

**Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) e sua atuação com
estudantes autistas: percepções de professores sobre legislação, desafios e
trabalho colaborativo**

**Specialized Educational Support Teacher (PAEE) and their work with
autistic students: teachers' perceptions of legislation, challenges, and
collaborative work**

**Profesor de Apoyo Educativo Especializado (PAEE) y su labor con
estudiantes autistas: percepciones del profesorado sobre la legislación, los
desafíos y el trabajo colaborativo**

Fernanda dos Santos Vaz*

 <https://orcid.org/0009-0007-2631-2861>

Gilmar de Carvalho Cruz**

 <https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a percepção de docentes que atuam no Ensino Médio acerca do trabalho desenvolvido pelo Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tomando como parâmetro as atribuições estabelecidas na Instrução Normativa nº 001/2016, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A coleta de dados foi realizada por meio de grupo focal, reunindo professores do Ensino Médio que atuaram, entre os anos de 2020 e 2024, em uma escola da rede pública estadual do Paraná. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados indicam desconhecimento da Instrução Normativa, além de lacunas na percepção acerca do papel do PAEE e dificuldades na articulação entre os profissionais. Esse cenário compromete práticas colaborativas e inclusivas, evidenciando a necessidade de fortalecer a formação continuada, o diálogo entre os profissionais e a organização dos espaços escolares para uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Professor de Apoio Educacional Especializado. Transtorno do Espectro do Autismo.

Abstract: This study aims to analyze High School teachers' perceptions of the work carried out by the Specialized Educational Support Teacher (PAEE, acronym in Portuguese) with students with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on the responsibilities established in Normative Instruction No. 001/2016

* Mestra em Educação Inclusiva. Professora na Rede Estadual de Ensino do Paraná (SEED/PR). E-mail: <fvaz@escola.pr.gov.br>.

** Doutor em Educação Física. Professor na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <gilmailcruz@gmail.com>.

issued by the Paraná State Department of Education. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study. Data were collected through focus groups with High School teachers who worked at a state public school in Paraná between 2020 and 2024. The data were analyzed using Bardin's (2016) content analysis. The results indicate limited knowledge of the Normative Instruction, gaps in teachers' understanding of the role of the *PAEE*, and difficulties in coordination among professionals. This context undermines collaborative and inclusive practices, highlighting the need to strengthen continuing professional development, dialogue among professionals, and the organization of school settings to foster more inclusive education.

Keywords: Specialized Educational Support. Specialized Educational Support Teacher. Autism Spectrum Disorder.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de docentes de Educación Secundaria acerca de la labor desarrollada por el Profesor de Apoyo Educativo Especializado (PAEE) con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), tomando como referencia las atribuciones establecidas en la Instrucción Normativa n.º 001/2016 de la Secretaría de Educación del Estado de Paraná. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo. Los datos se recopilaron mediante grupos focales con docentes de Educación Secundaria que trabajaron, entre 2020 y 2024, en una escuela pública de la red estatal de Paraná. Los datos se analizaron mediante el análisis de contenido de Bardin (2016). Los resultados indican un conocimiento limitado de la Instrucción Normativa, además de dificultades en la comprensión del papel del PAEE y en la articulación entre los profesionales. Este escenario compromete las prácticas colaborativas e inclusivas y pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación continua, el diálogo entre los profesionales y la organización de los espacios escolares para promover una educación más inclusiva.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada. Profesor de Apoyo Educativo Especializado. Trastorno del Espectro Autista.

Introdução

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve um crescimento de 44,4% no número de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados em classes comuns no Brasil (Inep, 2025). Esse cenário evidencia a expansão da escolarização inclusiva e reforça a necessidade de políticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, regulamentada pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 421, de 15 de maio de 2026, estabelece diretrizes voltadas à garantia dos apoios necessários à inclusão educacional (Brasil, 2026).

Contudo, a inserção desses estudantes na escola regular, embora importante, não assegura, por si só, uma inclusão efetiva. Para que suas potencialidades sejam desenvolvidas, torna-se fundamental a oferta de suporte especializado. Nesse contexto, o aumento das matrículas evidencia a urgência de ampliar investimentos em políticas públicas que contemplem não apenas o acesso, mas também a formação dos profissionais e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados. Assim, a inclusão precisa ir além da simples socialização, garantindo o acesso ao conhecimento em condições de equidade (Cordeiro, 2021; Gallo, 2016).

Essa necessidade encontra respaldo no Projeto de Lei Ordinária nº 710/2023, que institui o Código Estadual da Pessoa com TEA no Estado do Paraná (Paraná, 2023), e no Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025). Ambas as normativas reforçam a importância da oferta de apoios especializados, da formação continuada dos profissionais e da garantia de recursos e condições adequadas para a efetivação da inclusão educacional.

Diante desse cenário, as políticas públicas podem ser concebidas como ações do Estado voltadas ao atendimento das demandas sociais, cuja efetividade depende de processos contínuos de análise e avaliação. Além disso, não se restringem à sua implementação formal, sendo também interpretadas e ressignificadas pelos sujeitos em diferentes realidades (Ball; Maguire; Braun, 2016; Guerra; Estormovski, 2021). Nesse sentido, cumpre realizar uma análise crítica sobre a relação entre as políticas e o que se expressa na prática, como o desconhecimento de professores sobre as normativas que instruem as políticas educacionais.

