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, sendo esta uma instituição de referência no tratamento e no acompanhamento escolar, tendo como linha teórica a psicanálise.

Outro aspecto apontado no Relatório de Gestão de 2003/2010, do DEE, diz respeito ao crescente contingente de alunos que apresentavam transtorno de desenvolvimento que denotava a urgência no desenvolvimento de ações de formação continuada, com foco na inclusão escolar; o documento informa a realização de 40 capacitações para formação continuada para professores, totalizando 3.600 professores participantes nestas formações. Consta também, no reportado documento, o aumento significativo na concessão de atendimento educacional especializado, no turno da escolarização de estudantes autistas, denominado de Professor de Apoio em Sala de Aula. Amparado pela Instrução Normativa n.º 10/2008; em 2010, esse atendimento foi orientado pela Instrução Normativa n.º 18/2010<sup>17</sup>; em 2012, o atendimento foi norteado pela Instrução Normativa n.º 04/2012<sup>18</sup>, alterando o nome do serviço para Professor de Apoio

---

<sup>17</sup>Disponível em:

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/202002/Instrucao\\_0182010.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202002/Instrucao_0182010.pdf)

<sup>18</sup>Disponível em:

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/202001/instrucao0042012suedseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202001/instrucao0042012suedseed.pdf)

Educacional Especializado (PAEE), reafirmando o compromisso do serviço na mediação do processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com a equipe técnica do DEE, para aquele momento, a escolarização de crianças e jovens com diagnóstico médico de autismo no espaço escolar público estadual se constituía de forma desafiadora e inovadora.

Especificamente, a oferta de PAEE desde 2008 na rede pública estadual paranaense, aos estudantes com TEA, apresenta-se como um diferencial em relação à política nacional, pois não há lei geral de regramento específico do Ministério da Educação (MEC), determinando a concessão de um professor de apoio para o estudante com Transtorno do Espectro Autista, exclusivamente em sala de aula, para a complementação pedagógica no turno de escolarização, pois a perspectiva inclusiva refuta a concepção de que, para ser incluído no ensino comum, o estudante necessite permanecer, a exemplo do que ocorre nas instituições especializadas, exclusivamente, sob a responsabilidade da Educação Especial.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, no art. 3º, que trata sobre os fins da aplicação da lei, destaca a oferta de profissional denominado de apoio escolar, e define o serviço, da seguinte forma:

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecida; (BRASIL, 2015, p.01).

Na Nota Técnica n.º 24/2013 (MEC), que trata de orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012, é definido que o serviço de profissional de apoio deve ser uma medida, “sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”. Desta forma, não podemos interpretar que o profissional de apoio escolar é um professor especialista em Educação Especial, pois essa profissão é legalmente estabelecida, assim podemos aferir a necessidade de caracterizar e avançar no que diz respeito ao perfil desse profissional que atua nessa ação de apoio preconizada nas legislações nacionais.

No tocante ao profissional de apoio, a Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, orienta que, em casos de comprovação da necessidade, a pessoa com TEA tem direito ao acompanhante especializado. É relevante destacar que a referida lei deixa margem para a interpretação sobre a definição de “acompanhante especializado” e, ainda, de que forma a comprovação da sua necessidade deveria se pautar, o que possibilita diferentes interpretações pelos estados brasileiros.

Sobre o indicado na lei em relação a comprovação da necessidade ao acompanhante especializado, na rede estadual de ensino a concessão de Professor de Apoio Educacional Especializado está condicionada a realização de um Estudo de Caso<sup>19</sup>, pedagógico e criterioso, mas não por indicação médica, bem como não de forma individual e permanente. O Estudo de Caso, no entendimento do órgão gestor da Educação, é uma estratégia metodológica para abordar, de modo singular, a multiplicidade de questões relacionadas aos estudantes com TEA, que têm por objetivo ultrapassar a mera tipificação diagnóstica. (PARANÁ, 2021).

No ano de 2022 foi publicada a Resolução n.º 3.979/2022, que dispõe sobre o serviço de atendimento educacional especializado no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, se constituindo um documento importante para operacionalização dos serviços da Educação Especial.

Em síntese, os pontos desta seção, voltados ao contexto de produção de texto, abordaram os textos que integram a política nacional e estadual a partir da perspectiva da inclusão escolar. Pavezi e Mainardes (2018) alertam que a análise de documentos de políticas poderia ser entendida como uma forma de desconstrução textual, em que, além da análise das ideologias implícitas, é relevante salientar as contribuições de teorias que respaldam os processos de recontextualização do discurso, tanto no campo recontextualizador oficial (CRO) como no campo de recontextualização pedagógica (CRP).

Com relação ao CRO este seria representado nos textos oficiais, ao passo que o CRP é o texto de pedagogos em escolas, faculdades, setores de

---

<sup>19</sup> Disponível em: [2021\\_educacao\\_especial\\_orientacao\\_estudo\\_caso.pdf \(diaadia.pr.gov.br\)](https://diaadia.pr.gov.br/2021/educacao-especial-orientacao-estudo-caso.pdf)

educação de universidades, periódicos especializados, fundações privadas de pesquisa. Para esses autores, o discurso das políticas na perspectiva da inclusão escolar, no Brasil, vem sendo recontextualizado dissemelhante, tanto dentro dos campos oficiais quanto pedagógico.

As recontextualizações do discurso afloram no domínio de relações de poder e no campo do controle simbólico (Ball, 1998a, 1998b), no qual o CRP tem o encargo de criar uma narrativa diferenciada do discurso oficial podendo ocorrer entre eles uma disputa. Pode-se exemplificar essa questão da seguinte forma: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como pressuposto a concepção de que, a frequência do estudante da Educação Especial no ensino comum, com apoio do AEE ofertado na SRM, complementar ou suplementar, seria uma medida suficiente para garantir o direito à educação para estes estudantes. Com base nesse princípio, a política educacional nos últimos anos persuadiu todo território nacional a ampliar as matrículas do estudante da Educação Especial no ensino comum, conseqüentemente, a matrícula no AEE.

Entretanto, transformar as instituições escolares em espaços educacionais inclusivos não se efetiva apenas em consentir que estudantes com perfis distintos convivam. É fundamental que eles sejam vistos por elas por meio da subjetividade constituída na multiplicidade histórica, das quais também são os próprios agentes. Ou seja, conduzir o processo educacional inclusivo, que dê a resposta pedagógica esperada à condição de aprendizagem dos estudantes com TEA, vinculadas ao ano de matrícula e ao currículo proposto, precisa ser a meta na organização educacional das escolas do ensino comum.

Na análise dos documentos oficiais da rede estadual de ensino se observa, em relação as propostas para a Educação Especial, pelo PEE, sem a operacionalização de avaliação e monitoramento das estratégias, ainda que ampliadas em relação as estratégias estabelecidas pelo PNE (Meta 4), uma formalidade disposta em documentos burocráticos.

## 6 CONTEXTO DE PRÁTICA – PERSPECTIVA DE PROFESSORES

A presente seção tem por objetivo a análise da materialização do resultado da legitimação do texto político, por meio do contexto de prática, reinterpretado pelos professores em suas diferentes formas de atuação, a partir de consequências reais da circulação de ideias acerca de textos oficiais legais da esfera estadual paranaense.

Para a análise do contexto da prática, que possibilita a interpretação e a recriação da política, os sujeitos assumem papéis ativos, desta forma, é necessário considerar fatores, tais como: seus valores, sua história, suas experiências profissionais, seus objetivos e vinculação profissional.

As dimensões contextuais, explicitadas na seção 3 desta tese, contribuem para o entendimento refinado da política, sinalizando de modo explícito, que a política está em constante movimentação. Esse movimento determinado pelas dimensões analisadas evidenciam a efetivação da política na prática e a consideração de que as políticas não são “implementadas”, pois ocorrem ajustes, traduções, interpretações e reinterpretações. Nesse viés, é necessário dar voz a esses atores, na medida em que a apreciação da política, na arena prática, é considerada resultado das interpretações contestadas.

### 6.1 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

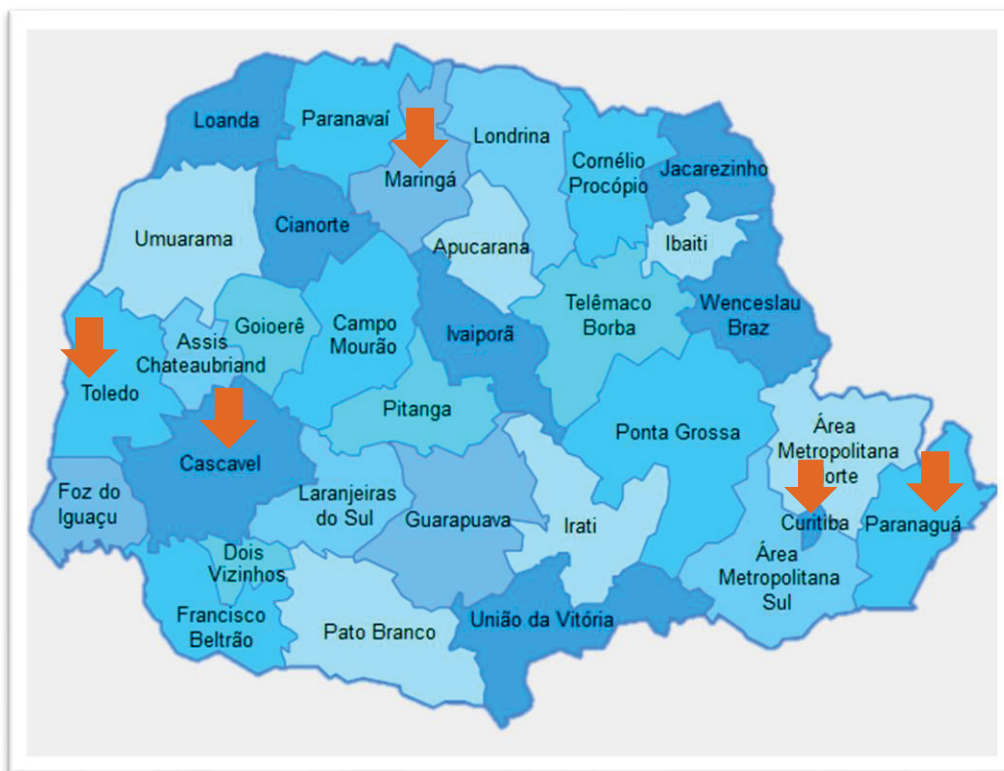
O sistema educacional público do Estado do Paraná está organizado em escolas municipais e escolas estaduais, desta forma é de competência da esfera municipal manter programas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, isto é, do 6º ao 9º ano e as Séries do Ensino Médio são de competência da esfera estadual. O estudo foi desenvolvido em escolas públicas estaduais de diferentes municípios do Estado do Paraná, a saber: Cascavel, Curitiba, Maringá, Paranaguá e Toledo. Trata-se de uma amostra intencional de conveniência significativa, na medida em que envolve escolas estaduais, com matrícula de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, de diferentes regiões do Estado do Paraná, jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Educação do Paraná (NRE'S) correspondentes aos municípios mencionados, que compõem a estrutura organizativa da Secretaria de Estado da Educação e

do Esporte do Paraná (SEED/PR), com a finalidade de analisar a política de inclusão escolar.

Segundo dados da SEED/PR, no município de Cascavel há 43 escolas estaduais, das quais 30 possuem matrículas de estudantes com TEA. Em Curitiba existem 153 escolas estaduais, sendo que, em 79 encontram-se matriculados estudantes público desse estudo. No município de Maringá totalizam 32 escolas estaduais e, entre elas, 28 registram matrículas de estudantes identificados. Já no município de Paranaguá, há 25 escolas estaduais das quais 12 têm matrículas de estudantes com TEA. E, por fim, o município de Toledo, com 29 escolas estaduais das quais, 21 escolas identificam esses estudantes.

Considerando a abordagem metodológica analítica utilizada, entendeu-se que cada município, por conseguinte cada escola, implicava uma realidade singular (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, avistando o contexto da prática, e ainda, considerando as condições compulsórias impostas pela Pandemia, decorrente do Coronavírus (COVID-19), optou-se pelo uso de questionários fechados, constituídos de itens variados, a fim de obter um panorama sobre a política na perspectiva de inclusão escolar, em virtude do projeto matriz “que visava, entre outras coisas, desenvolver instrumento para a análise da política de inclusão escolar em larga escala” (SANTOS, 2020, p.162).

FIGURA 10 - LOCALIZAÇÃO DOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO NO MAPA DO ESTADO DO PARANÁ



FONTE: Paraná (2020).

### 6.1.1 Instrumentos

Este estudo fez uso de dois instrumentos: o Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar – do Professor do Ensino Comum (QUAPOIE-PC) e o Questionário da Avaliação da Política de Inclusão Escolar – do Professor de Educação Especial (QUAPOIE-PE), instrumentos adaptados de Lacerda e Mendes (2016). Atendendo as recomendações obrigatórias sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Coronavírus (COVID-19), a coleta de dados foi, exclusivamente, por meio remoto.

Os questionários utilizados para o estudo tiveram como base os instrumentos desenvolvidos em um estudo anterior do grupo de pesquisa do Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais”, da Universidade Federal de São Carlos (LACERDA, MENDES, 2016; MENDES et al, 2021). Tais

instrumentos têm como objetivo analisar a política de inclusão escolar para os estudantes com TEA. Para tanto, foram organizados os questionários, via *Google Forms*, com estimativa de tempo para a resposta de 30 a 40 minutos.

O QUAPOIE-PC é composto por 44 questões e, a exemplo, abordam os seguintes aspectos: perfil docente, formação e formação continuada, caracterização da atuação profissional, identificação do público da educação especial, prática pedagógica, avaliação e autoavaliação do trabalho docente o qual foi respondido por 86 docentes, que atuam em diferentes disciplinas dos componentes curriculares, com estudantes com TEA, na rede pública estadual de ensino dos municípios do Estado do Paraná que compuseram o lócus dessa pesquisa.

O questionário de análise da política de inclusão escolar, sob a ótica dos professores da educação especial (QUAPOIE-PE), está composto por 47 questões que abrangem aspectos, tais como: perfil docente, formação e formação continuada, atuação profissional na educação especial, caracterização da prática pedagógica, inclusão na escola e, também, a interação do estudante da Educação Especial, que foi respondido por 214 docentes, que atuam no AEE, nas escolas da rede pública estadual de ensino com matrícula de estudantes com TEA nos municípios estudados.

#### 6.1.1.1 Questionários fechados (QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE)

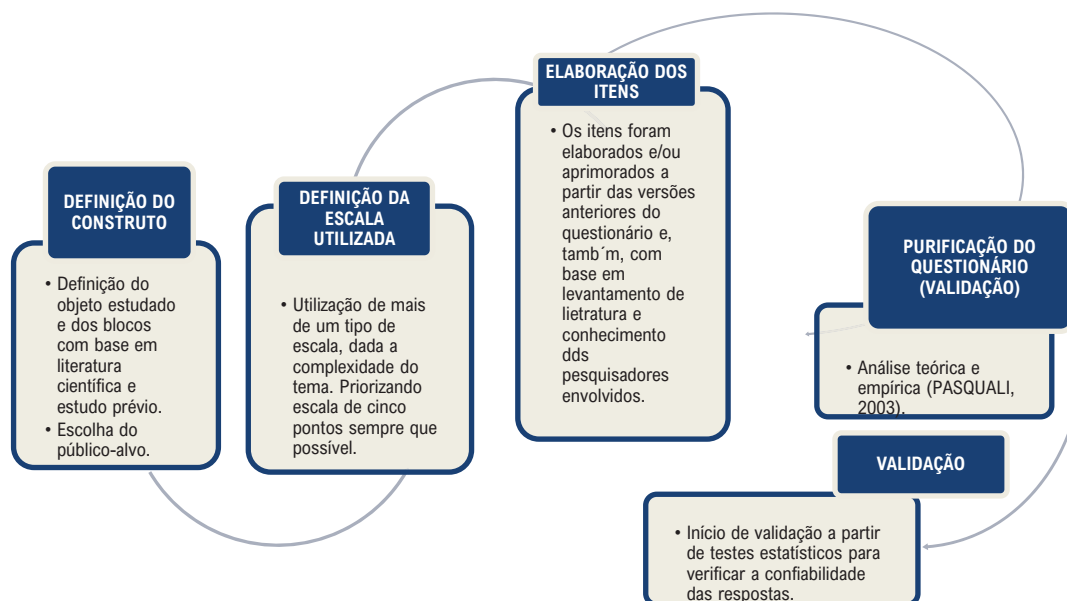
Os instrumentos utilizados (QUAPOIE-PC<sup>20</sup> e QUAPOIE-PE<sup>21</sup>) tiveram como base os instrumentos desenvolvidos, anteriormente, por um grupo de pesquisadoras, para o estudo de desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais (UFSCAR). Os fundamentos para a identificação dos construtos, para a elaboração dos questionários, inicialmente tiveram como princípio uma teoria de interesse com o objetivo de identificar pontos mensuráveis que precedeu a sua elaboração.

---

<sup>20</sup> O QUAPOIE-PC original é de autoria de Carla Ariela Rios Vilaronga, Gabriela Tannús-Valadão, Cristina Brogolia Feitosa Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes.

<sup>21</sup> O QUAPOIE-PE foi originalmente desenvolvido por Beatriz Aparecida dos Reis Turetta, Alice Almeida Chaves de Resende, Cristina Brogolia Feitosa Lacerda e Enicéia Gonçalves Mendes.

FIGURA 11 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS



FONTE: Santos (2020), com base em Lucian e Dornelas (2015).

O segundo momento, do grupo de pesquisa que desenvolveu os instrumentos de avaliação da política, teve como propósito a definição da escala utilizada de cinco pontos, sempre que possível, e para medição de conteúdos similares, pois o questionário envolveu questões de múltipla escolha com mais ou menos alternativas, a depender do conteúdo e complexidade do assunto. Estabeleceu-se escalas com cinco pontos, prioritariamente, e, na maioria das questões similares, para reduzir erros no preenchimento. Segundo Brandão, Teixeira e Almeida (2004) a utilização de escalas de cinco pontos, bem como, perseverar sempre no mesmo tipo de escala, aumenta a confiabilidade dos dados.

Outro aspecto de prudência adotada, pelas pesquisadoras, foi a identificação do participante, de forma que o primeiro bloco dos questionários se relaciona com a caracterização deste, de forma resumida, abrangendo uma sucinta apresentação do respondente e do local em que atuava.

Cabe ressaltar que os questionários originais foram revisados tendo como referência o “Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010) que consta de informações sobre a função dos professores e que indica outros construtos indispensáveis, além da inserção de

questões referentes ao contexto de prática, com base em Mainardes (2009), bem como no referencial teórico empregado (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Assim, itens foram reformulados e, houve ainda uma 6ª etapa de refinamento do questionário, da qual essa pesquisadora participou, na qual houve preocupação tanto com a redação quanto com a pertinência de cada questão para o âmbito estadual estudado. Outro fato importante, evidenciado na Figura 8, diz respeito à avaliação por um juiz especialista no tema de Tecnologia Assistiva, bem como a análise da pertinência (conteúdo) e da compreensão (semântica) dos itens elaborados por outros dois juízes, especialistas na área, tal como recomendado por Pasquali (2003), sendo que não houve contato com os instrumentos anteriormente.

Sobre os instrumentos utilizados, julgou-se importante realizar ajustes no instrumento finalizado (6ª versão), pelo grupo participante, para contemplar as especificidades do Estado do Paraná. No indicador condições de trabalho, por exemplo, foi suprimida as opções relacionadas a situação funcional permanecendo somente as duas opções possíveis de atuação profissional nas escolas estaduais (concurso efetivo e/ou processo seletivo simplificado/PSS). Ainda, sobre esse indicador, também foi excluído o item que indagava sobre a faixa salarial, tendo em vista, que as condições salariais, seja na condição do serviço público efetivo ou temporário, são definidas pelo piso salarial estipulado pela administração pública estadual.

A 6ª versão do QUAPOIE-PC, utilizado no estudo, foi composta por 20 indicadores, totalizando 56 itens. O quadro 6 apresenta a relação entre os indicadores e o número de itens relacionados.

QUADRO 6 - Indicadores do Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar  
– Ensino Comum

INDICADORES	N.º ITENS
1. FORMAÇÃO	5
2. FORMAÇÃO CONTINUADA	2
3. CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL E DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS QUAIS VOCÊ LECIONA	1
4. PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO	3
5. APOIOS PESSOAIS	2
6. APOIOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS	2
7. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	2
8. PLANEJAMENTO	3
9. PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO	4
10. DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	2
11. AVALIAÇÃO	2
12. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	3
13. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DEVAM SER UTILIZADOS COM SEUS ALUNOS	2
14. DIFERENCIAÇÕES REALIZADAS EM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO NECESSÁRIAS	6
15. SUPORTE PARA O PROFESSOR DO ENSINO COMUM/DO SISTEMA DE ENSINO	2
16. INTERAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA	1
17. ACOLHIMENTO REALIZADO PELA ESCOLA	3
18. AUTOAVALIAÇÃO	5
19. AVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO	4
20. AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS OU COLABORAÇÃO	2
<b>Total de itens</b>	<b>56</b>

FONTE: A autora (2022).

A 6ª versão do QUAPOIE-PE, utilizado no estudo, foi composta por 18 indicadores, totalizando 52 itens. O quadro 7 apresenta a relação entre os indicadores e o número dos respectivos itens.

QUADRO 7 - Indicadores do Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar  
– Professor Especializado

INDICADORES	N.º ITENS
1. FORMAÇÃO	4
2. ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	1
3. CONDIÇÕES DE TRABALHO	5
4. IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	4
5. APOIOS PESSOAIS	3
6. SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNOS PAEE	3
7. CULTURA ESCOLAR	3
8. PLANEJAMENTOS	4
9. CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	2
10. AVALIAÇÃO	3
11. PARCERIAS E APOIO	2
12. SUPORTE/PARceria/COLABORAÇÃO	2
13. INTERAÇÃO	1
14. INCLUSÃO REALIZADA NA ESCOLA	3
15. AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA AO TRABALHO DOCENTE	2
16. AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA À PRÁTICA DOCENTE	3
17. AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA À INTERAÇÃO OU COLABORAÇÃO	4
18. AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS DEMANDAS FORMATIVAS	3
Total de itens	52

FONTE: A autora (2022).

### 6.1.2 Procedimentos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio da Plataforma Brasil<sup>22</sup>. Foi elaborado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual estruturou-se de acordo com as normas da Plataforma Brasil e encontra-se disponível no Apêndice da presente tese. Por se tratar de estudo que envolve a rede pública estadual de ensino do Paraná foi protocolado um pedido formal de autorização<sup>23</sup> para pesquisa acadêmica o qual foi deferido.

<sup>22</sup> Número do CAEE: 5.158.766

<sup>23</sup> Protocolo n.º 17.641.569.0

### 6.1.3 Participantes

Para a realização da pesquisa foram empregados os seguintes critérios comuns de inclusão de participantes no estudo:

- a) ser professor da rede pública estadual investigada;
- b) trabalhar em escola com matrícula de estudantes com TEA;
- c) conhecer a pesquisa a partir de apresentação da mesma e;
- d) aceitar participar do estudo, assinando o TCLE.

Desta forma, os atores da pesquisa são professores do atendimento educacional especializado, do turno de escolarização e do contraturno e, professores de diferentes disciplinas, de ambos os sexos que atuam no ensino comum, do Fundamental II e das séries do Ensino Médio, em escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná.

#### 6.1.3.1 Descrição dos participantes

Com relação aos participantes do estudo do contexto de prática, a partir do recorte da pesquisa envolvendo cinco municípios paranaenses, tinha-se como estimativa inicial a participação de 300 professores, dos quais 150 seriam atuantes no ensino comum e 150 professores especialistas da Educação Especial, que desempenhavam suas funções laborais em escolas estaduais, com matrícula de estudantes com TEA.

Ao final, 29% da amostra inicial, responderam ao questionário do QUAIPOIE-PC, ou seja, 86 professores do ensino comum e 71% responderam ao QUAIPOIE-PE, correspondendo ao número de 214 professores da educação especial. Estima-se que 3% dos professores do ensino comum não possuem ensino superior completo.

As licenciaturas mais frequentes foram: Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, História, Ciências, Filosofia e Geografia. No que diz respeito à pós-graduação, 92% dos docentes do ensino comum tinham a Especialização concluída, 6% possuíam Mestrado Acadêmico e 2% Mestrado Profissional.

