



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –  
UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O CONTEXTO DA INCLUSÃO NAS PRODUÇÕES DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DAS IES DO PARANÁ DE 2015 A 2022**

**CASSIANA PATRÍCIA MORANDI**

Francisco Beltrão – PR

2023

**CASSIANA PATRÍCIA MORANDI**

**O CONTEXTO DA INCLUSÃO NAS PRODUÇÕES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS IES DO PARANÁ DE 2015**

**A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mafalda Nesi Francischett

Francisco Beltrão – PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Morandi, Cassiana Patrícia

O contexto da inclusão nas produções de pós-graduação em educação das IES do Paraná de 2015 a 2022 / Cassiana Patrícia Morandi; orientadora Mafalda Nesi Francischett. -- Francisco Beltrão, 2023.

174 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Inclusão. 2. Educação . 3. Educação Inclusiva. I. Francischett, Mafalda Nesi , orient. II. Título.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**CASSIANA PATRÍCIA MORANDI**

**TÍTULO DO TRABALHO:** O CONTEXTO DA INCLUSÃO NAS PRODUÇÕES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS IES DO PARANÁ DE 2015 A 2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Mafalda Nesi Francischett (Orientadora)**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



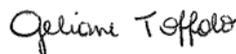
**Ana Claudia Biz**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Alessandra de Fatima Giacomet Mello**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)



**Geliane Toffolo**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Francisco Beltrão, 19 de dezembro de 2023

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela força nos momentos de fraqueza, por atender aos desejos do meu coração e por permitir a experiência do mestrado de acordo com Sua vontade.

Ao meu filho, o pequeno Joaquim Morandi Bianchini, que neste período de estudo da pesquisame ensinou a importância e o valor do tempo.

À minha família, em especial à minha filha Heloisa Morandi Kuhnen, pelo apoio e à minhairmã Ana Claudia Morandi, por estar sempre presente e me respaldar quando mudei de cidade. Amo vocês mais do que as palavras possam expressar.

À querida amiga Fernanda Maeli Tartari, por inúmeras vezes me apoiar mesmo morando distante, sua amizade tem sido um presente precioso em minha vida e nesse período de mestrado. Sua constante presença mesmo à distância, me trouxe conforto, risos e momentos depaz tão necessários para aliviar o estresse. Sou imensamente grata por ter você na minha vida e por nossa conexão especial. Mal posso esperar para compartilharmos o fruto dessa jornada.

Querida Professora Mafalda Nesi Francischett, muito obrigada por aceitar o desafio de ser minha orientadora, pois foi como uma mãe no mestrado, ajudando-me a dar os primeiros passos na pesquisa, e me desenvolver com paciência. Agradeço também por todos as mensagens e momentos em que conversamos e nos animamos juntas, além de acreditar em mim e dedicar sua atenção para que essa pesquisa pudesse ser

realizada. Sou grata pela sabedoria e conhecimento compartilhado, bem como pela sensibilidade que teve para compreender minhas fragilidades e dificuldades.

Agradeço as professoras participantes da banca: Alessandra Mello, Ana Biz e Geliane Toffolo. Sua presença e contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa. Através de suas valiosas orientações, críticas e *insights*, pude aprimorar a compreensão do tema e a qualidade da pesquisa. Sou imensamente grata pela generosidade, dedicação e apoio que demonstraram, pois sua participação enriqueceu esse trabalho.

Dedico ainda esse momento a todas as pessoas, em especial a Vera e a Leda que contribuíram para que essa pesquisa pudesse ter um final feliz. Agradeço sinceramente a todos que, com seu apoio, incentivo e conhecimento, tornaram possível este alcançar esse resultado tão significativo. Obrigada.



*"Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das  
diferenças".*

*(Maria Teresa Mantoan)*

## RESUMO

MORANDI, C. P. **O contexto da inclusão nas produções de pós-graduação das IES do Paraná de 2015 a 2022.** 2023, 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na área de concentração: Educação, na linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. O objetivo principal foi avaliar o contexto da inclusão, enquanto fenômeno escolar, no modo como se apresenta nas produções científicas, desenvolvidas nos cursos *stricto sensu* em Educação nas Instituições Estaduais do Paraná (IES/PR), no período de 2015 a 2022. Apresentamos um breve histórico e a legalidade da educação inclusiva, naquilo que traz garantia ao direito à educação, conforme leis que tratam a inclusão como direito fundamental de todos, pauta defendida para todos, com base nos direitos humanos. Abordamos a educação inclusiva no Brasil e no Paraná, seguimos por esta linha de pensamento que, através das políticas públicas, tem o objetivo de incluir no ensino básico aqueles que possuem algum tipo de necessidade educacional especial. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e de metodologia bibliográfica. Buscamos pelos arcabouços nas dissertações e nas teses concluídas de 2015 a 2022, nas sete instituições públicas estaduais de Ensino Superior do Estado do Paraná que ofertam cursos de Pós-graduação *stricto sensu* em educação. Destas, cinco são as que têm dissertações e teses concluídas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Os resultados obtidos permitem afirmar que a inclusão está sendo objeto de estudo das instituições de ensino superior do Paraná, em um contexto de discussão e reflexão de como está se efetivando essa inclusão e como esse desafio está sendo enfrentado no meio educacional.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Produção Científica; Revisão Científica.

## ABSTRACT

MORANDI, C. P. **The context of inclusion in postgraduate productions of Higher Education Institutions in Paraná from 2015 to 2022.** 2023. 174 f. Dissertation (Master's) – Graduate Program in Education – Master's, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

This research was developed during the Master's program in the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education, in the concentration area: Education, in the research line Culture, Educational Processes and Teacher Training, at the State University of Western Paraná–UNIOESTE. The main objective is to evaluate the context of inclusion as a school phenomenon, in the way it is presented in scientific productions, developed in stricto sensu courses in Education at State Institutions of Paraná (IES/PR), in the period from 2015 to 2022. We present a brief history and the legality of inclusive education, ensuring the right to education according to laws that treat inclusion as a fundamental right for all, advocating for everyone based on human rights. We address inclusive education in Brazil and Paraná, following this line of thought that seeks, through public policies, to include in basic education those with some type of special educational needs. This qualitative research employs bibliographic methodology. We sought frameworks in dissertations and theses completed from 2015 to 2022, in the seven public state Higher Education Institutions in the State of Paraná that offer stricto sensu postgraduate courses in education. Of these, five have completed dissertations and theses: State University of Londrina - UEL, State University of Maringá - UEM; State University of Ponta Grossa - UEPG; State University of the Midwest - UNICENTRO; State University of Western Paraná - UNIOESTE. The results obtained allow us to affirm that inclusion is the subject of study in higher education institutions in Paraná, in a context of discussion and reflection on how this inclusion is being implemented and how this challenge is being addressed in the educational environment.

**Keywords:** Inclusive Education; Scientific Production; Scientific Review.

## RESUMEN

**MORANDI, C. P. El contexto de inclusión en las producciones de posgrado de las IES de Paraná de 2015 a 2022.** 2023, 174 f. Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación - Maestría, Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Esta investigación fue desarrollada durante el curso de Maestría en el Programa de Posgrado Stricto Sensu en Educación, en el área de concentración: Educación, en la línea de investigación Cultura, Procesos Educativos y Formación Docente, en la Universidad Estadual del Oeste del Paraná - UNIOESTE. El objetivo principal es evaluar el contexto de la inclusión como fenómeno escolar, en la forma en que se presenta en las producciones científicas, desarrolladas en los cursos stricto sensu en Educación en las Instituciones Estatales de Paraná (IES/PR), en el período de 2015 a 2022. Presentamos una breve historia y la legalidad de la educación inclusiva, en términos de lo que garantiza el derecho a la educación, de acuerdo con las leyes que tratan de la inclusión como un derecho fundamental para todos, una agenda defendida para todos, basada en los derechos humanos. Abordamos la educación inclusiva en Brasil y en Paraná, siguiendo esta línea de pensamiento que, a través de políticas públicas, tiene como objetivo incluir en la educación básica a aquellos que tienen algún tipo de necesidad educativa especial. Esta investigación es de naturaleza cualitativa y utiliza metodología bibliográfica. Buscamos marcos en disertaciones y tesis concluidas entre 2015 y 2022 en las siete instituciones públicas estatales de enseñanza superior del estado de Paraná que ofrecen cursos de posgrado stricto sensu en educación. De ellas, cinco han concluido disertaciones y tesis: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Los resultados obtenidos permiten afirmar que la inclusión está siendo estudiada por las instituciones de enseñanza superior de Paraná, en un contexto de discusión y reflexión sobre cómo se está dando esta inclusión y cómo se está enfrentando este desafío en el ambiente educativo.



**Palabras clave:** Educação Inclusiva; Produção Científica; Revisión Científica.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, de 2006 a 2020, no Brasil.....	46
<b>Gráfico 2:</b> Taxas de distorção idade-série, segundo deficiência, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%).....	54
<b>Gráfico 3:</b> Distorção idade-série entre estudantes matriculados.....	55
<b>Gráfico 4:</b> Estudantes de Educação Especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação - Brasil 2021... ..	101
<b>Gráfico 5:</b> Comparativo de produções dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES paranaenses no período compreendido entre 2015 e 2022.....	141
<b>Gráfico 6:</b> Comparativo do progresso das produções acadêmicas dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES do Estado do Paraná, no período de 2015-2022.....	142
<b>Gráfico 7:</b> Produções acadêmicas dos programas <i>stricto sensu</i> da Educação das IES do Paraná, no período de 2015-2022 e das produções relacionadas ao tema da inclusão educacional. ....	145
<b>Gráfico 8:</b> Percentual das produções acadêmicas sobre inclusão dos Programas em Educação das IES do Paraná - 2015-2022.....	147
<b>Gráfico 9:</b> Instrumentos e métodos utilizados nas produções acadêmicas das IES paranaenses selecionadas para a pesquisa.....	195

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Mudanças nas terminologias utilizadas para se referir ao público alvo da Educação Especial. ....	37
<b>Quadro 2:</b> Tipos de deficiência encontrados com maior frequência no ambiente escolar. ....	48
<b>Quadro 3:</b> Transtornos com maior frequência no cotidiano escolar. ....	50
<b>Quadro 4:</b> Distúrbios mais frequentes no cotidiano escolar. ....	52
<b>Quadro 5:</b> Marcos Históricos e Legais da Educação para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. ....	69
<b>Quadro 6:</b> Marcos Legais da Educação Especial no Brasil. ....	86
<b>Quadro 7:</b> Documentos norteadores do estado do Paraná para a Educação Especial. ....	93
<b>Quadro 8:</b> Programas de Pós-Graduação stricto sensu: mestrado e doutorado em Educação. ....	124
<b>Quadro 9:</b> Linhas e núcleos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL-Mestrado e Doutorado. ....	127
<b>Quadro 10:</b> Dissertações e teses produzidas no PPEdu- Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UEL entre 2015-2022. ....	128
<b>Quadro 11:</b> Dissertações e Teses produzidas no PPE- Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UEM entre 2015-2022. ....	130
<b>Quadro 12:</b> Dissertações no PPE- Programa de Pós-Graduação em Educação UENP (PPEd/UENP) entre 2015-2022. ....	131

<b>Quadro 13:</b> Número de dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG entre 2015-2022. ....	133
<b>Quadro 14:</b> Dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNICENTRO entre 2015-2022. ....	136
<b>Quadro 15:</b> Dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE nos campi de Cascavel e Francisco Beltrão, entre 2015-2022. ....	138
<b>Quadro 16:</b> Dissertações e Teses produzidas pelos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES do Estado do Paraná entre 2015-2022. ....	139
<b>Quadro 17:</b> A inclusão nos programas <i>stricto sensu</i> da Educação das IES do Paraná, no período de 2015 a 2022. ....	144
<b>Quadro 18:</b> Total de produções dos Programas em Educação das IES do Paraná com o total de dissertações e teses relacionadas ao tema da pesquisa. ....	146
<b>Quadro 19:</b> Dissertações e Teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação das IES paranaenses selecionadas para a pesquisa. ....	150

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual
CAES	Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAS-PR	Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná
CEAOP	Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES/CNE	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPC	Conceito Preliminar de Curso

DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DFN	Deficiência Física Neuromotora
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
FAFIG	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava
FEAPAEs	Federações Estaduais das APAEs
FENAPAE	Federação Nacional das APAEs
IBC	Instituto Benjamim Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
IIMC	Imperial Instituto dos Meninos Cegos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
IRM	Instituto Rodrigo Mendes
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S-PR	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Paraná
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas

PAC	Professores de Apoio a Comunicação Alternativa
PAEE	Professores de Apoio Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Professor Especialista
PEE	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PPCEE	Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar
PPD	Pessoa Portadora de Deficiência
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TPE	Todos pela Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Rio de Janeiro

UFSCar	Universidade de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>I MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>26</b>
<b>1.1 A Institucionalização da Educação Especial</b> .....	<b>26</b>
<b>1.2 Educação Especial: Inclusão e Integração</b> .....	<b>34</b>
<b>1.3 A Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva</b> .....	<b>45</b>
<b>1.4 Marcos Históricos e Legais da Educação Especial</b> .....	<b>63</b>
<b>II A LEGALIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA E PARANAENSE</b> .....	<b>74</b>
<b>2.1 O Percorso Legal da Educação Inclusiva no Brasil</b> .....	<b>74</b>
<b>2.2 A Educação Especial Inclusiva no Paraná</b> .....	<b>89</b>
<b>III A PESQUISA NA EDUCAÇÃO NA BUSCA DA INCLUSÃO</b> .....	<b>114</b>
<b>3.1 3.1 – O Contexto da Inclusão nas IES do Paraná</b>	
<b>3.2 O Paraná e as Universidades Públicas</b> .....	<b>118</b>
<b>3.3 Análise dos Objetivos Inclusos nas Pesquisas</b> .....	<b>190</b>
<b>3.4 Metodologias nas Pesquisas</b> .....	<b>195</b>
<b>3.5 As Conclusões das Produções Acadêmicas</b> .....	<b>198</b>
<b>3.6 Discussão Sobre a Pesquisa</b> .....	<b>223</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>236</b>



**REFERÊNCIAS.....243**

**ANEXO.....276**

## INTRODUÇÃO

A escola inclusiva traz como princípio a educação como direito de todos, para que as pessoas tenham oportunidades de estudar, aprender e conviver socialmente, de estar numa instituição escolar que busque anular qualquer forma de exclusão, segregação ou preconceito e que ofereça variadas formas de ensino e considere as diferenças na aprendizagem.

A perspectiva do processo de educação na escola inclusiva é de que os estudantes sejam acolhidos em suas necessidades, num processo de ensino e aprendizagens que estimule a capacidade de desenvolvimento de cada estudante, respeitando as diferenças individuais.

Para que haja educação de maneira inclusiva é necessário que a escola esteja preparada com estrutura física e professores capacitados. A acessibilidade perpassa pelo processo das pessoas terem acesso e o maior desafio é de criar mecanismos que possibilitem a superação de barreiras que impeçam o estudo e a formação dos estudantes.

Nesse contexto, o maior obstáculo enfrentado pela escola inclusiva e, mais, pela Educação Especial (EE), ainda é o de superar as concepções que pouco acreditam na importância das possibilidades de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Dessa forma e com base na teoria histórico-cultural, consideramos como fundamental a relação da criança com deficiência ou NEE e outras crianças, para que ocorra a troca de experiências, de aprendizagem e de conhecimento. Conforme essa

perspectiva, a escola é uma instituição onde a criança recebe o ensino sistematizado e também onde serão estabelecidas as interações necessárias para o convívio social.

A educação vem sendo cada vez mais objeto de pesquisas nos últimos anos. Entretanto, ainda é considerada uma modalidade de ensino à parte, pouco admirada. Embora enfrente os mesmos problemas da educação regular, são altos os índices de repetência e de evasão do estudante com tais características. Assim como está pouco adequada a formação de professores, as condições de trabalho e aos recursos pedagógicos, além de problemas específicos, como a falta de uma efetivação da política educacional que efetivamente proteja e dê respaldo à EE, de maneira a atender os estudantes com um ensino adequado e de qualidade.

A nossa aspiração sempre foi a de ser professora, embora o trajeto nessa busca tenha sido permeado por dificuldades e obstáculos que exigiram muito empenho para serem superados. Nessa trajetória, estivemos em contato com pessoas que também muito batalharam para superar preconceitos e discriminações. A nossa atuação no espaço escolar teve seu início como professora na disciplina de História e o interesse pela inclusão surgiu a partir das vivências em sala de aula, movido pelas próprias limitações, pois estávamos em contato com estudantes diagnosticados com diferentes patologias e isso nos levou a buscar novos conhecimentos a respeito do assunto, o que nos motivou a fazer especialização em EE. Os desafios, como professora, aumentavam e a necessidade de aperfeiçoamento estava sempre presente. Em decorrência

disto, iniciamos o Mestrado em Educação, uma conquista na vida desta professora, que culminou, na continuidade, com esta pesquisa que se concretiza aqui nesta dissertação.

Nesse sentido, o que nos motivou foram as vivências do cotidiano escolar como professora, pelo fato de que, por mais que tivemos avanços nas políticas públicas, para as pessoas com deficiência, transtornos e NEE, ainda existem muitos limites teóricos e metodológicos a serem superados.

A questão norteadora da pesquisa é: “Qual é o contexto da inclusão, enquanto fenômeno escolar, nas produções científicas das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, no período de 2015 a 2022?”

Na busca da educação inclusiva, decidimos avaliar o contexto da inclusão e de como ela se apresenta nas pesquisas científicas, para que possamos identificar as prerrogativas dos avanços e das tentativas, na melhoria do trabalho educacional na diversidade. Considerar esse aspecto significa possibilitar que os estudantes público alvo da EE alcancem níveis de inclusão social e participem do processo de ensino e aprendizagem com recursos metodológicos diversos, que atendam às suas especificidades de aprendizagem. Assim como fornecer subsídios teóricos para quem trabalha de modo a esclarecer dúvidas e inspirar novas pesquisas sobre o tema da inclusão educacional e, assim, aproximar a universidade da educação básica.

Elegemos os Programas de Mestrado e Doutorado em Educação, das instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Paraná, como

campos da pesquisa, dos quais foram selecionadas para análise as dissertações e teses produzidas no período entre 2015 e 2022. Esse recorte de tempo se justifica, por ter sido criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), último documento federal relacionado a orientar os direitos das pessoas com deficiência, buscando sua inclusão social e cidadania.

Os pressupostos que embasam esta dissertação estão pautados na Teoria Histórico- Cultural, na metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, com características de pesquisa bibliográfica. Realizamos a investigação pelo levantamento de dados das dissertações e das teses, concluídas de 2015 a 2022, das Instituições Públicas Estaduais de Ensino Superior do Estado do Paraná, que ofertam cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. A busca ocorreu junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos sites dos Programas de Mestrado em Educação nas instituições pesquisadas, que foram a UEL (Universidade Estadual de Londrina), a UEM (Universidade Estadual de Maringá), a UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), a UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), a UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), a UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná) e a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Para a coleta de dados utilizamos como descritores os termos: inclusão; educação inclusiva; educação especial; necessidades educacionais especiais e deficiência.

O objetivo principal nesta pesquisa foi avaliar o contexto da inclusão, enquanto fenômeno escolar, no modo como se apresenta nas

produções científicas, desenvolvidas nos cursos *stricto sensu* em Educação nas IES do Paraná, de 2015 a 2022. Os demais objetivos da pesquisa se concentraram em descrever a evolução histórica da educação especial; relatar os marcos históricos da educação para a pessoa com dificuldades específicas; abordar as contribuições da teoria histórico-cultural para as concepções da aprendizagem e do desenvolvimento da criança especial; especificar as principais leis relacionadas à educação inclusiva no Brasil e no Paraná; categorizar os resultados da pesquisa; demonstrar o que os autores das produções científicas abordam em relação à inclusão; justificar as metodologias utilizadas nas produções da pesquisa e relacionar as conclusões obtidas nas produções.

A organização do trabalho segue pela compreensão da evolução histórica da EE, das mudanças e das características relacionadas à modalidade da educação que prioriza os estudantes com deficiência(s), necessidades educacionais especiais e altas habilidades/superdotação.

No Capítulo 1, são apresentados os marcos históricos e legais da EE e os princípios deste modo de educação. No Capítulo 2, discorreremos pela legalidade da educação inclusiva no Brasil e no Paraná, apresentamos os principais documentos legais-educacionais, relacionados ao fenômeno e o conceito de inclusão. No Capítulo 3, “A pesquisa na educação na busca da inclusão”, traz o processo de pesquisa, o levantamento de dados das produções e as análises das categorias: mediação, totalidade e contradição. Acreditamos na relevância em investigar as produções acadêmicas, no que elas apresentam como metodologia e instrumentos pedagógicos para a prática da inclusão.

## **I - MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **1.1 - A Institucionalização da Educação Especial**

Este capítulo relata a incursão histórica dos princípios da EE, nos registros desde a Antiguidade até o período atual. A intenção é possibilitar melhor compreensão a respeito da inclusão no meio escolar.

Os principais marcos legais relacionados à EE trazem indicativos sobre as concepções de sujeito, de sociedade e de educação, em cada período histórico, desde a Antiguidade. Nesse contexto da educação inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem traz também as condições históricas e sociais da realidade escolar vivida pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo.

A evolução cronológica-histórica da EE apresenta mudanças e características definidas conforme as ações humanas. No período da Antiguidade, iniciado aproximadamente há 4000 anos a.C. até o século V, segundo Dechichi (2008), os relatos relacionados ao modo de tratar as pessoas com deficiência ou necessidades especiais registram atitudes de discriminação e até de maus-tratos. Esse estágio inicial foi identificado como a fase da exclusão social, período em que essas pessoas eram rejeitadas, abandonadas e, em alguns casos, exterminadas por terem algum tipo de deficiência.

Conforme Fernandes (2013), no período denominado de extermínio, aqueles não considerados aptos a produzir, a portar armas e

que apresentassem qualquer tipo de imperfeição física eram condenados à morte.

No mundo greco-romano século XIII a.C., o padrão de perfeição era ter um corpo forte e saudável e qualquer pessoa que não se encaixasse nesse padrão, apresentasse deficiências físicas visíveis, como a falta de membros, deformidades ou incapacidade de falar ou de enxergar, era abandonada ou exterminada, por representar riscos ou custos à sociedade.

Na Roma Antiga século VIII a. C., tanto nobres quanto plebeus podiam sacrificar os filhos que nascessem com alguma deformidade. Em Esparta, o corpo perfeito era valorizado porque favorecia a luta nas guerras e as crianças doentes ou com anomalias eram abandonadas para morrer ou lançadas em precipícios. (MEDEIROS MONTEIRO *et al.*, 2016). A Bíblia traz referência aos leprosos, cegos, aleijados, pedintes ou rejeitados, excluídos pelo medo do contágio ou porque pensavam serem amaldiçoados pelos deuses. (ARANHA, 2005).

No período da Idade Antiga (séculos VIII a.C. e VI a.C.), essas atitudes eram legitimadas:

[...] na era pré-cristã, os deficientes eram negligenciados e maltratados. O tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido”. (SILVA, 2010, p. 165).

Tal tratamento de exclusão era justificado, pelos governantes e filósofos, pela alegação de que os deficientes eram considerados ameaça à manutenção da divisão social entre nobres e escravos, já que não eram

dotados de habilidades mentais ou físicas para que pudessem desempenhar as funções dessas classes sociais. (FERNANDES, 2013).

Para Aranha (2005), com o advento do Cristianismo, na Idade Média, (séculos V e XV), a sociedade considerou a situação das pessoas com necessidades especiais como decorrente da intervenção de forças demoníacas. A situação de extermínio começou a ser questionada:

[...] pessoas doentes, nascidas defeituosas e/ou mentalmente afetadas passam a receber, pela primeira vez, atenção da sociedade, embora, ainda, de forma ambígua. (FERNANDES, 2013).

**Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas** (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideias cristãs, **não mais podiam ser exterminadas**, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente **ignoradas à própria sorte**, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser **aproveitados como fonte de diversão**, como bobos da corte, como material de exposição, etc. (ARANHA, 2005, p. 9, grifos da autora).

A partir dessas ideias, baseadas nos valores religiosos, surgiram as primeiras ações de caridade para com as pessoas com necessidades especiais. Ocorreu a fundação de hospícios e de albergues, por nobres ou por religiosos, iniciando, assim, o período de segregação ou institucionalização, o qual foi marcado pelas ações assistencialistas realizadas pela Igreja Católica. (RIBEIRO; MESA CASA, 2018).

Medeiros Monteiro *et al.* (2016) afirmam que, por volta do século XVI, predominou a segregação da pessoa com necessidades especiais em instituições, sob a justificativa de que, conforme as ideias cristãs, não poderiam ser mortas, mas sim tratadas com amor. Tal atitude afastou-as do convívio social:

No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade. (SILVA, 2009, p. 136).

A importância da fase da segregação ou institucionalização foi o surgimento da ideia de que, embora afastados da sociedade, as pessoas com deficiência seriam “[...] alguém com direitos e possibilidades educativas”. (DECHICHI, 2008, p. 163). Mesmo assim, não houve nenhum tipo de atendimento educacional a essas pessoas:

Na era pré-científica, na Antiguidade e na Idade Média, a conduta educativa aos deficientes era nula. Nem se cogitava algum atendimento educacional, já que as sociedades, naquela época, determinadas por concepções espirituais a respeito das causas das deficiências, viam o deficiente como uma ameaça à sobrevivência da coletividade. Por isso os deficientes eram rejeitados, explorados, perseguidos ou eliminados. (ALAMINOS, 2018, p. 21).

A visão que a sociedade tinha em relação às pessoas com deficiência(s) estava atrelada ao conceito de deficiência de cada época

histórica. Embora em diferentes momentos existisse algum tipo de atenção diferenciada para essas pessoas, também predominaram a segregação e a exclusão, sempre justificadas por diferentes argumentos. Essas fases da história da pessoa com deficiência(s), marcadas pela fase da exclusão e logo após a fase da institucionalização, compreenderam o período pré-científico, cujos quadros físicos e mentais eram atribuídos a fatores espirituais.

A partir do século XVII, a Igreja Católica começou a perder sua força, bem como diminuíram as crenças fundadas no misticismo como relacionadas às deficiências, sendo substituídas pelas ideias que se referiam aos fatores naturais como causas dessas situações. (FERNANDES, 2013).

Nos séculos XVI e XVII, alguns médicos e educadores fizeram tentativas para a educação das pessoas com deficiência(s), como Pedro Ponce de León, monge espanhol, considerado o primeiro educador de surdos, e Charles Michel de L'Épée, que criou a primeira escola para surdos em Paris. (RIBEIRO; MESA CASA, 2018). O atendimento era restrito às pessoas cegas e surdas, por serem aquelas que poderiam ter condições de participar do processo produtivo de industrialização. (FERNANDES, 2013).

Conforme Fernandes (2013), a partir dos séculos XVIII e XIX surgiram, na Europa, os primeiros espaços destinados à educação das pessoas com deficiência, com foco no mercado de trabalho.

As instituições funcionavam como asilos, alimentando e abrigando os internos; como escolas, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculo; como oficinas de produção, pois as pessoas com deficiências constituíam mão de obra barata no processo inicial de industrialização. (FERNANDES, 2013, p. 44).

As duas primeiras instituições especializadas para o tratamento das pessoas com deficiência visual e surdez, no Brasil, foram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje instituto Benjamin Constant criado por D. Pedro II, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, ambos no Rio de Janeiro, onde existem até hoje. (ARANHA, 2005). Em 1874, na Bahia, foi criado o Hospital Juliano Moreira, para atendimento das pessoas com deficiência intelectual e, no Rio de Janeiro, foi fundada a Escola México, em 1887, para atender às pessoas com deficiência física e intelectual. (RIBEIRO; MESA CASA, 2018).

Nessas instituições, o IBC e o INES, além dos conteúdos regulares de ensino, também ensinavam trabalhos manuais, repetitivos, de pouca exigência intelectual. Portanto, era mínimo esforço cognitivo, o que levou a crer que não se acreditava na capacidade intelectual dos estudantes, algo que ainda persiste em algumas instituições assistencialistas. Os institutos, na realidade, se constituíram em espaços segregados, em que alguns deficientes que lá foram estudar tornaram-se professores e outros permaneceram até a morte. (SILVAb, 2017).

A fundação dos dois institutos representou um grande progresso na educação de surdos e cegos, embora ainda predominasse o caráter assistencialista nessas instituições, que

[...] se refere a ações que não transformam a realidade social da pessoa necessitada de algo, pois atende apenas às necessidades individuais e emergentes por serem pontuais sem promover mudanças estruturais efetivas e duradouras. (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 04).

Apenas a partir do século XIX são identificadas outras duas fases na EE: a integração e a inclusão, que são contemporâneas e representam marcos de defesa dos direitos humanos das pessoas com necessidades especiais, e se diferenciam pelo papel desempenhado na sociedade durante essas fases, no período denominado de científico. (FERNANDES, 2013).

No final do século XIX e início do século XX, as pressões e as críticas aumentaram contra a institucionalização, movidas por diferentes interesses, sob a justificativa de que a manutenção da população com deficiência nas instituições especializadas se tornava onerosa. Por outro lado, havia a crescente manifestação na defesa da institucionalização da academia científica e de outras categorias profissionais:

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-

se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (ARANHA, 2005, p. 18).

Portanto, a normalização para a educação das pessoas com deficiência foi “[...] a tentativa de fazê-las parecer o mais próximo possível ao padrão de normalidade imposto socialmente”. (FERNANDES, 2013, p.73). Assim, o modelo adotado foi caracterizado como pedagogia terapêutica, que combinava professores especializados com serviços e recursos, para que a pessoa com deficiência e NEE pudesse se assemelhar aos cidadãos ditos normais e, então, serem integrados ao convívio social.

Assim, **integrar** significava **localizar no sujeito o alvo da mudança**, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, **os serviços e os recursos** de que necessitassem para viabilizar as **modificações que as tornassem o mais ‘normais’ possível**. (ARANHA, 2005, p.18, grifos da autora).

Nesse sentido, o princípio da normalização pregava que as pessoas com deficiência e necessidades especiais teriam direito a experimentar as atividades relacionadas ao padrão de vida normal e que deveriam ser oferecidas, a elas, as mesmas oportunidades de participação

realizadas por grupos de sua idade. (MENDES, 2006). Assim foram desenvolvidas várias ações, com finalidade de integrar as pessoas com necessidades especiais na comunidade, dentre elas o surgimento das instituições privadas sem fins lucrativos e classes especiais nas escolas públicas. Sob esse aspecto, essas pessoas tinham por direito a convivência social, mas, na escola, deveria haver a preparação para a vida em sociedade. (ARANHA, 2005).

No Brasil, houve aumento no número de estabelecimentos de ensino especial, com destaque para a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Essa expansão nas instituições de caráter filantrópico trouxe também a isenção da obrigatoriedade de atendimento às pessoas com deficiência, por parte do poder público federal, na rede de ensino, que voltou a assumir papel de campanhas voltadas a esses sujeitos a partir de 1957. (MIRANDA, 2008).

Em 1960, iniciaram movimentos sociais pela luta aos direitos humanos e para sensibilizar a sociedade para a interação escolar, com o argumento de que a criança com deficiência teria direito de participar dos programas e de atividades acessíveis às outras crianças.

## **1.2 Educação Especial: Inclusão e Integração**

A educação “[...] é um dos requisitos fundamentais, para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços em nossa sociedade”. (GADOTTI, 2005, p. 01). E a EE, além do requisito citado,

tem como fundamento a redução dos obstáculos que impossibilitam o sujeito de exercer atividades e sua inserção completa na sociedade. (NILSSON, 2003). Surgiu com o objetivo de atender à demanda daquelas pessoas que possuíam características diferentes, colocadas à margem do processo educacional. (SAHB, 2006).

[...] A educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação. (MENDES, 2006, p. 388).

A EE passou de uma fase inicial predominantemente assistencialista, para a fase com prioridade para os aspectos médico e psicológico, passando às instituições de educação escolar a integração no sistema geral de ensino, até chegar à atualidade, com a proposta de inclusão nas salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2011).

A educação precisa estar em atividade inclusiva constante, pois, “[...] é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”. (MANTOAN, 2005).

Recentes estudos sobre EE indicam um avanço nos estudos em relação à inclusão dos estudantes com deficiência(s) ou necessidades especiais, tanto legal, quanto metodológico, uma vez que a inclusão, como prática ou práxis pedagógica, provoca mudanças em muitos aspectos na educação escolar.

Na EE, há uma notável diversidade de termos nos documentos legais e na literatura, todos referentes as pessoas que podem ser chamados de excepcionais, especiais, deficiência, estudantes com necessidades educacionais especiais entre outros. Essas designações carregam consigo a ideia de desvio de norma, contradizendo o modelo padrão de adequação física e mental defendido pela sociedade.

As frequentes alterações na terminologia refletem as diferentes concepções e os princípios em cada período histórico-social. Essas formas de tratamento retratam e possibilitam a compreensão da evolução histórica da EE, como fenômeno sócio-histórico- educacional, sendo identificadas algumas fases ou estágios nessa evolução. (DECHICHI, 2008).

Considerando a variedade de termos encontrados nos documentos legais e na literatura pertinente ao assunto, de forma geral, nessa categoria educacional especial, são enquadrados aqueles indivíduos denominados como excepcionais; ou especiais; ou pessoas com deficiência; ou alunos com necessidades educacionais especiais; ou qualquer outra denominação que traga implícita em seu significado a ideia de desvio da norma; de déficit; de marginalização; de contradição ao modelo padrão de adequação física e/ou mental defendido pela ideologia social dominante; enfim, a ideia de exclusão. (DECHICHI, 2008, p. 162).

O quadro 1, a seguir, indica as terminologias mais utilizadas para se referir aos estudantes com deficiência(s) e/ou necessidades especiais, em cada período e quais as alterações que tiveram:

**Quadro 1:** Mudanças nas terminologias utilizadas para se referir ao público alvo da EE.

PERÍODO	TERMINOLOGIA
Até o século XX	Inválidos, que significava “indivíduos sem valor”. Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional (SASSAKI, 2014).
Início do século XX até meados de 1960	Incapacitados ou incapazes, ou seja, aqueles que não tinham capacidade.
1961	A LDBEN nº 4.024/61 utilizava o termo alunos excepcionais para se referir ao público-alvo da EE. O termo era utilizado, principalmente, para se referir ao estudante com deficiência intelectual. A sociedade utilizava também os termos defeituosos e deficientes.
1980	A Organização das Nações Unidas (ONU) determinou em 1981 como Ano Internacional das pessoas deficientes, atribuindo valor àqueles que tinham deficiência ao acrescentar o termo “pessoas”, igualando-os com direitos e dignidade aos demais (SASSAKI, 2014).
1986	A Portaria CENESP/MEC nº 69/1986 fixa os critérios para apoio técnico financeiro para a EE. Nela aparece a nomenclatura educando com necessidades especiais.
1988	A Constituição Brasileira de 1988, no art. 208, utiliza o termo portadores de deficiência.
2001	O termo “necessidades educacionais especiais” foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01).
2008	É instituída a PNEIPEI (Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva) que utiliza os termos “pessoa com..., estudantes com..., aluno com ...” e deficiência.
2009	O termo pessoa com deficiência tornou-se objeto de lei no Brasil, pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.
Na atualidade	A Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão emprega o termo pessoa com deficiência.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Essa troca de termos, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos estudantes com NEE nas escolas. (MANTOAN, 2011, p. 9).