Santos (2014) contribui para essa discussão ao afirmar que as políticas educacionais se constituem em processos complexos, atravessados por relações sociais, valores e disputas. Dessa forma, sua efetivação não se restringe ao plano normativo, mas se concretiza no cotidiano das escolas. Em consonância com essa perspectiva, Cruz e Almeida (2017) ressaltam que as mudanças na Educação Especial Inclusiva não ocorrem apenas pela criação de dispositivos legais, mas exigem a participação ativa da sociedade e o aprimoramento da qualidade da educação como um todo, com vistas à redução das desigualdades.

Na rede pública de ensino paranaense, o serviço de Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) é ofertado aos estudantes com TEA desde 2008. Essa iniciativa ganha destaque no cenário nacional, considerando a ausência de uma legislação federal que torne obrigatória a atuação desse profissional no turno regular de escolarização (Bortolotto, 2022). Sua atuação é orientada, sobretudo, pela Instrução Normativa nº 001/2016, da Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEED/SUED), que define o PAEE como um profissional habilitado para mediar a aprendizagem e contribuir para o processo de escolarização desses estudantes (Paraná, 2016).

O atendimento do PAEE não abrange todos os estudantes com diagnóstico de TEA, sendo direcionado àqueles que apresentam necessidade identificada por meio de estudo de caso realizado por equipe multidisciplinar, considerando sua funcionalidade no contexto escolar. Soma-se a isso a exigência de frequência à Sala de Recursos Multifuncional (SRM), o que reforça a articulação entre os diferentes atendimentos ofertados (Paraná, 2016).

Entre as atribuições desse profissional, previstas na Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED (Paraná, 2016), destaca-se o trabalho colaborativo com os professores das disciplinas e da SRM. Contudo, essa articulação nem sempre se concretiza, seja pela escassez de tempo para o diálogo, pela resistência de alguns docentes ou pelas limitações da própria organização escolar. Nesse sentido, a construção de um ambiente inclusivo não se sustenta apenas na existência de normas, mas requer o fortalecimento das relações colaborativas entre os educadores, bem como a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes (Bortolotto, 2022).

Diante do exposto, percebe-se que a existência de orientações específicas sobre a atuação do PAEE não garante que seu papel seja compreendido da mesma forma no cotidiano escolar. As diferentes compreensões sobre esse profissional podem influenciar sua atuação junto aos estudantes com TEA e sua participação nos processos de ensino e aprendizagem. Essa realidade aponta para a necessidade de conhecer como os docentes percebem esse trabalho. Desse modo, busca-se responder à seguinte questão: Qual é a percepção dos professores dos componentes curriculares do Ensino Médio a respeito da atuação do Professor de Apoio Educacional Especializado na rede estadual do Paraná?

A partir do problema de pesquisa, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a percepção dos professores dos componentes curriculares do Ensino Médio, atuantes em uma escola da rede estadual do Paraná, frente à função do PAEE em sala de aula com o aluno com

TEA, conforme o disposto na Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED, que orienta a oferta do serviço de PAEE na rede pública estadual de ensino do Paraná (Paraná, 2016).

Método

Este estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos e, quanto aos procedimentos técnicos, configura-se como pesquisa de campo (Marconi; Lakatos, 2003). A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de grupo focal (Gatti, 2005), reconhecida por favorecer a troca de experiências e a construção coletiva de sentidos. Trata-se de uma entrevista em grupo, mediada por um facilitador, que explora a interação entre os participantes com o objetivo de compreender suas percepções sobre a atuação do professor especialista em classe comum, a legislação estadual e o trabalho colaborativo nas práticas educacionais inclusivas com alunos autistas. Ao possibilitar a discussão orientada por um tema específico, essa técnica permite acessar aspectos que dificilmente emergiriam em abordagens individuais, contribuindo para uma análise mais aprofundada do fenômeno investigado em contextos sociais (Fontana, 2018; Gatti, 2005; Kind, 2004; Sim, 2008).

Esta pesquisa, aprovada conforme Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 7.008.617, foi desenvolvida em 2024, em uma instituição estadual de ensino localizada no município de Curitiba, e contou com a participação de 24 docentes. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados pela letra P, seguida de um número correspondente à sua identificação em cada grupo focal. Como critérios de inclusão, consideraram-se a atuação no Ensino Médio entre 2020 e 2024 e a experiência com alunos atendidos por PAEE.

Entre setembro e outubro de 2024, foram realizados cinco encontros para a realização dos grupos focais, nas dependências da própria instituição de ensino. Cada encontro contou com a participação de quatro a cinco docentes, organizados conforme a disponibilidade em suas respectivas horas-atividade, de modo a possibilitar a participação sem prejuízo às atividades profissionais. Em razão dessa organização, a composição dos grupos variou entre os encontros.

Para fins de organização dos encontros e identificação dos dados, os grupos foram denominados Grupo Focal A (GFA), Grupo Focal B (GFB), Grupo Focal C (GFC), Grupo Focal D (GFD) e Grupo Focal E (GFE). Essa distribuição não esteve relacionada a características ou critérios específicos dos participantes. A organização em grupos menores favoreceu a participação dos docentes e possibilitou maior interação e aprofundamento das discussões acerca das questões propostas.

Para orientar a condução dos grupos focais, definiram-se questões norteadoras para estimular a participação, manter o foco do diálogo e garantir o alinhamento com os objetivos da pesquisa. Em razão de sua flexibilidade, foi possível realizar ajustes conforme o desenvolvimento das interações (Aschidamini; Saupe, 2004; Gatti, 2005). As questões norteadoras, comuns aos cinco encontros, foram as seguintes:

1. Quais são as principais responsabilidades do PAEE em sala de aula com o aluno com TEA?
2. Você foi informado previamente sobre a presença de um professor de apoio em sua sala pela equipe pedagógica? Recebeu algum tipo de orientação a respeito de como seria essa ação em conjunto?
3. Quais desafios você encontra ao trabalhar com um PAEE em sala de aula?