Em relação aos professores com formação em Educação Especial, 100% possuíam formação inicial em curso de licenciatura com pós-graduação em Educação Especial, atendendo ao disposto na Deliberação n.º 02/2016, do

Conselho Estadual de Educação do Paraná, que dispõe nos Art. 31 e 32, que a atuação no atendimento educacional especializado se dará por meio de professores que possuam a formação, em nível superior, que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, isto é, em cursos de licenciatura em Educação Especial e/ou em curso de pós-graduação específico para Educação Especial.

#### 6.1.4 Procedimentos de coleta e tratamento dos dados

Um fato que se destacou, proeminentemente, na coleta dos dados foi a Pandemia do Coronavírus (COVID-19) que impôs que a coleta de dados fosse realizada de modo remoto. Neste sentido, os instrumentos para a coleta dos dados foram encaminhados e preenchidos de forma *on-line*. Foi enviado um *link* aos participantes, no e-mail institucional dos professores (@escola.pr.gov.br), considerando aqui a participação de técnicos que atuavam nos Núcleos Regionais de Educação e eram responsáveis pela Educação Especial nos municípios pesquisados (Cascavel, Curitiba, Maringá, Paranaguá e Toledo), que enviaram o *link* do questionário, aos respondentes.

É importante ressaltar que o *link* do questionário foi disponibilizado, primeiramente, para a Coordenação de Articulação Acadêmica da SEED/PR, responsável em autorizar a realização de pesquisa nas escolas da rede pública estadual de ensino do Paraná.

#### 6.1.5 Procedimentos de análise dos questionários

O processo de tratamento dos dados do contexto da prática, primeiramente, se deu a partir do *download* do banco de dados, que por questões operacionais foi subdividido, em função de ambos os questionários, por município, culminando na realização do tratamento dos dados, separadamente. Os dados foram baixados em formato “.xlsx”, o que facilitou a leitura por meio do *software Microsoft Excel*, dando início à análise quantitativa, o qual exigiu atribuir valores numéricos para as respostas, uma vez que estas estavam de forma textual. A relação das questões e valores atribuídos está disposta nos Apêndices desta tese.

Por fim, organizou-se os dados por município para facilitar a análise e realizou-se os cálculos das pontuações no próprio documento do *Excel* utilizado para o tratamento dos dados. As tabelas que seguem ilustram a aparência antes e depois do tratamento do banco de dados.

TABELA 4 - RECORTE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ENSINO COMUM – ANTERIOR AO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

1	Diante das	C. MUNICÍPIO QUE	C.1 – INDIQUE A SUA ESCOLAR	C.1.1. INDIQUE O SEU CURSO DE FO	C.2. INDIQUE QUAL SEU CURSO DE PÓ	C.4. INDIQUE A SUA
2	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Geografia	Especialização incompleta	Concurado efetivo
3	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Ciências Biológicas- Licenciatura	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
4	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
5	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Filosofia	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
6	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Letras	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
7	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Educação Física	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
8	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Letras Português francês	Mestrado acadêmico	Contrato temporário
9	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Pedagogia	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
10	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Artes Plásticas	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
11	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Matematica	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
12	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Incompleto	Acadêmica em História	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
13	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Artes Plásticas	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
14	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Letras português	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
15	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Habilitação em Ciências e Matemática	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
16	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Geografia	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
17	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Educação Física	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
18	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Letras - português /inglês	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
19	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Geografia e Filosofia	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
20	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Educação Física Licenciatura Plena	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
21	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Educação física	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado efetivo
22	Sim	Paranaguá	Ensino Superior Completo	Licenciatura em Geografia	Mestrado acadêmico	Concurado efetivo

FONTE: A autora (2022)

TABELA 5. RECORTE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO PROFESSOR ESPECIALIZADO – ANTERIOR AO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

1	Dian	MUNICÍPIO QUE	E.1 – INDIQUE A SUA ESCOLAR	E.1.1 INDIQUE O SEU CURSO DE PÓ	E.5. INDIQUE A SUA SITUAÇÃO
2	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
3	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado/efetivo
4	Sim	Cascavel - Pr	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
5	Sim	Cascavel Pr	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
6	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
7	Sim	cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
8	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
9	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Mestrado acadêmico	Concurado/efetivo
10	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
11	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
12	Sim	Cascavel Pr	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
13	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
14	Sim	Cascavel pr	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
15	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
16	Sim	Cascavel pr	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
17	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Concurado/efetivo
18	Sim	Cascavel PR	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
19	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
20	Sim	Cascavel-PR	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário
21	Sim	Cascavel	Ensino Superior Completo	Especialização (mínimo de 360 horas)	Contrato temporário

FONTE: A autora (2022)

TABELA 6 - RECORTE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ENSINO COMUM – APÓS AO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

QUESITO 1				SOMA		QUESITO 2		SOMA		QUESITO 3		SOMA		QUESITO 4		SOMA		QUESITO 5		SOMA		QUESITO 6		SOMA		
C.1	C.1.1	C.2	C.3	C.3.1		C.4	C.5		C.6		C.7	C.7.1	C.7.2		C.8	C.8.1		C.9	C.9.1							
3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	3,0	1,0	4,0	4,0	4,0	0,0	0,0	5,0	5,0	3,0	0,0	3,0	3,0	4,0	7,0						
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	0,0	1,0	1,0	8,0	8,0	3,0	2,0	4,0	9,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	6,0					
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	0,0	4,0	4,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	6,0					
3,0	0,0	1,0	2,0	3,0	9,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	2,0	3,0	5,0	3,0	0,0	3,0	3,0	2,0	5,0						
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	1,0	4,0	5,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	6,0					
3,0	0,0	1,0	0,0	1,0	5,0	3,0	1,0	4,0	4,0	4,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	6,0					
3,0	0,0	2,0	2,0	1,0	8,0	0,0	1,0	1,0	8,0	8,0	0,0	0,0	4,0	4,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	3,0	3,0					
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	0,0	1,0	1,0	4,0	4,0	3,0	2,0	4,0	9,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	6,0					
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	2,0	5,0	7,0	3,0	0,0	3,0	3,0	4,0	7,0						
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	0,0	2,0	2,0	4,0	4,0	3,0	2,0	5,0	10,0	3,0	0,0	3,0	3,0	2,0	5,0						
2,0	0,0	1,0	0,0	0,0	3,0	0,0	1,0	1,0	4,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0					
3,0	0,0	1,0	2,0	2,0	8,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	0,0	4,0	4,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	3,0	3,0					
3,0	0,0	1,0	2,0	1,0	7,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	3,0	4,0	7,0						
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	2,0	5,0	7,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	6,0					
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	3,0	3,0	4,0	7,0						
3,0	0,0	1,0	1,0	0,0	5,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	6,0						
3,0	0,0	1,0	1,0	1,0	6,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	2,0	4,0	6,0	3,0	0,0	3,0	3,0	4,0	7,0						
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	2,0	5,0	4,0	4,0	0,0	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,0	0,0					
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	3,0	2,0	5,0	4,0	4,0	3,0	2,0	5,0	10,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	6,0					
3,0	0,0	2,0	0,0	0,0	5,0	3,0	0,0	3,0	8,0	8,0	3,0	1,0	4,0	8,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	6,0						
3,0	0,0	1,0	1,0	2,0	7,0	3,0	2,0	5,0	8,0	8,0	0,0	1,0	5,0	6,0	3,0	0,0	3,0	1,0	4,0	5,0						
3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0	0,0	2,0	2,0	8,0	8,0	0,0	2,0	5,0	7,0	3,0	0,0	3,0	3,0	4,0	7,0						
3,0	0,0	1,0	2,0	2,0	10,0	3,0	2,0	5,0	4,0	4,0	3,0	2,0	5,0	10,0	3,0	0,0	3,0	3,0	3,0	6,0						
3,0	0,0	1,0	1,0	1,0	6,0	3,0	2,0	5,0	0,0	0,0	0,0	2,0	3,0	5,0	3,0	0,0	3,0	3,0	2,0	5,0						

FONTE: A autora (2022).

TABELA 7 - RECORTE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO PROFESSOR ESPECIALIZADO – APÓS AO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

QUESITO 1				SOMA		QUESITO 2		SOMA		QUESITO 3				SOMA		QUESITO 4				SOMA			
E.1	E.1.1	E.2	E.3		E.4		E.5	E.6	E.7	E.8	E.9		E.10	E.11	E.12	E.13							
2,0	3,0	1,0	0,0	6,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	3,0	0,0	0,0	0,0	3,0					3,0	
2,0	3,0	1,0	0,0	6,0	0,0	0,0	1,0	2,0	2,0	0,0	5,0	10,0	3,0	0,0	2,0	0,0	0,0	5,0					5,0
2,0	3,0	1,0	3,0	9,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	5,0	9,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0					3,0
2,0	3,0	2,0	3,0	10,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	5,0	9,0	3,0	2,0	2,0	0,0	0,0	7,0					7,0
2,0	3,0	1,0	3,0	9,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	1,0	2,0	2,0	0,0	0,0	5,0					5,0
2,0	3,0	2,0	3,0	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	5,0	7,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0					1,0
2,0	3,0	1,0	3,0	9,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	5,0	9,0	1,0	2,0	1,0	0,0	0,0	4,0					4,0
2,0	3,0	2,0	3,0	10,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	3,0	0,0	2,0	0,0	0,0	5,0					5,0
2,0	3,0	0,0	3,0	8,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	3,0	2,0	2,0	0,0	0,0	7,0					7,0
2,0	3,0	2,0	3,0	10,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	5,0	9,0	1,0	2,0	2,0	0,0	0,0	7,0					7,0
2,0	3,0	1,0	0,0	6,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	1,0	2,0	2,0	0,0	0,0	5,0					5,0
2,0	3,0	2,0	0,0	7,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	3,0	0,0	2,0	0,0	0,0	5,0					5,0
2,0	3,0	2,0	3,0	10,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	5,0	9,0	3,0	2,0	1,0	0,0	0,0	6,0					6,0
2,0	3,0	1,0	0,0	6,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	5,0	9,0	3,0	2,0	2,0	0,0	0,0	7,0					7,0
2,0	3,0	1,0	3,0	9,0	0,0	0,0	1,0	2,0	2,0	0,0	5,0	10,0	3,0	2,0	2,0	0,0	0,0	7,0					7,0
2,0	3,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	0,0	4,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0					3,0
2,0	3,0	1,0	3,0	9,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0					4,0
2,0	3,0	1,0	3,0	9,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	2,0	3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0					4,0
2,0	3,0	0,0	3,0	8,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	5,0	9,0	3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0					4,0
2,0	3,0	1,0	3,0	9,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	3,0	0,0	2,0	0,0	0,0	5,0					5,0
2,0	3,0	2,0	3,0	10,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	5,0	8,0	3,0	0,0	1,0	0,0	0,0	4,0					4,0
2,0	3,0	2,0	3,0	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	5,0	7,0	3,0	2,0	2,0	0,0	0,0	7,0					7,0
2,0	3,0	1,0	3,0	9,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	5,0	9,0	1,0	2,0	0,0	0,0	0,0	7,0					7,0

FONTE: A autora (2022).

Os itens que compõem os questionários foram analisados e agrupados em indicadores (na análise). Uma vez definida a classificação dos itens em cada indicador, definiu-se que a soma do conjunto de itens de um mesmo indicador atingiria valores mínimos de zero até o máximo de dez. Em seguida, valores proporcionais foram atribuídos aos itens de um mesmo indicador, que variavam dependendo da relevância do mesmo para a composição daquele indicador.

Estabelecida a distribuição dos valores análogos de cada item dos indicadores, foram definidos valores para cada alternativa de resposta prevista para determinado item, de modo que a soma fosse proporcional ao valor máximo atribuído ao item. É importante destacar que a atribuição de valores foi

convencionada pelos pesquisadores do grupo responsável pelo projeto matriz, levando-se em consideração a indicação de relevância do item segundo a literatura da área e a legislação que rege a política nacional de inclusão escolar. O índice atribuído a cada item e para as alternativas de resposta aos itens estão especificados no Apêndice 4 para o QUAPOIE-PC e Apêndice 5 para o QUAPOIE-PE, que apresenta o instrumento e a matriz utilizada para a análise quantitativa.

Os valores de cada indicador poderiam variar entre zero (mínimo) a 10 (máximo), e foram obtidos a partir da média aritmética dos itens. Para efeitos de interpretação e análise, escalonou-se os valores dos indicadores em faixa, considerando-se as pontuações de 0 a 2,0: insuficiente, 2,01 a 4,00: fraco, 4,01 a 6,0: regular, 6,01 a 8,00: bom e 8,01 a 10: muito bom.

O quadro que segue foi elaborado para melhor compreensão dos termos que serão utilizados na nomeação dos componentes do indicador.

QUADRO 8 – Terminologia utilizada na análise dos componentes do indicador

Índice	Nome dado à valores atribuídos entre 0 a 10 que representam os conceitos atribuídos para a análise dos dados baseada em indicadores.
Indicador	Nome dado para os temas componentes ou conjunto de indicadores agrupados por tema.
Item	Questão referente a cada construto.

FONTE: Santos (2020, p. 175).

O relato da análise dos resultados foi organizado em dois eixos: indicadores do professor do ensino comum e indicadores do professor da educação especial. A análise correlaciona os resultados dos questionários em 20 indicadores para o questionário do professor da classe comum (QUAPOIE-PC) e em 18 para o questionário do professor da educação especial (QUAPOIE-PE). Os indicadores se assemelham, podendo ser compostos ou não pelos mesmos itens, portanto, os dados foram organizados de forma agrupada, viabilizando a triangulação dos resultados.

## 7 A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA DOS PROFESSORES REGENTES E ESPECIALIZADOS

Os resultados foram organizados da seguinte forma:

1. Análise comparativa do conjunto dos indicadores para professores do ensino comum e especializado.
2. Análise comparativa de cada indicador nas percepções do professor do ensino comum e da educação especial.

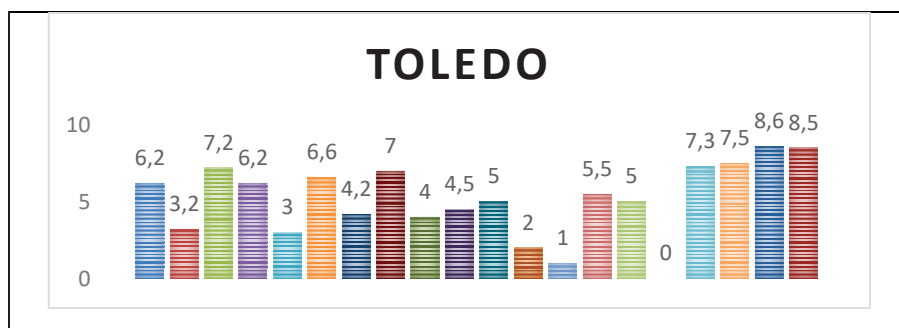
A análise relaciona os resultados dos questionários em 20 indicadores para o questionário do professor da classe comum (QUAPOIE-PC) e em 18 para o questionário do professor da educação especial (QUAPOIE-PE). Os indicadores se assemelham, podendo ser compostos ou não pelos mesmos itens.

### 7.1 ANÁLISE COMPARATIVA DO CONJUNTO DOS INDICADORES PARA OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADO

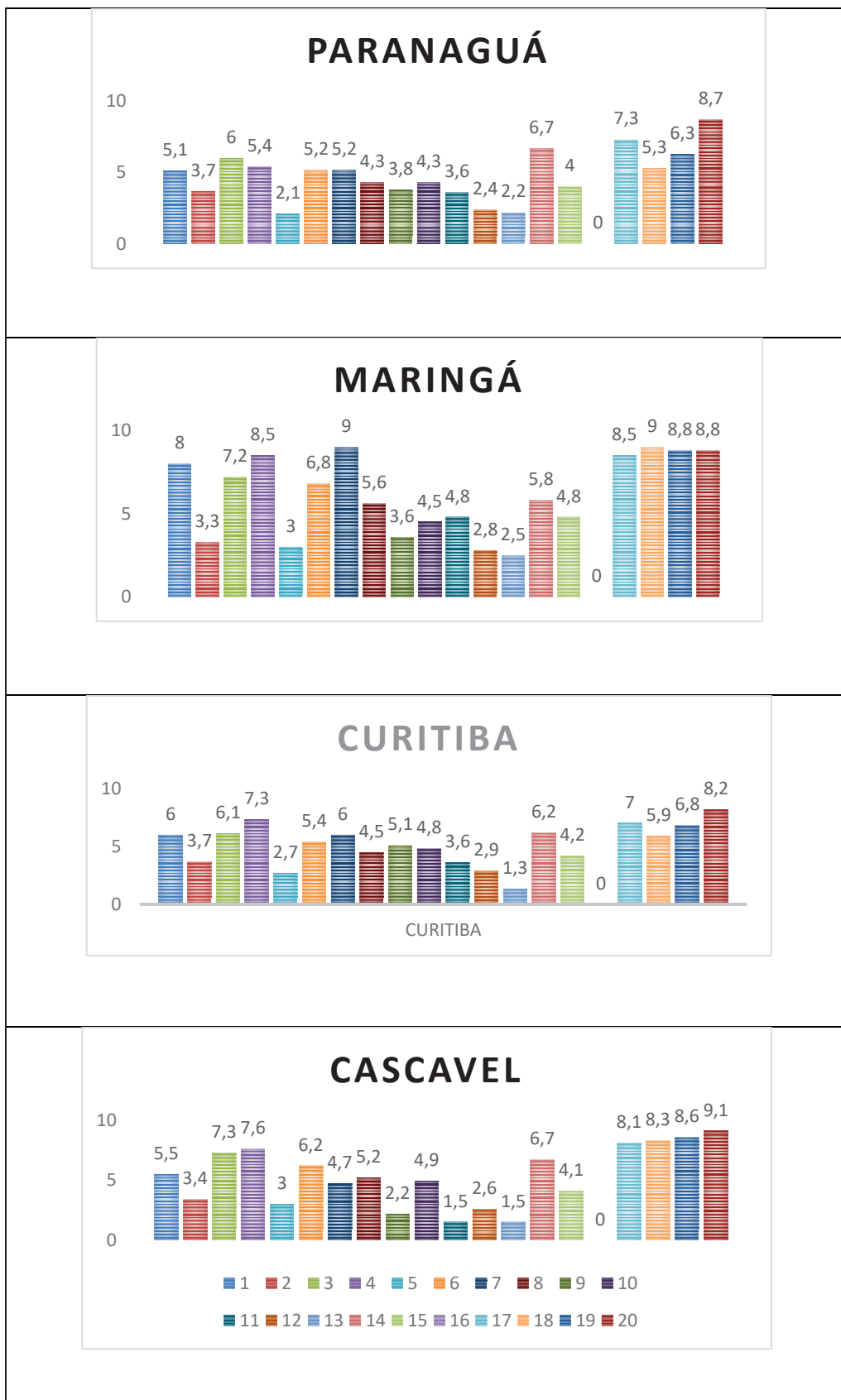
Os resultados foram organizados de modo a apresentar, num primeiro momento os 20 indicadores gerados através das respostas dos professores do ensino comum, e os 18 indicadores dos professores do ensino especial.

O Gráfico 3, apresenta o comparativo de médias dos indicadores pesquisados e relacionados no Quadro 6, cujos respondentes foram professores de diferentes disciplinas do ensino comum, nos municípios de Toledo, Paranaguá, Maringá, Curitiba e Cascavel.

GRÁFICO 3 – INDICADORES ENTRE CIDADES – PROFESSOR COMUM



Continua



Continua

1. FORMAÇÃO	8. PLANEJAMENTO	15. SUPORTE PARA O PROFESSOR DO ENSINO COMUM/DO SISTEMA DE ENSINO
2. FORMAÇÃO CONTINUADA	9. PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO	16. INTERAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS DE MAIS ALUNOS DA TURMA
3. CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL E DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS QUAIS VOCÊ LECIONA	10. DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	17. ACOLHIMENTO REALIZADO PELA ESCOLA
4. PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO	11. AVALIAÇÃO	18. AUTOAVALIAÇÃO
5. APOIOS PESSOAIS	12. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	19. AUTOAVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO
6. APOIOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS	13. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DEVEM SER UTILIZADOS COM SEUS ALUNOS	20. AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS OU COLABORAÇÃO
7. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	14. DIFERENCIAÇÕES REALIZADAS EM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO NECESSÁRIA	

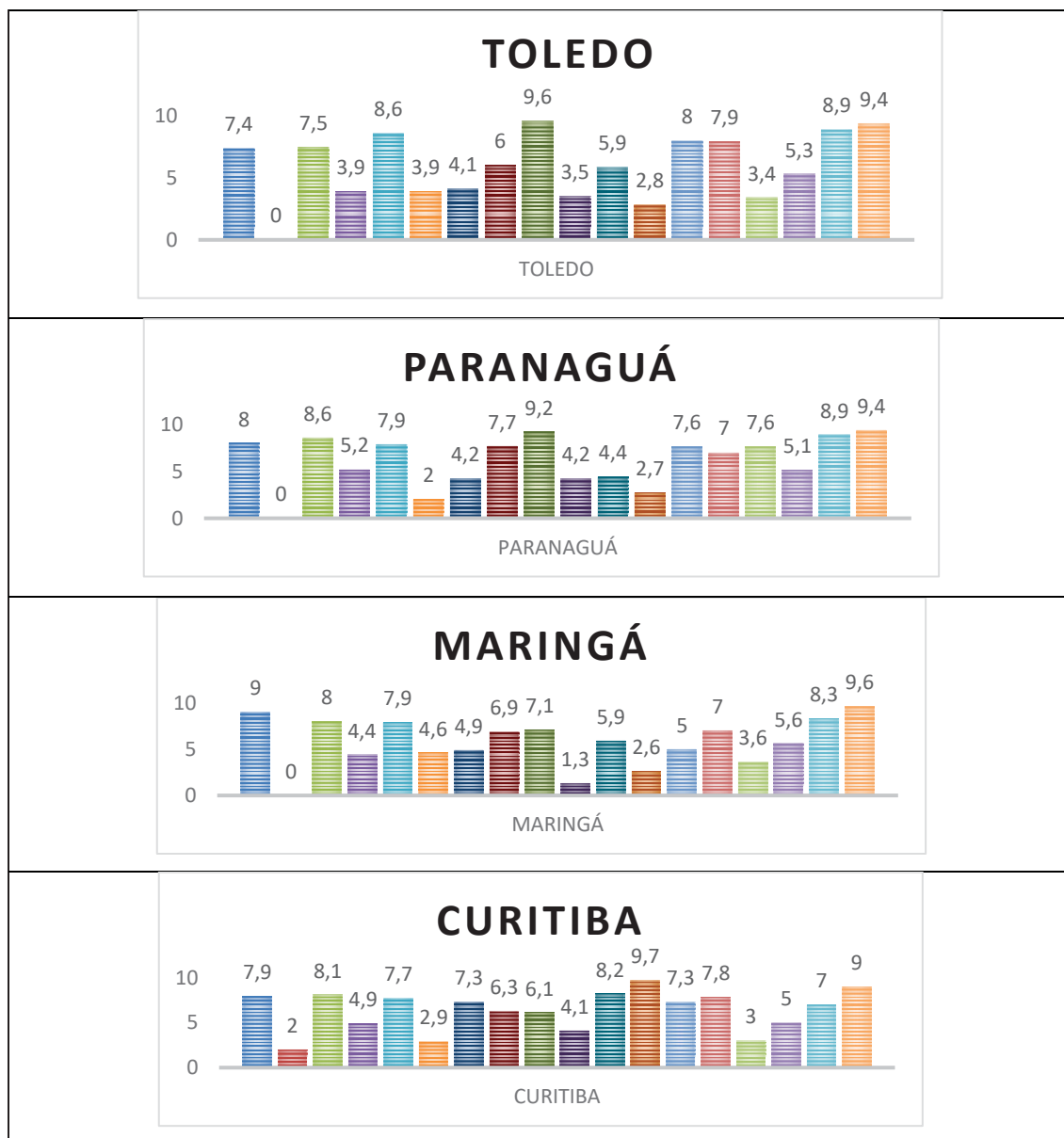
FONTE: A autora (2022).