Para Martins (2003), muitas pessoas estudam o processo de inserção e, com frequência, assemelham os termos inclusão e integração escolar. Contudo, a diferença é que a inclusão das crianças com necessidades especiais no meio escolar acarreta em remodelamento da estrutura física da escola, do comportamento e da atitude dos professores, no ajuste curricular e metodológico, dentre outros, enquanto que a integração escolar introduz o estudante na instituição, para que ele se adeque à escola, com todas as suas estruturas pré-definidas.

As expressões integração e inclusão possuem significados diferentes: “[...] na INTEGRAÇÃO, a sociedade admite a existência das desigualdades sociais e, para reduzi-las, permite a incorporação de pessoas que consigam ‘adaptar-se’, por méritos exclusivamente seus”. (FÁVERO, 2004, p. 37 - 38, grifo da autora).

Conforme Lauro Luiz Gomes Ribeiro (2004), no processo de integração é o “[...] aluno com deficiência que deve se adequar aos padrões da escola e não esta adequar seus padrões às necessidades das crianças”. (RIBEIRO, 2004, p. 185). Já na inclusão

[...] a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, a pessoa portadora de deficiência enquanto esta, concomitantemente, se prepara para assumir seu papel na sociedade. (RIBEIRO, 2004, p. 165).

A proposta de inclusão é de realizar intervenções com e para as pessoas. É realizar as mudanças necessárias, na escola, para facilitar a convivência, passando a defender um sistema educacional para todos e com qualidade.

Dessa maneira, inclusão no meio escolar significa garantir o acesso à educação para todos. É um processo de aprendizagem com as diferenças acolhidas e elaboradas nas relações entre os sujeitos. Isto é, todo processo de inclusão identifica e procura eliminar barreiras que, de alguma forma, impossibilitam aos seres humanos, direitos de receberem aquilo que lhes compete como cidadãos. Na educação, a inclusão é o conjunto de estratégias para contribuir com o acesso e permanência de todos em uma escola de qualidade. (UNESCO, 2005).

Para Ferreira (2009), as escolas sob a perspectiva inclusiva precisam considerar todas as crianças em suas necessidades educacionais. Para isso, carecem de preparos e adequações para receber os estudantes, mesmo que seja necessário fazer modificações. Para Frederico e Mendes (2004), as adaptações de grande porte consistem em medidas de cunho político e administrativo. No que se refere às adaptações de pequeno porte:

As adaptações de pequeno porte estão no âmbito de exclusividade e de ação exclusivos do professor e podem ser realizadas no currículo de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos com necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem na Escola Regular juntamente com seus parceiros. Essas adaptações podem ser: criar condições físicas, favorecer a

comunicação e a interação do aluno na comunidade escolar, adaptar materiais didáticos conforme a necessidade do aluno - Braile, LIBRAS, lunetas, suporte para lápis, fixar o papel na carteira-, adaptar conteúdos, método de ensino, objetivos, avaliação, entre outros que se fizerem necessários. Para tanto, é necessário que as instituições de ensino se preparem para receber esses alunos e busquem apoios específicos junto à Secretaria da Educação. (FREDERICO; MENDES, 2004, p. 37).

Essa é a orientação de Frederico e Mendes (2004), de que a adaptação deve ser da escola para os estudantes e não dos estudantes para a escola. Desta maneira, é necessário que sejam realizados investimentos para o atendimento apropriado, bem como permitir a participação efetiva na vida escolar.

No que se refere aos direitos dos estudantes com deficiência, TGD ou AH/S, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 19).

A Resolução CNE/CEB nº4/2009 institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para o Atendimento Educacional Especializado

(AEE) da modalidade EE na Educação Básica e prevêm a função complementar da formação do estudante, com recursos de acessibilidade e estratégias educativas e interventivas, a EE nos níveis, etapas e modalidades de ensino, a definição do público-alvo, o funcionamento da sala de recursos, a elaboração e execução do plano do AEE integrado ao projeto político pedagógico da escola, a formação necessária dos professores e suas atribuições no serviço. (BRASIL, 2009).

O documento ainda define o perfil dos estudantes da EE:

[...] deficiência (física, intelectual, mental ou sensorial); transtornos globais do desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância - psicose e transtornos invasivos não especificados); altas habilidades/superdotação (potencial elevado e muito envolvidos com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade). (BRASIL, 2009, p. 01).

A Resolução nº 04/2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e, em sua seção II, no artigo 29, reitera a EE como “[...] modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”. (BRASIL, 2010). Da mesma maneira, orientam a organização dos sistemas de ensino a matricularem os estudantes especiais nas vagas do AEE, classe comum ou salas de recursos das escolas, com o apoio de professores capacitados

e observando as condições de acessibilidade disponíveis para sua inclusão no sistema educacional. (BRASIL, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) garante complementar o ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros, na rede regular de ensino, como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação [...]. (BRASIL, 2011).

O AEE tem como compromisso atender as necessidades dos estudantes da EE e de fornecer apoio, com serviços especializados de maneira a garantir as condições de acesso, de participação e de aprendizagem a esses estudantes no ensino regular. Para tanto, o AEE busca o envolvimento das famílias dos estudantes, articulados com as políticas públicas educacionais.

Na escola, o AEE integra a proposta pedagógica, voltada para o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, como um modo para auxiliar na diminuição dos obstáculos que impedem as condições de aprendizagem e permanência na escola.

O AEE implementa o direito à educação das pessoas com necessidades especiais nas escolas da rede regular de ensino, com adequadas instalações físicas para acessibilidade, como também adaptação dos currículos, dos recursos didático-pedagógicos, para que os mesmos participem de todas as etapas e modalidades de ensino, caracterizando a sua inclusão no sistema educacional.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é espaço prioritário para Atendimento Educacional Especializado, onde o professor realiza atividades que proporcionem ao estudante aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Desse modo, as principais funções do professor de AEE, são:

Atuar de forma colaborativa com o professor de classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educativas especiais ao currículo e a sua integração no grupo; Promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno; preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns de ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; articular com

gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva. (ALVES, 2006, p. 17).

O professor que atua na SRM precisa

[...] ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas de educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos. (ALVES, 2006, p. 17).

O Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 5º, garante que o Ministério da Educação auxilie nas ações voltadas à oferta do AEE, tais como:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, s. p.).

É preciso construir a estrutura pedagógica com vistas ao atendimento da diversidade. Cada estudante é único, possui potencialidades e capacidades que precisam ser respeitadas e trabalhadas para que ele consiga alcançar a aprendizagem. O atendimento ao estudante com deficiência e/ou NEE segue esse mesmo princípio, pois na grande maioria são capazes de aprender, desde que recebam as condições necessárias para que isso aconteça. Para tanto, a escola se prepara para receber o estudante e atender às suas necessidades, e assim superar as desigualdades da exclusão. Na seção seguinte trataremos aspectos de como a inclusão está se apresentando no meio escolar, sob a ótica de que a escola está buscando a inclusão, em relação aos estudantes com NEE.

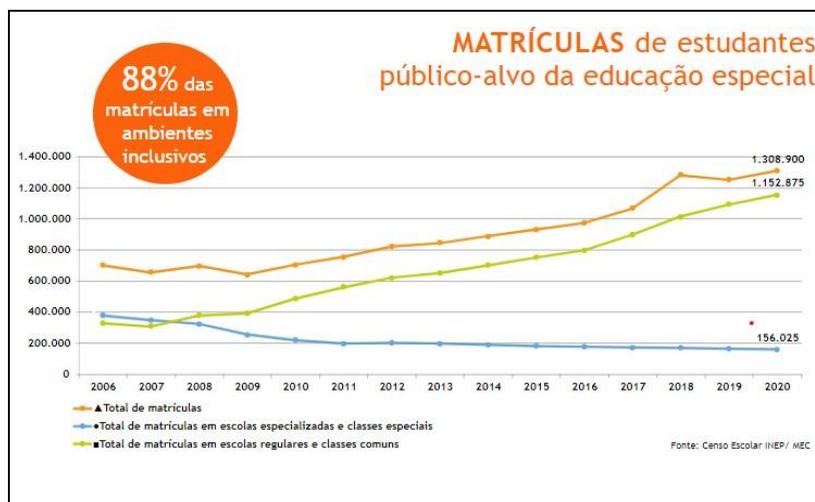
### **1.3 A Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva**

A educação na perspectiva inclusiva pretende “[...] enxergar diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem”. (UNESCO, 2005, p. 13).

A escola que compartilha dessa perspectiva inclusiva é aquela em que todos os sujeitos convivem e compartilham saberes, com oportunidades de ensino, de estudo e de aprendizagem, conforme as potencialidades individuais. A preposição é de que a escola tem essas finalidades, como parte de sua própria condição de instituição de ensino. Embora indicativos demonstrem que, na prática, a perspectiva inclusiva ainda não alcançou total êxito na sua efetivação. Um desses indícios é o

número de matrículas de estudantes público-alvo da EE, segundo Censo Escolar INEP/MEC, de 2006 a 2020, como se pode constatar no gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1:** Matrículas de estudantes público-alvo da EE, de 2006 a 2020, no Brasil.



**Fonte:** IRM. Instituto Rodrigo Mendes, 2022.

O documento “Educação Inclusiva: Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” (IRM, 2022), elaborado pela organização Todos pela Educação (TPE) e pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), apresenta informações de que o número de matrículas dos estudantes público-alvo da EE tem aumentado, consideravelmente. No gráfico 1, apresentamos valores que indicam esse aumento na quantidade de matrículas dos estudantes entre 2006 e 2020.

Tal resultado é atribuído no documento pela efetivação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. As matrículas nas escolas regulares e nas classes comuns aumentaram de aproximadamente 300.000 matrículas, em 2006, para 1.152.875 matrículas em 2020, num total de 1.308.900 matrículas, (88,1%) do público-alvo da EE matriculados em escolas regulares, nas classes comuns.

Tal resultado não atinge o objetivo de alcançar 100% dos estudantes da EE, matriculados em classes comuns, direito garantido pela Constituição Brasileira. Pois, cerca de 12% dessa população se encontra matriculada em escolas especializadas ou em classes especiais, não fazendo parte da escola inclusiva, propósito defendido em todos os documentos que tratam sobre os direitos das pessoas com necessidade especiais.

Ainda de acordo com o Censo Escolar INEP/MEC (2022), alguns estados brasileiros alcançaram a meta de 100% desses estudantes, público-alvo da EE, matriculados nas escolas comuns, que são Acre, Alagoas, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina. Por outro lado, os estados do Mato Grosso do Sul (75%) e Paraná (59%) estão atrás dos outros estados, com menor número de matriculados em classes comuns em 2020. Uma das causas desse resultado pode ser o fato de que o Paraná é o único estado que ainda possui escola de EE (a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE é a mantenedora da escola especial), que teve a nomenclatura alterada, em 2011, para Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE. Com isso, muitos estudantes frequentam a escola de EE (ou APAE como são mais

conhecidas, devido ao fato de serem mantidas por esta instituição) e não a escola regular. Como a matrícula não é duplicada, o número de matriculados nas APAEs não aparece no ensino regular nem o estudante poderá frequentar os dois lugares. Essa possibilidade não existe no Paraná. Nos estados em que a APAE já não é mais escola especial e sim Centro de AEE sim, existe a possibilidade e matrículas pois há alunos do regular que frequentam o AEE nos Centros de APAE

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (FERREIRA, 2009), ratificada no Brasil, com status de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial. Tais pessoas podem participar efetivamente na sociedade e interagir em igualdade de condições com as demais pessoas. Alguns tipos de necessidade especiais são encontradas com maior frequência no ambiente escolar, como demonstrado no quadro 2, a seguir:

**Quadro 2:** Tipos de deficiência encontrados com maior frequência no ambiente escolar.

<b>Deficiência</b>	<b>Descrição</b>
Física	Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou

	ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.
Visual	Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão.
Cegueira	Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar.
Baixa visão	Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica.
Múltipla	Consiste na associação de duas ou mais deficiências.
Intelectual	Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.
Surdo cegueira	Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais). Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.
Auditiva e surdez	Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno

**Fonte:** BRASIL, 2022.

No levantamento realizado pelo Censo Escolar INEP/MEC (2022), são considerados como público-alvo da EE estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Os transtornos globais do desenvolvimento são alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Se incluem nesse grupo os estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista), Síndromes de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância.

São elencados, no quadro 3, os transtornos com maior frequência, no cotidiano escolar.

**Quadro 3: Transtornos com maior frequência no cotidiano escolar.**

<b>Transtorno</b>	<b>Descrição</b>
<b>Transtorno do Espectro Autista</b>	Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais.
<b>Síndrome de Rett</b>	Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais e do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.

<p><b>Síndrome de Asperger</b></p>	<p>Prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; tem início mais tardio do que o autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destrezamotora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância.</p>
<p><b>Transtorno Desintegrativo da Infância</b></p>	<p>Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, caracteriza-se pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 02 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional.</p>
<p><b>Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)</b></p>	<p>Transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.</p>

**Fonte:** EDUCACENSO/INEP/MEC (2011).

Alguns dos distúrbios que se apresentam no cotidiano escolar, com maior frequência, estão apresentados no quadro 4:

**Quadro 4:** Distúrbios mais frequentes no cotidiano escolar.

<b>Distúrbio</b>	<b>Descrição</b>
Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC	Também pode ser chamado de Transtorno do Processamento Auditivo, mesmo sendo relacionado com a audição humana ele não se classifica como perda auditiva. É caracterizado por afetar áreas cerebrais relacionadas às habilidades auditivas e de interpretação das informações sonoras. Permitindo que o indivíduo ouça, mas tenha dificuldade em decodificar e interpretar a mensagem recebida.
Dislexia	Caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas.
Disgrafia	Uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.
Disortografia	Dificuldade manifestada por “um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”.
Discalculia	Distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de estudantes e afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números.

**Fonte:** EDUCACENSO/INEP/MEC (2011).

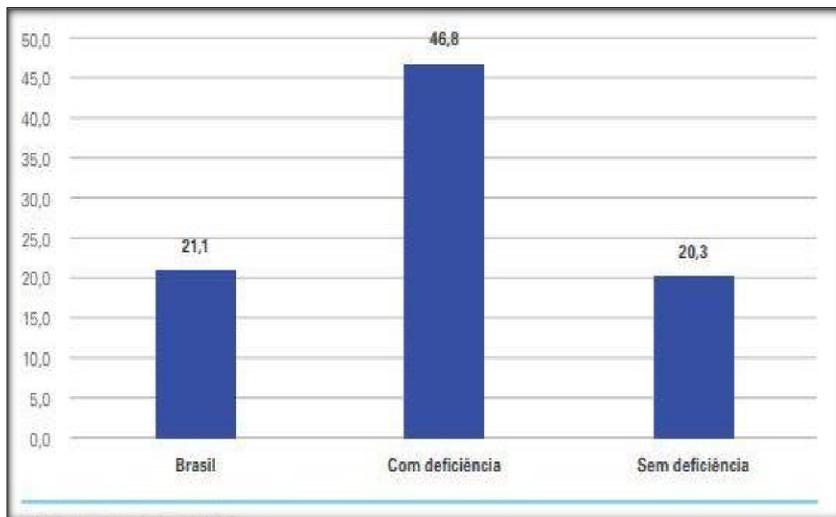
Segundo Stainback e Stainback (1999), o ensino inclusivo oferece recursos tecnológicos especializados para o atendimento dos estudantes da EE. A escola precisa oferecer condições estruturais que favoreçam o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem desses estudantes.

Segundo o documento “Educação Inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” (IRM, 2022), já citado anteriormente, “[...] uma das primeiras barreiras com que o público-alvo da Educação Especial se depara ao ingressar nas escolas públicas comuns são as arquitetônicas”. (IRM, 2022).

Conforme o Censo Escolar (INEP/MEC, 2022), 60% das escolas brasileiras não têm qualquer medida de acessibilidade. Nesse quesito entram banheiros acessíveis, corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, sinais sonoros, táteis e visuais e rampas. De acordo com o Censo (2020), os recursos que mais faltaram foram: sinal sonoro (99%), sinal tátil (97%), elevador (97%), sinal visual (94%) e pisos táteis (93%) e os que mais apareceram nas escolas foram: rampas (48%), banheiros (47%), vão livre (30%) e corrimão (25%).

No que se refere à aprendizagem do estudante da EE, não existem dados no Censo Escolar relativos ao desempenho desses estudantes, que possam ser analisados. Há clareza de que há distorção quanto a idade-série, já que esse dado demonstra que não há equivalência entre a idade do estudante e o nível de ensino que se espera que ele frequente. Os resultados se encontram significativamente maior entre o público. O gráfico 2 mostra:

**Gráfico 2:** Taxas de distorção idade-série, segundo deficiência, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



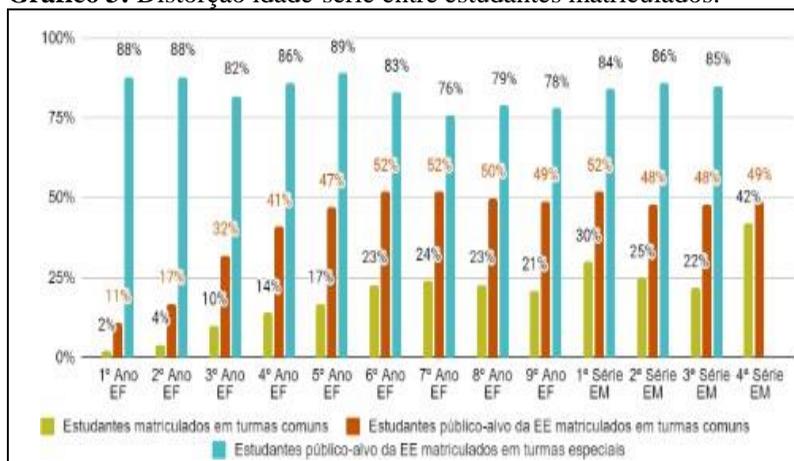
**Fonte:** UNICEF, 2021.

Analisando o gráfico 2, observamos que, no Brasil, a taxa de distorção idade-série, que indica que os estudantes estão com um atraso escolar de dois anos ou mais, é de 21,1% dos estudantes. Mas, se forem destacados apenas os estudantes com deficiência, essa taxa de distorção aumenta para 46,8%, ou seja, quase metade dos estudantes com deficiência encontram-se em defasagem idade/série. Destacamos, ainda, nessa pesquisa, o fato de que o resultado da distorção idade-série, relativo ao estudante público-alvo da EE (46,8%) é maior do que o dobro das taxas de distorção dos estudantes normais e do Brasil.:

[...] Dentre as crianças e os adolescentes com deficiência, 884.359 em todo o Brasil, eram 414.104 aquelas em distorção idade-série, revelando um enorme desafio para a inclusão de todos no sistema escolar. (UNICEF, 2021, p. 36).

Esses resultados não especificam se o estudante da EE está matriculado em classes regulares ou em escolas ou turmas especiais. O gráfico 3 traz números em relação a essa realidade:

**Gráfico 3:** Distorção idade-série entre estudantes matriculados.



**Fonte:** UNICEF, 2018.

Conforme os dados do gráfico 3, os estudantes da EE em salas especiais possuem mais de 76% de distorção idade-série, enquanto que esses estudantes em classes comuns estão abaixo de 52%. Assim,

No Brasil, 42% dos estudantes com deficiência estão em distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto a média nacional é de

12%.Essa situação é agravada nos anos finais do ensino fundamental, chegando a 57% entre os estudantes com deficiência, versus 26% da média nacional. (UNICEF, 2018, p. 11).

A leitura e interpretação desses dados foram realizadas de maneira cuidadosa, para que não sejam lidos sob a ótica das tendências inatistas e ambientalistas. A primeira considera o insucesso do estudante pela falta de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem:

Considera-se que o aluno não aprende porque não desenvolveu pré-requisitos para tal, é imaturo, não tem raciocínio lógico, atenção, memória, vontade, enfim, não apresenta as capacidades que deveriam ser um *a priori* à aprendizagem. Essas capacidades são consideradas um resultado natural do processo maturacional do aluno e, por razões de limitação do próprio indivíduo, não tiveram o desenvolvimento necessário. (SFORNI, 2004, p. 29, grifo da autora).

Sob a perspectiva inatista, o estudante é o próprio culpado pela sua falta de aprendizagem. Na tendência ambientalista, as causas da não aprendizagem do estudante se encontram fora da sala de aula, nos mais diversos ambientes sociais, com exceção da escola: na família, nas condições socioeconômicas e outros mais, que são utilizados, muitas vezes, pelos professores para justificar o insucesso na aprendizagem. Tais ideias possuem maior peso quando relacionadas ao atraso da aprendizagem do estudante da EE, pois já apresenta características que o diferenciam dos demais, atribuídas as causas das dificuldades de aprendizagem.

Contrária a essas tendências, a teoria histórico-cultural, conforme Vygotsky<sup>1</sup> (2009), aborda a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo sujeito, na interação com o contexto socio-histórico. Ou seja, com o meio em que vive, com a sua história de vida.

De acordo com Vigotski (2022), a interação com o outro e com o meio é primordial para o desenvolvimento da criança e, especialmente no caso da criança com necessidades educacionais especiais. O autor já falava da importância da escola para o desenvolvimento da criança dita especial:

Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente, nessa criança, hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a esses defeitos, não só se paralisa a educação geral da criança, mas também sua aprendizagem especial, às vezes, reduz-se a zero. (VIGOTSKI, 2022, p. 116).

A importância da obra de Vigotski advém do fato de que, apesar das dificuldades apresentadas pela criança, ele acreditava na capacidade de superar as dificuldades ocasionadas pela deficiência. Nesse caso, o autor não se refere à ideia comum de uma compensação biológica do defeito, em que, ao ser privada de um sentido, a pessoa desenvolve outros sentidos como uma forma de compensação.

A posição de Vigotski (2022) em relação à atitude do professor é a de que, em relação à aprendizagem, a criança com deficiência ou NEE não difere da criança normal: “[...] em essência, não existe diferença nem

---

<sup>1</sup> A escrita do nome do autor russo modifica-se de acordo com a obra bibliográfica mencionada no texto.

no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade”. (VIGOTSKI, 2022, p. 120). Adiferença está na organização do modo de ensino que se pretende para uma e para outra, de acordo com suas necessidades:

Não se pode dizer que não há conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e para os com atraso mental. Porém, esses conhecimentos e essa aprendizagem especiais devem estar subordinados à educação geral, à aprendizagem geral. A pedagogia especial deve ser diluída na atividade geral da criança. (VIGOTSKI, 2022, p.124).

Para Vigotski (2009) toda criança é capaz de aprender e se desenvolver, e “[...] o objetivo da educação do aluno dito especial é atingir o mesmo fim da criança dita não especial, utilizando meios diferentes”. (COSTA, 2006, p. 235). Com base nisso, é possível afirmar: a aprendizagem conduz para o desenvolvimento.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança, conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Portanto, a aprendizagem ativa os processos que conduzem ao desenvolvimento da criança, como o pensamento conceitual, a linguagem, a atenção, que são as funções psíquicas superiores humanas,

que se concretizam no desenvolvimento histórico do homem como um ser social:

Somente no processo da vida social coletiva criaram-se e desenvolveram-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem (...) a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica realizam-se no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social que a rodeia. (VIGOTSKI, 2022, p. 308).

Se, para a criança dita normal, a aprendizagem e as relações com o meio social têm tamanha importância, o que dirá para a criança com deficiência e/ou NEE, que tem a sua relação com o mundo (meio físico) e com as outras pessoas (meio social) afetada por sua própria condição.

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

Nesse sentido, o ensino é organizado de maneira a proporcionar o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, objetivo da educação. A escola tem papel fundamental no desencadeamento desse processo, já que é por meio dela que a criança tem contato com o conhecimento sistematizado da cultura humana e acontece a interação entre os sujeitos.

Para ser inclusiva, a escola precisa organizar o ensino de maneira a proporcionar o desenvolvimento de todas as crianças.

Precisamente porque a criança com atraso mental chega com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola, em resumo, consiste não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. A criança com atraso mental necessita, mais que a criança normal, que a escola desenvolva nela os germens do pensamento, pois, abandonada à própria sorte, ela não pode chegar a dominá-los. Nesse sentido, a tentativa de nossos programas de proporcionar à criança com atraso mental uma concepção científica do mundo, de revelar a ela as relações existentes entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de caráter não concreto e de formar nela, durante a aprendizagem escolar, uma atitude consciente ante toda a vida futura é, para a pedagogia terapêutica, uma experiência de importância histórica. (VIGOTSKI, 2022, p. 230).

As questões para inclusão são muitas e nem sempre a escola consegue desenvolver de modo satisfatório para todos os estudantes, como gostaria.

Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fatos de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 21).

Não basta colocar os estudantes no mesmo ambiente, sem dar-lhes as condições necessárias, de acordo com suas especificidades. Isso não é incluir. É preciso assegurar que a inclusão ocorra, o que só será possível com mudança efetiva e eficaz no modo de educar, com a capacitação dos profissionais, com a utilização de recursos técnicos adequados, adaptações de instalações e com projetos políticos pedagógicos voltados para a diversidade.

Para Stella e Sequeira (2013), a inclusão perpassa a ação de frequentar um ambiente de ensino regular ou de beneficiar os estudantes com necessidades educacionais especiais, precisa ser compreendida no atendimento total a esse estudante, alcançando suas necessidades acadêmicas e funcionais. Sobretudo, com ganho mútuo efetivado nas relações sociais. Para que haja inclusão é importante haver maturidade do profissional na busca de um trabalho efetivo e de um convívio com a finalidade de construção do conhecimento, utilizando recursos didáticos diversos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Para o êxito do processo de inclusão, é importante que o professor tenha clareza do seu papel e trabalhe com as diferenças, sendo flexível nas suas ações pedagógicas. Silvério (2003) explica que muitos professores se interessam em auxiliar os estudantes com deficiência e/ou NEE. Porém, ainda há profissionais que temem, toleram e rejeitam estes sujeitos nas salas de aula, porque não possuem formação específica para atuar de acordo com as necessidades de cada estudante. Há os que afirmam que não estão preparados para acolher esses estudantes em sala

de aula. Há também aqueles professores que aceitam o desafio, mesmo com pouca capacitação, e oferecem o melhor atendimento educacional possível, dentro de suas condições.

O processo de inclusão dos estudantes precisa ser acompanhado pela família, entendendo que “[...] estreitar as relações e desenvolver uma política entre a casa e a escola pode ser de grande valia para o crescimento e aprimoramento da escola inclusiva. Todos ganham nestes encontros”. (SILVÉRIO, 2003, p. 59). Muitas vezes, na própria família há resistências, medos, incertezas quanto à participação na escola regular de ensino, seja pela falta de clareza de seus direitos, ou pelo receio dos estudantes não receberem atendimento apropriado.

Conforme Ferreira (2009), pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais são protagonistas peculiares, apresentam singularidades e lutam por seus direitos, valorizam a dignidade, a autonomia individual, a participação e a inclusão na sociedade. Lutam por oportunidades. No mundo todo há movimentos buscando instituir a educação inclusiva e muito já foi construído em termos legais, por meio de documentos e convenções voltadas ao tema dos direitos humanos.

A educação inclusiva está protegida por leis, que preveem espaço físico favorável, materiais didáticos de qualidade, suporte pedagógico aos professores e demais profissionais da educação. Na seção seguinte, buscamos melhor elucidar quais os principais marcos e os instrumentos legais que fundamentam a inclusão no Brasil.

## **1.4 Marcos Históricos e Legais da EE**

A inclusão das pessoas com deficiência(s) e/ou necessidades especiais no meio escolar representa o direito à cidadania. Significa um caminho transitado desde a década de 1990, por meio do movimento Educação para Todos. Este documento simboliza um divisor de águas no processo de inclusão social, porque aborda, de forma indireta, o movimento de inclusão social dos estudantes com necessidades educacionais especiais ao propor o direito à educação para todos. (SANTOS, 2001).

Embora, desde 1948, a questão da educação como direito de todos conste na Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi no final do século XX que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO) colocou como prioridade a discussão sobre a necessidade de universalização da educação básica. Esse fato impactou na história do que hoje conhecemos como educação inclusiva, na medida em que gerou uma série de encontros internacionais, com foco na discussão de estratégias e de metas para ampliar o acesso da população dos países em desenvolvimento na educação básica. (UNESCO, 1990).

O primeiro desses encontros, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Os participantes elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um meio para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, reafirmando o direito de todos à educação e se comprometendo a tomar

as medidas necessárias para alcançar os objetivos da Educação para Todos (UNESCO, 1990). Dentre os objetivos estão: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa; b) universalizar a educação básica, assegurando o acesso de crianças, jovens e adultos a ela; c) reduzir massivamente o analfabetismo até 2015; d) melhorar a qualidade da educação básica etorná-la equitativa, oferecendo a crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manterem padrão mínimo de qualidade na aprendizagem; e) garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo; e, f) garantir que não sofram nenhum tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais, os grupos excluídos: os pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e das zonas rurais, os nômades e os trabalhadoresmigrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; os povos submetidos a um regime de ocupação.

Em novembro de 1991, aconteceu a Conferência Geral da UNESCO, que decidiu pela convocação de uma comissão internacional, para refletir sobre educar e aprender no século XXI. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada em março de 1993, presidida por Jacques Delors. O relatório das atividades desenvolvidas foi divulgado em 1996, com o objetivo de se transformar em referência mundial tanto para a definição de políticas públicas em educação pelos governos, quanto para as agências financiadoras planejarem suas

propostas de ajuda financeira aos países em desenvolvimento. (ABENHAIM, 2005).

O relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, foi transformado no livro: “Educação: um tesouro a descobrir”. Esta obra deu visibilidade à ideia de que a educação deve se organizar em torno de quatro aprendizagens básicas como pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (DELORS, 2001).

Paralelamente às discussões do movimento Educação para Todos, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, foi realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, com a participação de vários países, entre os quais o Brasil. Na Conferência, promovida pela UNESCO, foi elaborada a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. (MEC, 2004).

Conforme Stella e Sequeira (2018), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial visou dar atenção para a necessidade de políticas públicas educacionais, voltadas para que a diferença humana fosse assumida pelo ato educativo. Essa orientação foi para que os Estados garantissem a educação do sujeito com necessidades educacionais especiais e deixou claro que:

O termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam

dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (UNESCO, 1994, p. 3).

Consta na Declaração de Salamanca que: “[...] qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tantos quantos esses possam ser realizados [...]”. (UNESCO, 1994, p. 3). Prescreve ainda que: “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou outras [...]”. (UNESCO, 1994, p. 3).

Isso significa que não se pode privar a criança do direito à educação, na rede regular de ensino. Constam na Declaração de Salamanca (1994), os seguintes princípios:

Toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levarem conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994, p. 01).

A Declaração de Salamanca (1994) foi uma grande conquista para a inclusão, que originou da Conferência Mundial sobre Necessidades

Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO, em que vários países, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso de construir uma educação de qualidade para todos. Preconizou que as escolas se tornassem inclusivas amparando todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionas, linguísticas ou outras, para que elas aprendessem juntas e com qualidade e as escolas preparadas para receber as crianças. Pois,

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 05).

A Declaração de Salamanca (1994) ratifica a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e indica a necessidade de incluir as pessoas com deficiência(s) e/ou necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares, com a alegação de que, ao privar este estudante de ter acesso ao ensino regular, ele será prejudicado em vários princípios de direitos humanos como: dignidade, igualdade, respeito e inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) registra que, para o sucesso da escola inclusiva, os professores precisam de qualificação apropriada para trabalhar e atender às necessidades dos estudantes. De acordo com Prieto (2006), a formação dos professores possibilita analisar as especificidades apresentadas por cada estudante, a fim de criar e adaptar materiais que auxiliem no atendimento de cada um. Nessa mesma definição,

É preciso assegurar que o currículo da escola seja mais amplo, equilibrado e diversificado possível. As equipes docentes devem fazer uma análise profundo currículo oficial para verificar em que medida as necessidades do aluno são contempladas para tomar as decisões adequadas. (BLANCO, 2004, p. 292).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida por Convenção da Guatemala (1999), assim como a Declaração de Salamanca (1994) consideram que os estudantes com deficiência(s) e/ou necessidades educacionais especiais precisam estar inseridos no ensino regular, independentemente de suas especificidades e sem desgaste idade-série.

O percurso da educação na perspectiva inclusiva foi e ainda continua sendo marcado por diversas conquistas, tanto na sociedade quanto na legislação que ampara os direitos das pessoas atendidas pela EE. São muitos documentos e dispositivos legais que defendem o paradigma da inclusão nos sistemas educacionais. No quadro 5, a seguir,

apresentamos os principais marcos históricos que preconiza a educação inclusiva.

**Quadro 5:** Marcos Históricos e Legais da Educação para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

<b>Ano</b>	<b>Marco histórico</b>
1854	Criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC).
1857	Criação do Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES).
1926	Criação do Instituto Pestalozzi, primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação.
1954	Criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).
1988	Promulgação da Constituição Federal.
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos.
1994	Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas em EE, na Espanha.
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001.
2002	Promulgação da Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão.
2005	Criação do Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02.
2006	Aprovação da Convenção Sobre Direito das Pessoas com Deficiência pela ONU (Organização das Nações Unidas).
2006	Elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, e traz, dentre suas metas, a inclusão no currículo das escolas os temas relacionados aos estudantes atendidos pela EE.

2007	Criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece a formação dos professores para educação especial e implantação da sala de recursos multifuncionais.
2009	Criação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU.
2014	Criação do Plano Nacional da Educação (PNE).
2015	Declaração de Incheon, na Coreia do Sul, na qual o Brasil assina o documento de comprometimento com a educação inclusiva e de qualidade.
2015	Estabelecidos pela UNESCO os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que devem ser implementados até 2030 e que trazem como um dos seus objetivos o de assegurar a Educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.
2015	Promulgação da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão.

**Fonte:** A autora, 2023.

Baseando-nos no quadro 5, podemos observar que, especificamente no período de 1854 a 1954 predominaram as iniciativas de caráter privado, com atendimento especializado nas instituições assistenciais e o início da educação escolar para aqueles que possuíam deficiências sensoriais, físicas e mentais.

A partir de 1957, tiveram início campanhas públicas para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. O período de 1961 a 1990 foi marcado por ações governamentais de âmbito nacional, como a criação das LDBEN e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão criado pelo MEC para gerência da EE, que é hoje a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e culminou com a Constituição Federal de 1988, que instituiu a educação como um direito de todos.

Os movimentos políticos internacionais tiveram influência na criação dos documentos orientadores das políticas educacionais inclusivas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), a Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), assinada pelo Brasil em Nova York e promulgada pelo Decreto Federal nº 3.956 de 2001.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, com eixos na formação de professores para a EE, implantação de salas de recursos multifuncionais e acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. No documento do MEC, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas, fica reafirmada a busca para superar a oposição entre educação regular e EE. (BRASIL, 2007).

Para a implementação do PDE, foi publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece, nas diretrizes, o compromisso de Todos pela Educação; a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019,

[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2019, p. 01).

A Resolução prevê, ainda, em seu artigo 12, a obrigatoriedade na formação de professores, do estudo das temáticas relacionadas a:

[...] V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais; [...]. (BRASIL, 2019, p. 07).