4. Você tem conhecimento sobre a legislação que regula a atuação do PAEE em sala de aula (Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED)? É importante que todos os professores conheçam essa normativa?
5. O que o termo “trabalho colaborativo” significa para você no contexto educacional?
6. Você já teve a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa com um PAEE? Se sim, como foi essa experiência? Se não, quais foram os obstáculos?

As reuniões foram registradas em áudio utilizando um *iPhone 14 Pro Max* com o aplicativo “Gravador” e um tablet *Samsung* equipado com o aplicativo “Gravador de Voz”, versão 21.4.51.01, previamente testados. As informações foram transcritas na íntegra e, para tal, foi utilizada a versão *online* gratuita do programa *TurboScribe*.

As interações estabelecidas nos grupos focais foram analisadas qualitativamente, com base na análise de conteúdo, definida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). O procedimento seguiu as etapas de pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; e, por fim, tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

Na etapa de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das transcrições dos áudios dos cinco encontros focais. Em seguida, procedeu-se à seleção dos documentos, constituindo-se o *corpus* da pesquisa, entendido como o conjunto de materiais submetidos à análise. Ainda na pré-análise, realizaram-se a referenciação dos índices e a definição de indicadores, com a finalidade de identificar elementos relevantes para a análise (Bardin, 2016). Os indicadores resultaram da seleção de termos recorrentes nas transcrições, relacionados aos objetivos do estudo, sendo refinados na etapa de exploração do material, quando deram origem às unidades de registro e de contexto, bem como às categorias e subcategorias analíticas.

Após a pré-análise, procedeu-se à exploração do material, envolvendo as etapas de codificação e categorização dos dados. A codificação foi realizada manualmente, a partir de leituras das transcrições dos grupos focais, buscando identificar palavras, expressões e temas relacionados aos objetivos da pesquisa. Para a organização da análise, foram consideradas as unidades de contexto e as unidades de registro. As unidades de contexto corresponderam aos trechos das falas necessários para compreender o sentido atribuído pelos participantes ao tema abordado, enquanto as unidades de registro foram constituídas por palavras, expressões ou temas considerados significativos para a investigação.

Com base nessas unidades, verificou-se também a frequência absoluta, correspondente ao número de ocorrências de cada termo ou expressão, considerando as variações estabelecidas durante a codificação. Para auxiliar nessa identificação, utilizou-se o contador de palavras do *Microsoft Word*. Posteriormente, as unidades de registro foram agrupadas conforme a proximidade de sentidos, contribuindo para o processo de categorização dos dados.

A partir da análise das transcrições dos grupos focais, foram identificados indicadores recorrentes nas falas dos participantes, posteriormente agrupados por aproximação semântica. Esse processo possibilitou a organização dos dados em três eixos relacionados à percepção sobre o papel do PAEE, à interpretação e apropriação da legislação e às práticas docentes colaborativas.

Análise dos dados e discussão

Apesar das singularidades presentes em cada grupo focal, é possível observar que as falas convergem para questões relacionadas à compreensão das atribuições do Professor de Apoio, ao conhecimento da legislação e aos desafios do trabalho colaborativo no contexto educacional inclusivo. Essas informações foram depreendidas dos indicadores e índices produzidos por ocasião dos grupos focais realizados e são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores e índices identificados em cada grupo focal

Grupo Focal	Indicadores	Índices
Grupo Focal A (GFA)	- Professor de Apoio - Adaptação - Função do Professor - PAEE	Percepção sobre o PAEE
	- Normativa/Instrução Normativa - Legislação	Interpretação e apropriação da legislação
	- Inclusão - Trabalho Colaborativo - Conversa/Comunicação - Planejamento - Orientação - Coordenador escolar	Práticas docentes colaborativas
Grupo Focal B (GFB)	- Professor de Apoio - Atribuição - Atendimento Educacional Especializado	Percepção sobre o PAEE
	- Direito - Legislação - Instrução Normativa	Interpretação e apropriação da legislação
	- Planejamento - Práticas colaborativas - Gestão e coordenação escolar	Práticas docentes colaborativas
Grupo Focal C (GFC)	- Professor de Apoio - Atribuições	Percepção sobre o PAEE
	- Normativa - Legislação - Direito	Interpretação e apropriação da legislação
	- Colaboração - Práticas inclusivas - Gestão e coordenação escolar	Práticas docentes colaborativas
Grupo Focal D (GFD)	- Professor de Apoio - Atendimento Educacional Especializado	Percepção sobre o PAEE
	- Legislação - Lei - Instrução Normativa - Inclusão	Interpretação e apropriação da legislação
	- Trabalho colaborativo - Colaboração	Práticas docentes colaborativas
Grupo Focal E (GFE)	- Professor de Apoio - Apoio	Percepção sobre o PAEE
	- Lei	Interpretação e apropriação da legislação
	- Trabalho colaborativo - Gestão escolar	Práticas docentes colaborativas

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 2 apresenta as unidades de contexto e de registro, assim como as frequências absolutas de termos/expressões. Nas falas do GFA, observou-se predominância do termo “Professor de Apoio”, seguido de “Práticas Inclusivas”. No GFB, “Professor de Apoio e suas

atribuições” apresentou maior frequência (57 ocorrências), enquanto “Legislação” teve baixa incidência. No GFC, o mesmo termo foi ainda mais recorrente (120 menções), em contraste com “Práticas Colaborativas”, com apenas 13 menções. No GFD, sobressaíram “Professor de Apoio e suas atribuições” e “Gestão e Coordenação Escolar”. Já no GFE, houve apenas uma menção à legislação, vinculada ao direito do estudante com TEA ao atendimento de Professor de Apoio em classe comum.