Os 20 indicadores do QUAIPOIE-PC, resultaram em índices considerados bons ou muito bons, nove de Maringá e Toledo (45%), quatro de Paranaguá (5%), seis (30%) de Curitiba e oito (40%) de Cascavel. Em contrapartida, o número de indicadores considerados fracos e/ou insuficientes (por atingirem valores entre zero a 4,0) foi seis (30%) para Toledo, Maringá, Curitiba e Cascavel, bem como, oito (40%) para Paranaguá. No geral, a política de inclusão escolar de Toledo e Maringá foram as mais bem avaliadas pelos professores do ensino comum.

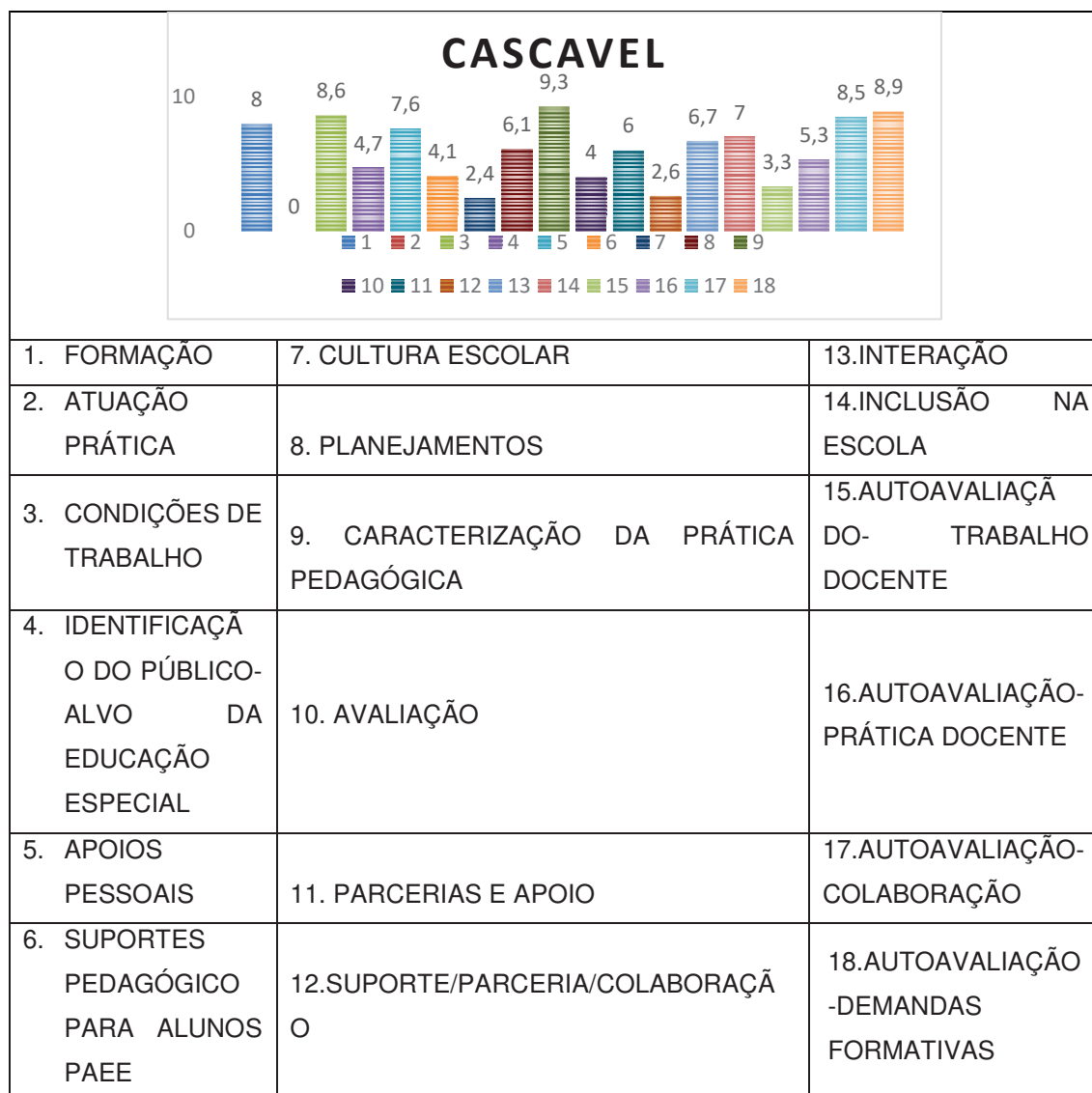
Em relação aos indicadores, entre os 5 municípios, menos bem avaliados pelos professores do ensino comum foram: 5 (formação continuada), 5 (apoios pessoais) 5 (prática pedagógica e participação do aluno), 5 (avaliação; avaliação da aprendizagem; e, critérios de avaliação devam ser utilizados com seus alunos). Esses podem ser os pontos de atenção a serem considerados em planos de melhoria da política na perspectiva dos professores do ensino comum.

O Gráfico 4, apresenta o comparativo de médias dos indicadores pesquisados e relacionados no Quadro 7, cujos respondentes foram professores especializados, nos municípios de Toledo, Paranaguá, Maringá, Curitiba e Cascavel.

GRÁFICO 4 – Indicadores entre cidades – professor especializado



Continua



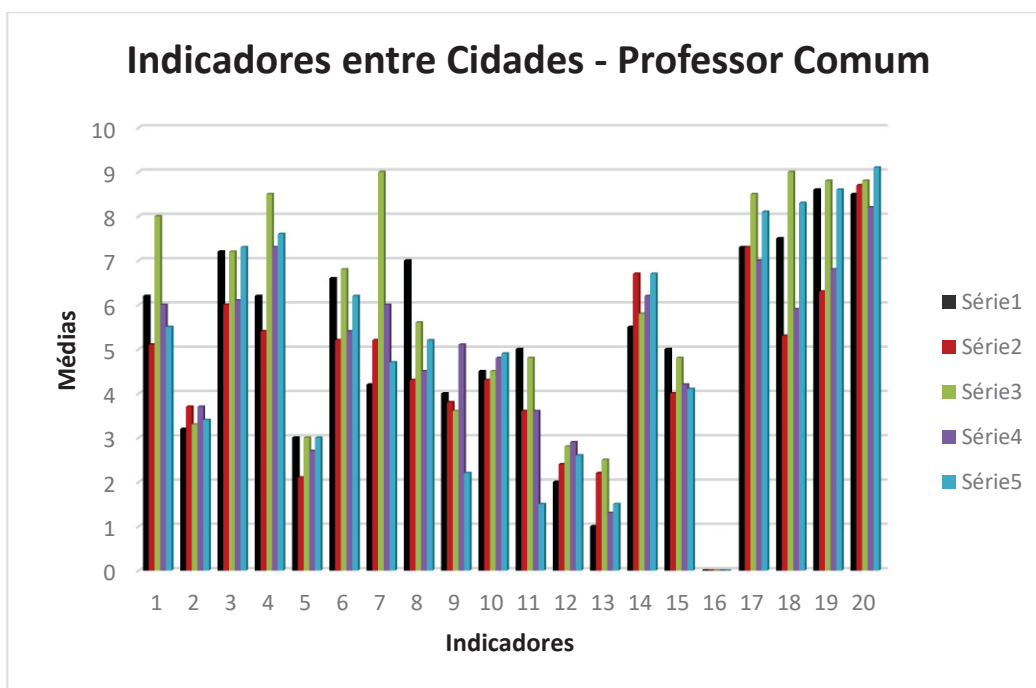
FONTE: A autora (2022).

Os 18 indicadores do QUAIPOIE-PE, resultaram em índices considerados bons ou muito bons, 12 de Curitiba (67%), 10 de Paranaguá (55,5%), oito (44%) de Toledo e Maringá e sete (39%) de Cascavel. Por outro lado, o número de indicadores considerados fracos e/ou insuficientes (por atingirem valores entre zero a 4,0) foi seis (33%) para Toledo, cinco (28%) para Cascavel, quatro (22%) para Maringá, três (17%) para Paranaguá e Curitiba. No geral, a política de inclusão escolar de Curitiba e Paranaguá foram as mais bem avaliadas pelos professores especialistas.

Em relação aos indicadores, menos bem avaliados pelos professores especialistas foram: 2 (atuação prática), 4 (processo de identificação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial), 6 (suportes pedagógicos

para os estudantes público-alvo da Educação Especial), 7(cultura escolar), 10 (avaliação dos os estudantes público-alvo da Educação Especial) e 15(autoavaliação do trabalho docente). Esses podem ser os pontos a serem considerados em planos de melhoria da política na ótica dos professores do ensino comum.

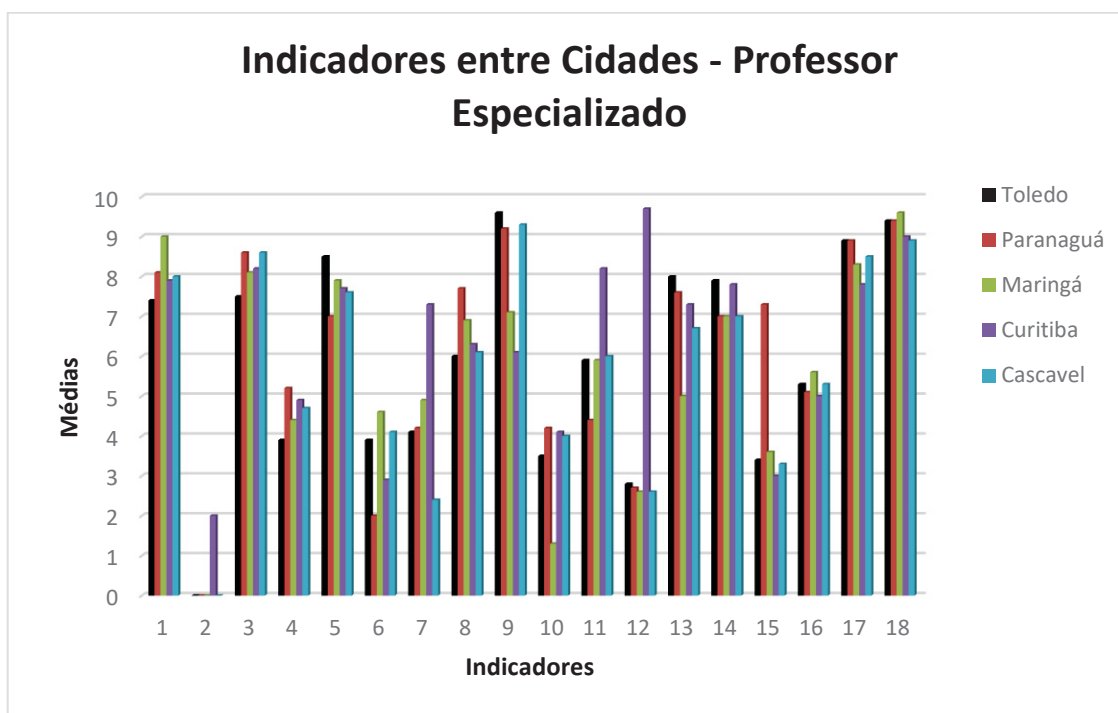
GRÁFICO 5 – Médias entre municípios – ensino comum



FONTE: A autora (2022).

No comparativo entre os municípios, para compreender o gráfico, a exemplo, elegemos Maringá (verde), que obteve destaque na maioria dos indicadores pesquisados. No entanto, no indicador 15 que diz respeito ao suporte dado ao professor do ensino comum, o resultado não apresentou êxito. Isso indica que o suporte pedagógico dado ao professor do ensino comum para promover a inclusão do estudante da educação especial o índice foi regular. Entretanto, o município de Toledo (preto), no mesmo item, os respondentes apresentaram maior satisfação quanto ao suporte dado ao professor do ensino comum, ou seja, o diálogo estabelecido no contexto escolar sobre os estudantes da educação especial, se dá de forma mais frequente.

GRÁFICO 6 – Médias entre municípios – professor especializado



FONTE: A autora (2022).

No Gráfico 4 que faz o comparativo de médias dos indicadores entre cidades, respondido pelos professores especialistas, no indicador 12, especificamente, em que se indagava sobre a oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar com outros profissionais da escola, constatou-se que o indicador resultou em média considerada fraca. No entanto, o índice obtido pelas respostas dos professores que atuavam em Curitiba foi muito bom.

## 7.2 A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Os resultados foram organizados para particularizar os efeitos da política de inclusão escolar nos municípios estudados, com base nos indicadores e itens dispostos. Os itens do QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE foram agrupados em indicadores. A descrição e análise de cada indicador demonstra os resultados dos questionários entre os municípios estudados.

### 7.2.1 Formação

O indicador do questionário que versava sobre a formação inicial e continuada de professores. Esses indicadores foram compostos por cinco itens. O primeiro relativo à formação inicial tinha itens sobre nível de escolaridade, indicação do curso de graduação e se houve ou não formação na área de Educação Especial. Para obter conceito máximo, o professor teria que informar que teve a graduação em curso de licenciatura, e contato com conteúdo da Educação Especial.

O segundo indicador sobre formação continuada incluía itens com relação aos cursos concluídos, ou em andamento, de pós-graduação cursados e oportunidades de formação continuada, em serviço, com temas de Educação Especial. Foi considerado ideal que os professores tivessem, ao menos, um curso de especialização de 360 horas e oportunidade de formação no exercício de docência, envolvendo a temática da educação especial, provida pela rede estadual, a qual, ainda, pudesse satisfazer a opinião dos professores.

A Tabela 8 apresenta uma média geral do indicador Formação para professor do ensino comum e de educação especial, obtidas a partir das respostas dos professores dos cinco municípios.

TABELA 8 - FORMAÇÃO

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR I)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
6,2 Bom	5,1 Regular	8,0 Bom	6,0 Regular	5,5 Regular	<b>6,16 Bom</b>
<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR I)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
7,4 Bom	8,1 Muito Bom	9,0 Muito Bom	7,9 Bom	8,0 Bom	8,08 Muito Bom

FONTE: A autora (2022).

No conjunto, quanto se compara os resultados dos professores do ensino comum e especial, constata-se que o índice dos professores de

educação especial (8,08-Muito Bom) foi bastante superior ao índice geral dos professores do ensino comum (6,16- Bom), o que indica que os professores especializados tendem a ter mais qualificação.

Quanto à formação inicial dos professores da Educação Especial, participantes da pesquisa, as respostas comprovaram o contido na Deliberação n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que a atuação no atendimento educacional especializado se dará por meio de professores com formação, em nível superior, que o habilite para o exercício da docência, acrescida da formação específica para a Educação Especial, em geral feita em cursos de especialização.

A média refletida nos indicadores dos municípios isolados, dos professores do ensino comum variou de um mínimo de 5,1 (Paranaguá) a 8,0(Maringá), com tendência a valores de índices considerados regulares em quatro os municípios. Em relação aos índices dos professores do ensino especial, os valores variaram de um mínimo de 7,4 (Toledo) a 9,0 (Maringá), com dois municípios com índices considerados bons (Toledo, Curitiba e Cascavel) e dois muito bons (Maringá e Paranaguá).

Em geral, os dados mostram que a formação dos professores do ensino comum, participantes da pesquisa, atende aos requisitos mínimos como por exemplo, ter um curso de nível superior, especificamente, uma licenciatura, com a inserção, durante essa formação inicial, de temas que abordassem o campo da Educação Especial.

O cotidiano escolar precisa estar preparado para atender as especificidades dos estudantes da educação especial, o que implica uma formação continuada consistente, pois, dele depende não somente o acesso ao ensino comum, mas, sobretudo a permanência com participação dos estudantes da educação especial.

Outro ponto a destacar sobre o indicador Formação, diz respeito à formação continuada e a satisfação dos respondentes sobre esses indicadores, pois constatou-se que a mantenedora proveu cursos de formação continuada que contemplassem a educação especial e esses cursos atenderam às expectativas dos respondentes.

A formação dos professores é de responsabilidade do sistema de ensino, sendo que, deve ser pautada em conhecimentos específicos voltados para o

processo de ensino e aprendizagem, com vistas a uma gestão de sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008). Considerando-se os dois indicadores o município de Maringá obteve índices superiores aos demais tanto para professores do ensino comum quanto especial, indicando melhor qualificação do seu corpo docente. Essas discrepâncias evidenciam que, ainda que os professores pertençam a uma mesma rede estadual de ensino, a política de formação em contextos locais se mostra diferente no tocante a qualificação de seus professores, e reduzir essas desigualdades nas oportunidades, possivelmente no campo da formação continuada, deve ser meta da rede estadual de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/2015, determina em seu Art. 28, dentre outras obrigatoriedades, adoção de práticas pedagógicas inclusivas, pelos programas de formação inicial, e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Para Christov (2010) a formação continuada se faz necessária “pela própria natureza do saber e do fazer humano, como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela, precisa ser revisto e ampliado sempre” (p. 09). Neste sentido, a formação continuada exerce um papel fundamental na vida do professor, já que o trabalho desenvolvido por ele, deve centrar-se nas ações de reflexão, orientação, intervenção e mediação do processo de ensino e aprendizagem. Isso quer dizer, que se constitui de ações deliberadas na busca pelo aperfeiçoamento do exercício da profissão.

A formação de professores deve ser um compromisso contínuo, que perpassa sua prática com os estudantes, a partir do trabalho transdisciplinar. Não se trata apenas de incluir um estudante, mas de legitimar saberes, formações, fomento e, no processo inclusivo é imprescindível, além da formação, que a escola possibilite suporte sistemático aos professores, considerando as relações interpessoais na resolução de problemas (MENDES, 2009).

### 7.2.2 Condições de trabalho

O indicador 2 do QUAPOIE-PC objetivou indagar sobre as condições de trabalho docente, e foi composto por dois indicadores, com dois itens,

compreendendo: o regime e a jornada de trabalho. As condições consideradas ideais instituídas foram: ser concursado (efetivo do quadro próprio do magistério/QPM) e ter a jornada de trabalho entre 21 e 40 horas semanais (máximos de dois turnos diários de trabalho).

Os resultados obtidos nos municípios foram:

- Toledo: 80% dos professores respondentes são concursados efetivos e com jornada de trabalho de 21 a 40 horas semanais;

- Paranaguá: 73,3% dos professores respondentes são concursados efetivos, e obteve-se um percentual de 63,3% com jornada de trabalho de 21 a 40 horas semanais;

- Maringá: 60% dos professores respondentes são concursados efetivos e 60% indicaram jornada de trabalho de 21 a 40 horas semanais;

- Curitiba: 65,6% dos professores são concursados efetivos e 75% trabalham em jornada de 21 a 40 horas semanais;

- Cascavel: 50% são professores concursados efetivos e 100% indicaram jornada de trabalho entre 21 a 40 horas semanais.

Considerando que o regime de trabalho ideal é o de Professor Concursado Efetivo, os dados demonstram um resultado considerado “Bom” para o indicador. Sobre a Jornada de Trabalho, os achados da pesquisa evidenciam uma média geral “Regular”. Entretanto, há diferenças com mais professores concursados em Toledo e Paranaguá, em relação às demais cidades, o que possivelmente, permite uma melhor qualificação do trabalho docente uma vez que professores temporários ocasionam maior rotatividade e isso dificulta os processos de formação e desenvolvimento do profissional na carreira.

No QUAPOIE-PE buscaram-se informações sobre as condições de trabalho, composto por cinco itens, a saber: situação funcional, carga horária, modelo de apoio/serviço especializado, frequência do atendimento e o local do atendimento educacional especializado - AEE. Entendeu-se como condições ideais de trabalho ser professor efetivo (contratação por concurso público), ter entre 20 a 40 horas semanais de trabalho e atuar, especificamente, na função de professor de AEE no turno inverso ou no turno da escolarização.

A Tabela 9 apresenta os resultados dos indicadores alcançados por cada município, em relação às condições de trabalho de professores da Educação Especial.

TABELA 9 - CONDIÇÕES DE TRABALHO

<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR II)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
7,5 Bom	8,6 Muito Bom	8,1 Muito Bom	8,2 Muito Bom	8,6 Muito Bom	8,2 Muito Bom

FONTE: A autora (2022).

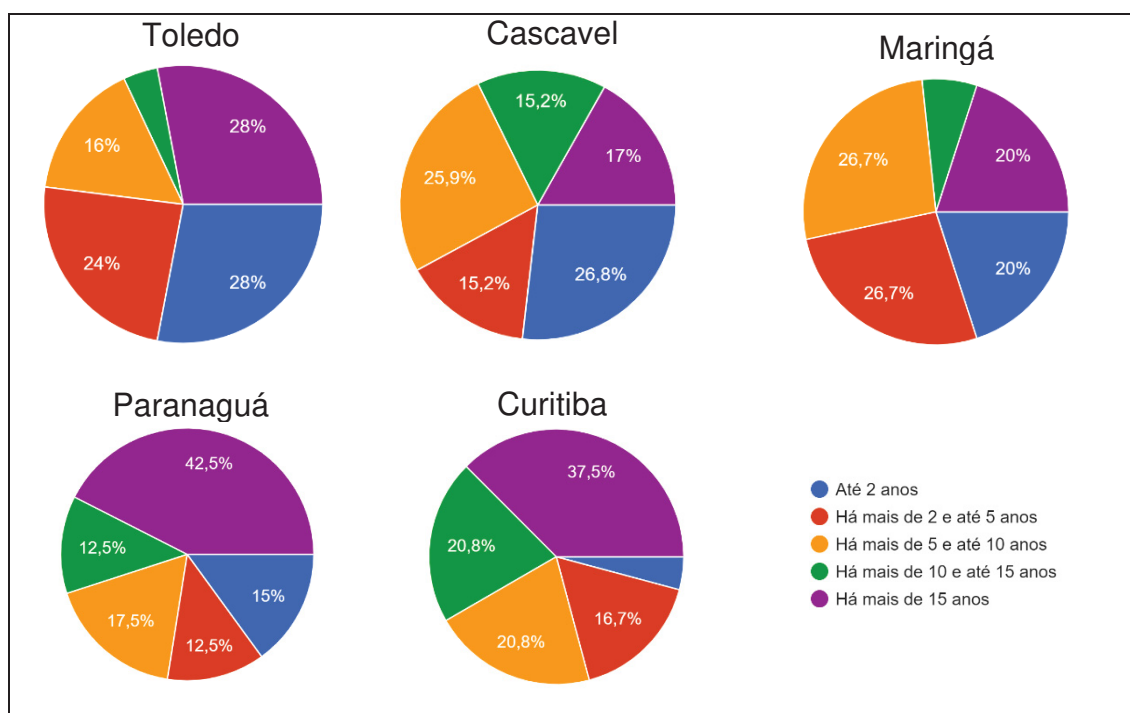
Os resultados do indicador “Condições de Trabalho”, no QUAPOIE-PE indicaram um índice de “bom” a “muito bom”, entre os municípios, perfazendo uma média geral de 8,2 – “muito bom”. A satisfação dos professores especialistas, provavelmente, se situa no fato que o Estado do Paraná realizou dois concursos públicos, em 2004 e 2007, que viabilizou a contratação efetiva de 5.500 professores. Conforme informações descritas e analisadas sobre os documentos oficiais, mencionadas na seção 5 desse texto, foi a partir do concurso público específico, para professores especialistas em Educação Especial, que o Paraná pôde ofertar o apoio complementar e suplementar, aos estudantes do público da educação especial (PARANÁ, 2010).

Na Constituição Federal (1988), Artigo 206, versa sobre "a valorização dos/as profissionais da escola, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, às redes públicas" (Redação dada pela EC n.º 53, de 2006). Cabe salientar que após a edição de 2007, não houve mais concurso específico para educação especial, entretanto, o número de matrículas de estudantes da educação especial, no ensino comum, se ampliou consideravelmente. Para suprir a demanda imposta, são realizadas contratações de professores temporários, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), situação que se apresenta de forma não ideal. Todavia, o corpo docente da educação Especial ainda parece mais estável do que os professores do ensino comum.

Outro aspecto interpelado no QUAPOIE-PE foi o tempo de trabalho nos serviços da Educação Especial, envolvendo apenas um item, ainda que este item tenha sido incluído apenas para caracterização do perfil, e não tenha sido

pontuado para o cálculo dos indicadores. O quadro 9 ilustra os resultados obtidos para cada município, considerando que a questão respondida sobre o indicador mencionado, teve cinco alternativas possíveis: a) Até dois anos (azul); b) Há mais de 2 e até 5 anos (vermelho); c) Há mais de 5 e até 10 anos (alaranjado); d) Há mais de 10 e até 15 anos (verde); e) Há mais de 15 anos (roxo).