O professor deve receber apoio para que possa modificar suas práticas e favorecer a aprendizagem do estudante, seja da equipe pedagógica seja da sala de recursos e da família do estudante. Ao longo desse processo, o professor tem a possibilidade de construir os saberes com debates entre os colegas, com a troca de experiências, nos seus desafios vividos a cada dia.

Historicamente, nem sempre a escola foi um espaço acessível para todos, no entanto, os principais acontecimentos da EE, no Brasil, tiveram grandes avanços. Isso demonstra a importância de políticas educacionais efetivas e permanentes. Contudo, a prática inclusiva ainda é um paradigma que necessita aprimoramento. Não bastam políticas e planos estabelecidos se não há efetivação do apresentado na legislação.

Incluir significa permitir a esses estudantes um tratamento digno e profissional e visa diminuir as desigualdades entre as pessoas, porque permite que sejam protagonistas de um processo de ensino e

aprendizado. A educação inclusiva trilhou longo caminho em relação às mudanças relacionadas ao público da EE. Vários foram os fatores que influenciaram as discussões e a legislação que embasam o atendimento educacional inclusivo conforme contemplado no capítulo a seguir.

## **II A LEGALIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA E PARANAENSE**

### **2.1 O Percurso Legal da Educação Inclusiva no Brasil**

Neste capítulo descrevemos a trajetória da educação inclusiva no Brasil e no Paraná, no aspecto histórico e legal, a partir do Período Colonial. Apresentamos os principais documentos que fundamentam a inclusão no meio educacional e, para isso, realizamos consulta investigativa em documentos oficiais e nos amparamos em autores como Kraemer (2020), Fernandes (2013), Rogalski (2010), Miranda (2003), Silvério (2003), Ribeiro (2004), Sasaki (2002), Veronese e Vieira, 2003, Canziani (2017), Matos e Barroco (2017), Mazzotta (2018), Carvalho (2006), Mantoan (2003), dentre outros.

Do Período Colonial brasileiro (1500-1822) são poucos os registros com informações a respeito das condições de vida das pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Estudos desse período histórico apontam que esses sujeitos eram afastados do convívio social, até mesmo pelas famílias mais abastadas, que os mantinham reclusos em Casas de Misericórdia ou mesmo em prisões. (KRAEMER, 2020).

No período do Império (1822-1889) foi mantido o direito à educação, de forma específica de ensino das crianças e adolescentes com deficiência: “[...] foi de D. Pedro II a primeira iniciativa ao atendimento

especial”. (MENEZES, 2005, p. 151). Em 12 de setembro de 1854, o imperador instituiu o Decreto Imperial nº 1.428, criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, marco inicial da educação das pessoas cegas, não só no Brasil, mas na América Latina. (KRAEMER, 2020). Esse foi o primeiro documento legal registrado a respeito do atendimento às pessoas com deficiência. A nomenclatura do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi alterada em 1889 para Instituto dos Meninos Cegos. Em janeiro de 1890, passou a se chamar Instituto Nacional dos Meninos Cegos e, desde 1891, ficou Instituto Benjamin Constant (IBC). (SILVAb, 2017).

O Decreto nº. 4.046, de 19 de dezembro de 1867, aprovou o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos, que já existia desde 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. (MEC, 2008).

Os institutos de cegos e de surdos, no Rio de Janeiro, foram criados por interesses de políticos da época, com inspiração nos institutos franceses. O jovem cego Couto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro, ex-aluno do Instituto de Meninos Cegos de Paris, teve influência na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC) ao encaminhar o projeto dessa instituição para o Imperador D. Pedro II. Também o professor cego José Álvares de Azevedo teve grande influência na criação do instituto para cegos, ao demonstrar o ensino da leitura e de escrita por meio do Sistema Braille, para o imperador. (SILVAb, 2017).

O ensino foi pautado na ideia de normalidade e anormalidade, que gerou classificação e separação dos estudantes. Aqueles que possuíam alguma limitação física ou cognitiva, considerados fora da “normalidade”, estudavam em instituições especializadas, consideradas próprias para eles, como o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, instituição especializada no atendimento a essas pessoas e “[...] em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff”. (MEC, 2008, p. 06).

Com isso, tem início por parte da sociedade civil mobilizações para reivindicarem a criação de instituições, de centros de saúde, pelo governo. (FERNANDES, 2013). E, nesse contexto histórico, foi fundada a Associação de Pais e Professores de Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro, por um grupo formado por diplomatas, pais, amigos e médicos das pessoas especiais e organizado por

[...] Beatrice e George Bemis, diplomatas representantes dos Estados Unidos que, ao chegarem ao Brasil, naquele ano, não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para um filho com a síndrome de Down. (APAE-ES, 2022, p. 5).

A APAE teve início, no Brasil, com o objetivo de fornecer assistência médica e terapêutica para as pessoas que apresentavam deficiência intelectual, inspirada na organização da *National Association for Retarded Children*, dos Estados Unidos da América. (ROGALSKI, 2010).

Em 1957:

[...] o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim”. (MIRANDA, 2003, p. 04).

A autora cita a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (1958), a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão (1960), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. No ano de 1961, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que: “[...] enquadra a educação de excepcionais no sistemageral de educação, visando à integração desses alunos na comunidade e prevê apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa especialidade”. (SILVÉRIO, 2003, p. 10). Nesta fase da integração, os estudantes com deficiência eram admitidos na escola, desde que se amoldassem a ela.

Quando se fala em *integração social* estamos nos referindo ao movimento iniciado no final da década de 60 como prática para derrubar a exclusão social (quer total quer segregacionista) imposta por vários séculos às ppds<sup>2</sup> e que consistiu em um trabalho voltado a inserir estas pessoas já preparadas para conviver em sociedade nos sistemas sociais gerais – trabalho, educação, lazer – mas sob um enfoque distorcido porque partiu da premissa de que a deficiência era um problema só de seu portador e não de toda a sociedade e em função disto, apesar do mérito de inserir a ppd na sociedade, procurou fazê-lo de maneira unilateral

ou seja, o esforço era exclusivo da ppd<sup>2</sup> e seus familiares em se preparar sem se exigir uma contrapartida da sociedade. Desde que a ppd conseguisse enquadrar-se no modelo social imposto, a sociedade a ‘aceitava’ (RIBEIRO, 2004, p. 164-165, grifo do autor).

Em 1973, foi criado junto ao Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “[...] com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. (BRASIL, 1973). Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP). Neste mesmo ano, também foi instituída a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). (BRASIL, 2020).

Durante o governo de Médici (1969-1974), a nomenclatura ganhou popularidade e, a partir do ano de 1978, houve a criação do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e do curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) (SASSAKI, 2002). A década de 1970 é considerada como marco inicial do processo de integração social, que ganhou espaço e força na década de 1980.

A Constituição Federal de 1988 trouxe amparo legal para a educação, como direito de todos, dever do Estado e da família (instituições

---

<sup>2</sup> ppd: pessoa portadora de deficiência.

sociais) para o desenvolvimento do sujeito, seu preparo para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho. Assim:

[...] art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...];art. 206, inciso I: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; art. 208, O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, p. 09).

Portanto, a Constituição de 1988 garante a educação como direito de todos e assegura o direito ao atendimento educacional aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme o artigo 208, inciso III. No ano de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instrumento de garantia da satisfação das necessidades de crianças e adolescentes, reconhecidos como: “[...] sujeitos de direito e que pela condição peculiar em que se encontram, devem ter prioridade absoluta no estabelecimento de políticas públicas”. (VERONESE; VIEIRA, 2003, p. 14).

A EE e o AEE estão institucionalizados pela legislação brasileira, com direitos fundamentais que contemplam todos os cidadãos, com suas respectivas características, habilidades, potencialidades e necessidades específicas.

Com a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, fortaleceu-se o vínculo entre escola especial e escola regular e compreenderam

melhor os estudantes com deficiência, que deveriam participar de escolas preparadas para isso.

De acordo com a Lei nº 7.853/1989, como descrito no artigo 2º: “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei”. (BRASIL, 1989). Neste documento, são registrados os valores básicos da pessoa com deficiência, como o bem-estar da vida humana em convívio com as outras pessoas na sociedade. O poder público assegura, a tais pessoas, seus direitos básicos, que se fazem presentes a partir da Constituição e das leis estabelecidas.

A Lei nº 7.853/1989 garante ações governamentais no cumprimento das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, para afastar discriminações e os preconceitos e entendida como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade. (BRASIL, 1989).

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trouxeram mudanças no pensamento pedagógico. Na década de 1990, “[...] começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar”. (MIRANDA, 2003, p. 06). Ainda conforme a autora, este movimento evidenciou o fato de que as escolas regulares de ensino deveriam aceitar todas as crianças, tendo em vista que o convívio entre estudantes, com desenvolvimento típico e com necessidades educacionais especiais, traz resultados benéficos para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estabelece e regulamenta a EE, por meio do artigo 4º, inciso III, que atribui

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]. (BRASIL, 1996, p. 08).

A referida Lei, no art. 58, define a EE como: “[...] a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996, p. 25). Conforme redigido no parágrafo 1º, quando necessários, deverão ser oferecidos serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades dos estudantes da EE. É responsabilidade do Estado e do município custear essas despesas. Assim, “§1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. (BRASIL, 1996, p. 25).

A LDB nº 9.394/1996 se refere à educação brasileira básica, com o intuito de buscar qualidade na formação cidadã e apresentar novas modalidades na área da Educação Profissional sobretudo à EE, de modo que se evidencia, nessa Lei de Diretrizes e Bases a distribuição de verbas, a partilha dos recursos e as ações relativas à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei nº 9394/1996, faz, pela primeira vez, referência ao termo EE, deixando de

utilizar a antiga definição de “educação de deficientes”, conforme se verifica em seu art. 58, e referindo-se a “[...] educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996, p. 25).

O art. 59 da mesma Lei relaciona as garantias do direito à educação aos estudantes com deficiência pelos sistemas de ensino, assim como àqueles com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação:

[...] I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 19).

Nesse percurso, a rede regular de ensino ficou com a obrigação de se adequar às demandas dos estudantes público alvo da EE e criou

mecanismos para que eles fossem inseridos com as outras crianças. Sendo assim, conforme a LDB nº 9.394/1996, a rede regular de ensino promove, entre outras, acessibilidade aos cadeirantes, disponibiliza livros em Braille aos cegos, oferece aulas de Libras aos surdos, dá suporte aos estudantes com altas habilidades, bem como desenvolver programas específicos para aqueles que não possam atingir o nível exigido, além de adotar outras medidas necessárias à promoção da inclusão.

A educação é um processo de formação para a cidadania e a legislação educacional cumpre o direito social dos cidadãos, mas a LDB nº 9.394/1996 se refere ao apoio aos estudantes com deficiência. Exige que a escola seja um ambiente apropriado para todos, que os professores estejam preparados para o processo de ensino e aprendizagem e faz valer a efetivação da inclusão dos estudantes em classes comuns. (BRASIL, 1996).

A Política Nacional da EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborada por educadores e pelo Ministério da Educação, com a função de analisar a legislação vigente e atualizar os objetivos, como parte do Sistema Educacional, garantindo os direitos dos estudantes. (BRASIL, 2008).

O instrumento internacional que fundamenta essa política é a Declaração de Jomtien (1990), que objetiva “[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”. (UNICEF, 1990). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) determina os princípios da educação inclusiva, previstos para

garantir o acesso aos estudantes nas escolas regulares, inclui as pessoas com limitações, as superdotadas, marginalizadas, em situação de risco e as que pertencem aos diversos grupos sociais, étnicos e culturais.

O Ministério da Educação desencadeou, em 1994, o debate sobre o Plano Decenal da Educação para Todos (1993/2003), que foi inspirado na Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, e inclui a “[...] integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento especializado”. (BRASÍLIA, 1993, p. 48).

O Decreto nº 7611/2011 dispõe sobre a EE e o Atendimento Educacional Especializado. Em seu art. 2º, destaca a função dos serviços de apoio especializado para

[...] eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 02).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência 2015). Com isso, a sociedade se prepara para receber a pessoa com deficiência. Esta Lei é fruto de um conjunto de outras que visam à inclusão para preservar o direito, as oportunidades e a acessibilidade e cidadania da pessoa com deficiência. De acordo com a Lei nº 13.146/2015:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 01).

A LBI/2015 é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, já que a inclusão está cada vez mais presente na escola, no trabalho, na sociedade. Um dos objetivos da LBI é expor os direitos dessas pessoas e complementar a Constituição Brasileira. A partir dos direitos garantidos nesta Lei, podem ser superadas as barreiras físicas, estruturais, atitudinais, entre outras, já que existem recursos que devem ser utilizados para a superação das limitações, como a facilitação de acesso por meio de projetos arquitetônicos nos serviços de saúde, por exemplo (artigo 25). Ou de seu transporte, como previsto no artigo 48:

Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no país devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas. (BRASIL, 2015, p. 17).

Ainda, no artigo 28, consta que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim

como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (BRASIL, 2015, p. 12).

A Lei nº.13146/2015 prevê, no artigo 28, a participação das famílias nas diversas instâncias da comunidade escolar. Também a adoção de medidas de apoio para o desenvolvimento das linguagens, aspectos culturais e profissionais, vocação, talento, criatividade, habilidades e interesses. (BRASIL, 2015). Os incisos X e XI do art. 28 dessa Lei tratam da formação dos docentes com práticas pedagógicas inclusivas e formação continuada para atuarem no AEE, e da disponibilização de professores, tradutores, intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio para exercerem sua função no serviço. (BRASIL, 2015).

Foram muitas leis, decretos e políticas relacionadas à EE, na tentativa de reparar a exclusão social. A inclusão é uma meta pretendida por aqueles que batalham pela eliminação dos preconceitos e pela efetivação dos direitos das pessoas com necessidades especiais, como o principal caminho para a transformação. O quadro 6, a seguir, traz uma síntese dos principais marcos legais da EE, no Brasil.

#### **Quadro 6:** Marcos Legais da Educação Especial no Brasil

<b>Ano</b>	<b>Marco histórico</b>
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1971	Lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
1973	Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973 cria o Centro Nacional de EE (CENESP).
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Capítulo II e Capítulo III).
1989	A Lei 7853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.
1990	Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado (Capítulo IV).
1991	Decreto-lei nº 319, de 23 de agosto de 1991, estabelece o regime educativo especial aplicável aos estudantes com necessidades educativas especiais.
1993	Plano Decenal de Educação para Todos.
1994	A Política Nacional de EE, publicada em 1994, segue o processo de integração instrucional, orientando o acesso para as classes comuns do ensino regular àquelesque “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.
2001	A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais de EE na Educação Básica
2001	A Lei nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2001).

2001	Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2002	A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Também institui o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).
2008	O Decreto nº 6.571 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.
2008	Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 - Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2009	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade EE.
2010	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a EE e o atendimento educacional especializado.
2012	A Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2015	Lei nº 13.146/2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2020	O Decreto nº 10.502, que institui a Política Nacional de EE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (esta política foi revogada ainda durante a elaboração dessa pesquisa).

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Nas LDBs de 4024/61 e de 5692/71, a EE era denominada educação de deficientes e o público-alvo denominado de excepcionais, os merecedores de tratamento diferenciado e tratados de maneira segregadora. A partir da Constituição de 1988, a educação foi considerada direito de todos os estudantes com deficiência sendo que a LDB nº 9394/96 utiliza o termo EE e representou avanço em relação às LDBs anteriores no que se refere à inclusão do estudante com deficiência.

## **2.2 A EE Inclusiva no Paraná**

A história da EE no Paraná demonstra que, antes de 1960, eram apenas as instituições privadas que ofereciam esse tipo de ensino e assistência, com destaque para o Instituto Paranaense de Cegos, (IPC) em Curitiba, a primeira instituição de assistência e educação para as estudantes com necessidades especiais foi fundada em 1939. Em 1950, outras foram criadas, por entidades e por lideranças comunitárias (CANZIANI, 1985).

Para Matos e Barroco (2017) foi em 1958 que as instituições públicas começaram a oferecer serviços especializados, com a criação do Centro Educacional Guaíra, em Curitiba, sob a direção da professora e psicóloga Pórcia dos Guimarães Alves. Este Centro ofereceu a primeira classe especial, em escola da rede pública de ensino do Paraná e também a primeira no Brasil. (PARANÁ, 1994, p. 10).

Em 1961, foi criada a Escola Mercedes Stresser, em Curitiba, que, após treze anos de funcionamento, foi transformada no Centro de Habilitação Profissional, com o intuito de preparar os estudantes com NEE para o mercado de trabalho. (MATOS; BARROCO, 2017).

Em 1963, a EE passa a fazer parte do regulamento e da estrutura da Secretaria da Educação e Cultura do Paraná. O serviço concentra inicialmente suas atividades no desenvolvimento de ações com a comunidade, para discutir aspectos relacionados à prevenção, atendimento e integração social das pessoas com necessidades especiais. (CANZIANI, 2017). Nesse período, o estado do Paraná adotou a política pública educacional federal, que foi promulgada pela LDBEN nº 4.024/61, em um período em que a industrialização e a urbanização requeriam mão de obra necessária a esse desenvolvimento, por meio de ampliação da escolarização. (MATOS; BARROCO, 2017).

De acordo com Matos e Barroco (2017), as políticas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais, no estado do Paraná também ocorreram a partir de 1963:

[...] quando por meio do Decreto nº 10.527 de janeiro de 1963, a Secretaria de Estado da Educação - SEED - criou os Serviços de Educação de Excepcionais. Após oito anos de implantação, os Serviços de Educação de Excepcionais foram reestruturados por meio do Decreto nº 1.083 de 19 de novembro de 1971, e o órgão responsável pela Educação Especial na Secretaria de Estado passa a ser Departamento de Educação Especial - DEE/SEED (MATOS; BARROCO, 2017, p. 1159).

Segundo Matos e Barroco (2017), as Secretarias de Educação Estaduais, inclusive do Paraná, iniciaram as políticas de EE em seus territórios, com objetivo de administrar os recursos financeiros, que seriam passados pelo CENESP, sendo que uma dessas políticas foi a formação de professores.

Segundo a LDB nº 9.394/96, no artigo 62º capítulo V, consta que a Pós- Graduação/Especialização é a formação continuada de professores para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, no ensino regular, como proposto pela inclusão. (BRASIL, 1996). Este foi o “pontapé” inicial para o ingresso na educação básica. No final da década de 1970, surgiram os Cursos de Estudos Adicionais para a EE e se expandiram no interior do estado, junto às Universidades. Amparada pela Deliberação 020/1986, a formação de professores para a EE no Paraná aconteceu basicamente por meio de Estudos Adicionais, Especialização Lato Sensu e nos cursos de Pedagogia com habilitação em EE. A Especialização Lato Sensu teve início em 1984 na área de Deficiência

Mental, na então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), hoje Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Já a habilitação em EE no curso de Pedagogia foi oferecida a partir de 1996 em duas universidades: UNICENTRO (Irati e Guarapuava) e UEPG (Ponta Grossa). (MATOS; BARROCO, 2017, p. 1163).

A Secretaria de EE do Ministério da Educação (SEESP/MEC), destaca a importância do professor na construção de uma escola para todos. Iniciou o projeto Formação Docente Educar na Diversidade, numa ação conjunta entre o governo federal, estadual e municipal que desenvolveram ações de formação de 15.000 professores e contribuiu para o aumento de oportunidades de acesso permanência e participação educacional e social de crianças, jovens e adultos com ou sem NEE. A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, é essencial para a efetivação da inclusão. (DUK, 2006).

A formação de professores, por ser de competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), foi encaminhada para a comissão bicameral encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores. A LDB nº 9.394/96, no inciso III do artigo 59, se refere a dois perfis de professores para atuar com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em EE. (BRASIL, 1996).

Os documentos que regem a EE, no Paraná, foram aprovados em diferentes governos. Contudo, no site do Conselho estadual de Educação encontra-se:

[...] a Deliberação n. 031, de 5 de dezembro de 1986, que regulamenta a obrigatoriedade do arquivamento de determinada documentação nas unidades escolares e quais documentos podem vir a ser incinerados a partir de determinado tempo de existência. (SILVA, 2017, p. 32).

Na Deliberação não fica especificado quais documentos podem ser incinerados, o que dificultou o levantamento da documentação do Paraná, pois dispõe que:

[...] alguns após decorrido certo prazo, e outros logo após o término do período letivo correspondente, por pressuporem a existência de outro ou outros, pois neste caso não passam de mero ‘papelório inútil’ de que as escolas devem se livrar. (CEE, 1986, p. 02).

Após a pesquisa, elaboramos o quadro 7, que constitui uma síntese dos documentos norteadores da EE no estado do Paraná:

**Quadro 7:** Documentos norteadores do estado do Paraná para a EE

<b>Documento</b>	<b>Finalidade</b>
Decreto nº 10.527/1963	Criou os Serviços de Educação de Excepcionais.
Portaria nº 4.252/1966	Autorizar o funcionamento do I Curso de Aperfeiçoamento parao Ensino Especializado.
Decreto nº. 1.083 /1971	Substitui os Serviços de Educação de Excepcionais pelo

	Departamento de EE - DEE/SEED.
Deliberação nº 008/78	Estabelecer normas para EE no Sistema Estadual de Ensino.
Deliberação nº 004/1983	Regulamentar o Artigo 9º da LDB nº 5.692/71.
Deliberação nº 025/1984	Estabelecer normas para cursos de formação de professores para a EE, na forma de Estudos Adicionais.
Deliberação nº 020/1986	Estabelecer normas para EE no Sistema de Ensino.
Instrução Normativa Conjunta nº 02/1992	Estabelecer critérios para condução da EE no processo de municipalização.
Fundamentos Teórico-Metodológicos para a EE (1994)	Orientar o trabalho pedagógico e formação de professores.
Educação inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná (2002)	Dispõe sobre as instruções da SEED/DEE para a política de educação das pessoas com deficiência.
Deliberação nº 02/2003 do Conselho Estadual de Educação	Estabelecer normas para a EE, modalidade da Educação Básica para estudantes com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
Diretrizes Curriculares da EE para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006)	Orientar o currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino.
Resolução conjunta nº 07/2008SEED/SESA	Cria o Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica(CEAOP), para atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual.
Caderno de Apoio Pedagógico - 2008	Orientar o trabalho pedagógico e formação de professores.
Instrução nº 002/2008 SEED/SUED	Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES), Serviço de Apoio Especializado, no ensino regular.

Instrução n° 014/2008 SEED/SUED	Estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.
Resolução n° 3.616/2008 SEED/PR	Regulamenta os procedimentos para a celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a SEED e entidades mantenedoras que ofertam Educação Básica mediante os serviços especializados na modalidade de EE.
Instrução n° 010/2008 SEED/SUED	Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
Parecer n° 163/2009 CEE/PR	Consulta sobre a Formação necessária para atuação na Educação Especial.
Resolução n° 884/2009 SEED	Cria no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-PR).
Instrução n° 20/2010 SEED/SUED	Orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual.
Resolução n° 2.020/2010 SEED/GS	Cria o Centro de Apoio a Profissionais da Educação de Surdos do Paraná CAS-PR.
Lei Estadual n° 16.725/2010	Dispõe que os estabelecimentos da rede estadual pública e da rede privada ficam obrigados a disponibilizar, tantas quantas forem necessárias, cadeiras especiais para os alunos portadores de deficiência.
Política Estadual de EE na Perspectiva da Inclusão/2010- Deenin	Sintetiza o conjunto de princípios e práticas que norteiam as políticas educacionais implementadas pelo Governo do Estado do Paraná em relação ao respeito e reconhecimento do direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e dos alunos em conflito com a lei à educação de qualidade.
Instrução n° 018/2010 SEED/SUED	Dispõe sobre critérios para solicitação de professor de Apoio em Sala de Aula, para atuar com alunos da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na

	Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.
Parecer nº 180/2010	Dispõe sobre a autorização e alteração de denominação das Escolas Especiais de EE para Escola de Educação Básica, na modalidade de EE.
Resolução nº 3600/2011 GS/SEED	Alterou a denominação das Escolas de EE para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.
Resolução nº 4.459/2011 SEED/SUED	Altera, a partir do início do ano de 2012, a denominação dos serviços de apoio pedagógicos especializados na modalidade da EE.
Resolução nº 4.459/11 SEED/SUED	Alteração de nome da Sala de Recursos/Ensino Fundamental para sala de Recursos Multifuncional (Tipo I - nas áreas da Deficiência Intelectual, Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos).
Instrução nº 013/2011 SEED/SUED	Orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.
Instrução nº 012/2011	Estabelece que, a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de EE passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino oferecendo a escolarização e garantindo certificação aos seus alunos (PIAIA; ROSSETTO; ALMEIDA, 2018, p. 520).
Instrução nº 016/2011 SEED/SUED	Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Lei nº 17656 /2013	Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade EE denominado "Todos iguais pela educação".
Parecer nº 07/2014 CEE/CEIF/CEMEP	Aprova a Proposta de Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial.
Lei nº 18.492/2014	Estabelecer metas para o Plano Estadual de Educação (2014-2024).
Deliberação n.º 02/2016-CEE/PR	Estabelece normas para a EE, na Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
Resolução SEED nº 2.055 - 20/05/2021	Regulamenta as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná e as entidades privadas sem fins lucrativos mantenedoras de Escolas de Educação Básica na Modalidade de EE, de Centros de Atendimento Educacional Especializado e de Escolas para Surdos e/ou Cegos.
Lei Complementar n.º 206/ 2017	Regulamenta a cessão de servidores da Secretaria de Estado da Educação, prevista no art. 43 da Constituição Estadual, para as entidades privadas sem fins lucrativos que ofertam educação básica na modalidade EE.

**Fonte:** A autora, 2023.

## A política de EE no Paraná

[...] se configura a partir de 1963, quando por meio do Decreto nº 10.527, de janeiro de 1963, a Secretaria de Estado da Educação – SEED - criou os Serviços de Educação de Excepcionais. (MATOS; BARROCO, 2017, p. 159).

Conforme Salles (2013):

[...] a regulamentação da Educação Especial no sistema educacional paranaense surgiu no ano de

1973 com a Deliberação n.º 004/73-CEE, na sequência, em 1975, se efetivaram as Deliberações do Conselho Estadual de Educação, n.º 024/75 e n.º 25/75. (SALLES, 2013, p. 39).

A Deliberação n.º 20, de 21 de novembro de 1986, foi um documento importante, pois estabeleceu as normas para EE no Sistema de Ensino. Também assegurou que o atendimento às pessoas com alguma excepcionalidade fosse realizado em classes e escolas especiais ou por instituições especializadas, sendo essa responsabilidade do estado. (Art. 7º). (CEE, 1986). No documento, são conceituadas as instituições especializadas, como sendo:

[...] unidades destinadas a prestar atendimento educativo e/ou terapêutico a excepcionais, através de currículos próprios, programas e atividades adaptadas aos diversos tipos de excepcionalidades. (CEE, 1986, p. 14).

Em 2003, essa Deliberação n.º 020/1986 foi substituída pela Deliberação n.º 02/2003, que estabelece as normas para a EE, modalidade da Educação Básica para estudantes com deficiência, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná afirma, em seu art. 3º:

[...] o atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular. (CEE, 2003, p. 01).

Esta deliberação foi substituída pela Deliberação nº 02/2016, que é a que está em vigor.

Conforme a política nacional de inclusão, as escolas de EE foram substituídas pelas salas de AEE, nas escolas comuns e, no Paraná, as escolas de EE foram transformadas em Escolas de Educação Básica na modalidade de EE, conforme a Deliberação nº 3600/2011 (PARANÁ, 2011), com proposta firmada pelo Projeto de Lei nº 123/2010 (Anexo 1), que assegura o apoio do governo estadual a essas instituições:

Art. 1º Fica criado o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica. (PARANÁ, 2010, s. p.).

O atendimento nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de EE foi destinado somente aos “[...] educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com alta especificidade [...]”. (PARANÁ, 2010, s. p.). A legislação da educação especial, no Paraná, obedeceu a organização da Legislação Nacional, embora um pouco mais tardiamente, e o atendimento ao público-alvo da educação especial, na maior parte,

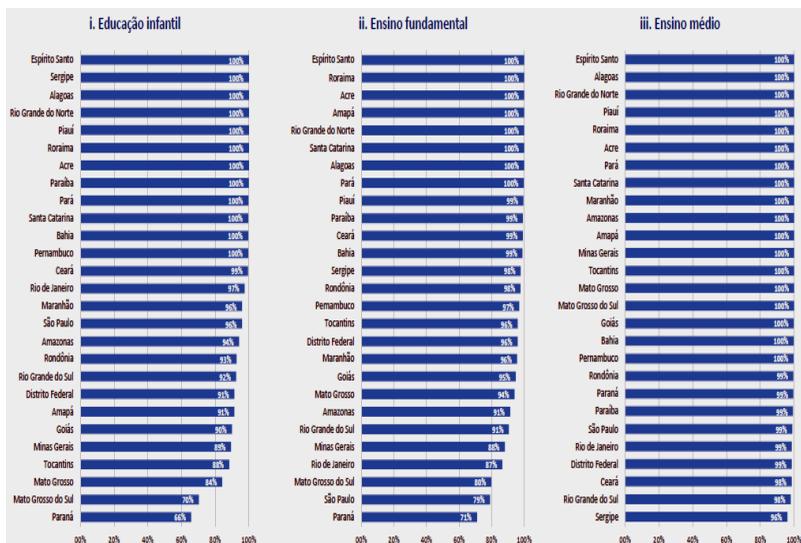
ocorreu pelas escolas de educação básica na modalidade de educação especial e, em menor número, pelas escolas da rede pública.

A partir da Constituição de 1988 e com a Constituição Estadual de 1989, o estado do Paraná teve sua trajetória ampliada em relação à implementação de políticas públicas, para garantir os direitos dos estudantes com deficiência, com aumento de normas e deliberações.

Entre o final da década de 1980, até 1994, o atendimento às pessoas com deficiências foi oferecido em 271 municípios do Paraná. (PARANÁ, 1994).

O gráfico 4 demonstra a comparação dos estudantes atendidos pela educação especial, por etapa de ensino, em cada um dos estados brasileiros.

**Gráfico 4:** Estudantes de Educação Especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação - Brasil 2021.



**Fonte:** Inep, 2022.

De acordo com o Censo Escolar (2021), no Paraná, a presença de estudantes da educação especial, em escolas regulares (de classes comuns), na educação infantil e no ensino fundamental é a menor do país, principalmente nos anos iniciais de ensino. Conforme dados do Inep, somente 65,6% desses estudantes são incluídos nas classes comuns durante a Educação Infantil, no Paraná, enquanto em outros quatro estados do país (Espírito Santo, Roraima, Acre,Pará), a inclusão nesta etapa de ensino é de 100%. (INEP, 2022).

No Paraná, além das escolas com classes comuns, existem também as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (antigas escolas de educação especial), que são aquelas que atendem apenas estudantes da Educação Especial. Com isso, as matrículas dos estudantes nessas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial não são consideradas no Censo como fazendo parte das escolas do estado, por não ser essa a unidade mantenedora da instituição. Em 2009, o Paraná contava com 394 escolas:

Dessas, 384 são entidades filantrópicas e possuem Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a SEED/DEEIN, 10 outras possuem Convênio Técnico, uma vez que, são escolas especiais que integram a rede municipal. O Estado conta ainda com 02 escolas públicas de educação especial, uma na área de surdez e outra destinada ao atendimento de alunos que apresentam altíssimas especificidades nas áreas da deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e múltiplas deficiências. (SEED/DEIN, 2009, p. 12).

Em 2016, dos 399 municípios do estado do Paraná, 367 possuíam algum tipo de atendimento educacional especializado (Sala de Recursos, Classes Especiais, Centros de Atendimento Especializados e Escolas Especiais), o que se traduz um percentual de 92% dos municípios. Destes, 1.762 atendimentos eram oferecidos pela rede municipal, 273 pela rede estadual e 360 escolas especiais conveniadas. (PARANÁ, 2016).

Dados da SEED/PR de 2023 indicam que, no estado do Paraná, existem 408 Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial (PARANÁ, 2023) e, conforme divulgação da Federação das APAEs, existem no estado 329 APAEs e 17 afiliadas (FORTUNATO, 2023). Ou seja, das escolas que atendem estudantes da educação especial, a maioria é constituída pelas APAEs.

A primeira APAE foi fundada na cidade de Curitiba, no dia 06 de outubro de 1962 (KUPCZYK, 2016) e são encontradas, atualmente, federações em 26 estados, sendo comandado nacionalmente pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAE) e nos estados pelas FEAPAEs (Federações Estaduais das APAEs). (APAE, 2000).

As APAEs paranaenses, em suas escolas, atendem aos estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e, na rede estadual de ensino, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. (PARANÁ, 2019).

O atendimento nas escolas comuns é prestado em espaços próprios, como a Sala de Recursos Multifuncionais, com apoio de profissionais especializados, como tradutores e intérpretes de Libras, para surdos e Braile para cegos, professores bilíngues, Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE) e Professores de Apoio a Comunicação Alternativa (PAC). (PARANÁ, 2019). Prestam também atendimento aos estudantes com deficiência:

[...] os Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS), Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica (CEAOP), além do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), para estudantes internados em hospitais. (PARANÁ, 2019, s. p.).

A política estadual relacionada à educação especial, no Paraná, difere das políticas dos outros estados da União. Isso porque o Paraná é o único que conta com escolas especiais, por atenderem apenas o público da educação especial, além das escolas comuns.

[...] a política estadual de educação especial, na perspectiva da inclusão defendida por este DEEIN, orienta que o aluno da educação especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. Embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função de seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial. (SEED/DEEIN, 2009, p. 09).

De maneira contrária à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), que tem como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os estudantes, inclusive aqueles da educação

especial, a Política Estadual de Educação Especial no Estado do Paraná (SEED/DEIN, 2009) anuncia que os estudantes matriculados nas escolas regulares, e tenham alguma especificidade, que necessitam de espaços particularizados, de apoios especializados.

A escolha da participação do estudante na escola de ensino regular ou nas escolas especiais fica a critério das famílias.

A visão homogênea e totalitária não encontra guarida no contexto democrático que caracteriza a educação do Paraná. A escuta das pessoas com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento e de suas famílias legitimam, com a mesma intensidade com que a inclusão é legitimada, o respeito pela diversidade e a necessidade, por vezes, de espaços particularizados (como o de escolas especiais) para realização de seu processo de aprendizagem. (SEED/DEEIN, 2009, p. 08).

Em 2010, o Parecer 180/2010 foi solicitado pela Federação das APAES do estado do Paraná, quanto à autorização e alteração da denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para Escola de Educação Básica, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho de Jovens e Adultos – Fase I, de acordo com o artigo nº 21 da LDBEN nº 9394/96 (SEED/DEEIN, 2009). O pedido solicita que:

Apesar de as Escolas de Educação Especial estarem em consonância com o que determinam os atos, de ordem legal e administrativa, exigidos pelo Sistema Estadual de Ensino para sua legitimação, a exemplo do que ocorre com as escolas do ensino comum, oficialmente não são configuradas na categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar. (MEC, 2010, p. 01).