Quadro 2 – Unidades de contexto, unidades de registro e frequência absoluta

Grupo Focal	Unidade de contexto	Unidade de registro	Frequência absoluta
GFA	“Não sei identificar a real função do professor de apoio.”	Professor de Apoio	132
	“Os alunos com PAEE eram mais integrados.”	Práticas Inclusivas	118
	“A Prova Paraná é a mesma pra todo mundo, no máximo a letra fica maior.”	Atividades Avaliativas Adaptadas	96
	“Foi tudo por iniciativa nossa, nunca foi disponibilizado tempo.”	Práticas Colaborativas	45
	“Nunca pegamos a normativa para dar uma lida.”	Legislação	16
	“A pedagoga estava sobrecarregada de trabalho.”	Gestão e Coordenação Escolar	15
GFB	“Eu cheguei aqui, caí de paraquedas, só sabia do professor de apoio quando eu entrei na sala, e só teve cinco segundos de conversa.”	Professor de Apoio e suas atribuições	57
	“A gente poderia trabalhar em conjunto e tá tudo certo. Mas o que que acontece? Como não há diálogo algum, infelizmente, nem na chegada do professor e nem a orientação quanto ao trabalho que ele vai executar junto ao corpo docente. Então, o que é que você vai fazer? É tudo no improviso, né?”	Práticas Colaborativas	23
	“A gente fica meio perdido, porque nunca tem essa coisa da escola comunicar a gente.”	Gestão e Coordenação Escolar	13
	“Muitas vezes a lei, já na formação dela, ela vem com um monte de falhas. Exatamente. Faltando um monte de informações.”	Legislação	12
GFC	“A gente não tem noção de qual é a função certinha, não é?”	Professor de Apoio e suas atribuições	120
	“E sabe uma coisa que está me incomodando bastante? Que as informações que chegam para nós sobre os alunos que precisam desse atendimento, elas chegam via WhatsApp. Gente, eu não consigo ler aquelas coisas. Então, o que precisaria? Precisaria de um lugar que a gente pudesse ir, pegar o documento, ler, ver, grande, impresso.”	Gestão e Coordenação Escolar	27
	“Não. Não que eu me lembre.” [Sobre conhecer a normativa que rege a oferta de PAEE]	Legislação	10
	“É no intervalo. Nada registrado, nada oficial.”	Práticas Colaborativas	13
GFD	“Duas profissionais de apoio. E daí eu também não entendia muito bem o que essa pessoa estava fazendo ali e por que ela estava ali.”	Professor de Apoio e suas atribuições	80
	“As informações que chegam até a gente normalmente, quando tem esse profissional de apoio, chegam através dele.”	Gestão e Coordenação Escolar	37
	“Então, na minha aula, ela [aluna com TEA] ia lá para a mesa do refeitório e ficava lá fora. Pra ela não ficar agitada e tal. Mas a acompanhante ficava junto.”	Legislação	3
	“É, a gente não consegue conversar nem com professores da mesma disciplina. Quem dirá conversar com qualquer outro profissional da escola, porque a gente não tem tempo pra isso.”	Práticas Colaborativas	2

Grupo Focal	Unidade de contexto	Unidade de registro	Frequência absoluta
GFE	“A professora de apoio que eu tenho esse ano, ela chegou, ela conversou comigo, ela me orientou sobre o aluno.”	Professor de Apoio e suas atribuições	59
	“Eu só sabia porque os outros colegas tinham comentado, ou o aluno. Mas o setor pedagógico... ninguém fez nenhuma explicação prévia.”	Gestão e Coordenação Escolar	36
	“O autista, ele tem um professor de apoio, tem a lei, né, ela coloca um professor PAC ou PAEE pra cuidar.”	Legislação	1
	“Então, esse apoio, eu acho que é uma troca muito bacana. Porque eu vejo que ela fica prestando atenção na aula e, quando é para fazer, ela explica para ele.”	Práticas Colaborativas	5

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base nos dados expostos no Quadro 2, definiram-se três categorias de análise, fundamentadas em critérios semânticos, em consonância com Bardin (2016): I. O Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) e a percepção sobre suas atribuições; II. A interpretação e a apropriação da legislação que rege a atuação do PAEE nas escolas estaduais do Paraná; III. Práticas educacionais colaborativas e seus desafios. Essas categorias se articulam entre si, visto que expressam fatores essenciais da inclusão escolar e da efetividade do trabalho do PAEE.

O Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) e a percepção sobre suas atribuições

No contexto da classe comum, o PAEE desempenha papel fundamental na mediação do processo de aprendizagem dos alunos com TEA. Sua principal função consiste em acompanhar o cotidiano escolar do estudante, prestando suporte pedagógico para seu desenvolvimento, sem se sobrepor às atribuições do professor regente (Glat; Pletsch, 2011).