QUADRO 9 – Tempo de trabalho – professor especializado



FONTE: A autora (2022).

Os resultados evidenciaram que há consideravelmente mais professores experientes, ou seja, com mais de 10 anos de atuação na área, os professores de Educação Especial dos municípios de Curitiba (58,3%) e Paranaguá (55%) do que nos demais municípios. Além disso, no município de Toledo contatou-se um corpo docente menos experiente pois 52% dos professores tinham menos de cinco anos de atuação na área.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) a maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, que se referem a variáveis menos tangíveis, mas que tem evoluído ao longo dos anos e incidem respostas políticas de forma singular.

[...] os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidade diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidade e limites à realização. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.101).

Para esses autores, o tempo de atuação do docente, influencia na maneira como irão atuar. Os professores recém-formados trazem como suporte as suas experiências de formação inicial, de certa forma, os “[...] professores recém-formados [...] trabalham no sentido de implementar políticas, seguindo procedimentos, cujos contextos, origens ou trajetórias eles podem não ter muita clareza” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.47), enquanto os professores que atuam há mais tempo, trazem consigo histórias constituídas nas escolas trabalhadas.

### 7.2.3 Processo de Identificação de estudantes da Educação Especial

Outro aspecto analisado no QUAPOIE-PC consistiu no indicador 3, que trata do processo de identificação dos estudantes da Educação Especial, composto por um item, no qual se considerou que o ideal seria que o estudante possuísse laudo clínico e parecer educacional. Nesse sentido, a exigência dos dois tipos de processos, e conseqüentemente de documentos reduz a supremacia do modelo médico, confere responsabilidade à escola e reduz a possibilidade de identificação arbitrárias e pouco criteriosa, na medida em que os dois processos podem se complementar.

No QUAPOIE-PE, o indicador 4 tratava do mesmo tema, ou seja, do processo de identificação dos estudantes da educação especial, e era composto por quatro itens, a saber: se o estudante da educação especial possuía laudo clínico e/ou parecer educacional; e em se tratando de estudante da educação especial se acontecia a participação do professor especialista na elaboração do plano de atendimento educacional especializado; se este participava da realização de pareceres educacionais, bem como, se acontecia o atendimento, propriamente dito, antes mesmo da identificação por laudo e/ou parecer educacional no atendimento. Para esse indicador, o ideal foi considerado que o estudante possuísse laudo clínico e parecer educacional, que tivesse a

participação do professor especialista na elaboração do plano de atendimento educacional especializado, bem como, dos pareceres educacionais.

A Tabela 10 apresenta os índices obtidos nesse indicador considerando a média obtida a partir das respostas dos professores do ensino comum e especial.

TABELA 10 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR III)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
7,2 Bom	6,0 Regular	7,2 Bom	6,1 Bom	7,3 Bom	<b>6,76 Bom</b>
<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR IV)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
3,9 Fraco	5,2 Regular	4,4 Regular	4,9 Regular	4,7 Regular	<b>4,62 Regular</b>

FONTE: A autora (2022).

Sobre o processo de identificação, os municípios obtiveram indicadores variando de um mínimo de 6,0 (Paranaguá) a um máximo de 7,3 (Cascavel), pontuações entre regular e bom, tomando como base as respostas dos professores do ensino comum. Estes resultados demonstram que, todos os estudantes da Educação Especial passaram pelo processo de identificação, no entanto, houve variação quanto ao tipo de documento requerido nos registros escolares, para a comprovação da condição do estudante, sendo que alguns exigiam laudo médico, como é o caso do TEA, e/ou avaliação pedagógica no contexto escolar, mas outros apresentaram apenas um tipo de documento.

O Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) que é utilizado pela maioria dos municípios do estado do Paraná, permite anexar laudos médicos e outros documentos que comprovem a condição do estudante, bem como identificar o quantitativo que é público da educação especial. Para esse estudo, ressaltamos que os municípios pesquisados utilizam o SERE, portanto as informações sobre laudos estão disponíveis na transição entre redes de ensino. Outro aspecto, a ser considerado é que para identificação dos estudantes com TEA, a identificação se dá, obrigatoriamente, por laudo médico e não precisa ser complementada pelo parecer educacional.

Os índices relacionados ao processo de identificação de estudantes do público-alvo da Educação Especial, considerando as respostas dos professores de Educação Especial foram consideravelmente inferiores, e variaram de um mínimo de 3,9 (Toledo) a 5,2 (Paranaguá), e exceto no índice de Toledo que foi considerado fraco, todos os demais resultaram em índices considerados regulares. Em relação ao indicador “Identificação”, os municípios obtiveram média geral em 4,62 – “Regular”, dos professores especialistas, que se apresenta como um ponto de atenção, em relação ao contexto de produção de texto, explicitado a seguir.

De acordo com a SEED/PR, em publicação recente, para a correta identificação e matrículas do público da educação especial nas instituições de ensino, os estudantes elegíveis para o atendimento educacional especializado - AEE, devem estar “com o diagnóstico devidamente identificados no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), que possibilita a organização de um banco de dados e a quantificação permanente dos estudantes da Educação Especial, matriculados na rede pública de ensino do Paraná” (PARANÁ, 2022, p. 121). Ainda, segundo o órgão gestor da Educação, a “correta identificação do diagnóstico é essencial para previsão e provisão do AEE, que atenda às especificidades do estudante, tanto no que se refere a matrícula no AEE quanto no planejamento de políticas educacionais” (PARANÁ, 2022, p. 121).

A informação registrada no cadastro individual do estudante migra para o campo intitulado “Relatório de Alunos – Deficiências” da escola, o qual poderá ser acessado pela escola e pelos profissionais que atuam em setores da SEED/PR e dos Núcleos Regionais de Educação, a qualquer tempo. Ainda, segundo a SEED/PR, uma vez registrado um diagnóstico, este acompanhará o estudante em todo seu percurso de escolaridade e, por isso, a alteração deste registro é de responsabilidade da instituição de ensino, pois incorre na vida escolar do estudante, bem como nas ações de gestão das políticas públicas no setor público. Faz-se necessário que a escola esteja atenta às informações contidas nos laudos médicos e registre aquela que expresse o quadro de maior complexidade (deficiência primária), evidentemente, considerando os dados que migram para o Censo Escolar (PARANÁ, 2022).

Dito isso, as interpretações legítimas e autorais no contexto da prática são contraposição em relação à política estadual. Segundo Dias (2009), Ball

atribui significativa importância no contexto da prática, pois é nele que aparecem as transformações resultantes dos efeitos da política original. Como reportado, Ball tem a compreensão de que as políticas públicas não são meramente implementadas, uma vez que são reinterpretadas e ressignificadas pelos professores no contexto da prática.

#### 7.2.4 Provisão de Apoios pessoais

A Tabela 11 apresenta os resultados com relação aos apoios pessoais para o estudante da Educação Especial (indicador 4), constituído por três itens. Foi considerado ideal que se o estudante da Educação Especial precisasse de apoio ou, quando fosse apontada a necessidade desse apoio, que este fosse prestado por profissionais contratados especialmente para essa função, de acordo com o estabelecido na LBI (BRASIL, 2015), para que essas atribuições não recaíssem para o professor.

TABELA 11 - APOIOS PESSOAIS

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR IV)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
6,2 Bom	5,4 Regular	8,5 Muito bom	7,3 Bom	7,6 Bom	7,0 Bom
<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR V – APOIOS PESSOAIS)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
8,5 Muito Bom	7,0 Bom	7,9 Bom	7,7 Bom	7,6 Bom	7,7 Bom

FONTE: A autora (2022).

Os indicadores, calculados a partir das respostas dos professores do ensino comum, variaram de 5,4 considerado regular (Paranaguá) a um máximo de 8,5 considerado bom (Maringá). De modo geral, o indicador atingiu a média 7,0 (bom) sendo bem avaliado por professores do ensino comum, com

pontuações variando entre regular e muito bom, o que indica que, quando os estudantes da educação especial necessitam de suporte para alimentação, locomoção, higiene e comunicação, este ofertado pela rede estadual de ensino, por profissionais contratados especificamente para essa função.

Destaca-se apenas no município de Maringá o índice chegou a “muito bom”, demonstrando que os demais não atingiram o ideal, dada a especificidade da função a qual não está relacionada aos aspectos pedagógicos.

No QUAPOIE-PE o indicador 5 referia-se aos apoios pessoais, composto por três itens, que questionavam se, quando o aluno demandava auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e, se este recebia apoio extra para execução destas atividades. Caso a questão anterior fosse respondida positivamente, solicitava-se que o respondente indicasse quem fornecia este apoio e, ainda o grau de satisfação o professor manifestava com este serviço. Foi considerado como “Muito bom” a alternativa “c) sim, possuem apoio extra” que se soma, com a alternativa “a) acompanhante/atendente/profissional de apoio” e com a alternativa relacionada com o grau de satisfação, descritas nos outros itens (c+a+e).

Os municípios obtiveram índice entre “muito bom” e “bom”, dos professores especialistas, com média geral de 7,7 considerada um índice “bom”, variando de um índice mínimo de 7,0 (Paranaguá) a ao máximo de 8,5 (Toledo). Esse resultado demonstra que são fornecidos apoios pessoais ao estudante público da educação especial que os requerem, mas, consoante com o atendimento descrito pelos documentos da SEED/PR, a concessão de apoios pessoais está prevista somente aos estudantes com deficiência física neuromotora.

Na Seção 5 desse texto, relata-se sobre a disponibilização de Profissionais de Apoio Escolar, para função de apoios pessoais, somente para estudantes com deficiência física neuromotora (quadros resultantes de infecções, degenerações neuromusculares exteriorizadas, tal como, fraqueza muscular, paralisia ou falta de coordenações e de lesões ocorridas em qualquer fase da vida). O que pode ter impactado nos resultados de cada município, é que nas escolas dos respondentes, possa haver matrículas de estudantes com essa condição, o que não significa que há disponibilização de profissionais de apoio

escolar, na rede estadual de ensino, nos termos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), n.º 13.146/2015, para estudantes com deficiência intelectual, por exemplo.

### 7.2.5 Apoios pedagógicos especializados

Durante a construção do questionário *on-line* houve a duplicação dos itens que compuseram o indicador 5 e 6. Para fins de análise do presente estudo, será considerado os resultados do indicador 6, que foi composto por dois itens: indicação de todos os apoios/serviços para estudantes público da educação especial e o grau de satisfação do professor em relação a estes serviços.

Considerou-se ideal nesse indicador a existência de suporte ao estudante da educação especial contando com a oferta do AEE no turno e no contraturno da escolarização, o qual deveria ser compulsoriamente executado na sala de recursos multifuncional, e considerou-se ideal, que além desse espaço compulsório também houvesse, pelo menos, mais algum tipo de suporte à sala de aula comum, como por exemplo o professor de apoio.

No QUAPOIE-PE o indicador 6, constituído por três itens, foi considerado essencial perguntar sobre o atendimento educacional especializado, indicando: o grau de satisfação com os serviços de apoio; e, em relação ao profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou similar, igualmente indicar o grau de satisfação com esse suporte. O índice par esse indicador considerou a somatória das alternativas dos três itens, respectivamente, alternativas “e”, “a” e “e” (e+a+e).

A Tabela 12 apresenta os resultados baseados nos índices obtidos a partir das respostas dos dois tipos de professores, para cada município.

TABELA 12 - APOIOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS

PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR VI)					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	MÉDIA GERAL
6,6 Bom	5,2 Regular	6,8 Bom	5,4 Regular	6,2 Bom	6,04 Bom

Continua

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR VI)					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	MÉDIA GERAL
3,9 Fraco	2,0 Insuficiente	4,6 Regular	2,9 Fraco	4,1 Regular	3,5 Fraco

FONTE: A autora (2022).

No caso dos professores do ensino comum, a pontuação do serviço de apoio nos municípios, na média geral (6,04) foi positiva, ficando entre “regular” e “bom”. Esse dado é a representação da atuação da política de inclusão escolar na rede estadual de ensino, dos municípios pesquisados no Paraná, pois os dados oficiais da SEED/PR, explicitados na seção 5 desta tese, indicam número elevado de salas de recursos multifuncionais e de professores de apoio, o que poderia ser considerado o ideal para atender a demanda dos estudantes da educação especial.

De acordo com a SEED/PR os estudantes da educação especial, matriculados na rede pública estadual de ensino, contam com o AEE, no turno e no contraturno da escolarização, que está organizado para suprir as necessidades de acesso ao currículo. No contraturno da escolarização, estão disponíveis as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que na rede pública estadual de ensino do Paraná são organizadas da seguinte forma: Sala de Recursos Multifuncionais para Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos; Salas de Recursos Multifuncionais para Deficiência Visual; Salas de Recursos Multifuncionais para Surdez; Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação (PARANÁ, 2022).

A concepção que rege a organização das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto paranaense, parte da premissa que esse serviço está indicado para que os estudantes da Educação Especial que necessitam de metodologia e recursos diferenciados para ultrapassar barreiras impostas pela sua condição de deficiência ou sua necessidade de suplementação curricular (para os que possuem altas habilidades/superdotação). As dificuldades acentuadas de aprendizagem, próprias dos estudantes da educação especial devem, necessariamente, ser trabalhadas com a elaboração do Plano Educacional Especializado, objetivando o acesso ao currículo, tendo como foco,

as expectativas de aprendizagem da série/ano de matrícula do estudante. Para atuar no referido AEE, faz-se necessário que o professor seja especialista em Educação Especial e organize a prática pedagógica subsidiada pelo trabalho colaborativo, compreendida como a prática pedagógica desenvolvida entre professor especialista e professores das disciplinas, buscando a efetivação da aprendizagem (PARANÁ, 2022).

Tais orientações da SEED/PR, embora visem estabelecer consensos no contexto escolar, no que diz respeito ao projeto global, só conseguem se institucionalizar porque negociam com demandas locais e que não tem, obrigatoriamente, harmonia com os interesses do órgão oficial. As definições textuais de uma política são produzidas por discursos pedagógicos e disciplinares e, por sua vez, se dispersam localmente tendo em vista contingências das instituições escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016). No indicador sobre os apoios especializados fica evidenciado o distanciamento entre os textos oficiais (contexto da produção de texto) e os textos na interpretação dos professores (contexto da prática).

No caso, os resultados indicam ou que nem sempre há provisão dos apoios previstos (AEE no turno com professores de apoio ou no contraturno em salas de recursos multifuncionais), e/ou que esses serviços não são considerados efetivos pelos professores do ensino comum.

Em relação às percepções dos professores especializados, o indicador sobre “Suporte Pedagógico” dos municípios foi mais mal avaliado do que para os professores do ensino comum, pois os índices variaram e um mínimo de 20,0 considerado “insuficiente” (Paranaguá) a um máximo de 4,6, considerado regular (Maringá), perfazendo uma média geral de 3,5, índice considerado “fraco” para o suporte pedagógico aos estudantes da educação especial.

Esse indicador, com índice geral “fraco”, indica a vulnerabilidade do AEE no contexto do ensino comum, na perspectiva dos professores de Educação Especial. Diante do exposto, pode-se aferir que a inclusão escolar não se efetiva pela mera descrição de funções, explicitadas em documentos oficiais, seja esfera federal ou estadual, se não for construída uma crescente relação, entre os profissionais da educação, com base no trabalho colaborativo.

Logo, o princípio colaborativo deve estar presente no cotidiano das reflexões, estudos de casos e ações dos profissionais envolvidos, entrelaçando

e fortalecendo o suporte pedagógico para que o processo inclusivo possa ocorrer com equidade, considerando as diferenças e necessidades dos estudantes da educação especial (BRAGA JR., 2018).

Ao mencionar o contexto de produção de texto está se tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas, também de materiais elaborados a partir desses textos, objetivando uma maior disseminação e execução. Assim, há, em sua formulação, interesses e concepções variadas, fazendo com que propostas sobre a Educação Especial, apresentadas no contexto de influência, sejam lidas, “diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos”. Também tais propostas se modificam conforme diferentes eventos e circunstâncias, sendo que, “no geral, produzem-se documentos genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258-259).

#### 7.2.6. Organização do trabalho pedagógico

Para análise desse indicador, compreendeu-se como adequado, considerar-se um conjunto dos indicadores, os quais condensam a organização do trabalho pedagógico nos municípios, frente ao que está posto na política de inclusão escolar. Para tanto, serão analisados os seguintes indicadores: Projeto Político Pedagógico da escola, composto por 2 itens; Planejamento, composto por 3 itens; Prática pedagógica e Participação do aluno, composto por 4 itens; e, Diferenciação curricular, composto por 2 itens.

No indicador 7, que trata do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, composto por 2 itens requer que: o documento preveja assuntos relacionados aos estudantes da educação especial e o grau de satisfação dos professores em relação ao que estava posto no PPP. Considerou-se ideal quando o Projeto Político Pedagógico contemplasse a educação especial nos seguintes aspectos: avaliação, atendimento educacional especializado e articulação entre o professor do ensino comum e professor da educação especial.

Sobre o Planejamento, indicador 8, os itens a destacar se relacionavam com as reuniões para planejar o ensino individualizado, se havia uma carga horária disponível para planejamento e o grau de suficiência dessa carga horária, bem como, o apoio do professor da educação especial para essa ação. O ideal

seria a existência de reunião, com uma carga horária destinada para esse fim, e com o apoio do professor especialista em educação especial.

A Prática pedagógica e Participação do estudante, referente ao indicador 9, versava sobre a participação do estudante em atividades escolares das suas turmas, a previsão de diferenciação curricular, frequência e satisfação com o apoio do professor especialista na prática pedagógica. Foi considerado o ideal quando as atividades propostas eram as mesmas para toda a turma, com realização de modificações na prática pedagógica quando necessário e que, frequentemente houvesse apoio do professor da educação especial.

No indicador 10, que abordava a Diferenciação curricular, o respondente era indagado sobre a frequência com que realizava a diferenciação curricular e a satisfação do professor do ensino comum frente ao apoio dado pelo professor especialista. O ideal é que não fossem realizadas diferenciações curriculares, ou que estas fossem feitas o mínimo possível.

TABELA 13 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – ENSINO COMUM

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR VII – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
4,2 Regular	5,2 Regular	9,0 Muito Bom	6,0 Regular	4,7 Regular	5,82 Regular
<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR VIII – PLANEJAMENTO)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
7,0 Bom	4,3 Regular	5,6 Regular	4,5 Regular	5,2 Regular	5,32 Regular
<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR IX – PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
4,0 Fraco	3,8 Fraco	3,6 Fraco	5,1 Regular	2,2 Fraco	3,74 Fraco
<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR X – DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
4,5 Regular	4,3 Regular	4,5 Regular	4,8 Regular	4,9 Regular	4,6 Regular

FONTE: A autora (2022).

Ao condensar os indicadores, os resultados denotam que a organização do trabalho pedagógico na rede pública estadual de ensino, dos municípios estudados, frente a política de inclusão escolar, evidencia índice de “fraco” a “regular” (pontuação: de 3,74 a 5,82). Essa variação nos dados, quanto a efetivação da política na prática pedagógica inclusiva, indicam a necessidade de melhoria nos aspectos abordados.

Ball (1993) afirma que no distanciamento do texto político com a realidade escolar se instaura a complexidade, sendo que as desigualdades do contexto local sofrem influências na atuação, bem como os textos políticos que se sobrepõem, também sofrerão interferências nessa atuação.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas faz-se necessário dispor de tempo para planejar e implementar ações em conjunto, ou seja, professores do ensino comum e professores especialistas em Educação Especial. Conderman, Bresnahan e Pederson (2009) enfatizam que para uma ação colaborativa é necessário que os profissionais da escola reflitam sobre uma forma de ter um momento conjunto de planejamento, com vistas ao acesso curricular.

Na rede pública estadual de ensino do Paraná a hora/atividade está instituída e trata-se do tempo disponível fora de sala de aula, cumprido na escola, destinado para preparação planejamento. Diante dos resultados apresentados pelos respondentes do questionário, podemos aferir que a prevalência do resultado “regular”, na maioria dos municípios, cujo índice geral foi de 5,32, indicam que o tempo disponível não estaria sendo necessariamente utilizado para o planejamento de práticas inclusivas, ou que o planejamento é feito sem a colaboração de professores especializados.

As ações relacionadas à prática pedagógica e participação do estudante da educação especial se desencadeiam em uma sequência lógica, a partir da leitura destes dados, ou seja, são reflexos das limitações descritas quanto a ausência de tempo destinado para o planejamento. O índice de 3,74 de média geral, é considerado “fraco” para o indicador que avaliou a prática pedagógica e a participação do estudante em atividades escolares.

Sobre os estudantes que necessitassem de “diferenciação curricular”, indicador 10, obteve-se o índice “regular” em todos os municípios. Isso indica que a prática pedagógica na perspectiva inclusiva não se efetiva por ações

diferenciadas, em atendimento às necessidades do estudante da educação especial.

Compreende-se que o ideal é que a diferenciação curricular seja implementada em contextos singulares, e não se efetive como prática universal (FILIDORO, 2001). Na organização do QUAPOIE-PC o valor máximo do indicador 10, foi dado à alternativa (a), com o seguinte enunciado: “Nunca são realizadas as diferenciações”. Entretanto, para o professor do ensino comum, a perspectiva de transformar sua prática consoante com a política de inclusão escolar, está distante de um currículo que possa ser acessível às particularidades de todos os estudantes e não somente de parte deles. Por esse viés, possibilitar o acesso ao currículo significa fazer sustentação que auxilie o planejamento de situações escolares para todos os estudantes. Dado esse, que se confirma com o índice geral “regular” obtido em todos os municípios pesquisados mantendo a média geral em 4,6.

Comparando-se os resultados dos municípios entre si há evidências de que em Cascavel, Paranaguá e Toledo os indicadores foram inferiores aos obtidos por Curitiba e Maringá, sendo que os indicadores mais críticos para todos os municípios foram os que avaliavam a prática pedagógica e participação do aluno, e o das diferenciações curriculares para estudantes da Educação Especial.

Da mesma forma que no QUAPOIE-PC, a análise do indicador “Organização do Trabalho Pedagógico” no QUAPOIE-PE, incluiu os aspectos que se relacionam entre si e compreendem os indicadores 7, 8 e 9, que juntos totalizam 9 itens, sendo eles: se você ou outro professor de educação especial compõe o conselho escolar de sua escola; se você recebe suporte de outro profissional em relação à elaboração do planejamento para os alunos público-alvo da educação especial; se o projeto político pedagógico (PPP) da sua escola prevê assunto relacionados aos estudantes da educação especial e, em caso positivo, a que estes se referem: se o planejamento realizado é suficiente para sua atuação com os alunos público-alvo da educação especial; com que frequência este planejamento é elaborado/revisado; o seu grau de satisfação com a carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado para os alunos público-alvo da educação especial; e se seu planejamento também contempla as atividades da classe comum, com que frequência as atividades

que você realiza estão relacionadas com aquelas da classe comum, bem como, com que frequência você realiza diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didáticos para seus estudantes.

TABELA 14 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – PROFESSOR ESPECIALIZADO

<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR VII – CULTURA ESCOLAR)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
4,1 Regular	4,2 Regular	4,9 Regular	7,3 Bom	2,4 Fraco	4,5 Regular
<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR VIII – PLANEJAMENTO)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
6,0 Regular	7,7 Bom	6,9 Bom	6,3 Bom	6,1 Bom	6,6 Bom
<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR IX – CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
9,6 Muito Bom	9,2 Muito Bom	7,1 Bom	6,1 Bom	9,3 Muito Bom	8,26 Muito Bom

FONTE: A autora (2022).

O primeiro indicador analisado no tópico intitulado de “Organização do Trabalho Pedagógico”, indicador 7, foi a cultura escolar, que considerou ideal a participação do professor especialista no Conselho Escolar da escola.

Para pontuação máxima, nos próximos itens, como por exemplo, o PPP da escola, deveria contemplar a temática da Educação Especial e mostrar-se suficiente para atender as especificidades dos estudantes. Neste indicador a média geral dos municípios ficou em 4,5, isto é, “regular”. O resultado geral indica a necessidade de revisão no PPP das escolas, para que aspectos importantes da política de inclusão escolar sejam melhor evidenciados. A ação da Educação Especial, como uma especificidade que acontece em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, deve ser vista como parte integrante do PPP, atendendo ao pressuposto de apoiar a escolarização do público a que se destina.