O pedido foi reforçado pelo DEEIN/PR, que esclarece:

[...] as Escolas de Educação Especial conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação já integram a Lei do Sistema Estadual de Educação, uma vez que as mesmas são autorizadas pela SEED. O quadro docente dessas escolas é composto por 4.432 professores concursados do Estado e também das Prefeituras Municipais; a partir de 2003 as mesmas estão inseridas no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE. À exemplo das escolas do ensino regular, sob orientação dessa SEED foram construídos e revistos documentos como: Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Escolar – RE, Proposta Pedagógica Curricular - PPC e Plano de Trabalho Docente – PTD. Sendo também obrigatório o registro de evolução pedagógica do educando, que apresenta um sistema diferenciado de avaliação. (MEC, 2010, p. 02).

Tal solicitação foi atendida pela Resolução nº 3600/2011 (PARANÁ, 2011), que alterou a denominação das Escolas de Educação Especial para escolas de Educação Básica, na modalidade de educação especial. Além do pedido de alteração da nomenclatura, também foram aprovados outros programas além da Educação Escolar.

A Resolução do Estado do Paraná nº 3600/2011 modificou a denominação das escolas de educação especial e as reconheceu como instituições educacionais e não centros assistencialistas, além de modificar o funcionamento dessas escolas. Em 2011, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a Superintendência da Educação reforçaram essa Resolução, por meio da Instrução 02/2011, que integrou as escolas ao Sistema Estadual de Ensino e garantiu a certificação aos estudantes e o mesmo tratamento dado às demais escolas e profissionais da rede pública de ensino, tais como organização, estrutura física, legislação escolar, formação profissional, capacitação pedagógica e convênio de cooperação técnica e financeira com a SEED, dentre outras vantagens. (PIAIA; ROSSETTO; ALMEIDA, 2018).

No Decreto Federal nº 7.611/2011, é utilizado o termo “preferencialmente”, com relação à oferta da educação especial no ensino regular, o que havia revogado o Decreto nº 6.571/2008. Essa inserção do termo permitiu que o atendimento na educação especial ocorresse também em classes especiais e em escolas especializadas, “[...] bem como o apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial”. (PIAIA; ROSSETTO; ALMEIDA, 2018, p. 521).

A Lei nº 17.656, de 12 de agosto de 2013, instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica, na modalidade educação especial, denominado “Todos iguais pela educação”, em seu artigo 4º garante o

apoio com relação aos mesmos benefícios recebidos pelas escolas estaduais, como participação em programas educacionais de alimentação, transporte e capacitação, bem como aqueles relacionados aos recursos físicos das escolas, visando manter o mesmo padrão de qualidade ofertado pelas escolas da rede pública (PARANÁ, 2013).

Existem vantagens para a escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial oportunizadas pelo governo estadual, mas também há desafios à instituição, que “[...] deve ofertar escolarização a educandos cujas necessidades educacionais significativas a escola comum não consiga prover”. (PIAIA; ROSSETTO; ALMEIDA, 2018, p. 529). Mesmo assim, são muitos os questionamentos apresentados pelo fato dos estudantes frequentarem a escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em substituição à escola regular. Dada a política de inclusão adotada pelo governo federal em relação à modalidade da educação especial, que considera essa situação como uma institucionalização da educação, significando um retrocesso nos avanços conquistados por aqueles que defendem a inclusão de todos os estudantes nas escolas regulares de ensino.

O documento “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”, elaborado pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) em 2010, além de trazer a trajetória histórica da inclusão, inicia com uma preleção a respeito da inclusão a partir do princípio da Educação para Todos.

[...] há muitos alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes à sua compleição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais. Entretanto, há um sem número de alunos que não atingem as expectativas de aprendizagem e avaliação da escola em decorrência das condições econômicas e culturais desfavoráveis. Assim, o insucesso na escola revela que não são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a sua inclusão. (PARANÁ, 2010, p. 04).

O documento reforça essa posição política quando esclarece que a inclusão não é direcionada apenas aos estudantes com necessidades educacionais especiais, justifica:

A expressão **necessidades educacional especiais** é utilizada como sinônimo de deficiência, o que não corresponde à verdade; Somente os alunos com deficiência seriam alvos das políticas de inclusão, como se apenas estes estivessem à margem do sistema educacional, apresentando problemas na aprendizagem; Reduz-se a complexa problemática social da inclusão que se estende aos diferentes segmentos sociais, ao espaço escolar como se, uma vez matriculados os alunos nas classes comuns, estaria garantida sua inclusão educacional e social. (PARANÁ, 2010, p. 03, grifos do autor).

O documento menciona que não há consenso em relação às concepções e práticas da inclusão, citando pelo menos três delas: a) a inclusão condicional; b) a inclusão total ou radical; e, c) a inclusão

responsável. A primeira é vista como a forma mais conservadora, defende que a inclusão se efetiva se todos os condicionantes para isso estiverem solucionados, se os professores estiverem capacitados, quando diminuir o número de estudantes por turma, se tiverem professores especialistas como auxiliares em sala de aula.

A inclusão total ou radical defende a inclusão de todos os estudantes no sistema de ensino regular, sem exceções, embora sejam atendidos em suas necessidades. Em defesa desse tipo de inclusão estão os autores que participaram da elaboração do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), especialmente Mantoan (2013). Para ela, a escola inclusiva é aquela em que sua organização é estruturada em função das necessidades de todos os estudantes, não apenas do público-alvo da Educação Especial.

A inclusão responsável, defendida por autores como Mazzotta (2018) e Carvalho (2006), é compreendida como um processo que ainda não se efetivou e que defende a manutenção provisória de serviços como as classes e escolas especiais, por julgar que uma parcela do público-alvo da Educação Especial ainda necessite desses espaços, em função e compromettimentos mais graves ou necessidade de um atendimento diferenciado. (FERNANDES, 2013). É sob essa perspectiva de inclusão responsável que se estabelece o atendimento aos estudantes com NEE no Paraná.

De acordo com o documento da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no estado do Paraná (2010), o grande desafio da inclusão é o de garantir condições para que os estudantes com deficiência(s) e/ou NEE possam permanecer na escola regular e, quando essa não consegue atender às suas necessidades, mesmo com todos os recursos especializados, então se valeriam da escola especial para o atendimento desse contingente de alunos. O documento esclarece ainda que o Paraná não oferece espaço para a visão homogênea e totalitária da inclusão:

Esta SEED/DEEIN entende que a radicalidade daqueles que exigem a colocação de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, seja qual for a necessidade do educando, ainda que o atendimento especializado seja a ele prestado, desconsidera o direito de um contingente de alunos, sobretudo, daqueles que apresentam 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. 08).

A inclusão responsável, adotada pelo estado do Paraná, considera a necessidade de espaços particularizados, como os das escolas especiais, para que se consiga realizar a aprendizagem de um grupo minoritário de estudantes com NEE, que a escola comum não conseguiu alcançar. Ao dizer que o atendimento ao público-alvo da educação especial não pode ser apenas uma transferência dos mesmos para a escola regular, Carvalho (2006) considera que a inclusão não deve ser a oferta igualitária de

atendimento pedagógico e institucional, mas que a escola deve buscar atender às necessidades diferenciadas de cada indivíduo, segundo suas exigências biopsicossociais, pela oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional.

Carvalho (2006) considera ainda a importância da experiência dos professores das escolas especiais:

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. (CARVALHO, 2006, p. 29).

Essa seria uma crítica à chamada inclusão como inserção física que, de acordo com Fernandes (2013), é outra forma de inclusão, na qual as políticas inclusivas promovem uma indiferenciação dos grupos a serem atendidos, sem considerar as necessidades individuais, com apoio genérico exercido em contraturno e que teria como objetivo principal o aumento das estatísticas em número de matrículas, “[...] em detrimento da qualidade do atendimento dispensado aos alunos”. (FERNANDES, 2013, p. 96). Como o modelo de inclusão adotado pelo estado do Paraná, a inclusão responsável tem sido alvo de considerações de muitos autores contrários a essa forma de política educacional:

Este modelo educacional torna nosso sistema educacional paranaense excludente, onde alguém, em algum momento define quem é normal o suficiente para ter acesso, permanência e sucesso na vida escolar na escola pública regular e quem não está apto, tendo um modelo de escola especial para atendê-lo, classificando, demarcando limites, incluindo e excluindo. (CRUZ; ALMEIDA, 2017, p. 07).

As principais críticas referem-se a essa perspectiva inclusiva responsável como sendo um retrocesso à política de integração:

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo 'integração' refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. (MANTOAN, 2003, p. 15).

A comunidade acadêmica do estado do Paraná tem algo a dizer a respeito da perspectiva de Inclusão Educacional adotada pela SEED do Paraná e vivenciada nas escolas? Retomando ao objetivo principal dessa pesquisa, que é o de avaliar o contexto da inclusão, enquanto fenômeno escolar, no modo como se apresenta nas produções científicas, desenvolvidas nos cursos *stricto sensu* em Educação nas IES do Paraná, de 2015 a 2022, fomos à busca de respostas aos questionamentos, cujos resultados serão representados no capítulo a seguir.

### **III A PESQUISA NA EDUCAÇÃO NA BUSCA DA INCLUSÃO**

#### **3.1 – O Contexto da Inclusão nas IES do Paraná**

O ensino, a pesquisa e a extensão são processos desenvolvidos na Universidade que ultrapassam a esfera acadêmica e chegam até a comunidade. A pesquisa acadêmica cada vez mais está se destacando porque apresenta resultados que mudam a sociedade, na medida em que coloca à sua disposição informações que influenciam a vida do cidadão.

Não poderia ser diferente em relação ao aspecto da inclusão, que hoje em dia vem sendo discutida em diferentes esferas, em busca de diminuir as desigualdades sociais. Frente ao avanço do número de produções acadêmicas realizadas nas IES, também cresce a importância de seus feitos para a sociedade e não apenas para cumprimento de exigência institucional.

Sendo assim, consideramos importante caracterizar a atuação das universidades paranaenses em relação às produções relacionadas à educação inclusiva, para identificar como esse assunto se apresenta nos cursos de Pós-Graduação. Para tanto, partimos do princípio de que a pesquisa “[...] é um processo sistemático de construção de conhecimentos que tem como metas principais gerar novos conhecimentos ou corroborar/refutar algum conhecimento já existente”. (CLARK; CASTRO, 2003, p. 67).

Nessa caminhada, a abordagem é qualitativa. Esse tipo de

pesquisa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Ou seja, não apresentamos apenas a representatividade numérica, embora alguns autores considerem que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, pelo contrário, se complementam, “[...] pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente”. (MINAYO, 2001, p. 22).

O procedimento nesta pesquisa bibliográfica foi realizado:

[...] a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Nessa investigação de cunho qualitativo desenvolvemos um referencial sobre os feitos nas pesquisas em educação especial, especificamente sobre a inclusão escolar, com base na análise em documentos, na legislação brasileira e paranaense. O percurso norteador seguiu pelo contexto da inclusão como fenômeno escolar, nas produções científicas dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação, das

Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, no período de 2015 a 2022. . Optamos por esse intervalo temporal pelo fato de que a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ocorreu em 2015 e foi o último documento federal que orienta os direitos das pessoas com deficiência.

Na coleta de dados, o campo de pesquisa ocorreu nos *websites* das universidades estaduais paranaenses. Efetivamos o levantamento, a localização e as características das IES/PR. Identificamos o número de campi de cada uma, bem como os cursos *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e as linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado).

No banco de teses e dissertações dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES paranaenses contabilizamos um total de 1.592 produções, no período entre 2015 a 2022. Selecionamos, dentre essas produções, as dissertações e as teses que tivessem relação direta com a inclusão. Para isso, realizamos levantamento junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além dos sites dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das instituições paranaenses, utilizando como descritores as palavras-chave: “inclusão”; “educação inclusiva”; “educação especial”; “necessidades educacionais especiais” e “deficiência”.

Obtivemos 88 produções que tiveram os descritores da pesquisa em seu título. Dessas, foram excluídas seis produções, 5 dissertações e 1

tese, aquelas que, apesar de tratarem da inclusão, não a relacionavam com o meio educacional. Portanto, foram obtidas como objeto de análise dessa pesquisa 82 produções acadêmicas, sendo 62 dissertações e 20 teses, produzidas nas IES paranaenses que apresentam relação com a inclusão educacional. Foram 18 produções com o descritor “educação especial” no título; 26 com “inclusão”; 5 que continham “necessidades educacionais especiais”, 19 apresentavam o descritor “deficiência” e 14 possuíam o descritor “educação inclusiva” no título.

Na sequência, analisamos os objetivos, procedimentos e conclusões descritos nas pesquisas, elaborando, assim, um quadro (Quadro 19) contendo informações como ano, título, autor, orientador, objetivo geral, metodologia e conclusões das produções. Realizamos a leitura das teses e dissertações, iniciando pelos objetivos gerais das pesquisas, para compreender o que pretendiam os autores dos trabalhos, em relação aos aspectos da inclusão e quais seriam os sujeitos e o foco das pesquisas.

Analisamos as metodologias que os autores consideraram eficazes para abordar a inclusão educacional em suas pesquisas. Também foram analisadas as conclusões obtidas nas dissertações e nas teses relacionando-os com as categorias de mediação, totalidade e contradição, de acordo com a forma como abordam os aspectos da inclusão educacional, com o propósito de responder à pergunta: "Qual é o contexto da inclusão como fenômeno escolar nas produções científicas das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná no período de 2015 a

2022?"

### **3.2 O Paraná e as Universidades Públicas**

O estado do Paraná está localizado entre as coordenadas geográficas: 22°30'58" e 26°43'00" de latitude Sul e 48°05'37" e 54°37'08" de longitude Oeste, no Planalto Meridional, na Região Sul do Brasil. Faz divisa ao norte e nordeste com o estado de São Paulo, a oeste com a República do Paraguai e o estado do Mato Grosso do Sul; ao sul, faz divisa com o estado de Santa Catarina; a sudoeste, com a República da Argentina; a leste, com o Oceano Atlântico. O clima paranaense é predominantemente subtropical úmido. Devido à grande fertilidade dos solos, abundância de águas e relevo relativamente plano, o Paraná é um dos maiores produtores de grãos do país, possuindo o quinto maior PIB brasileiro (SANTO JR., 2008).

O estado do Paraná tem 399 municípios e dentre eles se destacam Londrina, Maringá, Ponta Grossa e a sua capital, Curitiba. O estado tem 199,315 mil km<sup>2</sup>, com uma população estimada de aproximadamente 11,8 milhões de habitantes. (PARANÁ, 2023a). Possui 9.481 estabelecimentos de Educação Básica, sendo 7.347 pertencentes à rede pública e 2.106 à rede privada (QEDU, 2023). No Ensino Superior, o estado possui 162 instituições que apresentam cursos presenciais e 129 a distância. O estado apresenta ainda a terceira mais alta taxa de escolaridade líquida, que é de 25,3 %, que corresponde ao percentual de estudantes na faixa etária de 18

a 24 anos matriculados no Ensino Superior, em relação ao total da população da mesma faixa etária (SEMESP, 2022). Na figura 1 estão representadas as regiões que compõem o estado do Paraná.

**Figura 1:** Mesorregiões do Estado do Paraná.



**Fonte:** POPIOLEK, Camila Cristina Taschin. **Mapa das mesorregiões do Paraná, 2023.**

No Paraná, no ano de 1969 foi criada a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Em 1970, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, a partir daí, foram criadas as demais universidades, na seqüência:

Em 1991 um novo decreto marca o início das

atividades, como universidade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel; em 1997 a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava; e, em 2006, era criada a Universidade do Norte do Paraná (UENP), em Jacarezinho. A Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR) passou a compor o quadro em 2013 [...]. (RAIHER, 2017, p. 15).

Atualmente, as universidades paranaenses apresentam 570 cursos de mestrado e doutorado, distribuídos distintamente em cada universidade, em um crescente aumento, o que tem fundamental importância para a pesquisa científica e tecnológica no Brasil, sendo essa uma das funções da universidade, dentre outras, como agente de desenvolvimento econômico e social.

O estado possui sete universidades estaduais, que são: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

As universidades estaduais de Londrina (UEL), Maringá (UEM), Ponta Grossa (UEPG), do Oeste do Paraná (Unioeste), Centro-Oeste (Unicentro) e do Norte do Paraná (UENP) estão na faixa 4 do IGC. Líderes no Estado, UEL, UEM e Unioeste figuram também entre as 30 instituições de ensino superior mais bem classificadas do Brasil, nessa faixa. A Universidade Estadual do Paraná

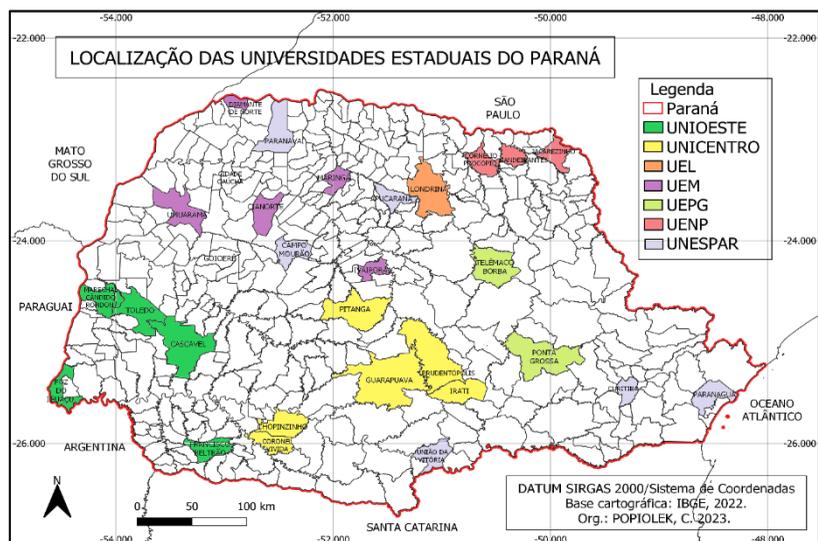
(Unespar) está na faixa 3, atendendo plenamente aos critérios de qualidade do MEC. (PARANÁ, 2023b).

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um dos indicadores para avaliar a qualidade da educação superior no Brasil. Faz parte do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), calculados pelo Inep, vinculado ao Ministério da Educação. Nesse quesito, as IES do Paraná possuem 50 cursos e estão entre os 20% melhores do país, no ano de 2021. Com destaque para as universidades Unicentro, UEM e Unespar com 14, 12 e 11 cursos, respectivamente, dentre os melhores. (PARANÁ, 2023b).

As sete universidades paranaenses que atenderam aos requisitos da pesquisa, que são os de possuírem programas de mestrado e doutorado em Educação, com produções relacionadas ao tema da inclusão educacional, são: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A UENP possui o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional, enquanto que as demais oferecem o Mestrado em Educação.

Na figura a seguir, está a localização das universidades estaduais do Paraná.

**Figura 2:** Mapa com a localização das universidades estaduais do Paraná.



**Fonte:** POPIOLEK, Camila Cristina Taschin. **Mapa da localização das universidades estaduais do Paraná, 2023.**

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem sua sede localizada em Maringá e outros seis *campi* regionais que estão em: Cianorte, Goioerê, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Umuarama e Ivaiporã, além de uma base avançada de pesquisa em Porto Rico e uma fazenda experimental, no distrito de Iguatemi. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) tem sua sede na cidade de Londrina e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem sede em Ponta Grossa. A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com sede na cidade de Jacarezinho, com um *campus* também em Jacarezinho, um em Bandeirantes e um em Cornélio Procópio, formando uma estrutura

*multicampi*. A Universidade Estadual do Paraná– UNESPAR conta com sete *campi*, distribuídos em seis cidades: dois em Curitiba: EMBAP e FAP; um em Paranaguá e nos demais um em cada: União da Vitória, Campo Mourão, Paranaíba e Apucarana. A Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) possui sete *campi*, localizados nas cidades: Guarapuava, Chopinzinho, Irati, Laranjeiras do Sul, Coronel Vivida, Prudentópolis e Pitanga. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) com cinco *campi*, localizados nos municípios de: Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. A figura 3, a seguir, indica a localização das IES paranaenses que apresentam os Programas de Pós-Graduação: mestrado em Educação. Algumas possuem também programas de doutorado, como UEL, UEM, UEPG e UNICENTRO.



		doutorado		
UEL	Londrina	PPEdu- Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado	Mestrado	Doutorado
			1994	2016
UEM	Maringá	PPE - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado	Mestrado	Doutorado
			1990	2007
UENP	Jacarezinho	PPEd/UENP - Programa de Pós-Graduação em Educação	2011	
	Cornélio Procopio	Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional	2015	
UEPG	Ponta Grossa	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Mestrado	Doutorado
		Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)	2001	2011
UNESPAR	Apucarana	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)	2020	
	Curitiba I	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)	2020	
	Curitiba II	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)	2020	
	Campo Mourão	Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD)	2014	
		Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)	2020	

	Paranaguá	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)	2020	
	Paranavaí	Mestrado Acadêmico em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR)	2014	
		Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)	2020	
	União da Vitória	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)	2020	
UNICENTRO	Guarapuava	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO) – Mestrado e Doutorado	Mestrado	Doutorado
	Irati		2012	2020
UNIOESTE	Cascavel	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIOESTE)	2007	
		Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM)	2017	
	Foz do Iguaçu	Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen)	2013	
	Francisco Beltrão	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEFB/UNIOESTE)	2016	

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

De acordo com os resultados, no quadro 8, a UNESPAR é a universidade que mais apresenta Programas de Mestrado relacionados à área educacional. A universidade pioneira no Programa de Mestrado em

Educação é a UEM, que criou o PPE em 1990.

A UEL, com sede localizada em Londrina, atende atualmente 16.378 estudantes, sendo 12.005 da graduação e 4.373 na pós-graduação. A universidade apresenta 53 cursos de graduação, 52 cursos de pós-graduação lato sensu, 48 cursos de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado, 32 cursos em nível de doutorado, 72 residências e 40 especializações (ABRÃO, 2022).

Os cursos de mestrado e doutorado da UEL são ministrados nos seguintes centros acadêmicos: Centro de Letras de Ciências Humanas (CLCH), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Exatas (CCE), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU), Centro de Educação Física e Esporte (CEFE) e Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). Fazem parte desse último os cursos de Ciência da Informação, Curso de Comunicação e de Educação.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, campus de Londrina, com área de concentração em Educação Escolar oferece Mestrado e Doutorado, com linhas de pesquisa registradas no quadro 9:

**Quadro 9:** Linhas e núcleos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL-Mestrado e Doutorado

Universidade	Curso stricto sensu (mestrado)	Linhas de pesquisa	Núcleos

UEL	Programa de Pós-Graduação em Educação	Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação	Filosofia e Educação
			História, Cultura, Escola e Ensino
			Políticas Educacionais
		Docência: Saberes e Práticas	Formação de Professores
			Ação Docente
		Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em contextos escolares	Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização
Educação Especial			

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em UEL, 2023a.

Foram elencadas as dissertações e as teses produzidas no PPEdu/UEL entre 2015-2022, conforme constam no site do Programa da Universidade e na BDTD. Foram selecionadas aquelas que se enquadraram nos descritores da pesquisa, como demonstrado no quadro 10, a seguir:

**Quadro 10:** Dissertações e teses produzidas no PPEdu- Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UEL entre 2015-2022.

Ano	Dissertações e teses	Dissertações e teses selecionadas
2015	27	02
2016	28	05
2017	26	02
2018	28	02

2019	28	01
2020	37	06
2021	33	01
2022	25	01
Total	232	20

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em UEL, 2023b.

No ano de 2020, a UEL apresentou maior número de produções relacionadas ao tema da inclusão. Foram selecionados 20 trabalhos que apresentaram os descritores da pesquisa e que corresponde a 8,6% das dissertações e teses, produzidas no período entre 2015 e 2022.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) oferece 80 cursos de graduação, 40 especializações e 56 cursos de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado e 29 em nível de doutorado (UEM, 2020). Os cursos stricto sensu são distribuídos nos seguintes centros acadêmicos: Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Biológicas, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Ciências da Saúde e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, dentro do qual está o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), com apenas uma área de concentração denominada “Educação”.

O PPE é desenvolvido no campus da UEM em Maringá e apresenta três linhas de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores (ENS), História e Historiografia da Educação (HHE) e

Políticas e Gestão em Educação (POL).

O quadro 11 apresenta o quantitativo de dissertações e teses do PPE da UEM, no período entre 2015 e 2022.

**Quadro 11:** Dissertações e Teses produzidas no PPE- Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UEM entre 2015-2022.

Ano	Dissertações e teses	Dissertações e teses selecionadas
2015	56	02
2016	58	03
2017	57	04
2018	65	03
2019	57	04
2020	67	03
2021	81	02
2022	44	01
Total	485	22

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em UEM, 2023.

No PPE/UEM, no ano de 2021, houve maior número de produções, dentre dissertações e teses. Em 2017 e 2019, verificamos maior quantidade de produções sobre inclusão. No total das 485 dissertações e teses, com 22 produções relacionadas conforme os descritores da pesquisa, representando 4,5% do total.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atende cerca de 5.000 estudantes. Apresenta 27 cursos de graduação, 6 mestrados que são: Ciência Jurídica (PPGCJ); Agronomia (PPAGRO); Ensino (PPGEN); Educação (PPED); Letras (PROFLETRAS) e Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) e um doutorado em Ciência Jurídica, além das graduações e pós-graduações à distância. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UENP (PPEd/UENP) é ofertado pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), *campus* de Jacarezinho. Tem como área de concentração “Educação Básica” e como linhas de pesquisa “Educação Básica: Gestão e Planejamento” e “Práticas Docentes para a Educação Básica”. (UENP, 2023).

O PPEd/UENP teve seu funcionamento autorizado no ano de 2018. Portanto, não há dissertações produzidas antes dessa data. O quadro 12, a seguir, traz a quantidade de produções do Programa.

**Quadro 12:** Dissertações no PPE- Programa de Pós-Graduação em Educação UENP (PPEd/UENP) entre 2015-2022.

Ano	Dissertações produzidas	Selecionadas
2020	02	00
2021	18	00
2022	22	00
Total	42	00

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em UENP, 2023.

O levantamento das dissertações registrado no quadro 12 indica

um total de 42 produções realizadas no PPEd/UENP, no período de 2020-2022, mas nenhuma delas apresentou os descritores relacionados nesta pesquisa.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada em Ponta Grossa, abrange 22 municípios em sua área de influência. Foi criada em 1970 e conta com 39 cursos de graduação presenciais com 7.241 matrículas em 2020. Na educação à distância foram ofertados nove cursos de graduação com 2.452 estudantes, distribuídos em 54 polos de apoio presencial, sendo 49 no estado do Paraná, um em Santa Catarina e quatro em São Paulo.

No ensino de Pós-Graduação *stricto sensu*, a UEPG oferece 27 cursos de mestrado e 10 de doutorado, com 1.129 acadêmicos matriculados, sendo 703 mestrandos e 426 doutorandos. Na pós-graduação *lato sensu*, possui 16 cursos de especialização na modalidade de ensino presencial, dois na modalidade de ensino à distância, um na modalidade híbrida (presencial/a distância) e 24 residências técnicas e médicas, com um total de 1.594 matriculados (UEPG, 2020).

Em 2020, foram 41 estudantes matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) /UEPG e 23 no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional. O PPGE/UEPG apresenta como área de concentração a “Educação” e possui as linhas de pesquisa em “Ensino e Aprendizagem” e “História e Políticas Educacionais”. O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) tem como área de concentração a “Educação Inclusiva” e como

linha de pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

No quadro 13, está registrada a quantidade de dissertações e teses do PPGE/UEPG, produzidas entre 2015-2022.

**Quadro 13:** Número de dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG entre 2015-2022.

Ano	Dissertações e teses	Dissertações e teses selecionadas
2015	22	01
2016	26	01
2017	23	01
2018	28	01
2019	32	00
2020	19	02
2021	28	02
2022	22	00
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>08</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em UEPG, 2023.

O quadro 13, registra 200 dissertações e teses produzidas no PPGE/UEPG. Em 2019, foi registrado maior número de produções, embora 2020 e 2021 seja o período em que foram elencadas mais produções relacionadas aos descritores da pesquisa, com duas produções em cada ano. No total, foram selecionados oito trabalhos, que correspondem a 4% do total de produções.

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) é formada por mais de 10 mil estudantes, com 68 cursos de graduação, 19 cursos de

pós-graduação lato sensu e 10 programas de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado, que são: Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Mestrado em Música, Mestrado em Artes, Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo, Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: Sociedade e Desenvolvimento, Mestrado Acadêmico em Educação Matemática, Mestrado em História Pública, Mestrado Profissional em Ensino de História, Mestrado Acadêmico em Ambientes Litorâneos e Insulares, Mestrado Acadêmico em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Mestrado Profissional em Filosofia.

O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) possui como área de concentração “Educação Inclusiva” e possui três linhas de pesquisa: “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”; “Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva” e “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”. A UNESPAR não possui publicações e nem Programas de Mestrado e Doutorado voltados exclusivamente para a Educação, portanto, a IES não fez parte das instituições dessa pesquisa. (UNESPAR, 2020).

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (\*UNICENTRO) oferece atualmente 41 cursos de graduação, 17 cursos de pós-graduação em nível de especialização lato sensu e programas stricto sensu, sendo 17 mestrados e oito doutorados (UNICENTRO, 2023). Em 2020, a UNICENTRO teve 9.624 alunos matriculados no ensino de graduação e pós-graduação e destes, 7.022 matriculados no ensino de graduação presencial, distribuídos nos *campi* Santa Cruz e Cedeteg, localizados em

Guarapuava; Irati; nos campi avançados de Chopinzinho; Prudentópolis e nos 44 polos de apoio presencial para a educação à distância, com os quais a Universidade mantém convênios (UNICENTRO, 2020).

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de mestrado ofertados pela UNICENTRO são: Administração, Agronomia, Bioenergia, Biologia Evolutiva, Ciências Farmacêuticas, Ciências Florestais, Ciências Veterinárias, Desenvolvimento Comunitário, Educação, Engenharia Sanitária e Ambiental, Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Geografia, História, Letras, Nanociências e Biotecnologia, Propriedade Intelectual e Química Aplicada (UNICENTRO, 2023).

O curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO) apresenta área de concentração em “Educação” e linhas de pesquisa em “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” e “Educação, Cultura e Diversidade”. O curso de doutorado da UNICENTRO foi criado em 2020 e a primeira turma iniciou no ano de 2021, portanto, ainda não foi publicada nenhuma tese no Programa.

No quadro 14, está registrado o número de dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNICENTRO entre 2015-2022.

**Quadro 14:** Dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNICENTRO entre 2015-2022.

Ano	Dissertações produzidas	Selecionadas
2015	21	03
2016	25	01
2017	19	02
2018	27	02
2019	24	04
2020	24	04
2021	20	00
2022	28	01
<b>TOTAL</b>	<b>188</b>	<b>17</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em UNICENTRO, 2023.

O PPGE/UNICENTRO teve maior quantidade de produções em 2022, com 28 dissertações defendidas neste ano. Das 188 dissertações elaboradas entre 2015 e 2022, 17 delas tinham alguma relação com os descritores dessa pesquisa, representando 9% do total das produções.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) apresenta um total de 13.965 estudantes sendo 11.101 estudantes em 38 cursos de graduação, 717 estudantes em 31 cursos de pós-graduação, 1.276 em 38 cursos de mestrado (34 de mestrado e quatro de mestrado profissional) e 871 estudantes em 17 cursos de doutorado (UNIOESTE,

2023).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE/UNIOESTE), campus de Cascavel, tem área de concentração em “Educação” e como linhas de pesquisa “Educação, Políticas Sociais e Estado”, “História da Educação” e “Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem” (UNIOESTE, 2019). O Programa de Doutorado da UNIOESTE/Cascavel teve início em 2020 e não houve publicações com os descritores da pesquisa no período de 2015 a 2022.

O Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão (PPGEFB), tem como área de concentração “Educação” e atua em duas linhas de pesquisa “Cultura, processos educativos e formação de professores” e “Sociedade, Conhecimento e Educação” (UNIOESTE, 2020). A UNIOESTE/Francisco Beltrão não apresenta programa de doutorado em educação.

No quadro 15, estão registrados os números das dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE em Cascavel e Francisco Beltrão, entre 2015-2022.

**Quadro 15:** Dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE nos campi de Cascavel e Francisco Beltrão, entre 2015-2022.

Ano	Dissertações Mestrado em Educação Campus Cascavel		Campus Francisco Beltrão (PPGEFB)	
	Produzidas	Selecionadas	Produzidas	Selecionadas
2015	34	04	12	00
2016	37	02	12	00
2017	56	02	16	00
2018	36	04	17	00
2019	33	01	21	01
2020	40	01	17	02
2021	32	02	22	00
2022	37	02	23	00
<b>TOTAL</b>	<b>305</b>	<b>18</b>	<b>140</b>	<b>03</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em UNIOESTE, 2023.

No ano de 2017, houve o maior número de dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNIOESTE, campus de Cascavel, com 56 dissertações e no PPGEFB, campus Francisco Beltrão, foi o ano de 2022, com 23 dissertações. No PPGE/UNIOESTE campus Cascavel, nos anos de 2015 e 2018, foi encontrado maior número de dissertações relacionadas ao tema da pesquisa, com quatro dissertações em cada ano.

O total de produções que apresentam os descritores da pesquisa no PPGE/Campus Cascavel foram de 18, o que corresponde a 5,9% do total; enquanto que no PPGEFB/UNIOESTE foram selecionadas duas dissertações relacionadas à pesquisa em 2020 e, no total, foram elencadas três dissertações, correspondendo a 2,1% do total de 140 dissertações produzidas no período compreendido entre 2015 a 2022.

O quadro 16 mostra um comparativo de produções registradas nos bancos de dissertações e teses das IES paranaenses, nos anos de 2015 a 2022, além do total de produções de cada IES nesse intervalo de tempo, bem como a média de produções nos anos pesquisados. A UNESPAR não faz parte da pesquisa, por não possuir publicações e Programa de Mestrado em Educação.

**Quadro 16:** Dissertações e Teses produzidas pelos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES do Estado do Paraná entre 2015-2022.

Ano	UEL	UEM	UENP	UEPG	UNI CEN TRO	UNIOESTE		
						PPGE /Cascavel	PPGE -FB	Tota l
2015	27	56	Não há publica ções	22	21	34	12	46
2016	28	58	Não há publica ções	26	25	37	12	49
2017	26	57	Não há publica ções	23	19	56	16	72
2018	28	65	Não há publica ções	28	27	36	17	53

2019	28	57	Não há publicações	32	24	33	21	54
2020	37	67	02	19	24	40	17	57
2021	33	81	18	28	20	32	22	54
2022	25	44	22	22	28	37	23	60
Total	232	485	42	200	188	305	140	445
Média	29	60	14	25	23	38+17,5=55,5		

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

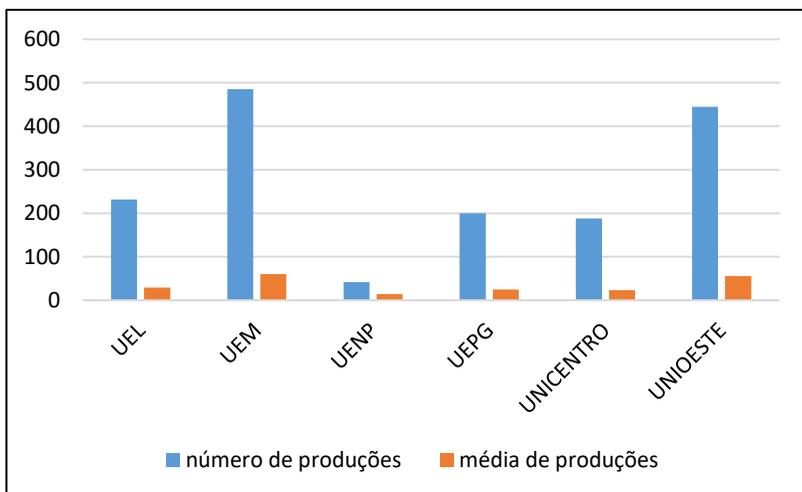
Foram elaboradas 1.592 dissertações e teses nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES, do estado do Paraná, entre 2015 e 2022 o maior número de produções foram realizadas pelo Programa de Mestrado e Doutorado da UEM, sendo a IES paranaense que registrou maior quantidade de dissertações e teses, alcançando o maior número em 2021, com um total de 81 produções. Em seguida, vem a UNIOESTE, que, em 2017, obteve um total de 72 dissertações, sendo que 56 delas foram produzidas no PPGE /campus Cascavel, embora o número de produções do PPGEFB esteja em alta nos últimos dois anos da pesquisa.