Nos cinco grupos focais analisados, verificou-se elevada frequência do termo “Professor de Apoio” e suas variações (PAEE, profissional de apoio, entre outros), indicando a importância conferida a esse profissional pelos participantes. Entretanto, a prevalência das menções não implica, necessariamente, uma percepção adequada de suas atribuições. Ao contrário, as falas de 15 docentes revelaram uma percepção parcial ou fragmentada acerca de suas funções na classe comum, marcada por dúvidas e pela associação do PAEE a um papel predominantemente assistencial, voltado ao cuidado ou ao suporte individual ao estudante, em detrimento de sua atuação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

Cinco professores entendem que o PAEE deve responder pelas necessidades cognitivas, motoras e emocionais do aluno, enquanto sete vinculam sua atuação a tarefas burocráticas, como a organização de plataformas digitais e a digitação de atividades, isentando o professor regente da elaboração de adequações e flexibilizações curriculares necessárias ao estudante com TEA. Essas compreensões acerca das atribuições do PAEE podem ser observadas nas falas dos participantes:

Eu achava que o professor de apoio atendia todas as necessidades daquele aluno, fossem elas de nível intelectual, fossem elas de nível físico (P2GFA).

Não sei identificar a real função do professor de apoio! (P2GFA).

E é uma coisa que muitas vezes a gente não sabe, nem que tem o professor de apoio, nem o que ele faz (P4GFB).

A gente não sabia se ela [PAEE] deveria copiar a atividade do aluno, se era só pra conduzir aquele aluno (P2GFB).

Vale ressaltar que, no Paraná, 13,3% dos professores lecionam em mais de uma rede de ensino (Inep, 2024), contextos em que as políticas educacionais e as denominações atribuídas ao apoio em classe comum podem apresentar variações. A ausência de diretrizes nacionais bem definidas sobre a atuação do PAEE durante o turno regular de escolarização, conforme aponta Bortolotto (2022), contribui para acentuar essa desarticulação conceitual e prática.

Durante os encontros, foram discutidas as experiências dos professores regentes com o PAEE em classes comuns. Dos participantes, seis relataram interações positivas, dois manifestaram sentimento de insegurança, um demonstrou indiferença e cinco expressaram incômodo diante da presença do PAEE em sala, como se observa nas manifestações de P3, P1, P2 e P6:

Eu me senti mais segura de ter aquela pessoa auxiliando na aula (P3GFC).

Parece que vai me fiscalizar. Se a turma tinha PAEE eu dizia: “Não quero essa turma” (P1GFD).

Pra mim é indiferente [a presença do professor de apoio em sala] (P2GFE).

A escola não tem uma estrutura pra suportar esse tipo de atendimento. Porque, você veja, o professor não tem um metro pra andar dentro da sala (P6GFC).

As impressões favoráveis dialogam com os achados de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), que indicam que muitos docentes não se consideram preparados para atuar com estudantes com TEA e consideram imprescindível o suporte pedagógico oferecido pelo PAEE. Salles (2013) reforça que parcela significativa dos professores da rede estadual considera que a escola regular não dispõe de condições para garantir uma aprendizagem significativa nem um atendimento adequado aos estudantes com TEA. Tal percepção dialoga com a política paranaense de “inclusão responsável”, que, ao manter as instituições especializadas, reforça a ideia de que a rede regular ainda não se encontra plenamente apta a atender esse público.

As tensões evidenciadas nas falas apresentadas podem decorrer da construção social desse papel, o que reforça a importância de maior clareza e diálogo entre os profissionais envolvidos. Nessa direção, Vicente e Bezerra (2017) apontam que muitos professores regentes evitam expor abertamente conflitos profissionais ou, em alguns casos, sequer reconhecem essas situações. Em contrapartida, o professor de apoio frequentemente identifica e relata essas dinâmicas de poder e a troca de papéis que ocorre em sala de aula.

Bortolotto (2022) afirma que a falta de formação específica na área da Educação Especial intensifica a fragilidade na implementação das políticas de inclusão. As interpretações equivocadas sobre a atuação do PAEE, identificadas neste estudo, evidenciam a necessidade de ampliar a formação continuada dos docentes, especialmente quanto às atribuições desse profissional e ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. Essa formação deve ser promovida e assegurada pelos sistemas de ensino, com ações que também envolvam as equipes gestoras e pedagógicas das instituições escolares. Da mesma forma, cabe à organização escolar favorecer espaços e condições para a articulação entre o PAEE e os demais professores. Nesse sentido, a inclusão não se sustenta apenas na presença do professor de apoio, mas requer um trabalho colaborativo, organizado, alinhado à legislação e fundamentado nos princípios da educação especial na perspectiva inclusiva.

A interpretação e a apropriação da legislação que rege a atuação do PAEE nas escolas estaduais no Estado do Paraná

Ao abordar as atribuições do PAEE, também se buscou compreender como os docentes se apropriam das orientações estabelecidas pela Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED. Nas falas analisadas, a normativa aparece com pouca frequência. Quando mencionada, surge de modo amplo e pouco aprofundado, o que indica uma apropriação limitada de seu conteúdo. Esse distanciamento entre os professores das disciplinas e as orientações legais torna-se evidente nos excertos a seguir:

Pra ser sincera, eu não sei nem se o professor de apoio tem que ter uma especialização específica, se é uma pessoa que passou um concurso aleatório, um pedagogo aleatório (P1GFA).

A gente nunca pegou a normativa pra dar uma lida. É, nunca foi proposto, né? (P2GFA).

Eu tenho interesse [em ler a normativa]. Essa instrução, acho que é tão importante, tem tanta coisa na carreira docente, no nosso dia a dia, que a gente não tem acesso como quer. E essa instrução normativa é um documento que a gente tem que respeitar, a gente tem que conhecer (P6GFA).