No indicador 8, “Planejamento”, a média geral dos municípios correspondeu ao índice “bom”, pois obteve valor 6,6 e no indicador 9 sobre a

“Caracterização da Prática Pedagógica” a média geral de 8,26 indicou um índice “muito bom”. Esperava-se como resultado ideal, para os indicadores mencionados, que o planejamento voltado para atendimento às singularidades do público da educação especial, fosse suficiente e revisado, sempre que necessário, com carga horária disponível para o planejamento do ensino individualizado, tendo em vista, o acesso do currículo comum.

Os dados evidenciam a necessidade de melhorar os aspectos relacionados com o planejamento, mas em contrapartida, demonstram a satisfação dos respondentes com a prática pedagógica que se apresenta.

Diante desses resultados e, rememorando o indicador 6: “Suporte Pedagógico”, que indicava a vulnerabilidade do AEE no contexto do ensino comum, obtém-se a indicação de que a Educação Especial e o Ensino Comum precisam efetivar o trabalho colaborativo, pois se de um lado os professores especialistas dispõem de serviços e recursos especializados para o atendimento dos estudantes, por outro lado aos professores do ensino comum, cabe a escolarização deles. Portanto, deve-se estabelecer uma relação de parceria e colaboração entre os níveis educacionais e a modalidade que aqui se apresenta, pois uma categoria depende da outra para a consolidação do trabalho pedagógico.

Pugach e Johson (1989) e Morsink, Thomas e Correa (1991) acreditam que a chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas, no cotidiano escolar, é que os professores do ensino comum e da educação especial devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar de um lado para o outro e apoiar cada estudante em suas especificidades. Isso implica que os professores “busquem relações mais interativas, arranjos, de ensino coordenados, novas habilidades, definições de papéis e flexibilidade na organização” pedagógica (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p.8).

Ao instituir a prática do trabalho colaborativo, tem-se a união de esforços para a elaboração de estratégias metodológicas de acesso ao currículo e/ou de enriquecimento curricular, bem como de instrumentos avaliativos que beneficiem a permanência com qualidade de todos os estudantes.

## 7.2.7 Avaliação

Na análise do indicador “Avaliação”, optou-se por agrupar os indicadores 11, 12, 13 e 14, totalizando 13 itens, que se interrelacionam quanto as formas, critérios e diferenciação, sendo considerado ideal para esse indicador, a existência do mínimo de diferenciação necessária nas formas de avaliação; existência e satisfação dos professores do ensino comum quanto ao apoio recebido por parte dos professores da educação especial, para realizar diferenciações nas avaliações; que os professores da classe comum nunca solicitassem que o professor especialista aplicasse avaliação escrita nos estudantes da educação especial fora da sala de aula comum; que os estudantes da educação especial participassem tanto das em provas de larga escala, quanto das avaliações dos componentes curriculares; que os critérios utilizados para avaliar os estudantes da educação especial fossem, o máximo possível, os mesmos utilizados com os demais estudantes; que fossem realizadas diferenciações nas formas de avaliações para os estudantes da educação especial de acordo com a necessidade dos mesmos.

TABELA 15 - AVALIAÇÃO – ENSINO COMUM

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR XI - AVALIAÇÃO)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
5,0 Regular	3,6 Fraco	4,8 Regular	3,6 Fraco	1,5 Insuficiente	3,7 Fraco
<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR XII – AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
2,0 Insuficiente	2,4 Fraco	2,8 Fraco	2,9 Fraco	2,6 Fraco	2,54 Fraco
<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR XIII – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO A SER UTILIZADOS COM SEUS ALUNOS)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
1,0 Insuficiente	2,2 Fraco	2,5 Fraco	1,3 Insuficiente	1,5 Insuficiente	1,7 Insuficiente

Continua

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR XIV – DIFERENCIAÇÕES REALIZADAS EM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO NECESSÁRIAS)</b>					
<b>TOO</b>	<b>PNG</b>	<b>MGA</b>	<b>CTA</b>	<b>CSC</b>	<b>MÉDIA GERAL</b>
5,5 Regular	6,7 Bom	5,8 Regular	6,2 Bom	6,7 Bom	6,18 Bom

FONTE: A autora (2022).

Nos indicadores que envolvem formas de avaliação do ensino e da aprendizagem e critérios destinados aos estudantes da Educação Especial, os resultados para os municípios alternaram, em índices gerais, entre “insuficiente” e “regular”. Com esse resultado evidencia-se divergência entre os dados obtidos e a valoração do item, uma vez que, na estruturação do QUAIPOIE-PC, o maior valor está aferido para “nunca são realizadas diferenciações nas formas de avaliação”, ou seja, o índice abaixo de 3,7 deveria apontar resultados favoráveis.

Em referência ao indicador que versa sobre as diferenciações realizadas em avaliações escritas, as respostas indicaram certa constância índice, entre os municípios, por meio de “regular” e “bom”. Isso evidencia divergência pelos respondentes, considerando o agrupamento geral dos indicadores no indicador “Avaliação”.

O Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina que o procedimento avaliativo deve considerar as diferenças individuais de aprendizagem dos estudantes. Necessariamente, isso implica no planejamento cuidadoso de atividades avaliativas, interlocução entre o professor da disciplina com o professor especialista da Educação Especial, de modo a responder as necessidades de cada estudante.

De acordo com Braga Jr. e Bedaque (2018) o processo avaliativo com a participação do estudante da educação especial deve ser contínuo e requer a análise das “condições de acesso ao currículo do ano escolar em que se encontra, considerando o espaço da escola e as ações de todos os envolvidos, os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas” (p. 81). Diante do exposto, para que o processo avaliativo escolar seja inclusivo e aconteça com equidade, o princípio colaborativo deve estar presente nas ações de todos os profissionais envolvidos.

Sobre a análise do indicador “Avaliação”, três itens compunham o indicador 10 do QUAPOIE-PE, sendo eles: com que frequência são aplicadas as avaliações diferenciadas para o público-alvo da educação especial; frequência o professor da sala comum solicita que você aplique a avaliação para o público-alvo da educação especial; frequência os alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações em larga escala.

TABELA 16 – AVALIAÇÃO – PROFESSOR ESPECIALIZADO

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR X – AVALIAÇÃO)					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	MÉDIA GERAL
3,5 Fraco	4,2 Regular	1,3 Insuficiente	4,1 Regular	4,0 Fraco	3,42 Fraco

FONTE: A autora (2022).

No indicador 10 obteve-se como média geral o índice de 3,42, considerado “fraco”. Os índices obtidos pelos respondentes não se mostraram lineares, variando entre “insuficiente” (Maringá), “fraco” (Cascavel e Toledo) e “regular” (Curitiba e Paranaguá).

As alternativas referentes ao item E.26 foram a) Nunca; b) Raramente; c) Às vezes; d) Frequentemente; e) Sempre, sendo que as pontuações maiores foram dadas para as alternativas “b” e “c”. Assim, o resultado “fraco”, obtido no indicador, está de acordo com o ideal e não diz respeito à uma avaliação negativa.

[...] o processo da avaliação da aprendizagem, ou do avanço do aluno no percurso da escolarização, apesar das referências à classe comum, parece se referenciar mais uma vez ao AEE, não havendo orientações sobre a participação dos estudantes do público-alvo da educação especial em provas, sobre necessidades e possibilidades de adequações nos processos avaliativos, nos critérios de atribuição de conceitos/promoção/retenção, ou orientações para participação nas várias avaliações de larga escala dos sistemas educacionais. (MENDES; D’AFFONSECA, 2015, p. 44).

A avaliação é parte integrante do currículo escolar e se constitui como uma das etapas do processo pedagógico, tendo como finalidade acompanhar a escolarização e garantir a oferta dos recursos necessários que viabilizem o êxito da aprendizagem dos estudantes.

### 7.2.8. Parcerias e Apoios, Suporte/Parceria/Colaboração e Interação, apoios e suporte

O indicador 15 do QUAPOIE-PC, era constituído por dois itens, que interpelava sobre a oportunidade de dialogar a respeito da inclusão escolar com outros profissionais da escola, bem como, o grau de satisfação com esses, foi considerado adequado quando a resposta indicasse que havia diálogo com, ao menos, um profissional e que esse contato fosse totalmente satisfatório.

TABELA 17 – SUPORTE – ENSINO COMUM

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR XV)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
5,0 Regular	4,0 Fraco	4,8 Regular	4,2 Regular	4,1 Regular	4,42 Regular

FONTE: A autora (2022).

Os dados da Tabela 17 evidenciam índices gerais, de “fraco” a “regular”, com a prevalência de “regular” para a maioria dos municípios, exceto para Paranaguá (4,0 considerado índice fraco). Os dados obtidos apontam para a fragilidade das relações profissionais existentes na escola, podendo impactar no processo de ensino e aprendizagem do estudante da educação especial. Segundo Santos (2020a), no exercício da docência, é preciso ressignificar o conhecimento, pois a interação entre os professores criará construções cognitivas relevantes, que possibilitarão avanços nas práticas e na aprendizagem dos estudantes.

Em análise ao indicador 15, item C.29 do QUAPOIE-PC, a alternativa “f”, que indica “profissional responsável pela educação especial da sua rede”, não foi uma opção que se evidenciou nas respostas dos professores do ensino comum, no entanto, as escolas em que os respondentes atuavam, tinham o profissional especialista em educação especial, pois esse foi um pré-requisito para a pesquisa. Apesar disso, destacamos que as atribuições do professor especialista, elencadas na Resolução n.º 04/2009, consideram que este deve atuar como um dos protagonistas na articulação com os professores do ensino comum, assim como, um elemento importante para participação (interação) dos estudantes da educação especial, temática do próximo tópico.

Ressalta-se que o professor especialista, não é, de modo algum, o único responsável pelos estudantes da educação especial, embora tenha como lócus o atendimento na sala de recursos multifuncionais, como é o caso do professor especialista do contraturno, não se deve restringir unicamente a esse ambiente, pois sua contribuição no processo escolar inclusivo perpassa o entrelaçamento com o coletivo da escola onde o apoio e construção coletiva na perspectiva inclusiva pode fortalecer a prática pedagógica (BAPTISTA, 2017).

A análise dos indicadores “Parcerias e Apoios, Suporte/Parceria/Colaboração e Interação, apoios e suporte” no QUAIPOIE-E, condensou-se os resultados dos indicadores 11, 12 na Tabela 18. Os itens que compunham os indicadores eram cinco: a frequência de apoio ao professor do ensino comum; quando houvesse esse apoio, como este ocorria; quais os tipos de profissionais forneciam oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e o grau de satisfação com esse contato.

Foi considerado ideal para o indicador 12, item E.29, as alternativas “a/b/c = 6,0” que se apresentavam como: a) semanal, b) quinzenal, c) mensal. Para o item E.30, o ideal foi a marcação das alternativas “a+b+c+d+e = 4,0”, com as opções: a) diferenciações nas avaliações, b) explicações acerca das especificidades do aluno e de estratégias gerais, c) elaboração conjunta de planos de aula, d) elaboração de estratégias específicas, e) elaboração de materiais e recursos pedagógicos.

TABELA 18 – SUPORTE – PROFESSOR ESPECIALIZADO

<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR XI – PARCERIAS E APOIOS)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
5,9 Regular	4,4 Regular	5,9 Regular	8,2 Muito Bom	6,0 Regular	6,08 Bom
<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR XII – SUPORTE/PARCEIRA/COLABORAÇÃO)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
2,8 Fraco	2,7 Fraco	2,6 Fraco	9,7 Muito Bom	2,6 Fraco	4,08 Regular

FONTE: A autora (2022).

Como resultado do indicador 11, onde obteve-se a média geral 6,08, considerada “bom”, os municípios pesquisados apresentaram variação entre “regular” e “muito bom”. Sobre as parcerias e apoios, os professores da educação especial manifestaram que isso ocorre de forma satisfatória.

No indicador 12, obteve-se resultados discrepantes entre os municípios acerca do “Suporte, Parceria e Colaboração”. O município de Curitiba se destacou com o índice em 9,7, considerado “muito bom”, frente aos demais que se mantiveram entre 2,6 e 2,8 – “fraco”. Isso demonstra que os professores do município de Curitiba têm com quem dialogar sobre a política de inclusão escolar e esse diálogo mostra-se satisfatório.

Para alguns professores dialogar sobre a política de inclusão escolar possibilita interpretações e traduções que promovem a valoração de seus interesses pessoais e institucionais, pelo contexto, pela história e pela necessidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.99).

#### 7.2.9. Participação no cotidiano escolar

Sobre “acolhimento”, os dois itens que visavam avaliar o grau de satisfação quanto às políticas de inclusão escolar e, ainda, se os estudantes da educação especial participavam de festas ou eventos da escola, estão previstos no indicador 17. Considerou-se como pontuação adequada a opção de resposta que indicava “totalmente satisfatório” e a alternativa “a” relacionando a terminologia “sempre”.

TABELA 19 – ACOLHIMENTO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM (INDICADOR XVII – ACOLHIMENTO REALIZADO PELA ESCOLA)</b>					
<b>TOO</b>	<b>PNG</b>	<b>MGA</b>	<b>CTA</b>	<b>CSC</b>	<b>MÉDIA GERAL</b>
7,3 Bom	7,3 Bom	8,5 Muito Bom	7,0 Bom	8,1 Muito Bom	7,6 Bom

FONTE: A autora (2022).

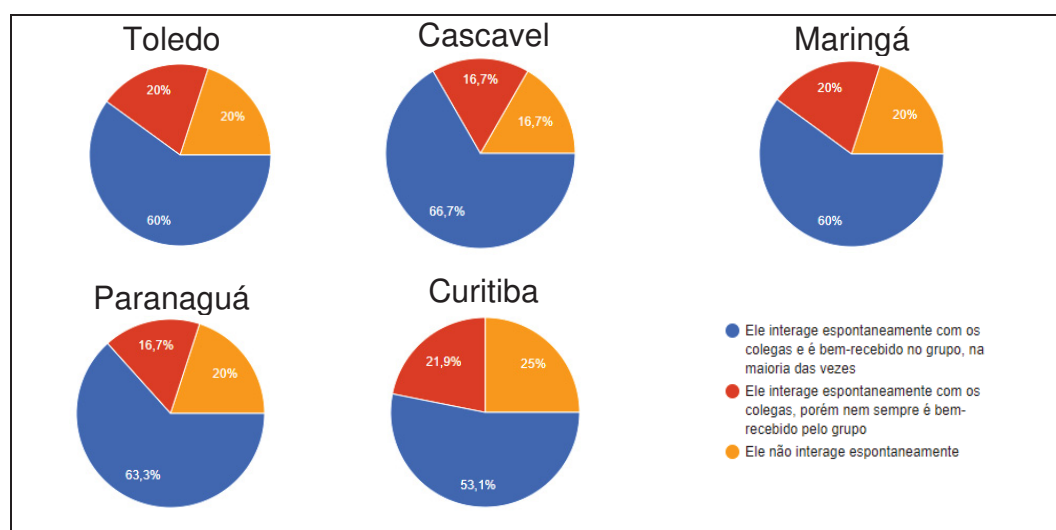
De acordo com os resultados expostos na Tabela 19, o índice geral variou de “bom” (Toledo, Paranaguá e Curitiba) a “muito bom” (Maringá e Cascavel), para os municípios pesquisados.

Considerando que desde o início da década de 90, com a ampla divulgação da Declaração de Salamanca (1994), no Brasil, o acesso à matrícula do estudante da educação especial ao ensino comum está posto na política como um direito difundido, reafirmando a efetivação de uma Educação para Todos. Um dos objetivos da inclusão escolar é asseverar sobre uma evolução da cultura de lidar com a heterogeneidade que a compõe, ou seja, que nenhuma criança deva ser separada das outras, por apresentar alguma diferença.

Diante dos pressupostos mencionados, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que tem por objetivo o atendimento às diferenças individuais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, e que, na concepção da educação inclusiva, além dos procedimentos de acesso ao conhecimento, organiza os serviços à participação com qualidade do estudante no cotidiano escolar. Ou seja, o processo de inclusão escolar propõe acolher o estudante com deficiência, na sua singularidade, mobilizando o seu pertencimento ao ambiente acadêmico, dando acesso ao currículo escolar, suporte às suas necessidades específicas e promoção do seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem.

O indicador 16, com apenas um item, que consistiu em conhecer como acontece a interação dos estudantes da educação especial com os demais estudantes no cotidiano escolar, não foi objeto de mensuração no IAPIE-C, mas será representado no Quadro 10, a seguir.

QUADRO 10 - Interação dos estudantes da educação especial



FONTE: A autora (2022).

A questão respondida sobre o indicador apresentado, teve três alternativas possíveis, descritas no quadro 10 foram: a) Ele interage espontaneamente com os colegas e é bem recebido no grupo, na maioria das vezes (azul); b) Ele interage espontaneamente com os colegas, porém nem sempre é bem recebido pelo grupo (vermelho); c) Ele não interage espontaneamente (alaranjado). O ideal está na alternativa “a”, destacado pela cor azul, ou seja, que o estudante da educação especial interagisse espontaneamente e fosse recebido de forma positiva pelos seus pares.

Nota-se, como resultado em todos os municípios, que o percentual ficou entre 53% e 66,7%, indicando a necessidade na implementação de ações para melhorar as interações, a partir do fortalecimento de uma cultura colaborativa entre todos os envolvidos na atuação da política de inclusão escolar.

A exemplo, na maioria dos casos de estudantes com TEA, o prejuízo na interação social é uma característica marcante, que varia a depender do nível de desenvolvimento de cada um. Essa característica se apresenta como um aspecto relevante no indicador “interação”, que a escola tem que levar em consideração para a efetiva participação do estudante em seu processo de ensino e aprendizagem. Para tanto

Nos casos de indivíduos com TEA, a ampla variação da expressão sintomática requer a obtenção de informações que ultrapassem, em muito, o diagnóstico categorial tais como nível de comunicação verbal, o grau de habilidades intelectuais, a extensão do campo de interesses, o contexto familiar e educacional e a capacidade para uma vida autônoma. (BRASIL, 2015, p.39).

Prioritariamente, os professores são agentes significativos no processo escolar quando planejam e elaboram práticas educacionais com a turma, a qual o estudante da educação especial está inserido, promovendo a participação e envolvimento dele com a turma. Dito isso, o trabalho pedagógico deve constituir-se de ações envolventes, interativas, sistemáticas e contínuas.

No QUAPIOE-PE o indicador 13 indagava sobre como acontecia a interação com os estudantes da educação especial com os colegas.

TABELA 20 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR XIII – INTERAÇÃO)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
8,0 Bom	7,6 Bom	5,0 Regular	7,3 Bom	6,7 Bom	6,9 Bom

FONTE: A autora (2022).

A “interação”, indicador 13, apresentou-se satisfatória nos dados obtidos com os professores especialistas em educação especial, pois o índice se manteve com resultados prevalecendo como “bom”, na maioria dos municípios e obteve média geral em 6,9.

#### 7.2.10 Inclusão escolar

No indicador 14, sobre a “Inclusão na escola”, os três itens para análise foram: indique o seu grau de satisfação quanto a inclusão escolar realizada em sua escola; os alunos público-alvo da educação especial participam das festas ou eventos da escola; os alunos público-alvo da educação especial participam dos passeios e demais atividades extraescolares.

TABELA 21 – INCLUSÃO ESCOLAR

<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (INDICADOR XIV)</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
7,9 Bom	7,0 Bom	7,0 Bom	7,8 Bom	7,0 Bom	7,34 Bom

FONTE: A autora (2022).

As respostas obtidas com os professores especialistas, sobre o indicador 14, apontam a inclusão na escola como satisfatória, pois obteve-se o índice “bom” em todos os municípios pesquisados. Embora a média geral foi de 7,34, entendida no IAPIE-E, como “bom”, os itens que compuseram o indicador e que perguntam sobre a participação em festas ou eventos da escola, passeios e atividades extraescolares, favorecem a obtenção de um índice elevado. Isto é, os itens, aludidos não dizem respeito às oportunidades concedidas nas diferentes áreas do conhecimento e a intensidade das mediações que podem

possibilitar o acesso às expectativas de aprendizagem para o ano de matrícula, e, que impactam na inclusão escolar.

A educação inclusiva abrange ações de cunho político, social, cultural e pedagógico, com o foco na garantia dos direitos de todos, quanto à participação nos espaços e ambientes destinados à escolarização, dirimindo toda forma de discriminação e privação (BRAGA JR.; BEDAQUE, 2018).

#### 7.2.11 Senso de Autoeficácia – professor do ensino comum e professor especialista

Para análise dos dados relativos ao indicador Senso de Autoeficácia que, segundo Bandura (1997) se relaciona com a crença que as pessoas têm a respeito de suas capacidades para organizar e executar ações necessárias para a realização de determinadas tarefas, realizou-se no QUAPOIE-PC, a junção dos indicadores 18, 19 e 20 que se complementam e tratam, respectivamente, de autoavaliação, avaliação do seu trabalho e autoavaliação relacionada às interações interpessoais ou colaboração. Os 11 itens, que compõem esse indicador perguntavam sobre: o grau de conhecimento do professor em relação às práticas pedagógicas inclusivas; grau de conhecimento sobre seus direitos e deveres enquanto professor do ensino comum, atuando com estudantes da educação especial; grau de conhecimento do docente em relação aos procedimentos/materiais/recursos didáticos e equipamentos/recursos tecnológicos que atendem às necessidades pedagógicas dos estudantes da educação especial. Ainda, contemplava a avaliação docente, com relação: práticas pedagógicas, as diferenciações realizadas, a interação com seus estudantes da educação especial e o manejo de relações de preconceito.

TABELA 22 - SENSO DE AUTOEFICÁCIA – PROFESSOR COMUM

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM INDICADOR XVIII – AUTOAVALIAÇÃO</b>					
<b>TOO</b>	<b>PNG</b>	<b>MGA</b>	<b>CTA</b>	<b>CSC</b>	<b>MÉDIA GERAL</b>
7,5 Bom	5,3 Regular	9,0 Muito Bom	5,9 Regular	8,3 Muito bom	7,2 Bom

Continua

<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM INDICADOR XIX – AVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
8,6 Muito Bom	6,3 Bom	8,8 Muito Bom	6,8 Bom	8,6 Muito Bom	7,8 Bom
<b>PROFESSORES DO ENSINO COMUM INDICADOR XX – AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS OU COLABORAÇÃO</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
8,5 Muito Bom	8,7 Muito Bom	8,8 Muito Bom	8,2 Muito Bom	9,1 Muito Bom	8,6 Muito Bom

FONTE: A autora (2022).

A Tabela 22 apresenta os resultados dos professores do ensino comum com relação aos indicadores 18, 19 e 20. A média geral obtida nos indicadores se apresentou da seguinte forma: no indicador 18, “Autoavaliação”, a média dos municípios correspondeu ao índice “bom”, pois, obteve valor 7,2; no indicador 19 sobre a “Avaliação do seu trabalho” a média ficou em 7,8 indicando um índice “bom”; e, no indicador 20 sobre “Autoavaliação relacionada às relações interpessoais ou colaboração” o índice ficou em “muito bom” (8,6).

O indicador 19, previsto no QUAPOIE-PC, perguntava sobre a avaliação do seu trabalho docente, abrangendo quatro itens. Esse indicador apresentou índice entre os municípios de “bom” e “muito bom”, ficando com a média geral de 7,8 (“bom”). Para esse indicador Curitiba e Paranaguá apresentaram índices menores, que mostra fragilidade em relação aos demais municípios, indicando a necessidade de promover ações em relação a política de inclusão escolar.

No QUAPOIE-PE a junção envolveu os indicadores 15, 16, 17 e 18 totalizando 12 itens, sobre: autoavaliação em relação ao trabalho docente, à interação ou colaboração e às demandas formativas.

TABELA 23 - SENSO DE AUTOEFICÁCIA – PROFESSOR ESPECIALISTA

<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INDICADOR XV – AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA AO TRABALHO DOCENTE</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
3,4 Fraco	7,3 Bom	3,6 Fraco	5,0 Regular	5,3 Regular	4,9 Regular

Continua

<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>					
<b>INDICADOR XVI – AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA AO CONHECIMENTO DE LEGISLAÇÕES</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
5,3 Regular	5,1 Regular	5,6 Regular	5,0 Regular	5,3 Regular	5,26 Regular
<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>					
<b>INDICADOR XVII – AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA À INTERAÇÃO OU COLABORAÇÃO</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
8,9 Muito Bom	8,9 Muito Bom	8,3 Muito Bom	7,8 Bom	8,5 Muito Bom	8,48 Muito Bom
<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>					
<b>INDICADOR XVIII – AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS DEMANDAS FORMATIVAS</b>					
TOO	PNG	MGA	CTA	CSC	<b>MÉDIA GERAL</b>
9,4 Muito Bom	9,4 Muito Bom	9,6 Muito Bom	9,0 Muito Bom	8,9 Muito Bom	9,26 Muito Bom

FONTE: A autora (2022).