O PPE /UEM também foi o Programa de Mestrado e Doutorado que, em média, obteve maior número de produções e, em segundo lugar, vem a UNIOESTE, com o PPGE/Cascavel, que, juntamente com o PPGE/ Francisco Beltrão, registraram 55,5% das produções em média. Vale a pena ressaltar que a UNIOESTE ainda não conta com o Programa de Doutorado em Educação o que, com certeza, elevaria o número de produções.

O gráfico 5 registra o quantitativo e a média de produções dos

Programas de Mestrado em Educação das IES paranaenses pesquisadas, no período compreendido entre 2015 e 2022.

**Gráfico 5:** Comparativo de produções dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES paranaenses no período compreendido entre 2015 e 2022.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

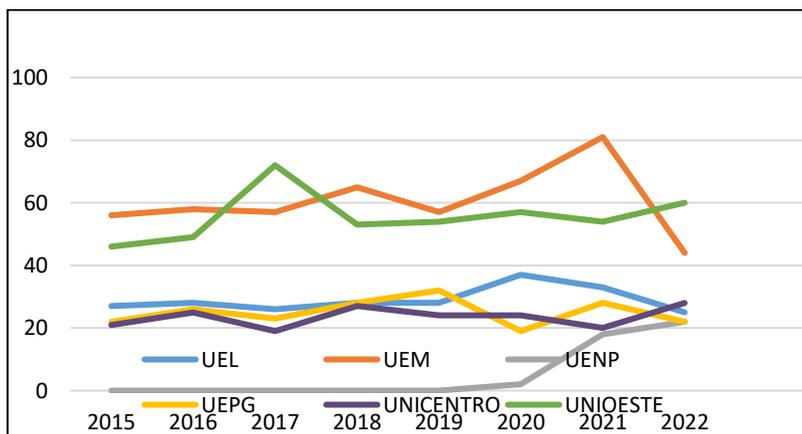
A UEM foi a IES do Paraná que apresentou o maior número de produções em seus Programas de Mestrado e Doutorado em Educação, com 485 dissertações e teses, no período compreendido entre 2015 e 2022, assim como obteve também a maior média de produções acadêmicas no mesmo período, que foi de 60.

A IES paranaense cujo Programa de Mestrado em Educação

apresentou menor número de produções foi a UENP, com 42 produções no período da pesquisa, e também a que apresentou menor média, com cerca de 14 produções.

O gráfico, a seguir, mostra uma comparação entre as IES paranaenses pesquisadas com relação ao progresso de sua produção acadêmica dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES do Estado do Paraná, durante o período compreendido de 2015 a 2022 (Gráfico 6).

**Gráfico 6:** Comparativo do progresso das produções acadêmicas dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES do Estado do Paraná, no período de 2015-2022.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

A UEM foi a IES com maior progresso nas produções, apresenta

em 2021 o seu ápice, com 81 dissertações e teses produzidas nesse ano e registra uma baixa significativa de produções em 2022, para 44 produções. Também houve baixa no número de produções em 2022 na UEL e na UEPG, o que pode ser considerado um reflexo da pandemia, pois muitas dissertações tiveram sua defesa adiada. Embora o contrário tenha acontecido com a UENP, UNICENTRO e UNIOESTE, que registraram aumento em suas produções a partir de 2021.

Em segundo lugar em número de produções ficou a UNIOESTE, tendo o ano de 2017 como o de maior produção acadêmica do PPEGE/UNIOESTE, com um total de 72 dissertações, das quais 56 foram do PPGE/Cascavel. No ano de 2018, o PPGE/UNIOESTE teve uma baixa significativa em suas produções para 53, registrando alta novamente em 2022, quando subiu para 60 produções. Esses números representam um grande feito para a UNIOESTE, por possuir apenas o Programa de Mestrado em Educação.

Dentre as 1.592 produções dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES do Paraná, computadas no período entre 2015 e 2022, selecionamos aquelas dissertações que tivessem os descritores da pesquisa no título. O principal objetivo foi avaliar o contexto da inclusão escolar nas produções científicas desenvolvidas nos cursos *stricto sensu* em Educação nos Programas de Mestrado e Doutorado das instituições públicas de Ensino Superior do Paraná, de 2015 a 2022. A partir desse levantamento, elaboramos o quadro 17 abaixo:

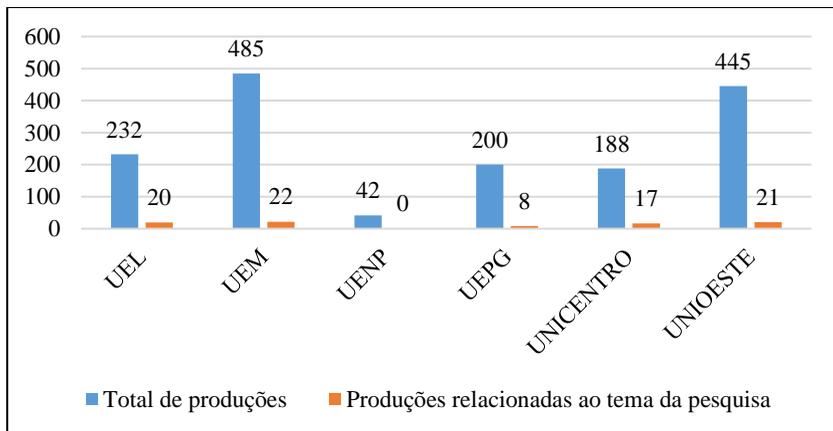
**Quadro 17:** A inclusão nos programas *stricto sensu* da Educação das IES do Paraná, no período de 2015 a 2022.

Ano	UEL	UEM	UENP	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	
						PPGE /Cascavel	PPGEFB
2015	02	02	-	01	03	04	00
2016	05	03	-	01	01	02	00
2017	02	04	-	01	02	02	00
2018	02	03	-	01	02	04	00
2019	01	04	-	00	04	01	01
2020	06	03	00	02	04	01	02
2021	01	02	00	02	00	02	00
2022	01	01	00	00	01	02	00
Total	20	22	00	08	17	18	03

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Das 1.592 pesquisas dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES do Paraná, computadas no período entre 2015 e 2022, foram selecionadas 88 que abordam a inclusão e que tiveram os descritores da pesquisa no título. O quadro 17 mostra que o Programa de Mestrado em Educação que teve o maior número de produções selecionadas por apresentarem o tema inclusão educacional foi o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, o PPE/UEM, com 22 produções, seguido pelo PPGE/UNIOESTE, Campus Cascavel, que apresentou 18 produções. A UENP foi a IES cujas produções não apresentaram nenhuma dissertação relacionada à inclusão educacional no período de 2015 a 2022. Apresentamos os resultados do quadro 17 no gráfico 7, abaixo:

**Gráfico 7:** Produções acadêmicas dos programas *stricto sensu* da Educação das IES do Paraná, no período de 2015-2022 e das produções relacionadas ao tema da inclusão educacional.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Conforme observamos no gráfico, a UEM é a IES paranaense com maior número de produções sobre a inclusão educacional, enquanto que a UENP menor quantidade, o que pode se justificado pelo fato de que o Mestrado em Educação na UENP iniciou em 2019.

No quadro 18, abordamos a quantificação das produções computadas dentre o total de cada Programa em Educação das IES do Paraná.

**Quadro 18:** Total de produções dos Programas em Educação das IES do Paraná com o total de dissertações e teses relacionadas ao tema da pesquisa.

Programas em Educação das IES do Paraná	Total de produções	Produções relacionadas ao tema da pesquisa	% das produções
UEL	232	20	8,6%
UEM	485	22	4,5%
UENP	42	00	0
UEPG	200	08	4%
UNICENTRO	188	17	9%
UNIOESTE	445	21	4,7%
TOTAL	1.592	88	5,5%

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

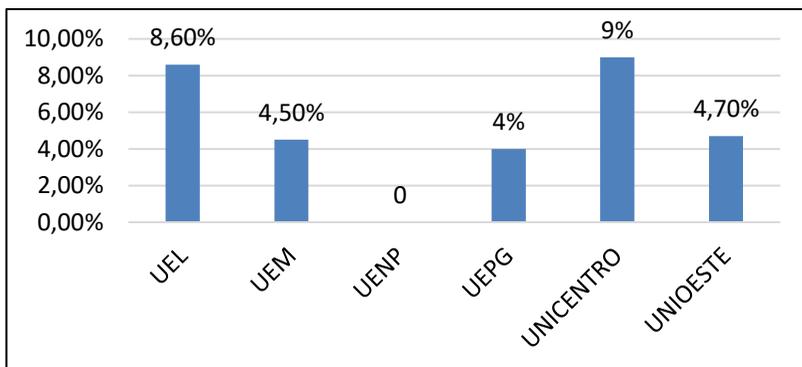
A UEM foi a IES do Paraná que apresentou o maior número de produções em seus Programas de Mestrado e Doutorado em Educação, com 485 dissertações e teses, no período compreendido entre 2015 a 2022, assim como obteve também a maior média de produções acadêmicas no mesmo período. A UEM também foi a IES com maior progresso nas produções, apresentando em 2021 o seu ápice, com 81 dissertações. Em seguida está a UNIOESTE, a segunda IES com maior progresso nas produções, apresentando em 2017 o seu ápice, com 72 dissertações produzidas nesse ano, registrando uma baixa significativa em 2018, para 53 produções, embora o gráfico indique um contínuo

crescimento na produção acadêmica do seu Mestrado em Educação.

Dentre as 1.592 produções acadêmicas dos Mestrados e Doutorados em Educação, foram selecionadas 88 dissertações e teses que tiveram relação com o tema dessa pesquisa, perfazendo um total de 5,5 % dos trabalhos. Apesar da UEM apresentar um maior número de produções, a UNICENTRO é a IES que apresenta um maior percentual de dissertações e teses relacionadas ao tema da inclusão proporcionalmente ao número de produções dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação. A UENP é a IES que não apresentou dissertações relacionadas à inclusão educacional, no período pesquisado.

O gráfico 8 mostra as porcentagens das produções acadêmicas das IES do Paraná, relacionadas ao tema da inclusão educacional, de cada Programa de Mestrado e Doutorado nas IES, no período de 2015 a 2022.

**Gráfico 8:** Percentual das produções acadêmicas sobre inclusão dos Programas em Educação das IES do Paraná - 2015-2022.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Entre as dissertações e teses produzidas nas IES paranaenses, de 2015 a 2022, foram selecionadas 88 por terem relação com os descritores dessa pesquisa. Dessas, foram excluídas seis produções, porque não ocorreram em ambiente escolar e não tinham relação com a inclusão educacional. Portanto, foram obtidas como objeto de análise dessa pesquisa 82 produções acadêmicas, sendo 62 dissertações e 20 teses, produzidas nas IES paranaenses que apresentam relação com a inclusão educacional. Foram 18 produções com o descritor “educação especial” no título; 26 com “inclusão”; 5 que continham “necessidades educacionais especiais”, 19 apresentavam o descritor “deficiência” e 14 possuíam o descritor “educação inclusiva” no título..

A UENP foi a IES cujo Programa de Mestrado em Educação apresentou menor número de produções. O Programa de Mestrado e Doutorado em Educação que teve o maior número de dissertações e teses relacionadas ao tema da pesquisa foi o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, seguido pela UNIOESTE.

A UEM produziu o maior número de trabalhos voltados para o tema da inclusão educacional mas, proporcionalmente, a UNICENTRO é a IES que apresenta o maior percentual de dissertações e teses relacionadas ao tema da inclusão em relação ao total de produções (9%). A UENP não produziu nenhuma produção para o tema da inclusão educacional, no período pesquisado.

A inclusão educacional está sendo contemplada nas produções acadêmicas dos mestrados e doutorados em Educação da maioria das IES

paranaenses pesquisadas, em algumas com maior incidência do que em outras. Mas os percentuais indicam que a quantidade de produções relacionadas à inclusão, em comparação com o total de produções, é muito pequena, sendo que a IES que apresentou maior percentual desses trabalhos foi a UNICENTRO, com 9% das produções. Portanto, a maioria das IES apresenta produções voltadas à inclusão educacional, mas esse número ainda é insuficiente para que se considere que as IES têm cumprido o seu papel de agente disseminador de informações e de conhecimento, visando diminuir as desigualdades sociais.

A seguir, buscamos categorizar os objetivos, os procedimentos e as conclusões obtidas nas produções selecionadas.

**Quadro 19:** Dissertações e Teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação das IES paranaenses selecionadas para a pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL						
Ano	Título	Autor	Orientador	Objetivo Geral	Metodologia	Conclusões
2015	Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná	Emanuely Fernanda Marques	Sílvia Márcia Ferreira Meletti	Investigar quais impactos a alteração das instituições especiais para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, causou no financiamento e na estrutura institucional.	Análise documental	Oitenta por cento dos subsídios da instituição pesquisa é de caráter público, embora a mesma seja de caráter filantrópico assistencial. Com isso, percebe-se uma grande relação entre o público e o privado na constituição das instituições especiais no estado do Paraná.
2015	Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no Paraná: predominância da segregação e da filantropia	Vitor Hugo de Oliveira	Sílvia Márcia Ferreir Meletti	Analisar as alterações quantitativas do número de instituições especiais e de matrículas de alunos com NEE no estado do PR, por meio dos dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica.	Análise de dados estatísticos	Os dados apontam uma concentração expressiva de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em instâncias privadas, instituições de caráter filantrópico.
2016	Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015	Tamires Pereira Carvalho	Célia Regina Vitaliano	Analisar as teses e dissertações que utilizaram como método a pesquisa colaborativa visando formar os profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com necessidades	Pesquisa bibliográfica	Mudanças significativas referentes às concepções da Educação.

				educacionais especiais (NEE).		
2016	As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar	Danieli de Cássia Barreto Goessler	Sílvia Márcia	Avaliar os resultados da articulação das políticas de Educação Inclusiva e de Educação Profissional para os alunos com NEE, mediante a análise das trajetórias escolares com base nos indicadores do Censo da Educação Básica.	Análise de dados estatísticos e documental	Os resultados da articulação das políticas de Educação Inclusiva e de Educação Profissional para os alunos com NEE demonstraram que a inclusão social acontece nesses espaços.

2016	Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Josemaris Aparecida Martinelli	Célia Regina Vitaliano	Desenvolver um processo de intervenção junto a uma professora especialista em Educação Especial e aos professor das disciplinas curriculares, visando favorecer um trabalho colaborativo entre eles por meio de uma pesquisa colaborativa em uma escola com ETI.	Entrevista, questionário, observação, ciclos de estudos presenciais e virtuais; práticas reflexivas.	A intervenção colaborativa proposta pela professora especialista em educação especial junto aos professores das disciplinas curriculares teve relevância para a formação em serviço dos professores do ensino comum.
2016	Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino	Danielle Nunes Martins Prado	Célia Regina Vitaliano	Analisar as percepções de professores de apoio e regentes sobre a atuação dos professores de apoio nas escolas municipais de Ensino Fundamental de um município do norte do PR em relação às suas práticas	Pesquisa descritiva, com questionário e organização dos dados em categorias.	Urgência da definição do papel do professor de apoio e da atuação do professor regente na perspectiva da educação inclusiva exercida em colaboração. Necessidade de formação continuada.

				pedagógicas, dificuldades e necessidades, bem comose estabelecem seu trabalho de modo colaborativo  para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).		
2016	Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil: a manutenção dos serviços segregados na Educação Especial	Natália Gomes dosSantos	Sílvia Márcia Ferreira Meletti	Analisar a atual configuração das instituições especiais privadas por meio dos indicadores educacionais oficiais do poder público brasileiro, tendo em vistaque esses indicadores constituem-se como subsídios para aformulação e proposição de políticas públicas.	Análise de dados estatísticos de banco de dados de escolas, matrículas do Censo da Educação Básica e do Data Escola Brasil; utilização do software estatístico, o programa IBM SPSS.	A atual configuração das instituições especiais privadas constatada foi a de que há um número elevado de escolas com classes especiais, destaque para o Paraná e o Rio de Janeiro, com políticas que favorecem a segregação. Além disso, há concentração de instituições filantrópicas nas regiões mais ricas do país, com elevado percentual de alunos em defasagem idade/série.

2017	O desafio da universalização da educação básica no contexto das políticas educacionais para a educação especial	Jéssica de Lourdes Preti	Sílvia Márcia Ferreira Meletti	Analisar a cobertura das matrículas para alunos com NEE, em um contexto de políticas direcionadas à educação que indicam a universalizaçã o do ensino básico. Dessa forma, pretendemos identificar e	Análise de dados estatísticos	Ilusória defesa pela universalização do ensino: na modalidade regular o índice de matrículas de alunos com maior idade são pequenas em relação a quantidade desses alunos matriculados na EJA; baixa população de
------	---	--------------------------	--------------------------------	--	-------------------------------	---

				analisar como dados oficiais indicam o aumento ou a queda do acesso de alunos com NEE na rede regular de ensino.		alunos com NEE matriculados na zona rural.
2017	Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Natália Barbosa Veríssimo	Célia Regina Vitaliano	Caracterizar as percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais do ensino Fundamental I, em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE, além de identificar suas dificuldades e sucessos experienciados no processo de inclusão dos seus alunos, bem como identificar suas sugestões em relação ao aprimoramento de sua prática pedagógica e formação recebida.	Estudo de caso com observação direta e entrevista	Práticas favoráveis quanto à inclusão dos alunos com NEE e práticas que pouco favoreceram esse processo; mitos e concepções a respeito do processo de inclusão dos alunos que dificultaram o desenvolvimento de práticas inclusivas. Carência de formação que proporcione a reflexão do professor regente e do professor de apoio permanente.
2018	Percepções e práticas de professores de arte em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso	Hellen Cristhina Ferracioli	Célia Regina Vitaliano	Investigar as percepções e as práticas dos professores de Arte ante alunos com NEE matriculados nas classes comuns, bem como a formação desses professores e as possíveis dificuldades para incluir os referidos alunos.	Estudo de caso descritivo. Entrevistas semiestruturadas e observação direta.	As percepções dos professores de Arte apontadas foram a de que há falhas nos cursos de licenciatura em Arte na preparação dos professores para o atendimento de alunos com NEE na perspectiva da Educação Inclusiva.

2018	Trajatória de alunos com deficiência intelectual do município de Londrina como expressão das políticas de educação especial (2007-2015)	Jéssica Germano	Silvia Márcia Ferreira Meletti	Analisar a trajetória de alunos com DI que apresentavam registro de matrícula na rede municipal de Londrina-PR em algum momento no período de 2007 a 2015.	Análise de dados estatísticos	Apesar do aumento do número de matrículas de alunos com DI no ensino regular, o número de matrículas na modalidade especial não sofreu decréscimo em boa parte do período investigado, de 2007 a 2015.
------	---	-----------------	--------------------------------	--	-------------------------------	--

2019	Representações de atores sociais no estágio docente do curso de Geografia: contexto de inclusão de alunos com deficiência	Hallison Fernando Rosa	Michele Salles El Kadri	Compreender as representações dos atores sociais de professores da disciplina de estágio e de dois alunos do estágio de formação de professores do curso de Licenciatura em Geografia no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em relação às suas experiências de estágio nas escolas públicas estaduais de Londrina/PR.	Estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas e análise de dados	Poucas oportunidades de formação, necessidade de superar preconceitos e conhecer a realidade do aluno com deficiência. Os participantes da pesquisa são atores sociais que ora se colocam como agentes, com papéis proativos na formação, ora se colocam como pacientes, ao receberem formação, ao negarem certas responsabilidades, ao não agirem proativamente.
------	---	------------------------	-------------------------	--	---	---

2020	Balço do perfil e da produo intelectual de pesquisadores da Educao Especial sobre formao de professores	Anglica dos Santos	Silvia Mrcia Ferreira Meletti	Analisar o processo de constituio do conhecimento acerca da formao de professores para a Educao Especial por meio da produo do perfil e da produo intelectual de pesquisadores brasileiros que atuam como lderes de grupos de pesquisa e em programas de ps-graduao Stricto Sensu.	Levantamento bibliogrfico	Assimetria regional na formao e atuao em nvel de ps-graduao dos lderes; baixa produo acadmica sobre a formao de professores para a Educao Especial; concentrao da divulgao da produo intelectual em captulos de livros e artigos de peridicos; induo e contradio das polticas de governo sobre a produo do conhecimento.
2020	Formao em servio de professores de Educao Fsica para a incluso de alunos com deficincia intelectual: uma pesquisa colaborativa	Cassia Cristina Bordini Pirolo	Ccia Regina Vitaliano	Analisar um processo de formao em servio de professores de Educao Fsica do Ensino Fundamental II, visando a incluso de alunos com Deficincia Intelectual.	Pesquisa colaborativa com uso de entrevistas	O processo de formao teve uma anlise positiva por parte dos professores, embora fossem elencadas falhas como pouco conhecimento sobre a Educao Inclusiva e Deficincia Intelectual, sobre o trabalho colaborativo e prticas pedaggicas inclusivas; relao entre teoria e prtica .
2020	Polticas e prticas educacionais desenvolvidas em relao aos alunos com deficincia intelectual em escolas dos anos iniciais de uma cidade do norte do Paran.	Katiane Pereira dos Santos	Ccia Regina Vitaliano	Analisar as polticas, as percepes e as prticas educacionais desenvolvidas em relao aos alunos com DI em escolas pblicas dos Anos Iniciais de uma cidade de pequeno porte situada na	Estudo descritivo, com observao direta, entrevistas semiestruturadas e anlise documental.	A pesquisa concluiu que, aps analisar as polticas e prticas educacionais desenvolvidas em uma escola, que estas so embasadas em normativas arcaicas que vo na contramo da incluso, apesar de haver normativas nacionais mais

				região norte do PR.		recentes que vão de encontro as propostas de educação inclusiva.
--	--	--	--	---------------------	--	--

2020	*Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem: uma pesquisa colaborativa	Jacqueline Lidiane de Souza Prais	Célia Regina Vitaliano	Analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às professoras de uma escola atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com NEE.	Pesquisa colaborativa: Entrevistas, observações em sala de aula, ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamento e participação colaborativa.	Os resultados reafirmam as potencialidades da formação colaborativa que promoveram um efeito de mudança na atuação das docentes, bem como, evidenciaram a importância do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) como conteúdo formativo para prática inclusiva atendendo às necessidades vivenciadas pelas professoras colaboradoras em seu contexto de trabalho.
2020	*Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva	Gislaine Semcovici Nozi	Célia Regina Vitaliano	Investigar as crenças de autoeficácia em professores regentes de classe comum do Ensino Fundamental I para a execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de	Método: pesquisa de levantamento ou <i>survey</i> . A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas.	A formação de professores para atender às NEE, as experiências pedagógicas de sucesso junto aos alunos com NEE e o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos na inclusão escolar favorecem o desenvolvimento das crenças de autoeficácia positivas nos professores.

\* TESE

				alunos com NEE.		
2020	*Desigualdade e Pobreza: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros	Natália Gomes dosSantos	Silvia Márcia Ferreira Meletti	Analisar a condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais.	Levantamento de dados do Censo 2010. Para o tratamento dos dados utilizou-se o software STATA.	É possível afirmar que a condição de vida das pessoas com deficiência é desigual, pois essa população vive, predominantemente, com recursos que não ultrapassam dois salários mínimos. Apesar de apresentar índices maiores de pobreza do que das pessoas sem deficiência, de um modo geral as diferenças percentuais não são tão discrepantes, configurando uma realidade similar.

2021	Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior: análise dos indicadores educacionais brasileiros	Elisabete Cristina Pereira Echês	Silvia Márcia Ferreira Meletti	Analisar o acesso e permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, com base no Materialismo Histórico e no Materialismo Cultural, a partir dos dados dos indicadores educacionais dos últimos dez anos.	Levantamento dos dados dos indicadores educacionais brasileiros dos últimos dez anos, utilizando o <i>software</i> estatístico SPSS. Análise e discussão dos resultados.	Efetivação das políticas públicas deficitárias: o maior acesso das pessoas com deficiência visual ao Ensino Superior se dá em instituições privadas; pouco uso de reserva de vagas; falta de recursos humanos e de acessibilidade e tecnológica e arquitetônica; pouco acesso dos negros a esse tipo de ensino.
------	---	----------------------------------	--------------------------------	--	--	---

2022	*O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar	Danielle Nunes Martins do Prado	Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca  Célia Regina Vitaliano	Compreender o modo de organização pedagógica dos professores regentes e de apoio à inclusão em turmas do ensino regular que tinham a presença de estudantes com deficiência/transtorno para identificar os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho colaborativo.	Pesquisa descritiva: análise documental de entrevistas individuais e coletivas.	A concepção das participantes sobre a inclusão escolar e trabalho colaborativo, se refletiam no modo como estas organizavam suas práticas pedagógicas. Verificou-se que as participantes não desenvolviam o planejamento das atividades de modo colaborativo. Destacaram-se como facilitadores do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, aspectos relacionados ao perfil como disponibilidade, desejo e afinidade dos mesmos.
------	---	---------------------------------	---	--	---	---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM						
Ano	Título	Autor	Orientador	Objetivo Geral	Metodologia	Conclusões

\* TESE

2015	Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual	Viviane Gislaine Caetano Auada	Elsa Midori Shimazaki	Analisar a apropriação dos conceitos científicos e o letramento em jovens adultos com deficiência intelectual.	Pesquisa-ação, observação e intervenção sistematizada.	Houve apropriação de conceitos científicos.
2015	Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil	Dorcely Isabel Bellanda Garcia	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Investigar, analisar e compreender o processo de efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Educação Inclusiva nos três estados da Região Sul do Brasil.	Análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevista, questionário.	Nos três estados têm sido elaborados documentos que preveem a efetivação das políticas públicas. Em relação à SRM, são constatadas mediações individualizadas e não coletivas. O acesso aos alunos considerados em situação de inclusão foi universalizado, mas a exclusão continua ocorrendo para as pessoas e grupos que não se enquadram nos padrões de homogeneização estabelecidos.
2016	Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular	Fabiana Cristina Azevedo	Elsa Midori Shimazaki	Investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas do ensino regular para a alfabetização das pessoas com deficiência intelectual.	Pesquisa empírica: coleta de dados, registro em diário de campo e questionário estruturado.	Tarefas elaboradas de forma descontextualizada; pouca contribuição para apropriação do conhecimento. Falta de formação inicial e continuada.

\* TESE

2016	O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância Brasil	Taissa Vieira Lozano Burci	Maria Luisa Furlan Costa	Verificar como a educação a distância (EaD) vem sendo tratada para a inclusão dos estudantes com deficiência visual nos mais diversos cursos ofertados nessa modalidade, principalmente no ensino superior.	Estado do conhecimento, pesquisa bibliográfica e documental em artigos acadêmicos.	A EaD contribui com a inclusão das pessoas com deficiência visual pelo uso das TICs e da tecnologia assistiva. Sua maior fragilidade reside na acessibilidade.
2017	*A inclusão de alunos com deficiência física neuromotora: um estudo no contexto da Educação Básica	Márcia Aparecida Marussi Silva	Nerli Nonato RibeiroMori	Perceber como vem ocorrendo a inclusão dos alunos que apresentam, notadamente, deficiência física neuromotora, matriculados na rede estadual de educação, na região metropolitana de Maringá, buscando compreender que tipo de atendimento pedagógico ofertado no contexto do ensino comum contribui efetivamente com a aprendizagem desses alunos.	Pesquisa bibliográfica, empírica, entrevistas.	Constata a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência física neuromotora, com uma maior reflexão crítica dos professores quanto à utilização de práticas pedagógicas que oportunizem o aluno com deficiência física neuromotora, mais autonomia nas situações de aprendizagem.

\* TESE

2017	*Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no Paraná: experiências da Universidad e Estadual de Maringá	Maria Luisa da Silva Borniott o	Rosângela Célia Faustino	Analisar as políticas públicas de inclusão dos povos indígenas no ensino superior, destacando recentes mudanças na legislação brasileira, amparadas principalmente na Constituição Federal de 1988 e as ações afirmativas que se constituíram a partir dos anos de 1990.	Pesquisa qualitativa com estudos teóricos, documentos e de campo.	A comunidade universitária mantém imagens estereotipadas dos estudantes indígenas. Existe uma legislação específica para os povos indígenas do Paraná para assegurar o direito à educação. Entretanto, verificou-se que eles não apresentam estratégias pedagógicas de aprendizagem que possam contribuir para o enfrentamento do preconceito, mas o Ead tem contribuído para o processo de formação acadêmica dos indígenas.
2018	Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual	João Paulo dos Passos Santos	Elsa Midori Shimazaki	Investigar os jogos educacionais como um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual que frequentam a Ed. Infantil.	Pesquisa qualitativa: intervenção pedagógica.	Avanço cognitivo: memória, percepção e atenção.

2018	* Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo	Aline Robert a Taçon Dambr os	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Analisar a importância do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para escolarização e desenvolvimento de alunos com TEA.	Levantamento bibliográfico e análise de textos, documentos e dados oficiais. Pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas e questionário.	Essa inclusão necessita de capacitação docente, desmistificação do espectro, acessos às etapas superiores de ensino e o conhecimento científico, a fim de superarmos as barreiras de uma "inclusão excludente", ainda marcante em nossas escolas
2018	*Arte como trabalho criador: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual	Tania Regina Rossetto	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Demonstrar como se constitui a produção de significados na ed. de pessoas com deficiência intelectual, cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo.	A leitura, o conhecimento e a produção artística, análise da produção pelas categorias: imediato, mediado, incluindo Seus desdobramentos.	A arte, concebida como trabalho criador, projeta-se humanamente e apresenta-se, não como o fim, mas como o meio.