Embora reconheçam a importância de conhecer as orientações que regulamentam a atuação do PAEE, as falas de alguns participantes indicam dificuldades de acesso e de apropriação da Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED. Entre os aspectos mencionados estão a indisponibilidade do documento no contexto escolar e o desconhecimento acerca de sua existência. O acesso à normativa, por si só, não assegura a efetivação do direito à educação inclusiva; entretanto, seu conhecimento pode contribuir para que os docentes compreendam as atribuições do PAEE e os critérios que orientam esse atendimento, favorecendo práticas mais alinhadas às diretrizes estabelecidas para a Educação Especial. As dificuldades identificadas nas falas dos professores encontram respaldo em Pacheco (2019), que aponta que nem sempre os docentes têm acesso a essas orientações e, quando têm, podem interpretá-las de forma diferente daquela prevista oficialmente.

A abordagem do ciclo de políticas, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), indica que a existência de normativas, por si só, não assegura sua efetivação. Na prática, sua aplicação depende das interpretações dos diferentes sujeitos envolvidos, o que pode levar a distintas compreensões sobre o papel do PAEE no contexto da escola. Conforme apontam Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), no campo das políticas educacionais inclusivas, essas interpretações assumem formas variadas entre os municípios brasileiros, evidenciando a influência das realidades locais. Nesse cenário, a diversidade de entendimentos pode gerar distanciamentos entre o que é proposto nas políticas e o que, de fato, se concretiza, afetando a efetividade das ações planejadas.

Observa-se a postura crítica dos docentes quanto à aplicação das leis, como evidenciam os excertos a seguir:

Por mais que haja políticas públicas de inclusão desses alunos, elas não se efetivam na prática (P7GFC).

Muitas vezes a lei, já na sua elaboração, apresenta falhas e lacunas de informação (P1GFB).

Essa percepção pode contribuir para o desinteresse em aprofundar o conhecimento sobre as normativas vigentes. Destaca-se, ainda, a análise de P2, integrante do GFB, ao apontar que, na ausência de definição clara das atribuições, a mantenedora pode optar pela descontinuidade do serviço, sob o argumento de que sua permanência não se faz necessária. Tal cenário pode implicar

a perda de direitos já assegurados aos estudantes atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Práticas educacionais colaborativas e seus desafios

Um ambiente inclusivo não se limita à formulação de diretrizes e normas que definem funções. Conforme Bortolotto (2022), é fundamental promover uma relação contínua e colaborativa entre os educadores, com a adaptação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades de todos os estudantes.

As práticas pedagógicas colaborativas são apontadas como fundamentais para que se estabeleça a responsabilidade compartilhada entre o professor regente e o especialista, contribuindo diretamente para o sucesso do processo inclusivo (Amaral, 2018; Braga Jr.; Bedaque, 2018; Damiani, 2008; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Silva; Vilaronga, 2021). Contudo, os dados analisados indicam que a implementação do coensino ainda encontra entraves significativos no cotidiano escolar, em descompasso com o que estabelece a Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED, que orienta a atuação colaborativa entre o professor de apoio e os docentes regentes (Paraná, 2016).

O trabalho colaborativo é percebido pelos professores regentes como pouco articulado e sem uma organização consistente. Entre as dificuldades apontadas, destacam-se a ausência de apoio efetivo da gestão para a implementação de práticas inclusivas, a falta de espaços estruturados e de tempo adequado para planejamento conjunto e troca de informações com o professor de apoio, além da sobrecarga de trabalho e das limitações na comunicação entre os docentes. Nesse contexto, quando as ações colaborativas acontecem, tendem a assumir um caráter informal e improvisado, estando mais relacionadas à iniciativa individual dos professores do que a uma organização institucional que as favoreça, como indicam os excertos que seguem:

É tudo, infelizmente, jogado, né? (P4GFB).

É tudo no improviso (P5GFD).

As falas analisadas apontam que a comunicação entre docentes da classe comum, professores de apoio e coordenadores pedagógicos ocorre de forma restrita, o que evidencia a necessidade de fortalecer a articulação entre esses profissionais. Entre os fatores associados a essa limitação, destaca-se a alta rotatividade dos PAEEs na instituição. Como esses profissionais atuam conforme a demanda, sem vínculo fixo com a escola, essa condição dificulta a construção de parcerias duradouras e a consolidação de práticas inclusivas. Nesse contexto, a falta de alinhamento na implementação das ações educacionais inclusivas acaba por restringir a atuação dos professores de apoio, fragilizando os processos de inclusão escolar (Barbosa, 2018; Vicari; Rahme, 2020), como ilustram as falas a seguir:

Não há diálogo algum com o professor de apoio (P1GFA).

No dia a dia, realmente falta tempo, né? (P5GFC).

Não temos nem tempo pra isso, então fica aquela conversa de recreio, né? (P9GFC).

Os docentes apresentaram algumas propostas voltadas à consolidação de práticas colaborativas na escola. Entre elas, ressaltaram a importância de qualificar o uso dos momentos destinados à formação pedagógica, defendendo que esses espaços priorizem temas mais próximos da realidade escolar, sobretudo aqueles relacionados ao AEE. Também destacaram a necessidade

de que as informações sejam compartilhadas de forma mais formal e organizada, a fim de reduzir falhas na comunicação e garantir maior clareza nas orientações direcionadas aos professores.

A propósito, cumpre ressaltar a produção coletiva, entre a pesquisadora e os docentes participantes, de um canal de comunicação destinado ao corpo docente da escola participante, decorrente das demandas problematizadas ao longo da pesquisa. Durante os encontros realizados, emergiram discussões que evidenciaram a necessidade de aprimorar a organização e o acesso aos documentos dos alunos do AEE. Embora estejam disponíveis na secretaria escolar, sua consulta pelos docentes nem sempre ocorre de forma ágil e sistematizada.