Os resultados dos professores especialistas com relação aos indicadores 15, 16, 17 e 18 são apresentados na Tabela 23. A média geral nos indicadores são: indicador 15, “Autoavaliação relacionada ao trabalho docente”, a média dos municípios correspondeu ao índice “regular”, pois, obteve valor 4,6; indicador 16 sobre a “Autoavaliação relacionada ao conhecimento de legislações” a média ficou em 5,26 indicando um índice “regular”; indicador 17 sobre “Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração” o índice ficou em “muito bom” (8,48).

O indicador 18, previsto no QUAPOIE-PE, perguntava sobre às demandas formativas, envolvendo três itens: grau de satisfação de conhecimento sobre as necessidades pedagógicas e direitos dos estudantes da educação especial e, ainda, a avaliação do seu trabalho como professor da educação especial. Esse indicador apresentou uma constância entre os municípios com índice de “muito bom” (9,26). Para esse indicador considerou-se como pontuação adequada o maior valor para cada item, sendo que, quanto maior o índice de conhecimento, menor deveria ser a demanda formativa indicada pelo professor para o tema. Desta forma, lembrando o indicador I “Formação” no Paraná, consoante com a Deliberação n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação, a atuação nos serviços da Educação Especial se dará por meio de professores com formação específica para a Educação Especial.

A coleta de dados do QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE ocorreu no ano de 2022, sendo esse ano muito atípico, em função do retorno às aulas presenciais, após um longo período de isolamento social obrigatório, devido a Pandemia do Coronavírus – COVID-19.

No campo da Educação, o isolamento demandou transferir a sala de aula para o domicílio, de modo virtual, conseqüentemente, o prosseguimento do AEE implicou, também, na adoção de procedimentos para as atividades não presenciais para os estudantes matriculados no AEE, nas escolas da rede pública estadual.

Diante do exposto, os efeitos da Pandemia do Coronavírus – COVID-19, habita sentimentos imensuráveis no campo das relações interpessoais, pois há “diferentes posições psicossociais e de valor em relação à política que se relacionam com o sentido de autoestima dos professores e de realização” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.101), em que suas emoções e princípios pessoais estão implicados.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou a política de inclusão escolar na rede pública de ensino do Estado do Paraná, sob a perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas, para o qual foram selecionados cinco municípios: Toledo, Paranaguá, Maringá, Curitiba e Cascavel.

A questão que deu origem ao estudo foi: “A política na perspectiva da inclusão escolar, com a oferta do atendimento educacional especializado no Ensino Fundamental II e nas Séries do Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino do Paraná, contribui para a inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista, propiciando a ação colaborativa entre os professores da sala de aula do ensino comum e o professor da Educação Especial?”. Para tal, buscou-se descrever e analisar, pelos contextos da influência e da produção do texto, como a política de inclusão escolar tem sido interpretada e traduzida, pelos professores do ensino comum e pelos professores da educação especial, no contexto da prática.

Dentre os aspectos evidenciados na tese está a construção histórica, social e de concepção de conceitos e terminologias utilizados acerca da temática do Transtorno do Espectro do Autismo, tanto pelo arcabouço legal, aqui compreendido e indicado pela PNEE-PEI (2008), pelas resoluções, instruções e orientações pedagógicas de cunho estadual, e pela Lei 12.764/12, quanto pelos conceitos postos nas edições dos Manuais de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), particularmente, na sua última edição (DSM-V). Isso posto, entende-se que há contradições nas concepções legais vigentes e de pesquisadores, tal como a visão organicista do DSM-5 que compreende o TEA como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, que implica, sobretudo em manifestações comportamentais, comunicacionais e de interação social, em contrapartida, a abordagem psicanalítica se volta para a constituição do sujeito. Considerando a coexistência de diferentes concepções teóricas e o rastreamento de indicadores clínicos para a confirmação ou não do diagnóstico de TEA, uma vez que a observação das manifestações passa pelo viés subjetivo, há que se destacar que essas contradições nada dizem sobre a condição de aprendizagem de cada um dos estudantes com TEA, que são muito variáveis.

As políticas públicas se estabelecem “como produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa [...] combinação de lógicas globais, distantes e locais” (BALL, 2001, p. 102). Ao analisar a política de inclusão escolar destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento na rede estadual de ensino do Paraná foi possível constatar a influência dos movimentos internacionais, conseqüentemente, da PNEE-PEI (2008) na Política Estadual de Educação Especial – na perspectiva da inclusão escolar. Por outro lado, o Estado do Paraná foi marcadamente influenciado pelas instituições especializadas de cunho filantrópico, que pela via dos convênios recebeu financiamento, concebeu as Escolas de Educação Básica – na modalidade da Educação Especial como lócus de atendimento pedagógico para os estudantes da educação especial e, de igual forma, ampliou o AEE pela via das SRM. Dessa forma, a política de inclusão escolar no Paraná ainda concebe a condição dos estudantes da educação especial como uma característica inerente e a partir dessa concepção organiza o apoio especializado, enquanto a escola, na organização da prática pedagógica, pouco se modifica no atendimento a diversidade de seus estudantes.

O Contexto de Produção de Texto sobre a política de inclusão escolar na rede estadual de ensino, também foi objeto de análise, para a qual utilizou-se documentos da política nacional e estadual. Essa análise evidenciou a preocupação em regulamentar os serviços da Educação Especial no Paraná estabelecendo diretrizes para a política de inclusão escolar nas escolas públicas estaduais, embora tais documentos busquem uma sintonia com a PNEE-PEI (2008), a organização dos serviços da educação especial no Paraná nem sempre se assemelha com a normativa nacional.

Os documentos elaborados pela SEED/PR e destinados à operacionalização da política de inclusão escolar nas escolas da rede pública estadual de ensino, ainda que indiquem o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e professor especialista, orientam e instruem os professores da educação especial. Implicitamente, isso condiciona a responsabilidade pela escolarização dos estudantes da educação especial aos professores especialistas, o que implica na pouca formação continuada dos professores do ensino comum para ampliar a concepção do modelo social da deficiência e promover a cultura colaborativa e inclusiva nas escolas.

Sobre o Plano Estadual de Educação e o relatório intitulado como “Resultados Parciais do Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná” (2015), considerando-se especificamente a Meta 4, que ampliou as estratégias para a política de Educação Especial do Plano Nacional de Educação (2014/2024) constatou-se que não houve o monitoramento acerca do cumprimento das estratégias programadas pelo PEE, por parte da SEED/PR. Mesmo que, os dados apontem para a ampliação da democratização do acesso ao ensino comum e da oferta do AEE aos estudantes da educação especial, a falta de procedimentos e instrumentos de avaliação não permitem o acompanhamento das políticas educacionais e, por conseguinte, a avaliação da permanência e a qualidade na aprendizagem.

Comparando-se as estratégias do PNE com as estratégias do PEE do Paraná, e, rememorando o já descrito nesse estudo sobre o não acompanhamento das estratégias elencadas pela SEED/PR, compreende-se como necessário o aprimoramento das formas operacionais quanto ao monitoramento das referidas estratégias pelas esferas públicas governamentais. Sem isso, os planos estaduais de educação se manterão como instrumentos oficiais burocráticos e não cumprirão o propósito de orientar ações e investimentos na educação para a escolarização dos estudantes da Educação Especial. No entanto, é preciso considerar que não é possível antecipar como tais textos serão recontextualizados na prática, uma vez que sua interpretação está diretamente conectada com as condições locais, dos sujeitos e de seus contextos situados e materiais. Desta forma, adentrar no contexto da prática, pode conduzir sobre como essas interpretações acontecem no cotidiano escolar.

Em relação ao Contexto da Prática o objetivo foi analisar, de forma qualitativa e quantitativa, a perspectiva de professores do ensino comum e da educação especial, da rede pública estadual de ensino do Paraná, sobre como se efetiva a inclusão escolar de estudantes com TEA. Os achados da pesquisa, se deram a partir de uma amostra intencional de conveniência significativa, na medida em que envolveu escolas públicas estaduais, com matrícula de estudantes com TEA, dos cinco municípios selecionados e evidenciaram como a política é interpretada na prática, por diferentes atores, em dimensões contextuais variadas.

Para analisar a política de inclusão escolar dividiu-se os dados em indicadores, que culminaram em resultados acerca da inclusão escolar dos estudantes da educação especial e, dentre esses, a inclusão escolar dos estudantes com TEA. Os itens que compuseram os indicadores não particularizavam para uma condição específica de deficiência, no entanto, conforme já mencionado, um dos critérios estabelecidos para contribuir com essa pesquisa foi: ser professor da rede pública estadual de ensino, atuando em escola com matrícula de estudantes com TEA.

Sob a ótica das políticas de inclusão escolar, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessitam, no processo de escolarização, de que se estabeleça como premissa, respostas pedagógicas às suas condições de aprendizagem.

A utilização dos instrumentos oportunizou uma análise sobre o contexto local, considerando as especificidades de cada um dos municípios, a partir da compreensão singular dos professores do ensino comum e especialistas, sobre a inclusão escolar. O QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE são instrumentos que apresentam potencial, no que diz respeito a uma análise em larga escala, que demandam estudos comparativos, com o propósito de avaliar e monitorar a política de inclusão escolar, com indicações bem-intencionadas em prol dos estudantes da educação especial.

Os resultados do contexto local demonstraram que o atendimento educacional especializado é uma condição para a inclusão escolar do estudante com TEA no Ensino Fundamental II e nas Séries do Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino do Paraná, contudo a referida oferta não assegura a ação colaborativa entre o professor do ensino comum e o professor especialista.

A análise do Contexto da Prática, considerando o conjunto de indicadores e itens, evidenciaram que o princípio da inclusão escolar deve estar contemplado no Projeto Político Pedagógico, tendo em vista que este é o documento que respalda as ações e a proposta pedagógica. Os respondentes demonstraram que há necessidade de melhoria nos aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico, especialmente quanto ao tempo destinado para o planejamento. Sobre esse aspecto, a pesquisa apontou que se faz necessário efetivar a ação colaborativa na escola, envolvendo professores do

ensino comum e professores da educação especial, os quais, somando esforços e conhecimento, alcancem maior êxito na aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, na análise dos documentos da rede estadual de ensino consta orientações acerca da efetivação do trabalho colaborativo, indicando que a política não se apresenta como “um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 1).

Outro aspecto, igualmente, constado pelos resultados do Contexto da Prática, diz respeito ao entendimento dos respondentes sobre o atendimento educacional especializado, enquanto responsável pela escolarização dos estudantes da educação especial. Em referência a esse aspecto, é preciso que os membros que compõem a estrutura pedagógica da escola, se apropriem da responsabilidade sobre a escolarização de todos os estudantes, pois o professor especialista não deve ser o único responsável pelo estudante da educação especial. Mesmo quando o lócus de atuação do professor especialista está na sala de recursos multifuncionais, sua contribuição no processo escolar inclusivo deve perpassar pelo coletivo da escola.

Assim como o professor especialista que atua na sala de recursos multifuncionais, aquele que atua na mediação pedagógica, no turno da escolarização, precisa ter ciência de que seu trabalho se estabelece como um apoio complementar, ou seja, o objetivo do professor especialista no turno da escolarização, segundo orientação da SEED/PR, está pautado na construção de práticas pedagógicas colaborativas com professores das disciplinas, propondo estratégias didático-metodológicas e avaliações adequadas ao perfil de aprendizagem de cada estudante, viabilizando o acesso ao conteúdo do ano/série de matrícula, excluindo práticas que o denotem como professor individual/exclusivo do estudante com TEA.

Quanto a análise qualitativa e quantitativa, na perspectiva de professores que trabalham em escolas estaduais com estudantes com TEA, a partir dos resultados obtidos pelo QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE, apontam para algumas falhas de sistema de ensino. A garantia de direito para os estudantes com TEA em participar do processo educativo, no ensino comum, deveriam ser

disparadores de uma mudança, pois, demandam um olhar para a sua condição de diferença como partícipe do processo escolar.

Posto isso, espera-se, a partir da compreensão que o processo de ensino-aprendizagem de estudantes da educação especial é de responsabilidade de todos os professores que ministram suas aulas no ensino comum, que a avaliação da política de inclusão escolar possa obter melhores índices com base em ações planejadas pelos professores dos componentes curriculares e professores especialistas, supervisionadas pela equipe pedagógica e coordenadas pela equipe gestora.

No âmbito da produção acadêmica, compreende-se a necessidade de realização de estudos para a análise e monitoramento da política de inclusão escolar, nos demais municípios paranaenses, para verificar outras realidades locais, considerando os contextos existentes.

Com relação a utilização dos instrumentos adotados para coletar os dados dessa pesquisa (QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE), sugere-se que, para pesquisas futuras, os indicadores sejam agrupados em um único indicador, seja feita revisão do número de indicadores e itens, reduzindo o tempo para o preenchimento do questionário, pois a estimativa de resposta está entre 30 e 40 minutos, tempo considerado longo pelos respondentes.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Loucos pela vida**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 1 ed. Washington D/C, 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 2 ed. Washington D/C, 1968.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** - DSM. 3 ed. Washington D/C, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** –DSM. 4 ed. Washington, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM-V. 5. ed. Washington, 2013.

ASSUMPÇÃO. F., JR., & KUCZYNSKI, E. Psicofarmacoterapia nos transtornos globais do desenvolvimento. In: J. Schwartzman & C. Araújo (Eds.), **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memmon, 2011, p.215-226.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BAKAN, M.B. Música e autismo, representação e re-apresentação: uma perspectiva etnomusicológica. In: RIOS, C.; FEIN, E. (ORG). **Autismo em tradução** – uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019, p. 143-165.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BALL, S. J. **Educação Global S.A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, v. 1, n.º 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p.03-23, 2002.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon.º Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARON – COHEN.º S, L. A, FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind”? **Cognition**, 1985; 21:37-46.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira Educação Especial**, 2011.

BRAGA JR, F. V.; BEDAQUE, S. A. PAULA. Atendimento Educacional Especializado para o estudante com transtorno do espectro autista: trajetória e orientações. *In*: BRAGA JR, F. V. (ORG). **Atendimento Educacional Especializado para o estudante com transtorno do espectro autista**. Mossoró: EdUFERSA, p. 59-86, 2018.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 13/2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília, 2007b.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59/2009**. Brasília: 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. **Plano Plurianual 2012-2015**. Mensagem Presidencial. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2011b.

BRASIL. **Lei n.º 12.764/2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica nº 34**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.** – Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.977/2020.** Altera a Lei n.º 12.764/2012, para instituir a Carteira de identificação da pessoa com transtorno do espectro autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília: 2020.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo** – construções e desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CASCIO, A. M.; ANDRADA, B. C.; BEZERRA JR., B. **Reforma psiquiátrica e serviços para o autismo na Itália e no Brasil.** In: RIOS, C.; FEIN, E. (ORG). **Autismo em tradução** – uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, p. 77-118, 2019.

CEREZUELA, C.; SILVA, M. A. M.; MORI, N. N. R. Os atendimentos educacionais especializados para alunos com transtornos globais do desenvolvimento no Paraná. *In: Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos Históricos, Clínicos e Educacionais.* Maringá: Eduem, p. 143- 158, 2014.

COLLI, F. AMANCIO, V. Continuando a travessia pela ponte. *In: ESTILOS DA CLÍNICA: Revista sobre a Infância com Problemas.* São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, v. V, n.º 09, 2000.

COUTO, M. **Se o Obama fosse africano.** São Paulo: Artes e Ofícios, 2011.

COUTO, M.C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Revista Psicologia Clínica**, 27, p.17-40, 2015.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G (ORG). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DIAS, R. E. **Ciclo de Políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006).** 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FEIN, E. Autismo como um modo de engajamento. *In: RIOS, C.; FEIN, E. (ORG). Autismo em tradução* – uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019, p. 167-196.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas: **CEDES**, v.23, n.º 79, p.257-272, ago.2002.

FOSTER, J. K., Black, S. E., Buck, B. H., & Bronskill, M. J. (1997). Ageing and executive functions: A neuroimaging perspective. In P. Rabbitt (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* (pp. 177-190). Hove, United Kingdom: Psychology Press.

FRITH, U; HAPPÉ, F. Autism: Beyond “Theory of Mind”. *Cognition*, 1994, p. 115-132. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90024-8)

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n.º 1, p. 57–73, 2019.

GORTÁZAR, P. **O professor de apoio na escola ordinária em Psicologia e Educação III**. Madri: Aliança, 1990.

GUEDES, N.P.S.; TADA, I.N.C. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. Brasília: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.31, p.303-309, jul-set.2015.

GROSSMAN, James; CARTER, Alice; VOLKMAR, Fred. Social Behavior in Autism. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 807, 440-454, Jan.º 1997.

HAPPÉ, F. Autism: Cognitive Deficit or Cognitive Style? **Trends in Cognitive Science**, 1999, 3, 216-222. [http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01318-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01318-2)

JERUSALINSKY, Alfredo, et al. **Psicanálise e desenvolvimento infantil** – um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

JOSLIN, M. F. A. **Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa**. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2018.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: 2014, p.20-33.

KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p. 93-106.

KUPFER, M.C.M; VOLTOLINI, R. Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. In: LERNER, R.; KUPFER, M.C. (Org). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: FAPESP-Escuta, 2008. p.93-107.

LIMA, R. C., et al. Atenção psicossocial a crianças e adolescentes com autismo nos CAPSi da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. **Saúde e Sociedade**: 2014, p.196-207.

LIMA, R. C., et al. Defesa de direitos e políticas para o autismo no Brasil e nos EUA. *In*: RIOS, C.; FEIN, E. (ORG). **Autismo em tradução** – uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019, p. 36-76.

LOPES, A; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.p. 249-283.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.º 94, p.47-69, jan.º/abr. 2006.

MAINARDES, J. GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. pág. 143 – 167. *In*: TELLO, C. ALMEIDA, M de L. P de (Org). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

MAKISHIMA, E. A. C.; BORTOLOTTI, S. A. S. A Educação Especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. *In*: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Educa juntos: transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental**. Curitiba: SEED-PR, 2022. (Caderno de ações pedagógicas articuladas).

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2009.

MENDES, E. G.; CIA, F; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.) **Inclusão escolar em Foco**: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. Marília, 2015. p. 25-36.

MICCAS, C.; VITAL, A. A. F.; D'ANTINO, M. E. F. Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo: 2014. p. 3-10.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. **As organizações escolares em análise**. 3.ed. Lisboa: Portugal, 1999.

NOZU, W.; BRUNO, M. M. G. **O Ciclo de políticas no contexto da Educação Especial**. Presidente Prudente: Nuances, v.26, n.º 2, p. 4-21, maio/ago.2015.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E.; NOGUEIRA, J. C. D. Aprendizes com autismo: eixos de interesse como caminho para a aprendizagem. *In*: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (ORG). **Somos Todos Diferentes** – educação, diferença e justiça. Campinas, São Paulo: Librum Editora, 2021, p. 265 -288.

ORTEGA, F. Comentário: “Por que não ambos?” Negociando ideias sobre o autismo na Itália, no Brasil e nos EUA. *In*: RIOS, C.; FEIN, E. (ORG). **Autismo em tradução** – uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019, p. 119 -139.

PARANÁ. **Fundamentos Teórico-Methodológicos para a Educação Especial**. Curitiba, 1994.

PARANÁ. Diretrizes **Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Departamento de Educação de Educação Especial e Inclusão Educacional. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Gestão 2003 a 2010**. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Curitiba, 2010.

PARANÁ. **Instrução Normativa n.º 10/2008**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2008.

PARANÁ. **Instrução Normativa n.º 18/2010**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2010.

PARANÁ. **Instrução Normativa n.º 04/2012**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2012.

PARANÁ. **Decreto Estadual n.º 12.728, de 08 de dezembro de 2014**, que aprova o Plano Estadual de Educação. Curitiba, 2014.

PARANÁ. **Instrução Normativa n.º 01/2016**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2016.

PARANÁ. **Orientação n.º 06/2020**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Departamento de Educação Especial. Curitiba, 2020.

PARANÁ. **Resolução n.º 1.014/2020**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Curitiba, 2020.

PARANÁ. **Resolução n.º 3.979/2022**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Curitiba, 2022.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n.º 41, p. 17–36, 2014.

ROCHA, R.M. **Enfermagem em saúde mental**. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

ROCHA, R.M. **Enfermagem em Saúde Mental**. Rio de Janeiro: SENAC/DN/DFP, 1996.

ROSSANO, C. L.; FELDMAN, C. E.; BLOCK, C. P. BLOCK. Defesa de direitos e políticas para o autismo no Brasil e nos EUA. *In*: RIOS, C.; FEIN, E. (ORG). **Autismo em tradução** – uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019, p. 36 -76.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas**: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, S. A; BRANDÃO, S.H.A. O atendimento educacional especializado e a inclusão do aluno com psicose. *In*: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão**: Aspectos Históricos, Clínicos e Educacionais. Maringá: EDUEM, 2014, p.169-184.

SANTOS, E. C. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, S. A. dos. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado**: uma análise no município de Araucária. 130 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

\_\_\_\_\_. **Transtornos globais do desenvolvimento**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

SANTOS, V. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva dos professores**. 424 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SCHWARTZMAN, J. Terapias alternativas e controversas. *In*: J. Schwartzman & C. Araújo (Eds.), **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memmon, 2011, p. 37-262.

SURIAN, L. **Autismo**: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

TEIXEIRA, G. **Transtornos Comportamentais na Infância e Adolescência**. São Paulo: Rubio, 2006.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TEODORO, G. C.; GODINHO, M. C. S.; HACHIMINE, A. H. F. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino fundamental. **Research, Society and Development**, v.1, n.º 2, p. 127-143, ago.2016.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e Diversidade**: Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR DO ENSINO COMUM - (QUAPOIE-PC)

Caro(a) professor(a), você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar, sobretudo a inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista, no seu município. Esta pesquisa integra Grupo de Pesquisa do Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento de políticas de inclusão escolar em contextos municipais do Estado do Paraná”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), projeto este, que está associado ao Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que foi submetido e aprovado no Comitê de Ética de Tratamento de Seres Humanos. A sua participação é voluntária e consiste em responder o questionário de forma *on-line* para compreendermos a sua opinião sobre a política de inclusão escolar na rede pública estadual de ensino do Paraná, na qual você atua como professor de disciplina. Ressaltamos que as informações fornecidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins de pesquisa. Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro deles consiste nas questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município. O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas, ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão.