---

\* TESE

2019	A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades	Fernanda Cristina Bassett Monteiro	Tânia dos Santos Alvarez da Silva	Investigar quais recursos adaptativos são empregados pela escola no atendimento ao aluno com TEA bem como apresentar a visão das mães sobre o trabalho realizado pela escola no processo de inclusão do aluno com TEA.	A metodologia adotada é de natureza teórico-bibliográfica e empírica. A investigação de campo envolveu entrevistas.	Emprego de recursos adaptativos pensados para a população com TEA que estão restritos aos consultórios de terapia ocupacional, psicopedagogia e fisioterapia; Diferenças no atendimento do setor escolar público e privado ao estudante com TEA, de acordo com as mães.
------	---	------------------------------------	-----------------------------------	--	---	---

2019	Arte e Educação Especial: narrativas e criações artísticas	Flávia Gurniski Beltrami	Nerli Nonato RibeiroMori	Investigar o desenvolvimento de narrativas e criações artísticas através da arte.	Pesquisa qualitativa, com estudos bibliográficos e pesquisa participante.	O ensino de Arte é importante e para o desenvolvimento cognitivo e sensível do aluno, com necessidades especiais.
2019		Lucyann e Cecília Dias Goffi	Nerli Nonato RibeiroMori	Investigar a trajetória escolar dos alunos com deficiência desde sua entrada no ensino regular e/ou especial até sua chegada ao CEEBJA; analisar a organização	Pesquisa empírica: coleta de dados e registro em diário de campo Entrevista.	90% dos discentes pesquisados estavam satisfeitos com sua escolarização nessas instituições. O estudo demonstra, que o CEEBJA pode representar a escola mais indicada para que os sujeitos jovens e adultos com deficiência deem

	<p>*O percurso escolar de alunos com deficiência da escola comum e/ou escola especial ao CEEBJA</p>			<p>desses centros educacionais para receber esse alunado e identificar o papel do CEEBJA na educação de alunos jovens e adultos com deficiência.</p>		<p>continuidade e aos seus estudos. Falta de formação específica para a inclusão, falta de diálogo entre professores e equipe pedagógica, turmas lotadas.</p>
	<p>* Formação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual: ato educativo de escrita, revisão e reescrita</p>	<p>Viviane e Gislaiane Caetano Auada</p>	<p>Elsa Midori Shimazaki</p>	<p>Refletir sobre a apropriação de conceitos científicos a partir da intervenção sistematizada da escrita, revisão e reescrita do gênero textual Notícia, em jovens e adultos com deficiência intelectual.</p>	<p>Intervenção.</p>	<p>Os resultados demonstram melhoras na qualidade discursiva escrita, a configurar-se, assim, em novos conceitos científicos sobre escrita, revisão e reescrita de textos nessa parcela de sujeitos investigados.</p>

---

\* TESE

2020	Figuras de linguagem no processo de letramento de alunos adultos com deficiência intelectual: contribuições da metodologia histórico-crítica	Daniela Ferreira dos Santos	João Luiz Gasparin	Organizar o processo de ensino e aprendizagem para apropriação das Figuras de Linguagem, pautado na Metodologia da Pedagogia Histórico - Crítica, como meio de letrar alunos adultos	Pesquisa –ação; uso da metodologia da Pedagogia Histórico-crítica.	Priorizar as experiências sociais dos alunos; Apropriação de conceitos pela oralidade.
------	--	-----------------------------	--------------------	--	--	--

				com deficiência intelectual.		
2020	Educação inclusiva no Brasil e na Colômbia: pesquisa comparativa sobre políticas públicas	Daniela Ferreira dos Santos	Eliane Rose Maio	Analisar as propostas políticas atuais da educação inclusiva no Brasil e na Colômbia.	Estudo comparativo.	As políticas públicas no Brasil e Colômbia são semelhantes em relação às Leis, aos pressupostos e aos objetivos; a diferença se dá principalmente no que se refere às políticas de acessibilidade e da linguagem de sinais.
2020	(Sobre)vivências migratórias: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município	Giovani Giroto	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Investigar as narrativas de imigrantes haitianos do município de Maringá-PR sobre educação, acolhida e inclusão.	Pesquisa qualitativa, revisão de literatura e etnopedagogia, entrevistas semiestruturadas e	As narrativas revelam acolhimento nas escolas, mas alertam para a violação de direitos.

	de Maringá-Pr sobre acolhida, educação e inclusão				registro em diários de campo.	
2021	Transtorno do espectro autista: a produção de sentidos na organização do trabalho do docente de educação física no contexto de inclusão	Everton Aurelio Santos Pereira	Nerli Nonato RibeiroMori	Compreender os processos de organização do trabalho do docente de Educação Física, no contexto da educação inclusiva de alunos com TEA.	Estudos bibliográficos e pesquisa de campo, entrevista	Os resultados apontam que os esportes, jogos e brincadeiras, são agentes transformadores na vida do aluno com autismo e promovem a inclusão. Importância da equipe multiprofissional e da organização da intervenção pedagógica.
2021	Transtorno do Espectro Autista Educação infantil: desafios da educação inclusiva	Tatiana Lemes de Araújo Batista	Solange Francisca Raimundo Yaegashi	Compreender as concepções/significações dos profissionais da Educação Infantil (diretoras, supervisoras, orientadora educacional, professoras regentes, professoras de apoio educacional especializado (PAEE) e coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação) acerca do TEA e da prática pedagógica que desenvolvem para	Questionário sociodemográfico, entrevista semiestruturada e roteiro de observação das práticas, levantamento bibliográfico documental.	Importância da formação do professor; modificação da prática pedagógica. Insegurança nas concepções e nas práticas pedagógicas. Motivos: formação continuada insuficiente, falta de conhecimento teórico-metodológico; dificuldades em criar ferramentas pedagógicas.

				promover o processo de inclusão dessas crianças.		
--	--	--	--	--	--	--

2022	"A mediação pedagógica por meio de sequências didáticas: desenvolvimento de leitura e oralidade em alunos com deficiência intelectual	Janete Aparecida Guidi	Elsa Midori Shimazaki	Compreender como a mediação pedagógica com signos e instrumentos contribuem para a formação das funções psicológicas superiores em alunos com deficiência intelectual, estudantes em Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I (SRM).	Pesquisa de campo: intervenção institucionalista, com o uso de entrevistas semiestruturadas.	Os resultados da pesquisa mostram que o professor a fazer uso dos mediadores culturais promove a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual.
------	---	------------------------	-----------------------	---	--	---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Ano	Título	Autor	Orientador	Objetivo Geral	Metodologia	Conclusões
-----	--------	-------	------------	----------------	-------------	------------

\* TESE

2015	*A atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade e humana em contextos inclusivos	Rosenide Maria Batista Cirino	Gilmar de Carvalho Cruz	Analisar as concepções que sustentam as práticas docentes dos professores universitários no processo de formação de acadêmicos para atuar em contextos inclusivos	Entrevistas semiestruturadas; Base de análise: trabalho, totalidade e contradição.	Os argumentos que sustentam a prática docente estão articulados à condição de deficiência, e, por extensão, a um professor especializado, perpetuando um sistema de formação dual articulado aos documentos de âmbito nacional; A prática docente converge, em grande medida, com as diretrizes das licenciaturas em foco, bem como as concepções base dos Projetos Pedagógicos dos Cursos ; As concepções que sustentam a prática docente são marcadas por discursos e ideologias de base assistencialistas, eugenistas, deterministas, biologicistas, construtivistas, neoconstrutivistas, produtivistas e de adaptação social.
------	--	-------------------------------	-------------------------	---	--	---

2016	*O programa NavegaPará como política pública de inclusão digital: implicações nas escolas públicas do Estado do Pará	Maria Sueli Corrêa dos Prazeres	Maria José Subtil	Identificar as contradições presentes no discurso legal frente à efetividade do Programa NavegaPará na prática social e escolar.	Entrevistas semiestruturadas e questionários.	O Programa NavegaPará se articula com o contexto macroeconômico das políticas capitalistas, capitaneado pela Cúpula Mundial da Sociedade da Informação, que orienta que os governos e países devem trabalhar a inclusão digital como forma de promover a inclusão social, embora a democratização do acesso não tenha se efetivado de forma eficiente.
2017	*A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados	Elizabeth Regina de Streisky de Farias	Gilmar de Carvalho Cruz	Analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais, por meio de análise documental nos anos iniciais e observação do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, bem como o impacto no processo de aprendizagem destes alunos.	Observação participante, com registro em diário de bordo, entrevistas semiestruturadas e análise documental.	Embora a legislação garanta o acesso de todos nas redes públicas de ensino, o cotidiano não sofreu significativa mudança, não assegurando iguais condições de aprendizagem. Ações interventoras de professores podem contribuir de forma significativa no aprendizado dos estudantes com NEE. A escola ainda não é um ambiente inclusivo, não tendo

\* TESE

						organização coletiva efetiva para assegurar o aprendizado de todos..
2018	* Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas	Marilza Pavesi	Jefferson Mainardes	Desvelar as políticas de Educação Especial produzidas e colocadas em ação no Estado de Alagoas, com ênfase no período posterior aos anos de 1990, bem como analisar em que medida a atuação dessas políticas	Análise documental; entrevistas semiestruturadas e observações de sala de aula.	a) a autonomia na produção dos textos legais que normalizam a Ed. Especial no Brasil e no Estado de Alagoas é limitada por influências das Políticas Educacionais e do campo econômico privado nacional; b) a presença insuficiente do Estado na garantia das condições mínimas para a atuação

				têm garantido o direito à educação para os sujeitos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)		das políticas de Ed Especial reflete-se na oferta educacional inadequada do ponto de vista da legislação; c) desresponsabilização dos agentes escolares por meio da terceirização do trabalho docente; d) duplo processo de exclusão dos alunos do PAEE por intermédio da autoeliminação e da marginalização; e) dificuldade em transformar o sistema de ensino em espaço inclusivo, decorrente da forte influência dos paradigmas da normalização e da integração.
2020	* O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil	Rosana de Castro Casagrande	Jefferson Mainardes	Analisar a constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil a partir dos elementos relacionados à sua institucionalização.	Pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental e bibliográfica.	A Ed Especial caracteriza-se: como um campo acadêmico abrangente em relação as suas designações; às produções científicas compartilhadas com outras áreas do conhecimento, à

\* TESE

						quantidade de Linhas, Grupos de pesquisa e disciplinas nos Cursos de Pedagogia; pela expansão lenta oferta de Cursos de Graduação Pós-Graduação em Ed Especial na modalidade presencial e rápida em Cursos de Graduação e Pós- Graduação na esfera privada e na modalidade EaD; pela expansão de produções científicas compartilhadas com outras áreas do conhecimento; pela concentração de bens acadêmicos no Sudeste e Sul; por agentes do campo cujo <i>habitus</i> é voltado a produção e gerenciamento de bens acadêmicos.
--	--	--	--	--	--	--

2020	O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental	Gabriela Chem de Souza Rosário	Silmara de Oliveira Gomes Papi	Analisar a atuação do Coordenador Pedagógico em relação à prática docente na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental	Pesquisa qualitativa: observação participante, questionários semiestruturados e análise documental (BARDI N, 1977)	O âmbito escolar – espaço de possibilidades às práticas inclusivas, e as Coordenadoras Pedagógicas, foram percebidas como articuladoras em potencial para tais práticas e importantes na articulação família e escola.
------	--	--------------------------------	--------------------------------	---	--	--

	* Didática Desenvolvimento no Estágio Supervisionado de Educação Física numa escola de Educação Especial	Evelline Cristhine Fontana	Gilmar de Carvalho Cruz	Analisar com fundamentação na Teoria do Ensino Desenvolvi- mental o estágio supervisionado de Ed. Física com vistas à atuação no espaço de ensino da escola de Educação Especial.	O estudo caracteriza- se como uma pesquisa- ação colaborativa	Se é almejada a organização do ensino no contexto escolar, com repercussões positivas na aprendizagem e no desenv. Humano, é necessário também analisar criticamente a própria atividade de ensino, como professores formadores que orientam futuros professores.
--	--	----------------------------------	-------------------------------	---	--	---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO

	Título	Autor	Orientador	Objetivo Geral	Metodologia	Conclusões
	A dimensão cultural do processo de inclusão: uma análise a partir da identidade do professor	Cecília Rafaely de Oliveira Rutkoski	Jefferson Oliveira da Silva	Compreender as implicações da identidade profissional de professora no processo de inclusão escolar.	Etnografia	As práticas educativas são orientadas pelo reconhecimento identitário das professoras
	As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de Licenciatura em Letras / Português da UNICENTRO	Maria Amélia Ingles	Laris a Schn ecken berg	Investigar a formação de professores do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati, com relação à inclusão em educação.	Análise documental, entrevistas semiestruturadas, Análise de Conteúdo	No que tange à inclusão em educação, a formação dos acadêmicos em Letras/Português apresenta-se em construção.

\* TESE

	RO/Irati					
2015	O Processo de Construção da Moral e da Cognição de Crianças com Deficiência Intelectual: Possíveis Interferências Escolares	Carla Maria de Schipper	Carla Luciane Blum Vestena	Demonstrar a forma como a pessoa com Déficit Intelectual concebe e desenvolve sua capacidade de percepção dos valores morais relacionando à construção da noção de justiça e compreender as singularidades de seu raciocínio através das contribuições da Epistemologia Genética.	Estudo exploratório e empírico e entrevistas	Submissão da pessoa com DI, respeito unilateral ao adulto, metodologia de resolução de conflitos, uso de premiações e punições, cooperação, metodologias e estratégias comportamentalistas.
	O cotidiano da escola de Educação Especial na visão de professores após a Resolução	Paulino Henrique Junior	Gilmar de Carvalho Cruz	Compreender a opinião de cinco professores que atuam na educação especial e as mudanças ocorridas nestas	Entrevistas.	Professores: pequenas alterações em suas práticas. Inclusão: necessidade de alterações nas escolas de ensino comum para receber alunos com deficiência; alguns alunos que frequentam a ed. especial não tem condição de frequentar o ensino comum devido ao seu comprometimento.

	SEED/PR 3600 de 2011			instituições.		Necessidade de aproximação da inclusão da Educação Especial.
2017	Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia	Carla Luciane Blum Vestena	Analisar as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental regular da rede municipal de Guarapuava que atuam na escolarização de crianças com autismo.	Pesquisa qualitativa descritiva tendo como instrumento de entrevista observação.	Precariedade na formação dos professores acerca das práticas pedagógicas referentes ao trabalho com o autismo. Preocupação com a socialização inicial por parte dos professores.
2018	Implantação e gestão da escola de educação básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná	Ilson José Pereira da Luz	Marisa Schneckenberg	Analisar a gestão da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial a partir do contexto da prática.	Abordagem: ciclo de políticas. Coleta de dados: entrevistas a semi-estruturadas.	A política de Educação Especial do Paraná vem ao encontro dos anseios da gestão das escolas. Desconhecimento das políticas educacionais. Hegemonia das instituições filantrópicas nas tomadas de decisões referentes à inclusão. Práticas cristalizadas, escolas despreparadas. Desafio da gestão: currículo formal

2018	A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá/PR	Janaina Isis Rodaski	Khaled Omar Mohamad El Tassa	Compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular, em tempo de integral do município de Paranaguá.	Pesquisa qualitativa caracterizada como descritiva: entrevistas semiestruturadas em questionário.	Desconhecimento dos docentes a respeito dos princípios da educação inclusiva e integral; falta de diálogo entre os docentes e dos mesmos com a gestão; visão equivocada de socialização, assistencialismo e o ensino integral como sobrecarga ao aluno com deficiência.
2019	Inclusão escolar de crianças com altas habilidades/superdotação na perspectiva histórico cultural	Josiane Tarrabika de Almeida	Carla Luciane Blum Vestena	Analisar o processo inclusivo de crianças com Altas Habilidades/Superdotação através dos pressupostos teóricos Vygotskyanos.	Estudo caracterizado-se como qualitativo, contemplando estudo de multicase e abordagem observacional.	Maior facilidade no direcionamento do trabalho do professor, por meio dos laudos diagnósticos; professores mediadores e com práticas significativas; falta de conhecimentos relativos à Educação Especial na formação; necessidade de investimentos para a formação.

2019	Migração e refugiados: Um olhar para a educação inclusiva no século XXI	Vinicius Alvesda Silva	Poliana Fabíula Cardozo	Investigar e debater a maneira como são acolhidos os refugiados sírios na esfera educacional mediante as leis educacionais, bem como, os desafios que estes alunos encontram, enfrentando as dificuldades idiomáticas e diferenças culturais.	Pesquisa bibliográfica com análise documental, pesquisa de campo, entrevistas e observação.	As leis não apresentam nenhum tipo de apoio, específica na questão do aluno refugiado e não oferecem apoio ao acolhimento, mas as instituições buscam medidas inclusivas e desenvolvem estratégias como projetos de acolhimento e estratégias individuais.
------	---	------------------------	-------------------------	---	---	--

2019	Políticas educacionais e as práticas avaliativas com o público-alvo da Educação Especial (PAEE) de Irati-PR	Priscila Pacheco	Gilmar de Carvalho Cruz	Analisar as políticas educacionais de inclusão e avaliação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Irati-PR.	Levantamento de análise bibliográfica e documental e pesquisa colaborativa, entrevista estruturada.	Relações conflituosas entre as políticas educacionais e as práticas avaliativas, influenciadas por condições objetivas e dinâmicas; a política de avaliação é constituída através de encaminhamentos e protocolos de avaliação, que nem sempre chegam às professoras, ou que interpretam de forma distinta do que sugere a Secretaria Municipal de Educação.
------	---	------------------	-------------------------	--	---	--

2020	Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva	Marieli Zviezykoski	Carla Luciane Blum Vestena	Compreender a partir da perspectiva histórico cultural as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de alunos incluídos do ensino fundamental, verificando se essas práticas permitem tornar a escola de fato inclusiva.	Pesquisa com delineamento qualitativo-interpretativo com entrevista e observação participativa.	Aspectos positivos: a escola apresenta perfil inclusivo; negativo: resquícios do ensino tradicional, influenciando no processo avaliativo e nas práticas inclusivas.
2020	Formação continuada de professores da educação básica no Brasil e na Argentina: um estudo comparado de políticas de formação em contexto educacional inclusivo	Paloma Domingues Ferreira	Gilmar de Carvalho Cruz	Analisar comparativamente as políticas de formação continuada de professores da Educação Básica para o contexto educacional inclusivo no Brasil e na Argentina.	Pesquisa bibliográfica e documental.	Ambos os países apresentam similaridades na formação apenas de professores especializados no AEE e não para aqueles das salas comuns; tendência comum no que diz respeito às políticas de formação continuada para o contexto inclusivo.
2022	Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental	Leiva Ayres do Prado	Khaled Omar Mohamad El Tassa	Discutir os desafios e inquietações que os professores vivenciam em suas práticas pedagógicas ao longo do processo de transição de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), do 5º para o 6º ano do ensino fundamental.	Revisão bibliográfica e pesquisa de estado do conhecimento. Questionário.	Desafios: falta de formação, inicial e continuada na área de educação especial, assim como, a falta de diálogo e articulação entre os professores do 5º (quinto) e 6º (sexto) ano e das SRM. Também foram implementadas ações nas escolas para acolhimento.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE) - CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO

	Título	Autor	Orientador	Objetivo Geral	Metodologia	Considerações
2019	O acompanhamento especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas	Joice Schultz	Gisele Monteiro de Azevedo	Investigar as contribuições da psicanálise para a prática profissional que acompanha o aluno autista.	Revisão bibliográfica a pesquisa documental, de cunho qualitativo.	O reconhecimento do autista no acompanhamento e possibilita a aprendizagem; necessidade de superação do modelo hegemônico médico-pedagógico atual.
2020	Nise da Silveira e a psicologia analítica: contribuições pedagógicas para a inclusão de alunos autistas	Talia Zieffmann	Gisele Monteiro de Azevedo	Promover um diálogo entre o trabalho da psiquiatra brasileira Niseda Silveira (1905-1999), a psicologia analítica, e a arte como processo terapêutico, no intuito de apontar caminhos pedagógicos	Estudo qualitativo bibliográfico.	As práticas utilizadas por Nise da Silveira caminham paralelamente ao contexto educativo, de crianças autistas e não autistas.

				cos para a inclusão de estudantes autistas.		
2020	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA	Silvia Fernanda Saldade	Ângela Maria Silveira Portelinha	Analisar a relação entre formação de professor e a OTP (org do trabalho pedagógico) destinado aos alunos com TEA.	Pesquisa bibliográfica, análise de documentos, de dados de questionários e de entrevistas.	Oferta de cursos de formação continuada aos professores, mas não uma política pública de formação continuada. A OTP não deve ser restrita apenas à sala de aula.

Continua

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE) - CAMPUS CASCAVEL						
Ano	Título	Autor	Orientador	Objetivo Geral	Metodologia	Conclusões
2015	A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo - Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais	Bruna Nathaly Silveira	Francis Mary Guimarães Nogueira	Analisar a implementação das salas de recursos multifuncionais, definidas no Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro de 2008, que instituiu a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Toledo/PR, no período de 2008 à 2012.	Pesquisa do tipo exploratória e de campo, qualitativa e quantitativa.	Há correspondência entre os documentos internacionais e escolares para orientação da perspectiva da Educação Inclusiva. É privilegiado o acesso à educação regular, por meio das salas de recursos multifuncionais, mas não garante a permanência e a qualidade do ensino pela rede de apoio, que não se realiza a contento.
2015	A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem	Hernestina da Silva Fiaux Mendes	Carmen Célia Barradas Correia Bastos	Compreender a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência na Educação Superior das IES da região de Umuarama, identificando suas necessidades e dificuldades no percurso da graduação, considerando questões relativas ao acesso, permanência e aprendizagem.	Pesquisa de campo: entrevistas semiestruturadas	Importância da família; Presença de preconceitos no meio educacional; Ausência de acessibilidade; Acesso restrito a uma minoria ao Ensino Superior.
2015	Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da	Luzia Alves da Silva	Elisabeth Rossetto	Realizar um estudo acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual nos	Estudo bibliográfico	Importância da organização do espaço considerando as especificidades dos alunos com deficiência

	psicologia a histórico-cultural e da pedagogia a histórico-crítica			anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica		visual para o sucesso da aprendizagem
--	--	--	--	---	--	---------------------------------------

2015	O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa	Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento	Maria Lídia Sica Szymanski	Investigar o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, quanto à leitura e escrita, nos anos finais do Ensino Fundamental.	Pesquisa de campo: questionários, entrevistas,	Os alunos com DI estão se apropriando do ensino de Língua Portuguesa, expressa através da leitura e escrita.
2016	O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (2011-2014)	José Cesar Sagrilo	Elisabeth Rossetto	Compreender se o Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar/PPCEE, do município de Cascavel- PR, se configura como agente de inclusão educacional de estudantes, das redes de ensino municipal e estadual, em situação de evasão e/ou de abandono escolar, pelas ações realizadas no que tange à inserção, reinserção e	Estudo documental e bibliográfico	O PPCEE, pelos seus resultados e por meio dos dados apresentados, pode ser configurado como um programa de inclusão educacional.

				permanência desses estudantes na escola.		
2016	A escola de educação básica na modalidade e educação especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná	Tiarles Mirlei Piaia	Elisabeth Rossetto	Compreender a trajetória de implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná.	Estudo de natureza bibliográfica documental.	A oferta de escolarização pressupõe apropriação de conhecimentos acadêmicos por parte dos educandos que, de acordo com a referida proposta, não deu-se de maneira tão eficiente quando foi a circulação dos documentos.

2017	Formação inicial de professores de Educação Física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais	Luiz Fernando Garcia de Almeida	Elisabeth Rossetto	Investigar as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste contribuem para a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.	Pesquisa exploratória: estudo de caso, estudo documental, questionário, entrevista estruturada.	A interação interdisciplinar apresenta-se como uma possibilidade que contribui com a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.
2017	Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná	Patricia da Silva Zanetti	Isaura Monica Souza Zanardini	Compreender como o Estado do Paraná efetivou e efetiva a educação para pessoas com deficiência visual, e também compreender quais os princípios que orientam a	Revisão bibliográfica e documental.	Constata-se o quanto a política para a educação de pessoas com deficiência visual se mantém no campo da conservação das velhas práticas assistencialistas, segregativas e filantrópicas, dificultando o processo de

				concepção de educação.		supercompensação.
	A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR	Ana Paula Santi	Paulino José Orso	Apresentar e discutir aspectos fundamentais sobre as políticas de formação de professores na área da Educação Especial no município de Toledo-PR.	Análise documental e bibliográfica.	A pesquisa demonstrou haver relações da organização social que determinam a política de formação de professores da área da Educação Especial nos reportando, a gênese da desigualdade/marginalidade/exclusão da pessoa com ou sem deficiência na sociedade.

2018	O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na Unieoste	Ivã Jose dePádua	Isaura Monica Souza Zanardini	Analisar a contribuição dos movimentos sociais organizados das pessoas com deficiência para o ingresso e permanência dessas pessoas no ensino superior, por meio do estudo das ações implementadas no PEE.	Pesquisa documental e bibliográfica.	Os movimentos sociais das pessoas com deficiência tiveram um papel decisivo na criação e institucionalização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da UNIOESTE.
------	---	------------------	-------------------------------	--	--------------------------------------	--

2018	Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais	Rodrigo Zini	Elisabeth Rossetto	Verificar como ocorre a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas escolas regulares.	Pesquisa descritiva: estudo de campo.	Conteúdos insuficientes, falta de projetos de extensão de forma contínua e de trabalhos relacionados à inclusão. Dificuldades nos conteúdos teóricos e nas atividades práticas voltadas ao público alvo da Educação Especial.
2018	A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da educação especial: período de 2012 a 2016. Cascavel-PR	Vanderli ze Simone Dalgalo	Vilmar Malacarne	Identificar, a partir da prática pedagógica dos docentes, se estão realizando a adaptação e flexibilizações curriculares nas suas metodologias e nos instrumentos avaliativos.	Pesquisa descritiva e qualitativa: referências bibliográficas, documentos e pesquisa de campo, com questionários e entrevistas semiestruturadas.	A Unioeste está realizando as adaptações e flexibilizações curriculares, a partir das metodologias, dos instrumentos avaliativos, bem como o suporte do Programa de Educação Especial -PEE, com orientações e subsídios de materiais pedagógicos.

2020	Formação de professores, Inclusão e Análise do Comportamento: Uma análise das publicações de trabalhos científicos no período de 2010 a 2019	Joselain e Aparecida Gabiatti	Maria Ester Rodrigues	Analisar características de publicações brasileiras com a temática educação x inclusão no período de 2010-2019.	Pesquisa bibliográfica	Pequena quantidade de publicações, predominantemente empírico-experimentais, professores como participantes, prevalência do ensino infantil e fundamental, ensino regular, escola pública, a maior parte dos trabalhos indica alcance total dos objetivos propostos.
------	--	-------------------------------	-----------------------	---	------------------------	--

C

2021	O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas	Andrise Teixeira	Maria Lídia Sica Szymanski	Investigar o Trabalho Colaborativo de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o professor do ensino comum.	Pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, entrevistas semiestruturadas, com gravação em áudio e de gravação do conteúdo.	Presença de investimento público na formação/qualificação docente, seja ela inicial ou continuada, bem como para ações voltadas à superação do modelo mercadológico e excludente. O modo como o trabalho colaborativo vem se efetivando não promove a humanização necessária ao estudante com NEE.
2021	Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: aspectos históricos e a	Eunice Rodrigues Valle Parada	Jane Peruzzo Iacono	Analisar e compreender os conceitos de Educação ao Longo da Vida (ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), seus aspectos históricos e sua significação a partir de seu	Pesquisa exploratória, qualitativa, realizada por meio de estudo documental e bibliográfico.	As mudanças revelam o processo de desobrigação do Estado para com a Educação Especial rumo ao acelerado processo de privatização da

	Educação Especial brasileira			surgimento na legislação brasileira sobre Educação Especial e/ou sobre pessoa com deficiência/necessidades especiais e nos documentos internacionais Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Declaração de Incheon aprovada em 2015, na Coreia do Sul e seu Marco de Ação da Educação 2030.		Educação no Brasil.
20 22	A luta do movimento social (ACADEVI) pela educação da pessoa com deficiência visual: ingresso e	Eliane Novak	Lucia Terezinha Zanato Tureck	Refletir sobre a participação da ACADEVI (Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual),	Pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental, aplicação de questionário.	Os resultados demonstram que pessoas cegas ou com visão reduzida têm tido acesso e condições para cursar o ensino superior, através de mobilizações
	permanência no ensino superior em Cascavel e Toledo (PR), de 2000 a 2020			enquanto um movimento social, na educação de pessoas com deficiência visual, no seu ingresso, permanência e conclusão no ensino superior, em Cascavel e Toledo (PR), de 2000 a 2020.		coletivas, sendo este um fator que influencia as instituições de ensino superior – públicas e privadas, contribuindo para ampliação do Atendimento Educacional Especializado.

2022	A Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência Visual: contribuições das tecnologias assistivas para o processo de escolarização	Felipe Bento da Silva	Lucia Terezinha Zanato Tureck	Entender como se deu a trajetória histórica da educação especial até o processo de inclusão escolar, tendo como principal enfoque a análise dos determinantes que influenciaram a escolarização dos alunos com deficiência visual nos diversos períodos da humanidade, considerando as tecnologias assistivas como ferramentas presentes nesse processo.	Pesquisa bibliográfica.	As contribuições dessas ferramentas são fundamentais por possuírem potencial para a autonomia desses alunos em sala de aula. Limites para o uso: condições impostas pelo atual modelo societário capitalista.
------	--	-----------------------	-------------------------------	--	-------------------------	---

Elaborado pela autora, 2023.

### 3.3 - Os Objetivos das Pesquisas

Quanto aos objetivos das 82 produções nos mestrados e doutorados das IES, entre 2015 a 2022, que constituem 62 dissertações e 20 teses, são os seguintes grupos:

a) Avaliam como se apresenta a inclusão na formação inicial e continuada de professores que trabalham com estudantes com deficiência e/ou NEE, por meio de diversos recursos, como a pesquisa colaborativa (CARVALHO, 2016; ROSA, 2019; PIROLO, 2020; PRAIS, 2020; SANTOS, 2020a; BARRETO, 2017; CIRINO, 2015; CASAGRANDE, 2020; FONTANA, 2021; INGLES, 2015; ALMEIDA, 2017; SANTI, 2018; ZINI, 2018; GABIATTI, 2020).

b) Relacionam as mudanças ao longo do tempo nas políticas educacionais de inclusão às alterações dos dados oficiais de matrículas de estudantes com deficiência e/ou NEE e o processo avaliativo (GOESSLER, 2016; PRETI, 2017; GERMANO, 2018; PACHECO, 2019).

c) Investigam o papel dos profissionais que trabalham com os estudantes com deficiência e/ou NEE e suas práticas pedagógicas (MARTINELLI, 2016; PRADO, 2016; PRADO, 2022a; VERÍSSIMO, 2017; FERRACIOLI, 2018; NOZI, 2020; AZEVEDO, 2016; MONTEIRO, 2019; BELTRAMI, 2019; PEREIRA, 2021; SILVAa, 2017; BATISTA, 2021; ROSÁRIO, 2020; RUTKOSKI, 2015; JUNIOR, 2016; DALLA VECCHIA, 2017; PRADO, 2022b; SCHULTZ, 2019; MANARIN, 2020; SEWALD, 2020; DALGALO, 2018; TEIXEIRA,

2021; SANTOS, 2018).

d) Averigüam a associação entre as políticas de inclusão do governo estadual, federal e internacional (SANTOS, 2020c; MARQUES, 2015; MARIN, 2020; GIROTO, 2020; GARCIA, 2015; CEREZUELA, 2016; BORNIOOTTO, 2017; PRAZERES, 2016; PAVEZI, 2018; SILVA, 2019; ZVIEZYKOSKI, 2020; FERREIRA, 2020; SILVEIRA, 2015; ZANETTI, 2017; PARADA, 2021 OLIVEIRA, 2015; SANTOS, 2016; LUZ, 2018; PIAIA, 2016.

e) Analisam o acesso e permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE no sistema de ensino, a partir dos indicadores educacionais brasileiros (ECHES, 2021; BURCI, 2016; GOFFI, 2019; FARIAS, 2017; MENDES, 2015; SAGRILO, 2016; PÁDUA, 2018; NOVAK, 2022).

f) Compreendem o processo de construção do conhecimento dos estudantes com deficiência e/ou NEE, pela apropriação dos conceitos científicos (AUADA, 2015; AUADA, 2019; ROSSETTO, 2018) e pela apropriação do processo de leitura e escrita (DA ROSA, 2017; SANTOS, 2020b; GUIDI, 2022; SILVA, 2015; NASCIMENTO, 2015).

g) Revelam o processo de inclusão a partir de suas especificidades (SCHIPPER, 2015; RODASKI, 2018; ALMEIDA, 2019; SILVA, 2022; DAMBROS, 2018; SANTOS, 2020d).

Aqueles que investigam o papel dos profissionais que trabalham com os estudantes com deficiência e/ou NEE e suas práticas pedagógicas estão contemplados na maior parte das produções selecionadas e constituem 29% do total das produções. Sobre as produções:

**Tabela 1:** Produções selecionadas

<b>Focos dos objetivos das pesquisas selecionadas</b>	<b>Número de produções</b>
<b>Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial</b>	7
<b>Dados estatísticos: Censo Escolar-matrículas</b>	4
<b>Pesquisa colaborativa e produções acadêmicas</b>	4
<b>Políticas públicas</b>	14
<b>Estudantes com deficiência e/ou NEE</b>	13
<b>Profissionais da Educação Especial</b>	30
<b>Estratégias de ensino</b>	14
<b>Imigrantes</b>	2

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2023.

O maior foco das pesquisas são os profissionais da educação especial, com 30 produções, seguidas pelas pesquisas sobre as estratégias/metodologia utilizadas por esses profissionais (14) e pelas produções que falam das políticas públicas, com 14 trabalhos voltados para esse tema. Algumas produções tiveram mais de um foco, como podemos constatar no objetivo: “Analisar as alterações quantitativas do número de instituições especiais e de matrículas de alunos com NEE no estado do Paraná, por meio dos dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica”. (OLIVEIRA, 2015, p. 15). Nesse trabalho acadêmico, foram analisadas as alterações dos números relativos às instituições especiais e também das matrículas de alunos com deficiência e/ou NEE.

Como os profissionais da educação constituem um grupo diversificado, conforme as funções que desempenham nas escolas,

especificamos quais seriam esses profissionais abordados como objetivos das dissertações e teses. Apesar de serem 30 dissertações e teses selecionadas que têm o foco nos profissionais da educação especial, algumas delas abrangem mais de um grupo de profissionais, como no caso das produções de Prado (2016; 2022), nas quais são analisadas a organização e as percepções pedagógicas de professores regentes e de professores de apoio à inclusão em turmas do ensino regular. Elencamos que:

a) vinte objetivos focalizaram o professor do Ensino Regular (AZEVEDO, 2016; BARRETO, 2017; PEREIRA, 2021; FERRACIOLLI, 2018; MARTINELLI, 2016; NOZI, 2020; PIROLO, 2020; PRADO, 2022a; PRAIS, 2020; VERÍSSIMO, 2017; FERREIRA, 2020; JUNIOR, 2016; PRADO, 2022b; RODASKI, 2018; RUTKOSKI, 2015; ZVIEZYKOSKI, 2020; DALLA VECCHIA, 2017; SEWALD, 2020; TEIXEIRA, 2021; SILVAa, 2017);

a) sete contemplaram os professores do Ensino Superior (ALMEIDA, 2017; ROSA, 2019; ZINI, 2018; INGLES, 2015; CIRINO, 2015; FONTANA, 2021; DALGALO, 2018);

b) quatro produções focaram no trabalho do professor de apoio (PRADO, Danielli, 2016; PRADO, 2022a; SCHULTZ, 2019; SEWALD, 2020);

c) dois enfocaram o trabalho do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncional (SEWALD, 2020; TEIXEIRA, 2021);

d) dois evidenciaram o trabalho do gestor e do supervisor pedagógico (RUTKOSKI, 2015; ROSARIO, 2020);

e) e dois abordaram outros profissionais da escola, como pedagogas (PEREIRA, 2021) e orientadora educacional e coordenadora. (BATISTA, 2021).

As produções acadêmicas de mestrado e doutorado analisaram o papel dos profissionais da escola que trabalham com os alunos de deficiência e/ou NEE na modalidade da educação especial, tendo como foco principal das pesquisas os professores regulares que atuam com esses alunos, embora também tenham sido alvo de estudos outros profissionais da escola envolvidos com estudantes com deficiência e/ou NEE. As dissertações e teses que tiveram como público-alvo os professores do Ensino Superior investigaram a inclusão nos cursos de formação de docentes para o trabalho com estudantes com deficiência e/ou NEE, deixando claro que a preocupação da academia está centrada no papel que esses profissionais estão desempenhando no meio escolar em relação à inclusão dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Portanto, as produções acadêmicas buscam ouvir e analisar as falas de profissionais da escola que se encontram de certa maneira relacionados à inclusão dos estudantes com deficiência e/ou NEE e não apenas do professor da sala regular. Tal posição está adequada à consideração da inclusão:

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com

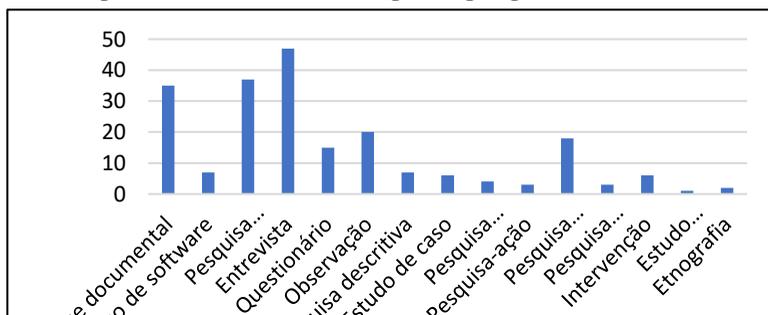
todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN, 2015, p. 34).

Portanto, o envolvimento de profissionais que estão relacionados ao trabalho com estudantes com deficiência e/ou NEE é considerado necessário para que se efetive o processo de inclusão no meio escolar. E para a compreensão de que forma está ocorrendo o comprometimento de todo esse coletivo, é preciso investigar quais as concepções, ideias, os significados e vivências daqueles que estão fazendo parte desse processo.

### 3.4 - Metodologias nas Pesquisas

Nessa seção foram levantados os métodos e instrumentos empregados nas metodologias nas pesquisas. Os instrumentos são determinados pelo pesquisador e um dos critérios para isso deve ser o de “[...] conceber um instrumento capaz de fornecer informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses; [...]”. (GERARDT E SILVEIRA, 2009, p. 56). Os principais instrumentos e métodos de pesquisa empregados nas produções estão representados no gráfico 9, a seguir:

**Gráfico 9:** Instrumentos e métodos utilizados nas produções acadêmicas das IES paranaenses selecionadas para a pesquisa.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

As entrevistas foram o principal instrumento utilizado nas produções acadêmicas, com uma porcentagem de 48%, portanto, quase a metade do total de produções se utilizou dessa forma de procedimento. Tal escolha pode ser justificada pelo fato de que as produções objetivam, além ouvir, para depois analisar o que dizem os sujeitos em relação ao processo de inclusão que está sendo realizado no meio escolar, que são os profissionais que trabalham diretamente com os estudantes com deficiência e/ou NEE. Se considerarmos que o questionário, como a entrevista, também atribui grande importância à descrição verbal de informantes (PRODANOV; FREITAS, 2013), amplia-se essa perspectiva pela importância de saber a opinião desses profissionais, já que esse aparece com grande percentual (15%) no levantamento de procedimentos utilizados nas produções selecionadas.

Gaskell (2008) destaca a importância das palavras no uso da entrevista para o processo de pesquisa:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única, passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e

percepções são exploradas e desenvolvidas. (GASKELL, 2008, p. 73).