Em resposta a essa demanda, propôs-se a criação de um *drive* institucional para acesso a documentos dos estudantes atendidos pelo AEE, como Plano de Atendimento Educacional Especializado, relatórios e atividades avaliativas, legislações pertinentes à Educação Especial Inclusiva, produções acadêmicas da área e registros de trabalhos colaborativos desenvolvidos pelos professores. A implementação do *drive* institucional requer a adoção de políticas que assegurem a confidencialidade das informações, a proteção de dados e o compartilhamento adequado de documentos da instituição e dos estudantes. Para isso, os níveis de acesso deverão ser definidos de acordo com as atribuições de cada usuário, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Permissões de acesso ao *drive* institucional

Profissionais	Permissões
Equipe diretiva, coordenação pedagógica e secretaria escolar com e-mail @escola.	Acesso total a todas as pastas e documentos disponíveis no <i>drive</i> , incluindo a permissão para criar, editar e excluir arquivos.
Professores regentes e especialistas com e-mail @escola.	Acesso total a todas as pastas, podendo criar e editar alguns arquivos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando que a escola não oferta atendimento em SRM, o *drive* poderá facilitar o compartilhamento de informações referentes aos estudantes atendidos em outra instituição, contribuindo para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos.

As falas dos participantes acerca da atuação da gestão e da coordenação escolar evidenciam o papel estratégico dessas instâncias na promoção de práticas colaborativas. Elas assumem função central ao articular as diretrizes normativas com as necessidades do cotidiano escolar. No entanto, os relatos indicam que os gestores nem sempre participam de forma efetiva do processo de inclusão, direcionando-se, com frequência, a demandas administrativas e à busca por resultados mais elevados em avaliações externas, em detrimento do suporte pedagógico necessário para a efetivação da inclusão.

A escola é responsável por criar condições que viabilizem a consolidação de práticas educacionais colaborativas, superando barreiras estruturais, organizacionais e formativas ainda presentes no contexto educacional, conforme aponta Duek (2007). Em diálogo com essa perspectiva, os docentes entrevistados destacaram a necessidade de uma atuação mais proativa das equipes diretiva e pedagógica, voltada à criação de espaços formais de planejamento, escuta e troca de experiências entre os professores. Para isso, sugeriram a reorganização do tempo escolar, com a definição de horários específicos para reuniões, a elaboração de um cronograma regular de encontros, o fortalecimento da comunicação direta entre os profissionais e a ampliação do acesso às normativas e orientações pedagógicas.

Casal e Fragoso (2019) reforçam esse entendimento ao destacar a importância de garantir condições concretas para que os docentes desenvolvam práticas colaborativas. Nesse sentido, os autores apontam como fundamental a ampliação dos espaços de diálogo na escola e o incentivo à

formação de grupos de trabalho que favoreçam o planejamento coletivo, o compartilhamento de saberes e experiências, bem como a construção conjunta de propostas pedagógicas inclusivas. Por sua vez, Silva e Vilaronga (2021) apontam que muitos professores dos componentes curriculares não se sentem suficientemente preparados para realizar um trabalho colaborativo, o que reforça a necessidade de fortalecer a formação continuada, articulada ao comprometimento individual dos profissionais.

Ao valorizar as percepções e as experiências dos docentes, esta pesquisa contribuiu para a elaboração de propostas alinhadas às necessidades identificadas no contexto escolar, entre elas a criação de um *drive* institucional para facilitar o acesso e o compartilhamento de informações sobre os estudantes atendidos pela Educação Especial Inclusiva. Dessa forma, o estudo foi além da produção de dados, assumindo um caráter propositivo ao retornar à escola contribuições voltadas ao fortalecimento das práticas docentes. Como implicação prática, destaca-se também a viabilidade de implementação da proposta, uma vez que os materiais poderão ser disponibilizados em ambiente digital, utilizando recursos tecnológicos já existentes na instituição e disponibilizados pela mantenedora, sem a necessidade de aquisição de novos equipamentos, licenças ou materiais impressos.

Considerações finais

O PAEE ocupa um lugar estratégico no processo de inclusão de estudantes com TEA que demandam suporte educacional especializado. No contexto educacional, entretanto, seu trabalho frequentemente é secundarizado, sendo, por vezes, reduzido a atribuições de caráter acessório em um sistema que deveria reconhecê-lo como parte integrante da ação pedagógica. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores dos componentes curriculares do Ensino Médio, atuantes em uma escola da rede estadual do Paraná, acerca da função do PAEE em sala de aula junto ao estudante com TEA, considerando as atribuições estabelecidas pela Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED (Paraná, 2016).

A análise das percepções dos participantes permitiu identificar aproximações e distanciamentos entre a compreensão dos professores e o que estabelece a normativa estadual. Os achados indicam que, embora exista normativa específica que orienta as atribuições do PAEE na rede pública estadual paranaense, persistem lacunas significativas na compreensão e aplicação de suas orientações. As falas dos professores regentes revelam a atribuição recorrente de funções operacionais e assistenciais a esse profissional, em detrimento de sua dimensão pedagógica, evidenciando um descompasso entre o previsto e o praticado.

Diante desse cenário, a Instrução Normativa nº 001/2016 – SEED/SUED apresenta baixa circulação e apropriação entre os docentes, o que compromete sua efetividade. Tal fragilidade limita o desenvolvimento de ações colaborativas e dificulta a construção de estratégias inclusivas consistentes, impactando a qualidade do atendimento aos estudantes com TEA.