Laura Ceretta Moreira  
Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto

**Inserir e-mail válido**

**Resposta:**

Diante das explicações você acha que está suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador (a)?

a) Sim

b) Não

**Município que reside**

**Resposta:**

<b>IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA</b>
NOME DA ESCOLA:
NOME DO (A) PROFESSOR (A):

<b>FORMAÇÃO</b>
<b>C.1 Indique sua formação:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ensino Médio – Comum Completo</li> <li>b) Ensino Médio –Técnico Incompleto</li> <li>c) Ensino Médio – Técnico Completo</li> <li>d) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo</li> <li>e) Ensino Superior Incompleto</li> <li>f) Ensino Superior Completo</li> </ul>
<b>C.1.1 Indique seu curso de Formação:</b>
<b>Resposta:</b>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
<b>C.2 Indique seu curso de Pós-Graduação de mais alta titulação:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Especialização (mínimo de 360 horas)</li> <li>b) Mestrado profissional</li> <li>c) Mestrado acadêmico</li> <li>d) Doutorado</li> <li>e) Especialização incompleta</li> </ul>
<b>C.3 Indique se a rede que você atua ofereceu cursos de formação continuada que contemplam temas da Educação Especial:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não</li> <li>b) Sim, nos últimos doze meses</li> <li>c) Sim, há mais de doze meses</li> <li>d) Não sei</li> </ul>
<b>C.3.1 Indique seu grau de satisfação com essas formações: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 totalmente suficiente).</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) 1</li> <li>b) 2</li> <li>c) 3</li> <li>d) 4</li> </ul>

**CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL E DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS QUAIS VOCÊ LECIONA**

**C.4 Indique a sua situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo:**

- a) Concursado efetivo
- b) Contrato temporário

**C.5 Indique a sua carga horária de trabalho semanal total como docente:**

- a) De 1 a 20 horas
- b) De 21 a 40 horas
- c) De 41 a 60 horas
- d) Acima de 61 horas

**PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO**

**C.6 Indique se o seu aluno público-alvo da Educação Especial possui laudo clínico e/ou parecer educacional.**

- a) Não
- b) Sim, ambos
- c) Sim, laudo médico
- d) Sim, parecer educacional
- e) Não sei

**APOIOS PESSOAIS**

**C.7 Indique se este aluno demanda auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e se, caso positivo, este recebe apoio extra para execução destas atividades.**

- a) Sim, mas não possui apoio extra
- b) Sim, possui apoio extra
- c) Não se aplica

**C.7.1 Caso a questão anterior seja positiva, indique quem fornece este apoio: (assinale quantas alternativas forem necessárias).**

- a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
- b) Estagiário
- c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
- d) Outro profissional designado especificamente para esta função
- e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não listada

**C.7.2 Indique o seu grau de satisfação com este serviço:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**APOIOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS**

**C.8 (duplicada)**

**C.9. Indique todos os apoios/serviços utilizados atualmente para a escolarização dos seus alunos público-alvo da educação especial (assinale quantas alternativas forem necessárias).**

- a) Sala de recursos multifuncionais
- b) Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE)
- c) Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC)
- d) Tradutor Intérprete de Libras
- e) Guia-intérprete
- f) Outros programas não listados
- g) Não sei

**C.9.1. Indique o seu grau de satisfação com estes serviços de apoio: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito)**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

**C.10. Indique se o projeto político pedagógico da sua escola prevê assunto (s) relacionado(s) aos alunos público-alvo da educação especial, e, em caso positivo, a que estes se referem: (assinale quantas alternativas forem necessárias).**

- a) A escola possui itens destinados à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico
- b) O Projeto Político Pedagógico prevê a articulação entre o professor de educação especial e os professores da classe comum
- c) O Projeto Político Pedagógico prevê procedimentos de adaptação de avaliações executadas na classe comum voltados aos alunos público-alvo da educação especial
- d) O Projeto Político Pedagógico prevê a existência de profissionais de apoio, quando necessário, para alunos público-alvo da educação especial
- e) O Projeto Político Pedagógico prevê a proposta de educação bilíngue para alunos surdos
- f) Os tópicos relacionados à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico estão diluídos ao longo do texto, sem haver um ou mais itens específicos para tal
- g) Outra opção não listada
- h) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial
- i) A escola não possui Projeto Político Pedagógico
- j) Não sei informar

**C.10.1. Indique o seu grau de satisfação com projeto político pedagógico no que diz respeito aos assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

### **PLANEJAMENTO**

**C.11. Indique se existe reuniões de planejamento educacional individualizado ou similar para os alunos público-alvo da educação especial que compõem as suas turmas e, caso a resposta seja afirmativa, se você participa da elaboração dos mesmos:**

- a) Existe e participo
- b) Existe, mas não participo
- c) Não sei se existe
- d) Existe, mas não possui documentação
- e) Não existe

**C.12. Indique se você possui tempo, na sua carga horária de trabalho destinado para planejar adequações curriculares da sua disciplina necessárias para os alunos das suas turmas, e o grau de suficiência do mesmo: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**C.13. Indique se você possui apoio do professor de educação especial para planejar as adequações curriculares da sua disciplina para o público-alvo da educação especial.**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO</b>
<b>C.14. Sobre a participação em atividades pelos alunos público-alvo da educação especial das suas turmas:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) As atividades propostas são as mesmas para todos da turma, e, portanto, eles participam conjuntamente com o grupo.</li> <li>b) Há propostas diferenciadas nas atividades para a turma, e eles participam em parte com o grupo.</li> <li>c) Há propostas diferenciadas nas atividades com exclusividade para eles, e assim eles não participam com os demais do grupo.</li> </ul>
<b>C.15. Sobre diferenciações na sua prática pedagógica para trabalhar com o aluno público-alvo da educação especial:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Nunca realizo modificações na minha prática pedagógica, pois acredito que não deva haver diferenças para esse alunado se estamos na inclusão escolar</li> <li>b) Nunca realizo modificações na minha prática pedagógica, pois não sei como realizá-las para a organização da minha aula.</li> <li>c) Quando necessário, as vezes realizo modificações na minha prática pedagógica</li> <li>d) Quando necessário, frequentemente realizo modificações na minha prática pedagógica</li> </ul>
<b>C.16. Nos casos positivos sobre realizar diferenciações em sua prática pedagógica, indique a frequência com que você recebe apoio do professor de educação especial para realizá-las.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Nunca</li> <li>b) Raramente</li> <li>c) Às vezes</li> <li>d) Frequentemente</li> <li>e) Sempre</li> </ul>
<b>C.16.1. Indique seu grau de satisfação com o apoio recebido do professor de educação especial para realizar estas modificações:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) 1</li> <li>b) 2</li> <li>c) 3</li> <li>d) 4</li> <li>e) 5</li> </ul>
<b>C.17. CASO VOCÊ POSSUA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE DEMANDAM DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES, INDIQUE SE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Nunca são realizadas as diferenciações (5,0)</li> <li>b) Raramente são realizadas as diferenciações nos objetivos (4,0)</li> <li>c) Às vezes são realizadas as diferenciações nos objetivos (3,0)</li> <li>d) Frequentemente são realizadas as diferenciações nos objetivos (1,0)</li> <li>e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nos objetivos (zero)</li> <li>f) Não se aplica (zero)</li> </ul>

**C.17.1. CASO AS DIFERENCIAÇÕES SEJAM REALIZADAS, INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZÁ-LAS (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

### **AVALIAÇÃO**

**C.18. Nas formas de avaliação.**

- a) Nunca são realizadas as diferenciações nas formas de avaliação
- b) Raramente são realizadas as diferenciações nas formas de avaliação
- c) Às vezes são realizadas as diferenciações nas formas de avaliação
- d) Frequentemente são realizadas as diferenciações nas formas de avaliação
- e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nas formas de avaliação
- f) O aluno não realiza avaliações
- g) Não se aplica

**C.18.1 Nos casos positivos, indique a frequência com que você recebe apoio do professor de educação especial para realizar estas diferenciações nas avaliações:**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

### **AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**C.19. Indique com que frequência ocorre a avaliação escrita do(s) seu(s) aluno(s) público-alvo da educação especial em local separado do restante da turma.**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este (s) aluno (s) está/estão inserido (s)

**C.20. Indique com que frequência seus alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações de larga escala.**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

**C.20.1. Sobre realizar a avaliação escrita para meus alunos público-alvo da educação especial enquanto parâmetro de aprendizado:**

- a) Não deve ser utilizada
- b) Deve ser utilizada
- c) Não é necessária
- d) Não se aplica

**INDIQUE QUAIS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DEVAM SER UTILIZADOS COM SEUS ALUNOS (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

**C.21. O que você considera mais importante avaliar ao avaliar o público da educação especial.**

- a) Expectativas de aprendizagem do currículo
- b) Desenvolvimento de habilidades sociais
- c) Autonomia e habilidade de vida diária
- d) Objetivos do plano individualizado do estudante

**C.22. Ao atribuir notas e conceitos quais parâmetros você considera importante.**

- a) O aluno com ele mesmo
- b) O aluno com os dos demais colegas
- c) O currículo
- d) Outro

**DIFERENCIAÇÕES REALIZADAS EM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO NECESSÁRIAS:(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

**C.23. Tempo de duração da avaliação escrita:**

- a) Não utilizada
- b) Utilizada sempre
- c) Uso quando necessário
- d) Não é necessário

**C.24 Conteúdo da Avaliação Escrita:**

- a) Não utilizada
- b) Utilizada sempre
- c) Uso quando necessário
- d) Não é necessário

<b>C. 25. Auxílio de um professor de educação especial:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não utilizada</li> <li>b) Utilizada sempre</li> <li>c) Uso quando necessário</li> <li>d) Não é necessário</li> </ul>
<b>C.26. Auxílio de outro aluno:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não utilizada</li> <li>b) Utilizada sempre</li> <li>c) Uso quando necessário</li> <li>d) Não é necessário</li> </ul>
<b>C.27. Modo como pode ser respondida as avaliações: (exemplo: oral em vez de escrito).</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não utilizada</li> <li>b) Utilizada sempre</li> <li>c) Uso quando necessário</li> <li><b>d) Não é necessário</b></li> </ul>
<b>C.28. Modo de impressão: (exemplo: tamanho da FONTE, braile etc.)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não utilizada</li> <li>b) Utilizada sempre</li> <li>c) Uso quando necessário</li> <li>d) Não é necessário</li> </ul>

**SUPOORTE PARA O PROFESSOR DO ENSINO COMUM/DO SISTEMA DE ENSINO**

<b>C.29. Indique com quais tipos de profissionais e/ou pessoas você possui oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Diretor e/ou vice-diretor</li> <li>b) Pedagogo</li> <li>c) Outro (s) professor (es) de disciplinas</li> <li>d) Acompanhante (s)/atendente(s) pessoal(is)/profissional(is) de apoio</li> <li>e) Técnicos pedagógicos da sua área de atuação</li> <li>f) Profissional responsável pela educação especial da sua rede de ensino</li> <li>g) Membros da equipe multidisciplinar</li> <li>h) Familiares de alunos público-alvo da educação especial</li> </ul>
<b>C.29.1 Indique o seu grau de satisfação com esse contato: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) 1</li> <li>b) 2</li> <li>c) 3</li> <li>d) 4</li> <li>e) 5</li> </ul>

**INTERAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA**

**C.30. Como se dá a interação do alunos público-alvo da educação especial com os colegas:**

- a) Ele interage espontaneamente com os colegas e é bem-recebido no grupo, na maioria das vezes
- b) Ele interage espontaneamente com os colegas, porém nem sempre é bem-recebido pelo grupo
- c) Ele não interage espontaneamente

**ACOLHIMENTO REALIZADO PELA ESCOLA**

**C.30 Como se dá a interação do alunos público-alvo da educação especial com os colegas:**

- a) Ele interage espontaneamente com os colegas e é bem-recebido no grupo, na maioria das vezes
- b) Ele interage espontaneamente com os colegas, porém nem sempre é bem-recebido pelo grupo
- c) Ele não interage espontaneamente

**C. 31. Grau de satisfação quanto à políticas de inclusão escolar da sua escola:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**C. 32. Os alunos público-alvo da educação especial participam das festas ou eventos da escola durante o horário letivo:**

- a) Sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Não se aplica

**C. 33. Os alunos público-alvo da educação especial participam dos passeios e demais atividades extraescolares:**

- a) Sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Não se aplica

**AUTOAVALIAÇÃO**

**C.34 Indique o seu grau de conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas: (sendo que 01 corresponde a nenhum e 05 a muito acima do necessário).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**C. 35. Indique o seu grau de satisfação mediante suas práticas pedagógicas inclusivas: (sendo que 01 corresponde a insatisfeito e 05 muito satisfeito).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**C.36. Indique o seu grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor de classe comum que atua com alunos público-alvo da educação especial: (sendo que 01 corresponde a nenhum e 05 a muito acima do necessário)**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**C.37. Indique o seu grau de conhecimento sobre procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos seus alunos público-alvo da educação especial:**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**C. 38. Indique o seu grau de conhecimento sobre equipamentos/recursos tecnológicos que atendam às necessidades pedagógicas dos seus alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a nenhum e 05 a muito acima do necessário).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**AVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO**

**C.39 Adequações nas suas práticas pedagógicas:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não realizo modificações

**C.40. Nas diferenciações nas estratégias suas de ensino:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não realizo modificações

**C.41. Nas diferenciações nos materiais/recursos didáticos que você utiliza:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não realizo modificações

**C.42. Nas diferenciações nas suas formas de avaliação:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não realizo modificações

**AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS OU COLABORAÇÃO**

**C.43. Na sua interação com seus alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório)**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**C.44. No tratamento em relação às situações de preconceito e discriminação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

## APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSOR ESPECIALIZADO - (QUAPOIE-PE)

Caro(a) professor(a), você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar, sobretudo a inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista, no seu município. Esta pesquisa integra Grupo de Pesquisa do Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento de políticas de inclusão escolar em contextos municipais do Estado do Paraná”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), projeto este, que está associado ao Projeto “Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que foi submetido e aprovado no Comitê de Ética de Tratamento de Seres Humanos. A sua participação é voluntária e consiste em responder o questionário de forma *on-line* para compreendermos a sua opinião sobre a política de inclusão escolar na rede pública estadual de ensino do Paraná, na qual você atua como professor especialista da Educação Especial. Ressaltamos que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro deles consiste nas questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município. O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas, ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão.

Laura Ceretta Moreira  
Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto

### Inserir e-mail válido

#### Resposta:

Diante das explicações você acha que está suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador (a)?

- a) Sim
- b) Não

### Município que reside

#### Resposta:

<b>IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA</b>
NOME DA ESCOLA:
NOME DO (A) PROFESSOR (A):

<b>FORMAÇÃO</b>
<b>E.1 Indique sua formação:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ensino Médio – Comum Completo</li> <li>b) Ensino Médio –Técnico Incompleto</li> <li>c) Ensino Médio – Técnico Completo</li> <li>d) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo</li> <li>e) Ensino Superior Incompleto</li> <li>f) Ensino Superior Completo</li> </ul>
<b>E.1.1 Indique seu curso de Pós-Graduação de mais alta titulação:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Especialização (mínimo de 360 horas)</li> <li>b) Mestrado profissional</li> <li>c) Mestrado acadêmico</li> <li>d) Doutorado</li> <li>e) Especialização incompleta</li> </ul>
<b>E.2. Nos últimos dois anos, qual foi o tipo de curso que você participou na área de educação especial:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Curso de curta duração (até 30 horas)</li> <li>b) Curso de extensão (de 30 a 180 horas)</li> <li>c) Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas)</li> <li>d) Não participei de cursos da área nos últimos 2 anos</li> </ul>
<b>E.3. Indique se a rede que você atua ofereceu cursos de formação continuada que contemplam temas da Educação Especial:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não</li> <li>b) Sim, nos últimos doze meses</li> <li>c) Sim, há mais de doze meses</li> <li>d) Não sei</li> </ul>
<b>E.3.1 Indique seu grau de satisfação com essas formações: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 totalmente suficiente).</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) 1</li> <li>b) 2</li> <li>c) 3</li> <li>d) 4</li> <li>e) 5</li> </ul>
<b>ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>
<b>E.4. Há quanto tempo atua como professor de educação especial?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Até 2 anos</li> <li>b) Há mais de 2 e até 5 anos</li> <li>c) Há mais de 5 e até 10 anos</li> <li>d) Há mais de 10 e até 15 anos</li> <li>e) Há mais de 15 anos</li> </ul>

<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>	
<b>E.5 Indique a sua situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Concursado efetivo</li> <li>b) Contrato temporário</li> </ul>	
<b>E.6 Indique a sua carga horária de trabalho semanal total como docente:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) De 1 a 20 horas</li> <li>b) De 21 a 40 horas</li> <li>c) De 41 a 60 horas</li> <li>d) Acima de 61 horas</li> </ul>	
<b>E.7. Indique o modelo de apoio/serviço realizado por você:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Atendimento Educacional Especializado no contraturno</li> <li>b) Atendimento Educacional Especializado no turno</li> </ul>	
<b>E.8. Indique com que frequência você realiza atendimento especializado e a carga horária com cada aluno: (caso haja variação na frequência do atendimento, assinale a mais usual).</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Uma vez por semana em até 1 hora de atendimento</li> <li>b) Uma vez por semana com duração variada</li> <li>c) De 1 a 2 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada</li> <li>d) De 1 a 2 vezes por semana com duração variada</li> <li>e) De 2 a 3 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada</li> <li>f) De 2 a 3 vezes por semana com duração variada</li> <li>g) Mais de 3 vezes por semana com variação na carga horária</li> </ul>	
<b>E.9. Indique o local em que este atendimento é realizado: (assinale quantas alternativas forem necessárias).</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sala de recursos multifuncionais</li> <li>b) Fora da sala comum, durante o horário da aula na mesma</li> <li>c) Na sala comum durante o horário de aula</li> </ul>	

<b>IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
<b>E.10 Indique se o seu aluno público-alvo da Educação Especial possui laudo clínico e/ou parecer educacional.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não</li> <li>b) Sim, ambos</li> <li>c) Sim, laudo médico</li> <li>d) Sim, parecer educacional</li> <li>e) Não sei</li> </ul>	
<b>E.11. Quando um novo aluno da educação especial entra em sua turma você participa da elaboração do plano de atendimento educacional especializado do aluno:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não</li> <li>b) Sim</li> <li>c) Não tem Plano de Atendimento Educacional Especializado</li> <li>d) Não sei</li> </ul>	

**E.12. Indique se você participa da elaboração dos pareceres educacionais:**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente

**E.13. Indique se há casos em que o aluno começa a receber atendimento especializado antes da emissão de seu parecer e/ou laudo clínico:**

- a) Sempre
- b) Nunca
- c) Raramente
- d) Às vezes
- e) Frequentemente
- f) Sempre

#### **APOIOS PESSOAIS**

**E.14 Indique se este aluno demanda auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e se, caso positivo, este recebe apoio extra para execução destas atividades.**

- a) Sim, mas não possui apoio extra
- b) Sim, possui apoio extra
- c) Não se aplica

**E.14.1 Caso a questão anterior seja positiva, indique quem fornece este apoio:(assinale quantas alternativas forem necessárias).**

- a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio
- b) Estagiário
- c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial
- d) Outro profissional designado especificamente para esta função
- e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não listada

**E.14.2. Indique o seu grau de satisfação com este serviço:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**SUportes Pedagógico para Alunos Público-Alvo da Educação Especial**

**E.15. Atendimento Educacional Especializado:**

**E.15.1. Indique o seu grau de satisfação com estes serviços de apoio: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito)**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.16. Profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou similar:**

- a) Existe
- b) Não existe o serviço
- c) Não sei se existe o serviço

**E.16.1. Indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**CULTURA ESCOLAR**

**E.17– Indique se você ou outro professor de educação especial compõe o conselho escolar de sua escola.**

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

**E.18. Indique se você recebe suporte de outro profissional em relação à elaboração do planejamento para os alunos público-alvo da educação especial: (assinale quantas alternativas forem necessárias).**

- a) Do (s) professor (es) de educação especial anterior (es) do aluno
- b) Do (s) professor (es) que atua (m) com os alunos na classe comum
- c) Do Pedagogo da escola
- d) Da gestão da escola
- e) De profissionais da equipe multidisciplinar
- f) De familiares dos alunos
- g) De técnico pedagógico do Núcleo Regional de Educação
- h) Não recebo suporte de outras pessoas

**E.19. Indique se esses o (s) projeto (s) político pedagógico (s) da sua escola sede prevê/preveem assunto (s) relacionado (s) a este (s) aluno (s), e, em caso positivo, a que estes se referem:**

- a) A escola possui itens destinados especificamente à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico
- b) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial
- c) Não sei informar

### PLANEJAMENTOS

**E.20. Indique se o planejamento realizado é suficiente para sua atuação com os alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a pouco suficiente e 05 a totalmente suficiente):**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.21. Indique com que frequência este planejamento é elaborado/revisado:(caso haja variação na frequência do planejamento, assinale a mais usual).**

- a) Bimestral/Trimestral
- b) Semestral
- c) Anual
- d) Quando alguém solicita
- e) Não existe

**E.22. Indique o seu grau de satisfação com a carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado para os alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.23. Indique se seu planejamento também contempla as atividades da classe comum:**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

### CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**E.24. Indique com que frequência as atividades que você realiza durante seus atendimentos especializados estão relacionadas com aquelas da classe comum:**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

**E.25. Indique com que frequência você realiza diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didático para os alunos público-alvo da educação especial.**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

### AVALIAÇÃO

**E.26. Indique com que frequência são aplicadas avaliações diferenciadas para o aluno público-alvo da educação especial.**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

**E.27. Indique com que frequência o professor da sala comum solicita que você aplique a avaliação para o aluno público-alvo da educação especial.**

- a) Nunca
- b)
- c) Raramente
- d) Às vezes
- e) Frequentemente
- f) Sempre

**E.28. Indique com que frequência seus alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações de larga escala:**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

**PARCERIAS E APOIO**

**E.29. Indique com que frequência você apoia o professor da classe comum: (assinale a mais usual).**

- a) Semanal
- b) Quinzenal
- c) Mensal
- d) Bi/trimestral
- e) Semestral
- f) Anual
- g) Não é necessário

**E. 30. Quando há apoio ao professor da classe comum, como este se dá: (assinale quantas alternativas forem necessárias).**

- a) Diferenciação nas avaliações
- b) Explicações acerca das especificidades do aluno e de estratégias gerais
- c) Elaboração conjunta de planos de aula
- d) Elaboração de estratégias específicas
- e) Elaboração de materiais e recursos pedagógicos
- f) Outra opção não listada
- g) Não se aplica

**SUORTE/PARCERIA/COLABORAÇÃO**

**E.31. Indique com quais tipos de profissionais e/ou pessoas você possui oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial.**

- a) Diretor e/ou vice-diretor
- b) Orientador educacional da escola
- c) Pedagogo da escola
- d) Outro(s) professor(es) da classe comum
- e) Professor(es) de educação especial
- f) Professor(es) bilíngue – libras/língua portuguesa
- g) Brailista
- h) Instrutor de libras:
- i) Guia-intérprete:
- j) Acompanhante(s)/atendente(s) pessoal(is)/profissional(is) de apoio
- k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino
- l) Técnico pedagógico responsável pela educação especial do NRE
- m) Membros da equipe multidisciplinar
- n) Familiares de alunos público-alvo da educação especial

**E.31.1. Indique o seu grau de satisfação com esse contato: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

### INTERAÇÃO

**E.32 Como se dá a interação do alunos público-alvo da educação especial com os colegas:**

- a) Ele interage espontaneamente com os colegas, porém nem sempre é bem-recebido pelo grupo
- b) Ele não interage espontaneamente

### INCLUSÃO NA ESCOLA

**E.33. Indique o seu grau de satisfação quanto a inclusão escolar realizada em sua escola:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório)**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.34. Os alunos público-alvo da educação especial participam das festas ou eventos da escola**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

**E.35. Os alunos público-alvo da educação especial participam dos passeios e demais atividades extraescolares:**

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

### AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA AO TRABALHO DOCENTE

**E.36. indique o seu grau de satisfação quanto a autonomia para organizar o cronograma de trabalho:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.37. Indique o seu grau de satisfação quanto a autonomia para elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar dos**

**alunos:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.38. Indique o seu grau de conhecimento sobre as legislações que compõem a política de inclusão escolar:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.39. Indique o seu grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor de educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.40. Indique o seu grau de conhecimento na confecção e uso de materiais/recursos didáticos adaptados, incluindo tecnologia assistiva:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório)**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

#### **AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA À INTERAÇÃO OU COLABORAÇÃO**

**E.41. Indique o seu grau de satisfação na sua parceria com o(s) professor(es) da classe comum: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não se aplica

**E.42. Indique o seu grau de satisfação quanto às situações de preconceito e discriminação por parte de outros profissionais em relação aos seus alunos público-alvo da educação especial: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não se aplica

**E.43. Indique o seu grau de satisfação em relação à valorização de seu trabalho/profissão por parte de outros profissionais em relação ao seu trabalho/profissão: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não se aplica

**E.44 – Indique o seu grau de satisfação na sua interação com familiares de seus alunos público-alvo da educação especial: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não se aplica

**AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA ÀS DEMANDAS FORMATIVAS**

**E.45. Indique o seu grau de conhecimento sobre as necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.46. Indique o seu grau de conhecimento em relação aos direitos dos alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

**E.47. Avalie seu trabalho como professor de educação especial (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não se aplica

### **APÊNDICE 3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Laura Ceretta Moreira, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, e Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto, aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor(a) a participar de um estudo intitulado “Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da rede pública estadual de ensino do Paraná”. Este estudo pode possibilitar avanços nas pesquisas sobre a inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista, e sua participação é muito importante.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar a política da inclusão escolar na oferta do atendimento educacional especializado para o estudante com Transtorno do Espectro Autista matriculados nas escolas públicas estaduais, em diferentes municípios, jurisdicionadas aos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário responder a um questionário remoto com estimativa de tempo para a resposta de 40 minutos. Para o questionário, não haverá respostas certas ou erradas, apenas contamos com sua sinceridade e ninguém mais além das pesquisadoras saberá das respostas.

c) Este estudo não envolve nenhum risco, podendo ocorrer apenas desconforto e cansaço. Cabe destacar que, em caso de desconforto e ou cansaço você poderá pausar e salvar suas respostas para continuar a responder posteriormente. Você poderá, também, suspender sua participação, caso opte por interrompê-la. Para tanto você deverá acessar o formulário Google Forms e participar da aplicação do questionário remoto, no horário de sua preferência.

d) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliação de estudos na inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista e subsídios para contribuir para a efetivação da oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas estaduais do Paraná. O benefício indireto é colaborar com o aperfeiçoamento de instrumentos para a coleta de dados para o desenvolvimento de indicadores que permitam a avaliação e monitoramento de políticas educacionais para o Transtorno do Espectro Autista em contextos locais.

e) As pesquisadoras Laura Ceretta Moreira e Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto, responsáveis por este estudo, em respeito às ações preventivas ao COVID-19, poderão ser localizadas remotamente nas plataformas usadas para videoconferência: Teams, Zoom e Google Meet (no endereço: shirleysantos0904@gmail.com), em horário a combinar, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode nos contatar nestes números em qualquer horário: Laura Ceretta Moreira (41) 9 99144-4413 (WhatsApp e Telegram) e Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto (41) 9 9951-0026 (WhatsApp).