Ferracioli (2018); Silva (2017a); Nozi (2020); Dambros (2018); Goffi (2019); Silva (2019) e Dalgalo (2018) justificam a escolha da entrevista como instrumento para suas pesquisas, apoiando-se na conceituação de Manzini (2006, p. 370):

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Nozi (2020) destaca que o pesquisador deve analisar se esse instrumento possibilita o alcance dos objetivos propostos para o estudo, uma vez que, por meio dele, pode-se obter informações sobre os fatos e não o fato em si. Ainda sobre a questão dos objetivos, Dambros (2018) relembra que, conforme a entrevista: “[...] pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador”. (MANZINI, 2003, p. 13).

Almeida (2017); Nascimento (2015) e Teixeira (2021) compreendem a entrevista como uma forma de interação social, apoiados na conceituação de que “[...] mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. (GIL, 2008, p. 109).

Cerezuela (2016); Batista (2021); Cirino (2015); Pavezi (2018) e Mendes (2015) consideram a relação entre pesquisador e pesquisado como um fator de importância ao optarem pela entrevista como um instrumento para suas pesquisas, amparados nas reflexões de que a entrevista “[...] parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”,(TRIVIÑOS, 1996, p.146), e que permitem a liberdade do entrevistador em ampliar os questionamentos conforme forem surgindo as respostas dos entrevistados e, ao mesmo tempo, possibilitam também a este a espontaneidade e a liberdade nas suas respostas.

Marconi e Lakatos (2007), citados por Prazeres (2016), Teixeira (2021) e Ingles (2015), destacam o fato de que a entrevista é um procedimento que permite uma maior proximidade entre o entrevistador e entrevistado, possibilitando assim, além da obtenção de informações, que se possa conhecer as concepções e o posicionamento do entrevistado acerca do assunto da pesquisa, no caso dessas produções, a respeito da inclusão.

Sobre as conclusões, vejamos na seção a seguir.

### **3.5 - As Conclusões das Produções Acadêmicas**

Nesta seção, prosseguimos nos objetivos e nas conclusões das pesquisas, a partir da categorização. Iniciamos pelo objetivo integrante das produções que averiguam a associação entre as políticas de inclusão

do governo estadual, federal e internacional. Em relação à política estadual de inclusão, destacamos as produções que analisam as instituições especiais filantrópicas e seu papel em relação à inclusão.

Santos (2016) analisa a atual configuração das instituições especiais privadas por meio de indicadores educacionais oficiais do poder público brasileiro e conclui que há um pequeno número de pesquisas acadêmicas referentes às instituições privadas e que as instituições especiais filantrópicas se estruturam mais nas regiões de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. O Rio de Janeiro e o Paraná possuem políticas que favorecem o ensino em espaços segregados. A maioria dos estudantes público-alvo da educação especial se encontram em defasagem idade/série de dois ou mais anos, nessas instituições especiais.

Piaia (2016), sobre a trajetória das Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial no Paraná, constatou expressiva participação das APAEs, instituição privada de caráter filantrópico, na prestação de serviços aos estudantes público-alvo da educação especial no Paraná, bem como Marques (2015), que concluiu haver uma grande relação entre o público e o privado na constituição das instituições especiais no estado do Paraná.

Oliveira (2015), sobre os dados de matrículas de estudantes com NEE e o número de instituições especiais no Paraná, constatou uma concentração expressiva de matrículas de estudantes com NEE em instâncias privadas,

[...] que são reflexos das políticas do Estado que fortificam a hegemonia e atuação da filantropia,

por meio de apoio técnico e financeiro, ocorrendo, por sua vez, a maior parte da escolarização destes alunos nestas instituições de caráter filantrópico. (OLIVEIRA, 2015, p. 79).

Da mesma forma: “[...] com a hegemonia nas tomadas decisões políticas referentes à política de inclusão, as Instituições Filantrópicas no Estado do Paraná passam a gerir os recursos fortalecendo seu poder político”. (LUZ, 2018, p.10).

O último trabalho a respeito da análise das instituições filantrópicas e seu papel frente à inclusão foi em 2018, não tendo sido registrada mais nenhuma outra produção acerca desse tema até 2022. Portanto, as conclusões de Luz (2018) são as mais atualizadas sendo, por isso, destacadas nos resultados desse questionamento. Após ouvir professores, pedagogos e diretores, a autora concluiu que há receptividade positiva da política acerca da instituição da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, embora os participantes tenham desconhecimento e dificuldades em analisar a legislação vigente no estado do Paraná.

Luz (2018), com relação à prática da inclusão no estado do Paraná, declara que predomina a perspectiva da educação inclusiva na concepção defendida pelos documentos oficiais estaduais que, conforme assinalam os participantes da pesquisa, considera que os estudantes que possuem maior comprometimento necessitam do atendimento de uma escola especial, justifica que estes, ao adentrarem na escola comum e se deparam com obstáculos arquitetônicos, professores despreparados e sem formação adequada.

Santos (2020c), ao analisar as políticas, percepções e práticas educativas relacionadas aos estudantes com deficiência intelectual, declara que:

O estado do Paraná, ao não aderir às normativas nacionais em relação ao atendimento de modo inclusivo da população alvo da Educação Especial, de certo modo autoriza as escolas a manterem práticas de segregação, muitas vezes interpretadas erroneamente pelas participantes como inclusivas (SANTOS, 2020c, p. 154).

Sobre o viés das políticas públicas relacionadas à inclusão, foram categorizados os seguintes propósitos: a) averiguar a associação entre as políticas de inclusão do governo estadual, federal e internacional; b) analisar a inclusão digital realizada por meio de programas estatais; c) desvelar as políticas de educação especial nos estados; d) avaliar o processo de efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos estados. Algumas considerações: “[...] os documentos estão sendo aprimorados, mas não são cumpridas as determinações neles contidas. Continua imensa a distância entre o que se idealiza e o que se materializa em nosso país”. (GARCIA, 2015, p. 214). Cerezuela (2016) ampliou a pesquisa entre as políticas estaduais e federal, ao verificar como está se efetivando a política nacional de educação inclusiva nas cinco regiões brasileiras e conclui que:

[...] o processo da inclusão educacional está em desenvolvimento, que seus avanços são consideráveis, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido diante das condições objetivas de

sua efetivação, demandando um investimento político, social e econômico. (CEREZUELA, 2013, p. 10).

Parada (2021), em vasta pesquisa documental sobre os conceitos de educação e aprendizagem na legislação brasileira e nos documentos internacionais acerca da Educação Especial, assevera que:

[...] uma política de Educação Especial para todo o país, verdadeiramente alicerçada no princípio da equidade deveria, antes de tudo, promover a educação escolar para todos os estudantes com deficiência nas escolas comuns como preconizam os documentos internacionais e a legislação brasileira buscando, ainda, superar as desigualdades regionais desse país continental que é o Brasil (PARADA, 2021, p. 145).

As mudanças previstas nos documentos legais encaminham para a perda de recursos financeiros e de direitos relativos à área da Educação Especial, ressignificadas por concepções neoliberais e “[...] revelam o processo de desobrigação do Estado para com a Educação Especial rumo ao acelerado processo de privatização da Educação no Brasil”. (PARADA, 2015, p. 11).

Pacheco (2019) buscou evidenciar as influências globais/internacionais na composição da política de inclusão e a avaliação dos sujeitos da educação especial do Paraná, embora tenha restringido o campo de pesquisa a uma escola de Ensino Fundamental, cujo resultado foi o de que existe uma relação conflituosa entre as políticas educacionais e a prática avaliativa desenvolvida nessa escola, que difere dos textos legais, não considerando a complexidade do ambiente de atuação.

Também em relação às políticas de inclusão internacionais, Marin (2020) desenvolveu uma pesquisa comparativa entre as políticas públicas de educação especial entre Brasil e Colômbia e Ferreira (2020) analisou as políticas de formação continuada para o contexto educacional inclusivo entre Brasil e Argentina. Ambas concluíram que, comparativamente, as políticas públicas brasileiras assemelham-se às da Colômbia e Argentina, no que se refere às leis e aos pressupostos inclusivos, mas diferem, no caso da Argentina, à formação de professores das salas comuns e, no que se refere à Colômbia, diferem principalmente quanto às políticas de acessibilidade da linguagem de sinais.

Autores que analisaram as políticas públicas inclusivas relacionadas a grupos específicos, no meio educacional, como: povos indígenas (BORNIOTTO, 2017), haitianos (GIROTO, 2020) e sírios (SILVA, 2019). Embora cada uma delas tenha sido voltada a um público específico, as conclusões mostram que o meio educacional tem apresentado inclusão e acolhimento das diversas etnias, embora ainda tenha muito a evoluir para a superação de preconceitos e de formação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que foram alguns obstáculos apontados pelos trabalhos analisados.

Silveira (2015) direcionou sua pesquisa para a implementação da sala de recursos multifuncionais e que concluiu que essa política assegura o acesso dos estudantes com NEE ao ensino regular, mas não garante a permanência e a qualidade do atendimento por meio da rede de apoio, não se realiza a contento. Zanetti (2017) analisou as políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência visual e constatou

que, neste aspecto, “[...] o Paraná se mantém no campo da conservação das velhas práticas assistencialistas, segregativas e filantrópicas [...]” (ZANETTI, 2017, p. 09). Também critica a formação dos professores, que se mostra inadequada para a preparação desses profissionais para compreender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência visual.

O processo de formação dos professores foi alvo de outro objetivo categorizado em nossa pesquisa, em que muitos pesquisadores buscaram avaliar como se apresenta a inclusão na formação inicial e continuada de professores que trabalham com estudantes com deficiência e/ou NEE, por meio de diversos recursos.

Dentre os autores que analisam os cursos de licenciatura sob a perspectiva do ensino inclusivo, estão: Rosa (2019), que tem como público-alvo os estudantes e professores do estágio do curso de Geografia; Fontana (2021) e Zini (2018), que tiveram o mesmo público-alvo, embora no curso de Educação Física; Ingles (2015) com público-alvo de docentes e acadêmicos de Letras/ Português. Embora tivessem suas produções voltadas para objetivos diferentes acerca da educação inclusiva, os resultados apontam deficiências na formação inicial, que são: falta de conhecimento teórico sobre as NEE e da legislação referente à inclusão, poucas oportunidades de desenvolver estratégias de atendimento aos estudantes com deficiência e/ou NEE durante a formação, principalmente no que se refere à organização do ensino voltado para o desenvolvimento intelectual, e falta de fundamentação

teórica que contribua para uma concepção de inclusão por parte dos acadêmicos.

Almeida (2017) analisou o curso de formação em Educação Física em uma IES para investigar como as disciplinas do curso contribuem para a formação inicial dos futuros professores e de estudantes com deficiência e/ou NEE. O autor concluiu que “[...] o referido curso oferece uma gama de experiências na formação inicial, o que possibilita ao futuro professor atuar com todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais”. (ALMEIDA, 2017, p. 180).

Santi (2018), numa perspectiva da historiografia, discutiu as políticas de formação de professores na área de educação especial, em um município em específico, em comparação com as políticas inclusivas estaduais e nacionais. Concluiu que as relações materiais que direcionam a política de formação se reportam à gênese da desigualdade/marginalidade/exclusão da pessoa com ou sem necessidades especiais na sociedade.

Angelica (2020a) concentrou o foco na produção acadêmica dos líderes de grupos de pesquisa e de pós-graduação e concluiu que é baixo o número de produções relacionadas à formação de professores para a educação especial e considera que:

[...] não dá para indicarmos que existe uma forte linha teórica sendo produzida em relação à formação de professores para a Educação Especial, ainda que tenhamos grupos que se dedicam exclusivamente à essa temática”. (SANTOS, 2020a, p. 99).

Gabiatti (2020) se dedicou a pesquisar sobre as publicações brasileiras sobre educação e inclusão. Ela ressaltou que são poucas as publicações sobre formação de professores, voltados à educação inclusiva e em que prevalecem a modalidade de ensino regular, nos níveis fundamental e infantil.

Cirino (2015) focou sua pesquisa nos professores universitários atuantes na formação de acadêmicos para o contexto inclusivo. Ele diz que há

[...] indicativo, por parte dos professores, da necessidade de desmistificar ideias que reforçam a categorização do ser humano e de articular a formação teórica à vivência prática na realidade da escola básica – o que não pode ser ignorado pela academia. (CIRINO, 2015, p. 09).

Sob outra perspectiva, Dalgalo (2018) questionou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Ensino Superior de uma universidade pública e concluiu que os professores em questão estão realizando adaptações e flexibilizações curriculares nas metodologias e nas avaliações, a partir de orientações e subsídios fornecidos pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).

Alguns pesquisadores se propuseram a analisar os programas relacionados à inclusão e que são desenvolvidos pelas universidades junto aos professores, como Barreto (2017) que pesquisou as contribuições do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e que

constatou contribuição positiva em relação à mudança de concepção da inclusão por parte dos professores.

Casagrande (2020) direcionou sua tese para a análise da educação especial, no Brasil, a partir dos elementos relacionados à sua institucionalização, com pesquisa documental e bibliográfica, que permitiu a resposta afirmativa ao questionamento de que a educação especial se configura como um campo acadêmico no Brasil e que pode ser considerado

[...] um importante instrumento na produção e publicação de bens e produtos acadêmicos que atuem contra a invisibilidade e o menosprezo histórico às pessoas com deficiência e na luta por uma Educação Especial Inclusiva no âmbito de uma Educação pública, gratuita e de qualidade. (CASAGRANDE, 2020, p. 163).

Martinelli (2016); Pirolo (2020), Prado (2022a), Teixeira (2021), Carvalho (2016) e Prais (2020), foram autores pesquisados cujas produções acadêmicas investigaram a importância da pesquisa colaborativa, seja para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas realizadas entre as escolas de ensino regular e universidades (PRAIS, 2020; PIROLO, 2020), entre os profissionais que exercem o trabalho com estudantes com deficiência e/ou NEE, como professores especialistas (MARTINELLI, 2016), professor de apoio (PRADO, 2022a) e de SRM com o professor regente (TEIXEIRA, 2021) e também como um método de pesquisa utilizado em teses e dissertações relacionadas ao processo de inclusão de estudantes com NEE

(CARVALHO, 2016). As conclusões obtidas nas produções acadêmicas reforçam a relevância do trabalho colaborativo para o processo de inclusão, seja na formação continuada ou na prática pedagógica, em que todos pontuaram a experiência vivenciada como positiva e enriquecedora:

[...] o trabalho colaborativo se destaca como estratégia adequada para promover a inclusão dos estudantes com deficiência/transtorno, em função de permitir a troca de experiências entre professores e uma atuação em parceria em sala de aula, o que pode contribuir para a formação profissional e pessoal destes professores e o aprimoramento do processo de inclusão dos referidos estudantes. (PRADO, 2022a, p. 05)

Outro objetivo foi relacionar as mudanças, ao longo do tempo, nas políticas educacionais de inclusão sobre as alterações dos dados oficiais de matrículas de estudantes com NEE, nos trabalhos desenvolvidos por Goessler (2016), Preti (2017) e Germano (2018), autores que articulam a trajetória de estudantes com deficiência e/ou NEE à inclusão que está realmente se efetivando no Paraná. Os autores concluíram que os estudantes com deficiência e/ou NEE na maioria são estudantes brancos, do sexo masculino, com discrepância em idade/série, o que levou os autores a pesquisarem mais sobre a EJA. Em relação à essa modalidade de ensino, Preti (2017) e Germano (2018) constataram que o número de matrículas de estudantes com deficiência e/ou NEE na modalidade regular é reduzido, se comparado à quantidade desses estudantes matriculados na EJA:

Em análise das trajetórias, a Educação de Jovens e Adultos mostra-se como mais um espaço de preservação de processos educacionais excludentes, devido ao número expressivo de encaminhamentos e a estagnação nas etapas de ensino correspondentes. (GERMANO, 2018, p. 195).

Então,

[...] a educação profissional de pessoas com NEE está sendo ofertada também na educação regular, ainda que esta oferta esteja distante de contemplar toda a população jovem com deficiência existente”. (GOESSLER, 2016, p. 157).

A autora ressalta que a maioria dos estudantes com NEE, que cursaram a educação profissional, frequentou a escola regular e não na educação especial substitutiva, embora apenas uma minoria concluiu o curso. Portanto, apesar de ter registrado avanços em relação à oferta de educação profissional aos estudantes com deficiência e/ou NEE e também o aumento da inserção desses estudantes no Ensino Médio, os números ainda são pouco expressivos e com alto índice de fracasso escolar.

A análise das trajetórias revelou que o incremento de matrículas na rede de ensino regular não exprime a efetivação das políticas educacionais inclusivas em sua plenitude. Isso porque, novas formas de exclusão são percebidas nos processos escolares destes alunos, que não tiveram a garantia da permanência e do efetivo processo de escolarização. (GERMANO, 2018, p.194).

As produções acadêmicas verificaram o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE, no sistema de ensino, a partir

dos indicadores educacionais brasileiros, sendo esse outro objetivo categorizado em nossa pesquisa.

Mendes (2015) pesquisou a inclusão na Educação Superior e constatou que esse acesso está ocorrendo de forma pouco expressiva, e a permanência é dificultada pela falta de acessibilidade e de condições de aprendizagem aos estudantes com deficiência. Mendes (2015) ressalta o despreparo dos profissionais da Educação Superior para o trabalho com esse público.

[...] as pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para ingressarem em uma Universidade e ao ingressarem, encontram dificuldades para continuar seus estudos, sobretudo pela inexistência de uma política institucional de assessoramento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições de ensino e seus professores para atendê-los. (MENDES, 2015, p. 108).

Eches (2021) analisou o acesso e permanência dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior e concluiu que tem aumentado o número desse público, em sua maioria na rede privada, mas também existem muitas lacunas na forma como essa inclusão tem se efetivado, pois há pouco uso de reserva de vagas, falta de recursos humanos e de acessibilidade tecnológica e arquitetônica e pouco acesso dos negros a esse tipo de ensino, sendo a maioria branca e masculina.

Novak (2022) analisou o acesso e permanência dos estudantes cegos no ensino superior e a conclusão foi a de que as

[...] pessoas cegas ou com visão reduzida têm tido acesso e condições para cursar o ensino superior, através de mobilizações coletivas, sendo este um fator que influencia as instituições de ensino superior – públicas e privadas. (NOVAK, 2022, p. 08).

Burci (2016) investigou o acesso dos estudantes cegos no EaD, e constatou que essa modalidade de ensino “[...] contribui com a inclusão das pessoas com deficiência visual em decorrência do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e da tecnologia assistiva”. (BURCI, 2016, p. 11). A autora aponta que as maiores fragilidades, na relação entre a educação a distância e o estudante cegos residem na falta de acesso aos materiais, a falta de acessibilidade e a formação adequada do professor para trabalhar com a inclusão educacional.

Farias (2017) analisou a trajetória escolar de estudantes com deficiência e/ou NEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ressaltou que, embora a legislação assegure o acesso de todos à educação, a escola ainda não é um ambiente inclusivo, pois não possui organização efetiva que garanta o aprendizado a todos os alunos.

Goffi (2019) investigou o percurso escolar de estudantes com deficiência na escola comum e na escola especial até a entrada nos CEEBJAs e concluiu que, apesar das dificuldades como a falta de acessibilidade arquitetônica e de materiais, 90% dos pesquisados estavam satisfeitos com sua escolarização nessas instituições.

Eches (2021) e Mendes (2015) pesquisaram inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior e constataram que esse acesso ocorre de forma pouco expressiva, e a permanência é dificultada pela falta

de acessibilidade e de condições de aprendizagem aos estudantes com deficiência. Mendes (2015) ressalta ainda o despreparo dos profissionais da Educação Superior para o trabalho com esse público-alvo.

Pádua (2018) analisou a contribuição dos movimentos sociais, organizados pelas pessoas com deficiência para o ingresso e permanência desses sujeitos no ensino superior, por meio do estudo das ações implementadas no Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) e concluiu que as reivindicações dos movimentos sociais possibilitaram que os acadêmicos com deficiência tivessem ingresso e permanência na Universidade.

Sagrilo (2016) abordou o Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar (PPCEE), para analisar como o mesmo se configura enquanto agente de inclusão educacional, quanto a inserção, reinserção e permanência dos estudantes no meio escolar. A inclusão, na forma em que é tratada na pesquisa de Sagrilo (2016), não se refere apenas aos estudantes público-alvo da educação especial, mas a todos aqueles que se encontram no sistema educacional, encontram dificuldades para que essa inserção aconteça e que, por isso, são encaminhados ao PPCEE. Conforme a autora, o PPCEE é um programa de inclusão educacional.

Veríssimo (2017) caracterizou que as práticas pedagógicas dos professores regentes que trabalham com estudantes com NEE trazem resultados positivos a respeito das práticas inclusivas, no atendimento individualizado, nas atividades diferenciadas, no trabalho de tutoria em grupos, na interação dos estudantes com NEE. Por outro lado, constatou algumas práticas que não favorecem o processo inclusivo, com a

utilização de atividades e de livros didáticos sem contextualização, disposição em sala de aula inadequada, dificuldades para trabalhar as adaptações curriculares e existem

[...] lacunas na formação inicial recebida, falta de formação em serviço com relação ao processo de inclusão e necessidade de se reorganização e da Política Nacional de Educação Especial em relação ao atendimento ao aluno. (VERÍSSIMO, 2017, p. 09).

Ferracioli (2018) trabalhou especificamente com professores de Arte, em atendimento aos estudantes com NEE. Os resultados apontaram práticas positivas e muitos obstáculos à prática inclusiva, como estrutura física inadequada e carência de materiais didáticos.

Zwiezykoski (2020) verificou se as práticas pedagógicas são realmente inclusivas e obteve resultados semelhantes aos de Ferracioli (2018). Mas, acrescentou que existem fortes resquícios do ensino tradicional em relação à prática avaliativa, que tem dificultado o trabalho de inclusão.

Para Rodaski, há desconhecimento dos professores a respeito dos princípios da educação inclusiva, acarretando numa visão equivocada sobre socialização, assistencialismo e o ensino integral como sobrecarga ao estudante com deficiência.

Hykavei Junior (2016) analisou o cotidiano da Escola de Educação Especial, após a Resolução SEED/Pr 3066/2011, na visão dos professores, e constatou que a educação especial carece de informação sobre a importância da inclusão no ensino comum, como um processo que

incentiva o estudante da educação especial a estar matriculado no ensino comum. Os professores participantes da pesquisa acrescentam ainda que tiveram poucas mudanças no cotidiano escolar da Escola de Educação Especial após a Resolução, e o autor alerta que “[...] existe um embate entre o processo de inclusão e a Educação Especial, trazendo uma perda de qualidade em ambos”. (HYKAVEI JUNIOR, 2016, p. 63).

Um resultado que se repetiu, nas pesquisas, foi em relação às falhas na formação dos professores para o atendimento aos estudantes com deficiência e/ou NEE, na perspectiva da educação inclusiva, tanto na formação inicial quanto na continuada. Prado (2022b) constatou a falta de formação inicial e continuada, na área de Educação Especial. Isto causa desafios e inquietações aos professores que trabalham com o público-alvo da educação especial. Pirolo (2020), com relação à formação em serviço de professores, de Educação Física, confirmou consequências de uma formação inadequada, como: pouco conhecimento acerca da educação inclusiva, das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo.

Azevedo (2016) investigou as estratégias de ensino utilizadas com as pessoas com deficiência intelectual (DI) em um ambiente de alfabetização e concluiu que foram elaboradas de forma descontextualizada e pouco contribuíram para a apropriação do conhecimento. Barreto (2017) fez pesquisa com professores alfabetizadores dos estudantes da educação especial e concluiu que o trabalho colaborativo desenvolvido entre a Universidade e as escolas proporcionou aprimoramento da prática pedagógica desses professores, embora existam lacunas diante da à formação dos professores

relacionadas a inclusão.

Silva (2017a) questionou como vem se efetivando a inclusão educacional de estudantes com Deficiência Física Neuromotora (DFN) e concluiu que há obstáculos para a efetivação da inclusão, tais como ambientes e recursos materiais insuficientes e inadequados; poucos recursos pedagógicos e tecnológicos; desconhecimento dos profissionais da educação sobre adaptação/flexibilização curricular; falta de ações contínuas voltadas à formação continuada de professores para inclusão educacional e acompanhamento pedagógico às especificidades dos estudantes.

Sewald (2020) analisou a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e a formação de professores que trabalham com estudantes com TEA, como Azevedo (2016), não identificou a OTP nas escolas pesquisadas, nem políticas públicas de formação continuada. Pereira (2021), acerca das práticas educativas dos pedagogos e professores de Educação Física voltadas para o ensino inclusivo do estudante com TEA, ele constatou que existem iniciativas que estão sendo realizadas de maneira eficaz e que “[...] a interdisciplinaridade no âmbito escolar, assim como o apoio de uma equipe multiprofissional seja fundamental para o desenvolvimento do indivíduo com autismo”. (PEREIRA, 2021, p. 98).

Dalla Vecchia (2017) e Batista (2021) analisaram as práticas pedagógicas dos professores e dos profissionais que atuam com crianças com TEA e alertam para as dificuldades encontradas em organizar o trabalho pedagógico, principalmente pela insegurança dos profissionais a respeito do TEA.

Prado (2016; 2022a) analisou o trabalho do professor de apoio aos professores regentes e constatou que a prática pedagógica mais utilizada pelos professores de apoio é a individualizada, atendimento no fundo da sala de aula, em atividades iguais aos demais estudantes. Concluiu que há necessidade da definição do papel do professor de apoio. Analisou a mesma relação entre o professor de apoio e o professor regente sob a ótica do trabalho colaborativo e constatou que as concepções dos participantes mostraram ausência de entendimento a respeito do trabalho do professor de apoio e que são muitos os obstáculos dificultadores para a organização do trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores regentes e o de apoio para o planejamento das atividades pedagógicas.

Martinelli (2016) trabalhou a respeito do trabalho do professor especialista (PE) junto aos professores das disciplinas e Rosario (2020) sobre a atuação do coordenador pedagógico, ambos em relação à prática docente na perspectiva da inclusão na educação especial. As conclusões obtidas por esses dois trabalhos mostraram semelhanças, embora contemplassem objetos de pesquisa diferentes: um o PE e outro o coordenador pedagógico. Eles constataram que as ações desses profissionais são limitadas, pela falta de espaços formativos e de momentos para reflexão, de planejamento de ações e de estudos com professores e para eles. Sobre a relação entre os profissionais que trabalham com os estudantes com NEE, Teixeira (2021) e Sewald (2020) indicam que essa aproximação necessita de aprimoramento na prática pedagógica, pois os professores enfrentam muitos obstáculos que impedem o trabalho colaborativo entre esses profissionais, como a

dificuldade do trabalho conjunto em contraturno e de formação especializada.

Destaca-se a importância de que sejam redimensionadas as políticas públicas que dão suporte ao Trabalho Colaborativo, não apenas nos aspectos relativos às suas condições físicas, como equipamentos e materiais pedagógicos, mas com maior relevância, àquelas que propiciem melhores condições de trabalho ao professor de forma a viabilizar de fato um Trabalho Colaborativo ombreado, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles público da Educação Especial ou não. (TEIXEIRA, 2021, p. 10).

Alguns autores utilizaram outras perspectivas, como Schultz (2019), que usou a psicanálise como modo para indagar a respeito da práxis do acompanhante especializado do autista e constatou que o acompanhante para o autista é um facilitador de aprendizagem. Manarin (2020) buscou nos trabalhos da psiquiatra brasileira Nise da Silveira a contribuição para práticas intencionalizadas, na educação inclusiva de crianças com autismo: “[...] concluímos que, muitos campos de experiências, da Base Nacional Comum Curricular, podem ser explorados, a partir da concepção de sujeito desenvolvida por Nise”. (MANARIN, 2020, p. 09).

Rutkoski (2015) recorreu à Antropologia Educacional para compreender a atuação do professor, no processo de inclusão escolar, por considerar que as práticas educativas são orientadas pelo reconhecimento identitário das professoras e que elas se posicionam com benevolência

perante seu estudante, o que causa sentimento de frustração às professoras, proporcionado pela “[...] desvalorização de sua profissão e pelo movimento de resistência de alguns alunos diante da incompatibilidade do currículo escolar com o seu capital cultural”. (RUTKOSKI, 2015, p. 61).

Com o objetivo de analisar a eficácia de práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas nos ambientes escolares inclusivos ou de apresentar algumas experiências de intervenções eficazes nesse sentido, alguns autores desenvolveram pesquisas como a de Santos (2018), que concluiu que os jogos educativos contribuem no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com NEE; Beltrami (2019) utilizou criações artísticas para o desenvolvimento de narrativas e da construção do pensamento em estudantes com deficiência. Monteiro (2019) apresenta os benefícios pedagógicos no emprego de recursos adaptativos para o trabalho com o estudante com TEA, utilizados em consultórios de terapia ocupacional, psicopedagogia e fisioterapia, como exercícios físicos, dispositivos adaptados ou personalizados:

[...] tais materiais têm se revelado eficientes para a regulação sensorial do aluno com TEA, e segundo as famílias, tornaram-se imprescindíveis no cotidiano escolar dessa população. (MONTEIRO, 2019, p. 10).

A partir dos preceitos da teoria histórico-cultural a respeito dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, foram selecionados os trabalhos que se relacionam aos objetivos de compreender o processo de construção do conhecimento dos estudantes com deficiência e/ou NEE,

pela apropriação dos conceitos científicos e pela apropriação do processo de leitura e escrita.

Auada (2015; 2019) desenvolveu duas pesquisas na intenção de compreender o processo de apropriação dos conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com DI, utilizando o recurso do gênero textual história em quadrinhos e o gênero notícias. Os resultados mostram que os participantes se apropriaram dos conceitos científicos e do letramento, melhoraram a qualidade discursiva, a interpretação, a escrita, revisão e reescrita de textos e ampliaram os níveis de letramento. Guidi (2022) recorreu ao gênero textual fábula para compreender como a mediação pedagógica por signos e instrumentos, disponibilizados pelas sequências didáticas, pode contribuir para a formação das funções psicológicas superiores em estudantes com necessidades intelectuais. A autora concluiu que o trabalho com o gênero textual fábula e sequências didáticas, como mediadores culturais, especialmente por meio da linguagem e de imagens, promovem a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores e provocam mudanças no desenvolvimento dos estudantes.

Santos (2020b) organizou o processo de ensino e aprendizagem para apropriação das Figuras de Linguagem e letramento de adultos com necessidades intelectuais, pautado na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica. Concluiu que o processo de apropriação das Figuras de Linguagem se efetivou, pois, mesmo que,

[...] em um primeiro momento, os alunos com deficiência intelectual não definam os conceitos de Figura de Linguagem, eles fazem uso social no dia a dia, ou seja, o sentido figurado das palavras são formas de promover o letramento desses alunos”. (SANTOS, 2020b, p. 185).

Da Rosa (2017) verificou que os sujeitos que apresentam necessidades intelectuais moderada têm forma própria de se apropriarem do conhecimento e, que o processo de alfabetização deve iniciar o mais cedo possível, como os demais cidadãos. Silva (2015) acrescenta que a aquisição da leitura e da escrita na alfabetização de estudantes cegos precisa de planejamento das estratégias e das ações pedagógicas, que sejam consideradas as especificidades impostas pela DV, em uma organização de ensino em que todos possam participar e aprender. Nascimento (2015) concluiu que esses estudantes têm condições de apropriação do ensino da Língua Portuguesa, por meio da leitura e escrita.

Rossetto (2018) trabalhou por meio da arte como elemento criador na produção de significados, na educação de pessoas com DI, pela Teoria Histórico-Cultural. A autora considerou a arte como uma das formas de apropriação da realidade e constante produção do mundo humano e “[...] demonstrou a constituição da produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo”. (ROSSETTO, 2018, p. 270).

A categorização dos objetivos revelou o processo de inclusão por meio de alguns trabalhos que não se encaixaram em nenhum dos objetivos anteriores. Para Almeida (2019), a inclusão escolar de crianças com altas

habilidades/superdotação na perspectiva histórico-cultural revelou que, quando há um diagnóstico prévio de AH/SD, os encaminhamentos se efetivam e o direcionamento do trabalho do professor é agilizado, mas o mesmo não acontece quando não é realizada uma avaliação, prejudicando assim os direitos desses estudantes.

Rodaski (2018) analisou o processo de participação do estudante com deficiência na educação integral e como ocorre o aprendizado das disciplinas do currículo básico, nas oficinas ofertadas em contraturno e no atendimento educacional especializado AEE. O autor declara que o principal obstáculo para a participação do estudante com deficiência na educação integral é a falta de uma reestruturação escolar da equipe gestora, do apoio aos docentes e trabalhar com os princípios da educação integral e inclusiva.

Schipper (2015) trabalhou com crianças e pré-adolescentes com DI para analisar o processo de construção da moral e da cognição de crianças, com base na Epistemologia Genética e concluiu que:

No âmbito cognitivo constatamos a ausência de reversibilidade, descentração e a não conservação imprimindo consequências no desenvolvimento cognitivo e moral. No âmbito da interação social e afetiva, a obediência cega ao adulto em decorrência do respeito unilateral alimentada pela crença historicamente construída de incapacidade autônoma está relacionada à submissão da pessoa com Deficiência Intelectual e conseqüentemente ao respeito unilateral ao adulto. (SCHIPPER, 2015, p. 246).

A autora apresenta indícios negativos de interferências escolares,

como a metodologia inadequada de resolução de conflitos e uso de premiações e punições, que agrava a realidade. Como aspectos positivos, indica as experiências de cooperação, de respeito mútuo e a metodologia de alguns professores que fazem a diferença.

As contribuições das tecnologias assistivas, como os livros em braile, os instrumentos e softwares de computador e celular, os ampliadores e leitores de tela, dentre outros, para o processo de escolarização de estudantes cegos, foi a pesquisa de Silva (2022), em que ele concluiu que essas ferramentas são fundamentais para a autonomia desses estudantes, pois possibilitam a participação no processo de apropriação dos conhecimentos científicos.

Dambros (2018) pesquisou o processo de inclusão do estudante com TEA no estado de São Paulo e revelou que a inclusão ainda é adversa na rede regular de ensino. Ele aponta alguns fatores que contribuem para esse quadro, como a falta de capacitação docente, que conduza ao conhecimento científico significativo e a mistificação do espectro, que origina vários mitos em relação ao TEA.

Santos (2020d) abordou um aspecto da inclusão pouco pesquisado, que é a relação entre desigualdade e pobreza. Buscou analisar a condição de vida da pessoa com deficiência, a partir dos indicadores sociais brasileiros. Os resultados apontaram que a condição socioeconômica da grande maioria das pessoas com deficiência é precária, 30,06% dessa população com renda de até um salário mínimo.

Poucas pessoas com deficiência possuem condições favoráveis de vida, sendo um índice de

0,66% desta população. Apesar de apresentar índices maiores de pobreza do que das pessoas sem deficiência, de um modo geral as diferenças percentuais não são tão discrepantes, configurando uma realidade similar. (SANTOS, 2022d, p. 10).

Sobre a síntese das produções acadêmicas acerca da inclusão, apresentamos alguns aspectos significativos para discussão.

### **3.6 Discussão Sobre a Pesquisa**

Em busca de respostas ao questionamento de qual seja o contexto da inclusão escolar nas produções científicas das IES do Paraná, no período de 2015 a 2022, a maioria das produções trazem resultados semelhantes em cada um dos grupos de objetivos elencados, com raras exceções.