No que se refere às práticas pedagógicas colaborativas, amplamente reconhecidas na literatura como estruturantes para a educação inclusiva, observa-se baixa incidência no cotidiano escolar. As falas evidenciam que a articulação entre professores regentes e especialistas ocorre de forma limitada e pouco estruturada, marcada pela ausência de planejamento conjunto e pela fragilidade da mediação da gestão escolar. Tal configuração revela uma organização do trabalho pedagógico fragmentada, atravessada pela intensificação das demandas docentes e pela ausência de diretrizes institucionais que favoreçam e sustentem práticas colaborativas entre os profissionais.

Desse modo, destaca-se a necessidade de reorganizar tempos e espaços escolares e investir em formação continuada para fortalecer o trabalho colaborativo. Ressalta-se, ainda, o papel ativo da escola na identificação e resolução de seus próprios desafios, por meio de uma postura reflexiva e participativa. Com o apoio da coordenação pedagógica e o diálogo entre os profissionais, é possível construir soluções contextualizadas, fortalecendo a autonomia, o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade na promoção de uma educação inclusiva.

Considerando que a investigação foi realizada em uma escola da rede pública estadual do Paraná, os resultados expressam as percepções dos docentes participantes e o contexto específico em que a pesquisa foi desenvolvida. Nesse sentido, estudos futuros podem ampliar a investigação para outras instituições e diferentes regiões do estado, possibilitando analisar se as compreensões acerca da função do PAEE e as dificuldades relacionadas ao trabalho colaborativo também se manifestam em outros contextos escolares. Pesquisas que incluam a percepção dos próprios PAEEs, das equipes pedagógicas e dos gestores também podem contribuir para ampliar o conhecimento acerca da organização e da efetivação desse serviço.

Por fim, os resultados reforçam a importância da articulação entre teoria e prática, evidenciando que a consolidação de uma educação inclusiva e colaborativa não se sustenta apenas na existência de normativas, mas também em sua compreensão, apropriação e efetiva implementação no cotidiano escolar pelos docentes e pela equipe gestora da instituição.

Referências

- AMARAL, D. S. **As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20592/DIS_PPGEDUCACAO_2018_AMARAL_DENISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 maio 2023.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, jun. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5380/ce.v9i1.1700>
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 3, n. 61, p. 299-310. abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X24248>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.
- BORTOLOTTTO, S. A. dos S. **Estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da rede estadual de ensino do Paraná**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://sig.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=24393&idprograma=40001016001P0&anobase=2022&idtc=1850>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRAGA JR., F. V.; BEDAQUE, S. A. de P. Atendimento Educacional Especializado para o estudante com transtorno do espectro autista: trajetória e orientações. In: BRAGA JR., Francisco Varder (org.). **Atendimento Educacional Especializado para o estudante com transtorno do espectro autista**. Mossoró: EdUFERSA, 2018. p. 59-86.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4-5, 21 out. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que tratam o Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 91, p. 45-46, 18 maio 2026.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>

CORDEIRO, A. A inclusão de crianças com autismo no ensino regular brasileiro. In: STRAVOGIANIS, A. L. (org.). **Autismo, um olhar por inteiro**. São Paulo: Literare Books International Ltda., 2021. p. 262-267.

CRUZ, J.; ALMEIDA, S. V. Educação especial e políticas públicas. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 16, p. 1-16, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/recit.v8.n19.5117>

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>

DUEK, V. P. Professores diante da inclusão: superando desafios. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: UEL, 2007. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=4rgjdoQAAAAJ&citation_for_view=4rgjdoQAAAAJ:aqlVkm33-oC. Acesso em: 28 jan. 2025.

FONTANA, F. Técnicas de Pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-77.

GALLO, G. C. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8083>. Acesso em: 5 maio 2023.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GUERRA, S. Z.; ESTORMOVSKI, R. C. O papel da pesquisa no processo de avaliação das políticas educacionais. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-8, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.37396>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: microdados. Brasília: Inep, 2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 13 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 28 out. 2025.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/202>. Acesso em: 22 set. 2026.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. v. 4. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 25-36.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PACHECO, P. **Políticas educacionais e as práticas avaliativas com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) de Irati-PR**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati. 2019. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspui/bitstream/jspui/1646/2/PRISCILA%20PACHECO.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 710, de 28 de agosto de 2023**. Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: Assembleia Legislativa do Paraná, 2023. Disponível em: https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem_dia/x27VJpsr7bsT4sv65xWMKPSXtghU31GfpINCjQzw.pdf. Acesso em: 19 jun. 2026.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 001, de 15 de janeiro de 2016**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: SEED/SUED, 2016. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao0012016sued.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

SALLES, L. E. S. **As políticas de educação especial no estado do Paraná e a escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34714/R%20-%20D%20-%20LILIANE%20EREMITA%20SCHENFELDER%20SALLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SANTOS, A. P. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para as políticas de avaliação em larga escala. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/391/pdf>. Acesso em: 22 set. 2026.

SILVA, R. S. da; VILARONGA, C. A. R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. 1-20, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994147>

SIM, J. Collecting and analysing qualitative data: issues raised by the focus group. **Journal of Advanced Nursing**, v. 28, n. 2, p. 345-352, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00692.x>

VICARI, L. P. L.; RAHME; M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X43296>

VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter) ações. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017214>

Recebido em 11/06/2026

Versão corrigida recebida em 20/08/2026

Aceito em 21/09/2026

Publicado online 02/10/2026