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]  
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]  
 Orientador [rubrica]

f) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

g) O material obtido – respostas ao questionário – será utilizado unicamente para essa pesquisa e o conteúdo será destruído, deletado do computador, ao término do estudo, dentro de cinco anos.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso a professora/orientadora, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

i) Você terá a garantia de que quando os resultados deste estudo forem publicados, não aparecerá seu nome.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como o uso da rede de internet são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) e/ou telefone 41-3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas. \_\_\_\_\_

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

**APÊNDICE 4. QUADRO SÍNTESE DE PONTUAÇÃO INDICADORES E ITENS (QUAPOIE-PC)**

INDICADOR	ITEM DO QUESTIONÁRIO	ALTERNATIVAS/ VALOR
1. Formação e Formação Continuada	C.1 Indique sua formação: C.1.1 Indique seu curso de Formação: C.2 Indique seu curso de Pós-Graduação de mais alta titulação: C.3 Indique se a rede que você atua ofereceu cursos de formação continuada que contemplam temas da Educação Especial: C.3.1 Indique seu grau de satisfação com essas formações: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 totalmente suficiente).	C.1(a/b/c/=0; d=1,0; e=2,0; f=3,0 C.2(a=1; b/c=2,0; d=2,0; e=0) C.3(a=0; b=2,0; c=1,0 d=0)  C.3.1(1/2=0;3=1; 4=2,0;5=3,0; não se aplica=0)
2. Caracterização do trabalho atual	C.4 Indique a sua situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo: C.5 Indique a sua carga horária de trabalho semanal total como docente:	C.4 (a=3,0; b =0)  C.5 (a=1,0; b=2,0; c=0; d=0)
3. Identificação	C.6 Indique se o seu aluno público-alvo da Educação Especial possui laudo clínico e/ou parecer educacional.	C.6(a=zero; b=8,0; c=4,0; d=4, 0; e=0)
4. Apoios pessoais	C.7 Indique se este aluno demanda auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e se, caso positivo, este recebe apoio extra para execução destas atividades. C.7.1 Caso a questão anterior seja positiva, indique quem fornece este apoio: (assinale quantas alternativas forem necessárias). C.7.2 Indique o seu grau de satisfação com este serviço:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).	C.7 (a=0; b=3,0; c=0)  C.7.1 (a=2,0); b/c/e/f/g=0; d=1,0)  C.7.2 (1/2=0; 3=2,0; 4=4,0; 5=4,0)
5. Apoios pedagógicos (questão duplicada)	C.8. Indique todos os apoios/serviços utilizados atualmente para a escolarização dos seus alunos público-alvo da educação especial (assinale quantas alternativas forem necessárias).	

	C.8.1. Indique o seu grau de satisfação com estes serviços de apoio: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito)	
6. Apoios pedagógicos	C.9. Indique todos os apoios/serviços utilizados atualmente para a escolarização dos seus alunos público-alvo da educação especial (assinale quantas alternativas forem necessárias). C.9.1. Indique o seu grau de satisfação com estes serviços de apoio: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito)	C.9 (a/b/c=3,0; d=1,0; g=0)  C.9.1 (1/2=0; 3=2,0; 4=3,0; 5=4,0)
7. Projeto Político Pedagógico	C.10. Indique se o projeto político pedagógico da sua escola prevê assunto (s) relacionado(s) aos alunos público-alvo da educação especial, e, em caso positivo, a que estes se referem: (assinale quantas alternativas forem necessárias). C.10.1. Indique o seu grau de satisfação com projeto político pedagógico no que diz respeito aos assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).	C.10 (a=5,0; b/c/d/e/f/g/h/i/j=0)  C.10.1 (1/2=0; 3=1,0; 4=3,0; 5=5,0)
8. Planejamento	C.11. Indique se existe reuniões de planejamento educacional individualizado ou similar para os alunos público-alvo da educação especial que compõem as suas turmas e, caso a resposta seja afirmativa, se você participa da elaboração dos mesmos: C.12. Indique se você possui tempo, na sua carga horária de trabalho destinado para planejar adequações curriculares da sua disciplina necessárias para os alunos das suas turmas, e o grau de suficiência do mesmo: (sendo que 01 corresponde a	C.11(a=3,0; b/c/d/e=0)  C.12 (1/2=0; 3=1,0; 4=3,0; 5=5,0)  C.13 (a=0; b=1,0; c=2,0; d=4,0; e=3,0)

	totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).	
	C.13. Indique se você possui apoio do professor de educação especial para planejar as adequações curriculares da sua disciplina para o público-alvo da educação especial.	
9. Caracterização da prática pedagógica	C.14. Sobre a participação em atividades pelos alunos público-alvo da educação especial das suas turmas: C.15. Sobre diferenciações na sua prática pedagógica para trabalhar com o aluno público-alvo da educação especial: C.16. Nos casos positivos sobre realizar diferenciações em sua prática pedagógica, indique a frequência com que você recebe apoio do professor de educação especial para realizá-las. C.16.1. Indique seu grau de satisfação com o apoio recebido do professor de educação especial para realizar estas modificações:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).	C.14 (a=2,0; b=1,0; c=0)  C.15 (a/b/d=0; c=2,0)  C.16 (a/b=0; c=1,0; d=2,0; e=3,0)  C.16.1 (a/b/c/d/e=0)
10. Diferenciação	C.17. Caso você possua alunos público-alvo da educação especial que demandam diferenciações curriculares, indique se: C.17.1. caso as diferenciações sejam realizadas, indique o seu grau de satisfação com o apoio recebido do professor de educação especial para realizá-las (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito)	C.17 (a=5,0;b=4,0;c=3,0;f=1,0) C.17.1 (1=1,0;2=2,0;3=3,0;4=4,0;5=5,0)
11. Avaliação	C.18. Nas formas de avaliação. C.18.1 Nos casos positivos, indique a frequência com que você recebe apoio do professor de educação especial para realizar estas diferenciações nas avaliações:	C.18 (a=5,0; b=4, 0; c=3,0; d=1,0; e/f/g=0) C.18.1 (a=0; b/c=1,0; d/e=0)
12. Avaliação do ensino e da aprendizagem do aluno público da educação especial	C.19. Indique com que frequência ocorre a avaliação escrita do(s) seu(s) aluno(s) público-alvo da educação especial em local separado do restante da turma.	C.19 (a=2,0;b/c=1,0;d/e=0)

	<p>C.20. Indique com que frequência seus alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações de larga escala.</p> <p>C.20.1. Sobre realizar a avaliação escrita para meus alunos público-alvo da educação especial enquanto parâmetro de aprendizado:</p>	<p>C.20 (a/b/c=0; d=1,0; e/2,0)</p> <p>C.20.1 (a/c/d=0; b=2,0)</p>
13. Critérios de avaliação para o aluno público da educação especial	<p>C.21. O que você considera mais importante avaliar ao avaliar o público da educação especial.</p> <p>C.22. Ao atribuir notas e conceitos quais parâmetros você considera importante.</p>	<p>C.21 (a=2,0; b=1,0;) Qualquer combinação (a+b= 2,0); qualquer combinação que inclua a e exclua (d= 1,0); qualquer combinação ou alternativa assinalada única de (b/c/e/d = 0)</p> <p>C.22 (a=2,0; b/d=0; c=2,0)</p>
14. Diferenciações realizadas em avaliações escritas	<p>C.23. Tempo de duração da avaliação escrita:</p> <p>C.24 Conteúdo da Avaliação Escrita:</p> <p>C. 25. Auxílio de um professor de educação especial:</p> <p>C.26. Auxílio de outro aluno:</p> <p>C.27. Modo como pode ser respondida as avaliações: (exemplo: oral em vez de escrito).</p> <p>C.28. Modo de impressão: (exemplo: tamanho da FONTE, braille etc.)</p>	<p>C.23 (a=0; b=1,0; c/d=2,0)</p> <p>C.24 (a/b=0; c/d=1,0)</p> <p>C.25(a/b=0; c/d=2,0)</p> <p>C.26 (a/b=0; c/d=1,0)</p> <p>C.27 (a/b=0; c/d=2,0)</p> <p>C.28 (a/b=0; c/d=1,0)</p>
15. Suporte para o professor do ensino comum	<p>C.29. Indique com quais tipos de profissionais e/ou pessoas você possui oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial.</p> <p>C.29.1 Indique o seu grau de satisfação com esse contato: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p>	<p>C.29 (valor final é a soma em que cada alternativa é =1,0)</p> <p>C.29 (a=0; b=1,0; c=2,0; d=3,0; e=4,0)</p>
16. Interação	<p>C.30. Como se dá a interação do alunos público-alvo da educação especial com os colegas:</p>	<p>Não pontuou</p>
17. Acolhimento	<p>C. 31. Grau de satisfação quanto à políticas de inclusão escolar da sua escola:(sendo que 01 corresponde a</p>	<p>C.31 (a=0; b=2,0; c=3,0; d=4; e=05)</p>

	<p>totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p> <p>C. 32. Os alunos público-alvo da educação especial participam das festas ou eventos da escola durante o horário letivo:</p> <p>C. 33. Os alunos público-alvo da educação especial participam dos passeios e demais atividades extraescolares:</p>	<p>C.32 (a=3, 0; b=2,0; c=1,0; d/f=0)</p> <p>C.33 (a/b=0; c=1,0; d=2,0; e=2,0)</p>
18. Autoavaliação	<p>C.34 Indique o seu grau de conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas: (sendo que 01 corresponde a nenhum e 05 a muito acima do necessário).</p> <p>C. 35. Indique o seu grau de satisfação mediante suas práticas pedagógicas inclusivas: (sendo que 01 corresponde a insatisfeito e 05 muito satisfeito).</p> <p>C.36. Indique o seu grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor de classe comum que atua com alunos público-alvo da educação especial: (sendo que 01 corresponde a nenhum e 05 a muito acima do necessário).</p> <p>C.37. Indique o seu grau de conhecimento sobre procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos seus alunos público-alvo da educação especial:</p> <p>C. 38. Indique o seu grau de conhecimento sobre equipamentos/recursos tecnológicos que atendam às necessidades pedagógicas dos seus alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a nenhum e 05 a muito acima do necessário).</p>	<p>C.34 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)</p> <p>C.35 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)</p> <p>C.36 (a/b/c=0; d/e=1,0)</p> <p>C.37 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)</p> <p>C.38 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)</p>
19. Avaliação do seu trabalho	<p>C.39 Adequações nas suas práticas pedagógicas: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p> <p>C.40. Nas diferenciações nas estratégias suas de ensino:</p>	<p>C.39 (a/b/f=0; c=1,0; d=2,0; e=3,0)</p> <p>C.40 (a/b/f=0; c=1,0; d=2,0; e=3,0)</p>

	<p>(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p> <p>C.41. Nas diferenciações nos materiais/recursos didáticos que você utiliza:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p> <p>C.42. Nas diferenciações nas suas formas de avaliação:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p>	<p>C.41 (a/b/f=0; c=1,0; d=2,0; e=3,0)</p> <p>C.42 (a/b/f=0; c=1,0; d=2,0; e=3,0)</p>
20.Autoavaliação relacionada às relações pessoais	<p>C.43. Na sua interação com seus alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p> <p>C.44. No tratamento em relação às situações de preconceito e discriminação: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p>	<p>C.43 (a=1; b=2,0; c=3,0; d=4,0; e=5,0)</p> <p>C.44 (a=1; b=2,0; c=3,0; d=4,0; e=5,0)</p>

**APÊNDICE 5. QUADRO SÍNTESE DE PONTUAÇÃO INDICADORES E ITENS (QUAPOIE-PE)**

INDICADOR	ITEM DO QUESTIONÁRIO	ALTERNATIVAS/ VALOR
1. Formação	<p>E.1 Indique sua formação</p> <p>E.1.1 Indique seu curso de Pós-Graduação de mais alta titulação</p> <p>E.2. Nos últimos dois anos, qual foi o tipo de curso que você participou na área de educação especial</p> <p>E.3. Indique se a rede que você atua ofereceu cursos de formação continuada que contemplam temas da Educação Especial</p> <p>E.3.1 Indique seu grau de satisfação com essas formações: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 totalmente suficiente).</p>	<p>E.1 (a/b/c/d=3,0; e=2,0)</p> <p>E.2 (a=1,0; b=1,0; c=2,0; d=0)</p> <p>E.3 (a/d=0; b=3,0; c=2,0)</p>
2. Atuação Prática na área da Educação Especial	E.4. Há quanto tempo atua como professor de educação especial?	Não pontuou
3. Condições de Trabalho	<p>E.5 Indique a sua situação funcional/regime de contratação/tipo de vínculo.</p> <p>E.6 Indique a sua carga horária de trabalho semanal total como docente.</p> <p>E.7. Indique o modelo de apoio/serviço realizado por você:</p> <p>E.8. Indique com que frequência você realiza atendimento especializado e a carga horária com cada aluno: (caso haja variação na frequência do atendimento, assinale a mais usual).</p> <p>E.9. Indique o local em que este atendimento é realizado: (assinale quantas alternativas forem necessárias).</p>	<p>E.5 (a=1,0; b=0)</p> <p>E.6 (a=1,0; b=2,0; c/d/=0)</p> <p>E.7 (a/b=2,0)</p> <p>E.8 Não pontua</p> <p>E.9 (a=5,0; b=0; c=5,0)</p>
4. Identificação	<p>E.10 Indique se o seu aluno público-alvo da Educação Especial possui laudo clínico e/ou parecer educacional.</p> <p>E.11. Quando um novo aluno da educação especial entra em sua turma você participa da elaboração do plano de atendimento educacional especializado do aluno:</p>	<p>E.10 (a=3,0; b=1,0; c=2,0; d=0)</p> <p>E.11 (a/c/d=0; b=2,0)</p>

	<p>E.12. Indique se você participa da elaboração dos pareceres educacionais:</p> <p>E.13. Indique se há casos em que o aluno começa a receber atendimento especializado antes da emissão de seu parecer e/ou laudo clínico:</p>	<p>E.12 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)</p> <p>E.13 Não pontua</p>
5. Apoios pessoais	<p>E.14 Indique se este aluno demanda auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores e se, caso positivo, este recebe apoio extra para execução destas atividades.</p> <p>E.14.1 Caso a questão anterior seja positiva, indique quem fornece este apoio:(assinale quantas alternativas forem necessárias).</p> <p>E.14.2. Indique o seu grau de satisfação com este serviço:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).</p>	<p>E.14 (a/b=0; c=3,0; d=10)</p> <p>As duas alternativas são excludentes, ou pontua-se a de 10 e ignora os demais itens do indicador, ou 3,0 (se houver apoio) e soma-se ao resto</p> <p>E.14.1 (a=2,0; b/e=0; c/d/f=1,0)</p> <p>E.14.2 (a/b=0; c=2,0; d=3,0; e=4,0)</p>
6. Suportes pedagógicos para alunos públicos da educação especial	<p>E.15. Atendimento Educacional Especializado:</p> <p>E.15.1. Indique o seu grau de satisfação com estes serviços de apoio: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfeito e 05 a totalmente satisfeito).</p> <p>E.16. Profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou similar:</p> <p>E.16.1. Indique seu o grau de satisfação com esse suporte: (sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).</p>	<p>E.15.1 (a/b=0; c=2,0; d=3,0; e=4,0)</p> <p>E.16 (a=1,0; b/c=0)</p> <p>E.16.1 (a/b/c=0; d/e=1,0)</p>
7. Cultura escolar	<p>E.17– Indique se você ou outro professor de educação especial compõe o conselho escolar de sua escola.</p> <p>E.18. Indique se você recebe suporte de outro profissional em relação à elaboração do planejamento para os alunos público-alvo da educação especial: (assinale quantas alternativas forem necessárias).</p>	<p>E.17 (a/c=0;b=2,0)</p> <p>E.18 (a/b/f+ qualquer um de c/d/e/g=5,0; a+b+f=4,0; a+b=3,0; a/b=1,0; resto=0)</p> <p>E.19 (a=3,0; b/c=0)</p>

	E.19. Indique se esses o (s) projeto (s) político pedagógico (s) da sua escola sede prevê/preveem assunto (s) relacionado (s) a este (s) aluno (s), e, em caso positivo, a que estes se referem:	
8. Planejamento	<p>E.20. Indique se o planejamento realizado é suficiente para sua atuação com os alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a pouco suficiente e 05 a totalmente suficiente):</p> <p>E.21.Indique com que frequência este planejamento é elaborado/revisado:(caso haja variação na frequência do planejamento, assinale a mais usual).</p> <p>E.22. Indique o seu grau de satisfação com a carga horária de trabalho para planejar o ensino individualizado para os alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).</p> <p>E.23. Indique se seu planejamento também contempla as atividades da classe comum:</p>	<p>E.20 (a/b=0; c=1,0; d=3,0; e=3,0)</p> <p>E.21 (a/b=2,0; c=1,0; d/e=0)</p> <p>E.22 (a/b=0; c=1,0; d/e=3,0)</p> <p>E.23 (a/b/c/f=0;d/e=2,0)</p>
9. Caracterização da prática pedagógica	<p>E.24. Indique com que frequência as atividades que você realiza durante seus atendimentos especializados estão relacionadas com aquelas da classe comum:</p> <p>E.25. Indique com que frequência você realiza diferenciações nos objetivos, estratégias e recursos didático para os alunos público-alvo da educação especial.</p>	<p>E.24 (a=0; b=1,0; c=3,0; d/e=5,0)</p> <p>E.25 (a=0; b=1,0; c=3,0; d/e=5,0)</p>
10. Avaliação	<p>E.26. Indique com que frequência são aplicadas avaliações diferenciadas para o aluno público-alvo da educação especial.</p> <p>E.27. Indique com que frequência o professor da sala comum solicita que você aplique a avaliação para o aluno público-alvo da educação especial.</p> <p>E.28. Indique com que frequência seus alunos público-alvo da educação</p>	<p>E.26 (a=0; b=4,0; c=4,0; d/e=0)</p> <p>E.27 (a=3,0; b=2,0; c/d/e=0;</p>

	especial participam das avaliações de larga escala:	
11. Parcerias e Apoios	<p>E.29. Indique com que frequência você apoia o professor da classe comum: (assinale a mais usual).</p> <p>E. 30. Quando há apoio ao professor da classe comum, como este se dá: (assinale quantas alternativas forem necessárias).</p>	<p>E.29 (a/b/c=6,0; d/e/f=3,0)</p> <p>E.30 (a+b+c+d+e+f=4,0; 4 a 5 alternativas entre as 6 primeiras (a,b,c,d,e,f)= 3,0 2 a 3 alternativas entre as 6 primeiras ((a,b,c,d,e,f)=2,0 1 das seis primeiras alternativas = 1,0</p>
12. Suporte/Parceria/ Colaboração	E.31. Indique com quais tipos de profissionais e/ou pessoas você possui oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial.	<p>E.31 Quanto maior a rede de apoio mais bem avaliado é o item</p> <p>8,0 – se tiver algum membro da gestão da escola (a/b/c)+d+e+algum profissional especializado (f/g/h/i/j/k)+algum profissional da gestão do sistema (l/m/n)+o(familiares)</p> <p>7,0 – se tiver algum membro da gestão da escola (a/b/c) +d + e+ algum profissional especializado (f/g/h/i/j/k + o (familiares)</p> <p>6,0= +d + e+ algum profissional especializado (f/g/h/i/j/k + o (familiares)</p> <p>5,0=d + e+ o (familiares)</p> <p>4,0 = d + e+ o (familiares)</p> <p>3,0= e+ o (familiares)</p> <p>2,0 = d + e+ algum profissional</p>

	E.31.1. Indique o seu grau de satisfação com esse contato: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).	especializado (f/g/h/i/j/k) 1,0= para quaisquer uma das alternativas isoladas Demais- zero E.31.1 (a/b/f=0; c=1,0;d=2,0;e=2,0
13. Interação	E.32 Como se dá a interação do alunos público-alvo da educação especial com os colegas:	E.32 (a=10; b=5;c=0)
14. Inclusão na escola	E.33. Indique o seu grau de satisfação quanto a inclusão escolar realizada em sua escola:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório). E.34. Os alunos público-alvo da educação especial participam das festas ou eventos da escola. E.35. Os alunos público-alvo da educação especial participam dos passeios e demais atividades extraescolares:	E.33 (a/b=0; c=3; d=4,0;5=5,0)  E.34 (a/e/f=0; b=1,0; c=2,0; d=2,0) E.35 (a/f/g=0; b=1,0;c/d=2,0)
15. Autoavaliação relacionada ao trabalho docente	E.36. indique o seu grau de satisfação quanto a autonomia para organizar o cronograma de trabalho:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório). E.37. Indique o seu grau de satisfação quanto a autonomia para elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar dos alunos:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).	E.36 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)  E.37 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)
16. Conhecimento sobre legislações	E.38. Indique o seu grau de conhecimento sobre as legislações que compõem a política de inclusão escolar:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).	E.38 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)

	<p>E.39. Indique o seu grau de conhecimento em relação aos seus direitos e deveres enquanto professor de educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).</p> <p>E.40. Indique o seu grau de conhecimento na confecção e uso de materiais/recursos didáticos adaptados, incluindo tecnologia assistiva:(sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p>	<p>E.39 (a/b=0; c=1,0; d/e=2,0)</p> <p>E.40 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=2,0)</p>
17. Autoavaliação relacionada à interação ou colaboração	<p>E.41. Indique o seu grau de satisfação na sua parceria com o(s) professor(es) da classe comum: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p> <p>E.42. Indique o seu grau de satisfação quanto às situações de preconceito e discriminação por parte de outros profissionais em relação aos seus alunos público-alvo da educação especial: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p> <p>E.43. Indique o seu grau de satisfação em relação à valorização de seu trabalho/profissão por parte de outros profissionais em relação ao seu trabalho/profissão: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p> <p>E.44 – Indique o seu grau de satisfação na sua interação com familiares de seus alunos público-alvo da educação especial: (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p>	<p>E.41 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=2,0)</p> <p>E.42 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=2,0)</p> <p>E.43 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=2,0)</p> <p>E.44 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=3,0)</p>
18. Autoavaliação relacionada às demandas formativas	<p>E.45. Indique o seu grau de conhecimento sobre as necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).</p>	<p>E.45 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=3,0)</p>

	<p>E.46. Indique o seu grau de conhecimento em relação aos direitos dos alunos público-alvo da educação especial:(sendo que 01 corresponde a totalmente insuficiente e 05 a totalmente suficiente).</p> <p>E.47. Avalie seu trabalho como professor de educação especial (sendo que 01 corresponde a totalmente insatisfatório e 05 a totalmente satisfatório).</p>	<p>E.46 (a/b/f=0; c=1,0; d/e=3,0)</p> <p>E.47 (a/f=0; b=1,0 c=2,0; d/e=4,0)</p>
--	---	---