A seguir, computamos a frequência com que os objetivos foram encontrados nas produções, o que resultou na tabela abaixo:

**Tabela 2:** Frequência dos objetivos gerais das dissertações selecionadas.

<b>Objetivos</b>	<b>Produções em que aparecem</b>	<b>Frequência %</b>
<b>Avaliam como se apresenta a inclusão na formação inicial e continuada de professores que trabalham com estudantes com NEE, por meio de diversos recursos, como a pesquisa colaborativa</b>	14	17,0

<b>Relacionam as mudanças ao longo do tempo nas políticas educacionais de inclusão às alterações dos dados oficiais de matrículas de estudantes com NEE e o processo avaliativo</b>	04	4,8
<b>Investigam o papel dos profissionais que trabalham com os estudantes com NEE e suas práticas pedagógicas</b>	24	29,0
<b>Averigam a associação entre as políticas de inclusão do governo estadual, federal e internacional</b>	19	23
<b>Analisam o acesso e permanência dos estudantes com NEE no sistema de ensino, a partir dos indicadores educacionais brasileiros</b>	08	9,7
<b>Compreendem o processo de construção do conhecimento dos estudantes com NEE, pela apropriação dos conceitos científicos e pela apropriação do processo de leitura e escrita</b>	08	9,7
<b>Revelam o processo de inclusão a partir de suas especificidades</b>	06	7,3

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Conforme a categorização dos objetivos, apontamos que os principais resultados foram: a) Avaliam como se apresenta a inclusão na formação inicial e continuada de professores que trabalham com estudantes com deficiência e/ou NEE. A maior parte teceu críticas à formação inicial, principalmente na estrutura curricular das licenciaturas

no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência e/ou NEE, no ensino regular, citam a superficialidade e o aligeiramento com que esse assunto tem sido tratado. Foram pontuadas algumas lacunas na formação inicial no que diz respeito ao distanciamento entre a teoria e a prática inclusiva, à falta de conhecimento teórico-metodológico, o que gera insegurança e dificuldade em desenvolver ferramentas pedagógicas nos futuros professores. Tais lacunas também foram apontadas pelas produções acadêmicas analisadas ao se referirem à formação continuada, acrescidas à falta de concepção acerca da inclusão e o desconhecimento das políticas públicas inclusivas, por parte dos profissionais da educação especial.

A formação é entendida como um processo que não se restringe à formação inicial, mas se caracteriza como um processo contínuo e dinâmico, atrelado à prática profissional, às concepções ideológicas e às experiências pessoais dos professores. Esses temas influenciam o tipo de inclusão que acontece no ambiente escolar e devem ser trabalhados durante a formação continuada, para que o aprofundamento teórico e metodológico adquirido possa proporcionar aos professores as condições para realizar um ensino realmente inclusivo.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2012, p. 31).

A formação continuada pode ser desenvolvida nos programas de formação municipais, estaduais e federais e também em parceria com as Universidades e foi apontada em muitas produções como uma das soluções para o aperfeiçoamento da prática inclusiva.

A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional. Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. (MANTOAN, 2015, p. 44).

Embora indicada como uma das soluções, a inclusão não depende unicamente da formação inicial ou continuada dos professores, mas sim do trabalho coletivo entre escola, família e sociedade, para enfrentar os desafios da inclusão, como o cumprimento das políticas educacionais inclusivas e a disponibilização de recursos materiais e humanos, destacando a responsabilidade das IES nesse processo.

Sendo assim, a formação inicial e continuada ainda apresenta lacunas no que se refere às concepções e ao preparo dos professores em relação à inclusão, embora tenham sido elaborados novos documentos inclusivos e ampliadas as discussões a respeito desse assunto.

b) Relacionam mudanças, ao longo do tempo, nas políticas educacionais de inclusão às alterações dos dados oficiais de matrículas de estudantes com deficiência e/ou NEE e o processo avaliativo: Ao

relacionar as mudanças nas políticas educacionais inclusivas às matrículas de estudantes com deficiência e/ou NEE, as produções analisadas concluíram que a defasagem idade/série e o alto nível de fracasso escolar foram as mudanças mais relevantes em relação aos estudantes público-alvo da educação especial. O aumento do número deste público no EJA foi considerado, pelos autores das produções, como um indicador de que a defasagem idade/série e a baixa aprendizagem conduziram a esse resultado, já que chega um momento em que o estudante está em uma faixa etária muito distante daqueles que frequentam a sala regular, pois foi alvo de sucessivas reprovações, o que o conduz a frequentar o EJA. Portanto, apesar de haver um número elevado de matrículas de estudantes com deficiência e/ou NEE no EJA e até mesmo no ensino profissional, não significa que está sendo efetivada a inclusão, pois apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) defender a ruptura das condições de segregação escolar, a matrícula desses estudantes na EJA até a idade adulta ou até evadir-se configura-se como uma forma de exclusão do convívio escolar.

Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado. (MANTOAN, 2015, p. 23-24).

As mudanças nas políticas educacionais alteraram os dados

oficiais de matrículas de estudantes da educação especial, portanto, a inclusão ainda não aconteceu de maneira efetiva, pois permanece um alto índice de defasagem idade/série e de evasão escolar deste público,

c) Investigam o papel dos profissionais que trabalham com os estudantes com deficiência e/ou NEE e suas práticas pedagógicas. Encontramos em maior número nas pesquisas a preocupação por parte da academia sobre a situação dos profissionais que trabalham diretamente com estudantes com deficiência e/ou NEE, especialmente com relação às suas concepções, estratégias e dificuldades perante a inclusão educacional. As maiores dificuldades elencadas por aqueles que lidam diretamente com os estudantes com essa clientela foram: falta de tempo para as leituras e para planejamento de atividades; jornada de trabalho excessiva, que gera cansaço; falta de apoio institucional, da gestão escolar, de professores de apoio; alta rotatividade dos professores; as limitações dos estudantes; indisciplina; falta de recursos e de materiais; estrutura física e arquitetônica inadequada; falta de espaços formativos e de momentos para reflexão. Essas foram as reclamações constatadas na maioria das pesquisas analisadas, embora tenham sido levantados outros resultados com relação às práticas pedagógicas dos profissionais pesquisados, alguns positivos, como experiências de intervenções eficazes, atendimento individualizado, atividades diferenciadas, trabalho de tutoria em grupos, interação dos alunos com deficiência e/ou NEE e sem NEE em sala de aula, e outros negativos, como a utilização de atividades e de livros didáticos de forma descontextualizada, disposição em sala de aula inadequada e dificuldades em trabalhar as adaptações

curriculares.

Há disponibilidade e acolhimento, por parte dos professores nas pesquisas, mas também constataram lacunas no que se refere às concepções dos profissionais que demonstraram desconhecimento a respeito dos princípios da educação inclusiva, das práticas pedagógicas inclusivas e do trabalho colaborativo, do conceito de adaptação/flexibilização curricular; insegurança dos profissionais em suas concepções e a falta de ações inclusivas.

Como a maioria das pesquisas aconteceram no estado do Paraná, foram ressaltados nas conclusões o desconhecimento e as dificuldades dos profissionais em analisar a legislação vigente no estado do Paraná, concluindo que não existe, por parte dos profissionais que lidam diretamente com os estudantes público-alvo da educação especial, clareza nas concepções de inclusão que estão sendo adotadas nas escolas estaduais e que a maioria deles apresenta posição positiva frente à política desenvolvida nas escolas estaduais paranaenses.

Como o maior público-alvo das produções foram os professores dos estudantes com deficiência e/ou NEE, podemos afirmar que eles são considerados os agentes principais de mudanças sobre os quais recaem as expectativas de sucesso da inclusão escolar.

O que se deve ter em mente é que para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa

perspectiva, adquira conhecimentos e desenvolva práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais. (BUENO, 2010, p. 18).

O trabalho colaborativo foi apontado em várias produções como uma das alternativas e resultados mais eficientes para a inclusão educacional, seja ele desenvolvido em parceria com universidades ou pelos profissionais da educação que trabalham com os estudantes especiais, sendo esse um direito assegurado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;  
II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...] (BRASIL, 2019, p. 19).

Para que aconteçam avanços na educação inclusiva, é muito importante que o professor tenha o domínio dos saberes relacionados à prática pedagógica e dos conhecimentos necessários. Voltamos a ressaltar a relevância de uma formação eficaz, tanto inicial quanto continuada, capaz de proporcionar aos professores que trabalham junto a esse público

discente, segurança para buscar estratégias e recursos capazes de promover o desenvolvimento.

d) Averiguam a associação entre as políticas de inclusão do governo estadual, federal e internacional. Amplia as questões relacionadas às políticas públicas inclusivas, pois muitas dessas produções obtiveram resultados e conclusões semelhantes. Como exemplo, no que se refere à atuação insuficiente do Estado na efetivação da inclusão no meio escolar, em aspectos essenciais, como a falta de condições estruturais e de recursos físicos e materiais, o que foi observado na maioria das produções analisadas. Foi também ressaltado o fato de que os documentos inclusivos nacionais e internacionais apresentam semelhanças, mas que o processo de inclusão educacional ainda não se efetivou, havendo um grande distanciamento entre o que preconizam e o que se materializa no meio educacional.

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em ‘apagar incêndios’. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar. (MANTOAN, 2015, p. 26).

Outro aspecto positivo se refere às políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão de grupos específicos, como indígenas, haitianos e venezuelanos, que mostram acolhimento e respeito em relação a esses indivíduos, mas não se enquadram no público-alvo de nossa pesquisa, embora mereçam receber esse apontamento.

A análise das instituições especiais filantrópicas e o papel em relação à inclusão demonstrou que no Brasil se estruturaram mais nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Rio de Janeiro e Paraná possuem políticas que favorecem o ensino em espaços segregados, sendo que as APAEs possuem hegemonia nessas instituições no Paraná. A maioria dos estudantes com NEE se encontra em condição de defasagem idade/série de dois ou mais anos nessas instituições especiais. No Paraná predomina a perspectiva da educação inclusiva responsável, em substituição à política da inclusão total, presente nos documentos oficiais federais, como o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009).

Em relação ao papel das instituições filantrópicas, elas ainda prevalecem na educação especial do Paraná, em atendimento aos estudantes com deficiência e/ou NEE, em substituição à frequência dos mesmos em salas de ensino regulares, indo em contraposição à política inclusiva defendida pelo governo federal, que considera tal ação segregadora e não como uma prática inclusiva.

e) Analisam o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial no sistema de ensino, a partir dos indicadores educacionais brasileiros. Houve aumento no acesso deste público no Ensino Superior, especialmente naqueles com DV, mas também apontaram muitos obstáculos para a permanência, como a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com esses estudantes e a falta de acessibilidade tecnológica e arquitetônica. A EaD e o CEEBJA

foram instituições que também obtiveram resultados positivos com relação ao acesso do público-alvo da educação especial que, conforme conclusões das pesquisas, mostraram-se muito satisfeitos com essas modalidades de ensino. Tais conclusões não foram as mesmas em relação aos anos iniciais e no Ensino Fundamental, nas produções que analisaram o processo de inclusão nesses níveis de ensino, que indicaram também aumento no acesso, mas não constataram uma organização de ensino que assegure o aprendizado a todos os estudantes

A inclusão do estudante com deficiência e/ou NEE tem progredido com relação ao acesso do mesmo na escola, especialmente no Ensino Superior, mas não foram verificados dados que considerem a permanência desse estudante na escola e nem que comprovem o sucesso da aprendizagem. Pelo contrário, a satisfação com o estudo em modalidades alternativas ao ensino regular e que comprovam a defasagem idade/série apontam para uma falha no processo de ensino e de resignação por parte desses estudantes.

f) Compreendem o processo de construção do conhecimento dos estudantes com deficiência e/ou NEE, por exemplo, apropriação dos conceitos científicos e da apropriação do processo de leitura e escrita: Condensamos os dois objetivos categorizados em uma mesma análise, pois ambos se referem ao processo de construção do conhecimento, embora tenham sido utilizadas diferentes metodologias nas produções analisadas. Embora tenham sido constatadas muitas experiências desenvolvidas por parte dos professores que trabalham com este público, ainda não há uma organização do ensino que seja orientada para a

superação das dificuldades individuais que impossibilitam a aprendizagem. Essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento é defendida pela teoria histórico-cultural, elaborada pelo pensador russo Lev Semyonovich Vigotski e seus colaboradores. De acordo com seus preceitos:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2009, p. 103).

Para que se efetive a inclusão, é necessário que o processo de aprendizagem seja organizado de maneira a contribuir para a apropriação dos processos de leitura, escrita e de conceitos, pois assim o estudante poderá progredir em seu desenvolvimento mental. Para que isso aconteça, as abordagens metodológicas, as atividades pedagógicas e o planejamento de ações devem ser adequados ao nível de aprendizagem dos estudantes, de acordo com suas capacidades.

[...] ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária,

individualizada e hierárquica do saber.  
(MANTOAN, 2015, p. 38).

g) Revelam o processo de inclusão a partir de suas especificidades. Foram levantados alguns obstáculos para a efetivação da inclusão desses públicos-alvo, como o desconhecimento por parte dos professores sobre as deficiências e NEEs dos estudantes, suas especificidades, a falta de uma reestruturação escolar inclusiva e o uso inadequado de metodologias. Tais fatores podem ser considerados como dificultadores do processo de aprendizagem, não apenas para com os estudantes com deficiência, mas para todos aqueles que têm necessidades educacionais relacionadas às suas características individuais. No entanto, alguns estudantes:

[...] apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, decorrentes de circunstâncias que podem ser de ordem biológica, psicológica, social e cultural, exigindo uma atenção mais específica e maiores recursos sociais e educacionais, a fim de desenvolverem suas potencialidades. (BOLSANELLO; ROSS, 2005, p. 04).

Para que haja inclusão, são necessárias mudanças na formação dos professores, disponibilização de recursos e mudança na concepção de inclusão educacional que supere as deficiências, que contemplem as necessidades daqueles que são negligenciados culturalmente e cientificamente, ao serem excluídos do conhecimento a que têm direito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos neste texto, decorrente da investigação, aspectos referentes ao contexto da inclusão escolar, considerados nas pesquisas acadêmicas produzidas nos programas de mestrado e doutorado das IES do estado do Paraná: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE. A UNESPAR não foi incluída por não possuir publicações, nem programa de mestrado e doutorado em Educação, no período de 2015 a 2022.

A questão norteadora da pesquisa foi: “Qual é o contexto da inclusão, enquanto fenômeno escolar, nas produções científicas das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, no período de 2015 a 2022?”

Por meio de pesquisa bibliográfica junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos sites do Programas de Mestrado em Educação das instituições pesquisadas, foram computadas 1.592 pesquisas dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação das IES do Paraná, no período entre 2015 e 2022.

Obtivemos 88 produções que tiveram os descritores da pesquisa em seu título perfazendo um total de 5,5% das produções acadêmicas. Dessas, foram excluídas 6 produções, 5 dissertações e 1 tese, aquelas que, apesar de tratarem da inclusão, não a relacionavam com o meio educacional. Portanto, foram obtidas como objeto de análise dessa pesquisa 82 produções acadêmicas, sendo 62 dissertações e 20 teses, produzidas nas IES paranaenses que apresentam relação com a inclusão

educacional. Foram 18 produções com o descritor “educação especial” no título; 26 com “inclusão”; 5 que continham “necessidades educacionais especiais”, 19 apresentavam o descritor “deficiência” e 14 possuíam o descritor “educação inclusiva” no título.

A UEM foi a IES paranaense com maior número de produções sobre a inclusão educacional nos programas de mestrado e doutorado em Educação no período analisado, enquanto que a UENP apresentou menor quantidade de produções, embora apresente a justificativa de que o seu Mestrado em Educação seja mais recente, tendo iniciado em 2019.

A UNICENTRO é a IES que apresenta um percentual maior de dissertações e teses relacionadas ao tema da inclusão com um total de 9%, proporcionalmente ao número de produções dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação de todas as IES analisadas,

A inclusão educacional está contemplada nas produções da pós-graduação das IES paranaenses, com resultados que indicam um percentual baixo deste tipo e assunto de pesquisa. Portanto, são poucas as pesquisas que abordam o assunto, embora estejam qualificando as discussões nos mais diversos ambientes educativos e sociais.

A entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados da pesquisa, a utilizada, pelos pesquisadores, das produções acadêmicas, com uma porcentagem de 48%, portanto, quase a metade do total de produções. Tal escolha pode ser justificada pelo fato de que as produções objetivam, além de analisar, também ouvir o que dizem os professores em relação ao processo de inclusão que está sendo realizado no meio escolar, pois são os profissionais que trabalham diretamente com os estudantes

com deficiência e/ou NEE.

O foco principal das produções está na atuação dos professores que trabalham com os estudantes com deficiência e/ou NEE. As maiores dificuldades elencadas por aqueles que lidam diretamente com os estudantes com NEE foram: falta de tempo para as leituras e para planejamento de atividades; jornada de trabalho excessiva, que gera cansaço; falta de apoio institucional, da gestão escolar, de professores de apoio; alta rotatividade dos professores; as limitações dos estudantes; indisciplina; falta de recursos e de materiais; estrutura física e arquitetônica inadequada; falta de espaços formativos e de momentos para reflexão.

Essas foram as reclamações constatadas na maioria das pesquisas analisadas, embora tenham sido levantados outros resultados com relação às práticas pedagógicas dos profissionais pesquisados, alguns positivos, como experiências de intervenções eficazes, atendimento individualizado, atividades diferenciadas, trabalho de tutoria em grupos, interação dos alunos com e sem deficiência ou NEE em sala de aula e outros negativos, como a utilização de atividades e de livros didáticos de forma descontextualizada, disposição em sala de aula inadequada, dificuldades em trabalhar as adaptações curriculares.

A inclusão, no Paraná, é considerada segregadora, pela maioria das produções, pelo fato de que ainda prevalecem as instituições filantrópicas, embora façam parte do sistema estadual de ensino. Também foram ressaltados nas conclusões o desconhecimento e as dificuldades dos profissionais em analisar a legislação vigente no estado do Paraná,

concluindo que não existe, por parte dos profissionais que lidam diretamente com os estudantes com deficiência e/ou NEE no Paraná, clareza nas concepções de inclusão que estão sendo adotadas nas escolas estaduais e que a maioria deles apresentam posição positiva frente à política desenvolvida nas escolas estaduais paranaenses.

Pela experiência em sala de aula no trabalho com estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no estado do Paraná, vivenciamos na prática a situação da inclusão na escola e concordamos com as conclusões das produções que afirmam que ainda existem muitas dificuldades para a efetivação da inclusão escolar e que a política de inclusão no Paraná não é a ideal para que essa efetivação ocorra da forma como deveria, com os alunos tendo todo o amparo necessário para suprir as suas dificuldades, mas que também ela busca amparar de certa maneira aqueles estudantes cujo comprometimento é tão severo a ponto de não conseguir ter uma socialização no meio escolar, mas que pode evoluir quando amparado em condições exclusivas para suprir as suas dificuldades e que podem ser ofertadas pelas escolas de educação básica, na modalidade de educação especial.

As produções tecem críticas à formação inicial e continuada de professores, com falhas no aspecto formativo sobre inclusão escolar, o que gera lacunas no que se refere às concepções e ao preparo dos professores em relação ao trabalho com os estudantes da educação especial.

As mudanças nas políticas educacionais trazem alterações nos dados oficiais de matrículas de estudantes, porque apresentam um alto índice de defasagem idade/série e aumento na evasão escolar.

A inclusão tem progredido com relação ao acesso na escola, especialmente no Ensino Superior, mas não foram verificados dados que considerem a permanência desse estudante e nem que comprovem o sucesso da aprendizagem. Com isso, é possível considerar que a inclusão ainda não acontece efetivamente como deveria. Algumas das causas apontadas se referem à falta de recursos financeiros, capacitação para este tipo de trabalho; falta de acessibilidade tecnológica, de arquitetônica; reestruturação escolar; do uso adequado de metodologias. Ainda sobre as políticas de inclusão, as conclusões da pesquisa foram a de que ainda há um grande distanciamento entre o que preconizam e o que se materializa na escola.

Apesar do esforço por parte dos professores, alguns obstáculos foram evidenciados, como: o desconhecimento dos mesmos com relação à legislação educacional inclusiva; falta do conhecimento necessário para uma concepção de inclusão de fato e dos princípios da educação inclusiva, o que gera insegurança e inércia em relação às ações inclusivas. São citadas algumas alternativas para soluções desses problemas, como o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação superior e profissionais ou professores da educação especial; e entre as universidades e as escolas.

Ainda não há uma organização do ensino que seja orientada para a superação das dificuldades individuais que interferem na aprendizagem.

Portanto, o contexto da inclusão, enquanto fenômeno escolar, ainda é ineficiente para que se considere como satisfatório no que se refere à colaboração para que aconteça uma prática inclusiva. Comprendemos que as consequências da falta de inclusão para os estudantes com deficiência e/ou NEE não diferem daquelas constatadas com os demais estudantes também objetos de exclusão. A diferença está que, no primeiro grupo, além das dificuldades de aprendizagem, que predomina do segundo grupo, existem aquelas relacionadas às peculiaridades de cada um e que podem se constituir como causa de fracasso e de frustração.

Portanto, destacamos que, em relação ao contexto da inclusão, enquanto fenômeno escolar, encontrada nas produções científicas das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, no período de 2015 a 2022, é de que as pesquisas estão abrangendo a inclusão escolar sob vários contextos, conforme os objetivos e conclusões analisadas, o que demonstra que a comunidade acadêmica está preocupada com esse assunto e buscando colaborar para a disseminação dos conhecimentos e experiências que estão sendo desenvolvidas em relação à inclusão escolar.

Mas, não podemos deixar de destacar, o baixo percentual dos trabalhos acadêmicos voltados à esse tema em relação ao total das produções realizadas pelas universidades, o que demonstra que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas acerca do assunto da inclusão educacional dentro do meio acadêmico.

Sob essa perspectiva, esse trabalho teve o propósito de contribuir com seus resultados para a discussão da importância da inclusão educacional no meio acadêmico e para o enriquecimento das pesquisas

em relação à prática docente inclusiva, trazendo informações que possam provocar a reflexão e os debates acerca da realidade da inclusão que está ocorrendo no meio escolar.

Destacamos, a importância da concretização da inclusão escolar para que o direito ao conhecimento seja respeitado e garantido, permitindo assim o pleno desenvolvimento e a conquista da autonomia tão almejada por todos. Isso não apenas respeita o direito fundamental de cada indivíduo ao aprendizado, mas também capacita as pessoas a se tornarem mais independentes e capazes de moldar seus próprios destinos, contribuindo ativamente para uma sociedade mais justa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ABENHAIM, Evanir. Os Caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. (Orgs.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.

ABRÃO, Isabella. **História da pós-graduação na UEL tem 50 anos**. 2022. Disponível em:

<https://operobal.uel.br/jornal-noticia/2023/01/16/historia-da-pos-graduacao-na-uel-tem-50-anos/#:~:text=Atualmente%2C%20a%20UEL%20possui%2049,69%20esid%C3%A4ncias%20em%20lato%20sensu>. Acesso em: 20 maio 2023.

ALAMINOS, Cláudia. **Fundamentos da Educação Especial: aspectos históricos, legais e filosóficos**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

ALMEIDA, Josiane Tarrabaika de. **Inclusão escolar de crianças com altas habilidades/superdotação na perspectiva histórico cultural**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarapuava, 2019.

ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia de. **Formação inicial de professores de Educação Física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2017.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Quem somos**. Curitiba, 2000. Disponível em: <https://apaecuritiba.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

APAE-ES. **A história das APAEs.** 2020. Disponível em: <https://www.apaes.org.br/files/meta/b9f4a423-b282-43c3-889a-07d394a6cb3d/49fd7137-a301-4206-b69d-1ee5e2b89d16/276.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

AUADA, Viviane Gislaíne Caetano. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual.** 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

AUADA, Viviane Gislaíne Caetano. **Formação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual: ato educativo de escrita, revisão e reescrita.** 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

AZEVEDO, Fabiana Cristina de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular.** 2016. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2016.

BARRETO, Lucia Cristina Dalago. **A Educação Inclusiva na formação de professores: contribuições do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo. **Transtorno do Espectro Autista e Educação infantil: desafios da educação inclusiva.** 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BELTRAMI, Flávia Gurniski. **Arte e Educação Especial: narrativas e criações artísticas**. 2019. 203 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2019.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Trad.: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOLSANELLO, Maria Augusta; ROSS, Paulo Ricardo. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular: caderno 1**. Colabs.: URBANEK, Dinéia et al. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BORNIOTTO, Maria Luisa da Silva. **Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no Paraná: experiências da Universidade Estadual de Maringá**. 2017. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Brasília. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01\\_02\\_2010\\_13.39.05.85b72235f860536bcb82c3463914f15d.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_02_2010_13.39.05.85b72235f860536bcb82c3463914f15d.pdf) > Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília: 2007. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6094&a>



ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). PR/CC/SAJ. Brasília: 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC. SEMESP, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 05 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CN\\_ECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CN_ECPN22019.pdf). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASÍLIA. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decena-de-educacao-para-todos---1993-2003>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 03, n. 05, p. 07-25, 2010.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CANZIANI, Maria de Lourdes. **Educação especial**: visão de um processo dinâmico e integrado. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1985.

CANZIANI, Maria de Lourdes . **História da Educação Especial no**

**Paraná:** depoimento [maio de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Curitiba, 2017. 3 gravações de vídeos. Entrevista concedida à pesquisa de Doutorado em Psicologia – PPI/UEM, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015.** 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CEE. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 02**, de 02 de junho de 2003. 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em:  
<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e?OpenDocument>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CEE. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 020**, de 21 de novembro de 1986. Disponível em:  
[https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/Fil\\_e/pdf/Deliberacoes/1986/Del\\_20\\_86.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/Fil_e/pdf/Deliberacoes/1986/Del_20_86.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

CEE. Conselho . Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 031**, de 05 de dezembro de 1986. Disponível em:  
[https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/Fil\\_e/pdf/Deliberacoes/1986/Del\\_31\\_86.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/Fil_e/pdf/Deliberacoes/1986/Del_31_86.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

CEREZUELA, Cristina. **Política Nacional de Educação Inclusiva:** um

estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. 240 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

CIRINO, Roseneide M. Batista. **A atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos**. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

CLARK, Otávio Augusto Câmara; CASTRO, Aldemar Araujo. A pesquisa. **Revista Pesquisa Odontológica Brasileira**, n. 17, p. 67-69, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pob/a/Y7Zwy8rNNvf6TS6Sv78v6SN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo , v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2023.

DALGALO, Vanderlize Simone. **A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da educação especial**: período de 2012 a 2016. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, Paraná, 2018.

DALLA VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor**. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

DA ROSA, Neiva Terezinha. **Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

DECHICHI, Claudia. Deficiência mental- aspectos do atendimento educacional escolar. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 161-210.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DELORS, Jacques. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade** : material de formação docente. 3. ed. Brasília : [MEC, SEESP], 2006.

ECHES, Elisabete Cristina Pereira Eches. **Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior**: análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

EDUCACENSO. **Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado**. INEP. 2011. Disponível em: <  
<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>>  
Acesso em: 20 fev. 2022.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados**. 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência garantia de igualdade na diversidade.** WVA: Rio de Janeiro, 2004.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Fundamentos da Educação).

FERRACIOLI, Hellen Cristhina. **Percepções e práticas de professores de arte em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** um estudo de caso. 2018. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2018.

FERREIRA, Antônio José. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2009. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> > . Acesso em: 20 fev. 2022.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). **Políticas de Educação Inclusiva.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Paloma Domingues. **Formação continuada de professores da educação básica no Brasil e na Argentina:** um estudo comparado de políticas de formação em contexto educacional inclusivo. 2020. 129 f. Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Irati, 2020.

FONTANA, Evelline Cristhine. **Didática Desenvolvimental no Estágio Supervisionado de Educação Física numa escola de Educação Especial.** 2021. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2021.

FORTUNATO, Paulo. **Saiba quantas Apaes existem no Paraná e**

**quantos atendimentos são realizados anualmente no estado.** APAE, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://apaecuritiba.org.br/quantas-apaes-existem-pr/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FREDERICO, Elisângela; MENDES, Sueli Maria S. **A educação infantil e a busca pela educação inclusiva.** Leonardo Pós, v. 2, n. 6, p. 35-40, jul/set. 2004.

GABIATTI, Joselaine Aparecida. **Formação de professores, Inclusão e Análise do Comportamento:** Uma análise das publicações de trabalhos científicos no período de 2010 a 2019. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel – PR, 2020.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não Formal.** 2005. Disponível em <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/lquim/A\\_a\\_H/estrutura\\_pol\\_gest\\_educacional/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf)> Acesso em: 20 fev. 2021.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil.** 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GERMANO, Jéssica. **Trajetórias de alunos com deficiência intelectual do município de Londrina como expressão das políticas de educação especial (2007-2015).** 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Giovani. **(Sobre) vivências migratórias**: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-Pr sobre acolhida, educação e inclusão. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

GOESSLER, Danieli de Cássia Barreto. **As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná**: uma análise dos indicadores do Censo Escolar. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

GOFFI, Lucyanne Cecilia Dias. **O percurso escolar de alunos com deficiência da escola comum e/ou escola especial ao CEEBJA**. 2019. 180 fls. TESE (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

GUIDI, Janete Aparecida. **A mediação pedagógica por meio de seqüências didáticas**: desenvolvimento de leitura e oralidade em alunos com deficiência intelectual. 2022. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

HYKAVEI JUNIOR, Paulino; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Mudanças na Educação Especial no Estado do Paraná: pensamentos e reflexões de professores de uma instituição de educação especial. **Apaec Ciência**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 67–76, 2022. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/175>. Acesso em: 15 abr. 2023.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2021**. 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

INGLES, Maria Amelia. **As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de Licenciatura em Letras / Português da UNICENTRO/Irati.** 2015. 156 f. Dissertação (mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro- Oeste, Irati, 2015.

IRM. Instituto Rodrigues Mendes. **IRM e Todos pela Educação lançam “Recomendações de Políticas de Educação Inclusiva para Governos Estaduais e Federal”.** 2022. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/politicas-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985.

JUNIOR, Paulino Hykavei. **O cotidiano da escola de Educação Especial na visão de professores após a Resolução SEED/PR 3600 de 2011.** 2016. 67 f. Relatório de Defesa (mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro- Oeste, Irati, 2016.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2020.

KUPCZYK, Maria Cristina. **Histórico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Município de Guaratuba - de sua fundação aos dias atuais.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná – Setor Litoral, Matinhos, 2016.

LOPES Roberto Paulo Machado. **Universidade, externalidades e desenvolvimento regional: as dimensões socioeconômicas da expansão do Ensino Superior em Vitória da Conquista.** 2012. Tese (Doutorado em Geografia, Planificación Territorial y Gestión Ambiental) - Faculdade de Geografia e História da Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

LUZ, Iلسon José Pereira da. **Implantação e gestão da escola de educação básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná.** 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

MANARIN, T. **Nise da Silveira e a psicologia analítica: contribuições pedagógicas para a inclusão de alunos autistas.** 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil - Da Exclusão à Inclusão Escolar.** 2011. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér . **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér . **Inclusão promove a justiça. Nova Escola.** 1 maio 2005. Entrevista concedida a Meire Cavalcante. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2006, p. 361-386.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIN, Daniela Palacio. **Educação inclusiva no Brasil e na Colômbia: pesquisa comparativa sobre políticas públicas**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, PR, 2020.

MARQUES, Emanuely Fernanda. **Política de educação especial e reestruturação de instituições especiais no Paraná**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2015.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. p. 154. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

MATOS, Neide; BARROCO, Sonia Mari Shima. A política de educação especial no Paraná: marcos históricos da sua constituição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1153-1168, out/dez. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2018. Disponível em:  
<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/598>. Acesso em: 1 maio. 2023.

MEC. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 2004. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso

em: 30 out. 2022.

MEC . Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncional**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf> Acesso em: 17 fev. 2022.

MEC . **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MEC . **Processo nº 1416/09**. Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR\\_10915\\_pa\\_ceb\\_108\\_10.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR_10915_pa_ceb_108_10.pdf). Acesso em: 02 maio 2023.

MEDEIROS MONTEIRO, C. H.; ARAÚJO SALES, J. J.; ARAÚJO SALES, R. J.; GOMES NAKAZAKI, T. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, Jaén, Espanha, 2016. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4231>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, SP, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem**. 2015. 121 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2015.

MENEZES, Maria Aparecida de. Educação Inclusiva: do preconceito e ignorância à consciência crítica. **Revista Famosp**, n. 2, p. 142, dez. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolo. História, Deficiência e Educação Especial Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**, Unimep, 2003. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)> Acesso em: 20 fev. 2022.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolo . Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassetto. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá, 2019.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do. **O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa**. Cascavel, 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2015.

NILSSON, Inger. A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 68, p.5-45, 2003.

NOVAK, Eliane. **A luta do movimento social (ACADEVI) pela educação da pessoa com deficiência visual: ingresso e permanência no**

ensino superior em Cascavel e Toledo (PR), de 2000 a 2020. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel (PR), 2022.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva**. 2020. 231f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

OLIVEIRA, Vitor Hugo de. **Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no Paraná: predominância da segregação e da filantropia**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PACHECO, Priscila. **Políticas educacionais e as práticas avaliativas com o público-alvo da educação especial (PAEE) de Irati-PR**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR.

PÁDUA, Ivã José. **O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2018.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Censo aponta crescimento populacional em 62% dos municípios paranaenses**. 03/01/2023a. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Censo-aponta-crescimento-populacional-em-62-dos-municipiosparanaenses#:~:text=Dados%20preliminares%20do%20Censo%202022,estimada%20em%2011%2C8%20milh%C3%B5es>. Acesso em: 01 maio 2023.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Ensino superior do Paraná está entre os mais bem avaliados do Brasil**. 17/04/2023b. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Ensino-superior-do-Parana-esta>

entre-os-mais-bem-avaliados-do-Brasil. Acesso em: 01maio2023.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Governo federal autoriza mais nove doutorados nas universidades estaduais.** 30/08/2023. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governo-federal-autoriza-mais-nove-doutorados-nas-universidades-estaduais>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Paraná. **Projeto de Lei n.º 126**, de 16 de março de 2010. Curitiba, PR, 2010.

PARANÁ. DEEIN. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** 2010. Disponível em: [https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_\\_estadual.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf). Acesso em: 17 abr. 2023.

PARANÁ. Dia a dia Educação. Educadores. Divulgação e notícias. **Paraná vai renovar parceria com escolas das APAEs.** 01/04/2019. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2709>. Acesso em: 28 abr.2023.

PARANÁ. Dia a dia Educação. **Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial.** 2023. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1394>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PARANÁ. Dia a dia Educação. **Legislação.** Coletânea de Legislação Educacional. Disponível em: <http://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uid=@gtf-escriba-seed@5d1f5762-5b2e-4349-8b2e-84c4024ec632&emPg=true>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_ed](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_ed)

especial.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

PARANÁ. **Fundamentos Teóricos- Metodológicos para a Educação Especial**. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba, 1994.

PARANÁ. **Lei nº 17.656**, de 12 de agosto de 2013. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela educação”. 2013. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17656-2013-parana-institui-o-programa-estadual-de-apoio-permanente-as-entidades-mantenedoras-de-escolas-que-ofertam-educacao-basica-na-modalidade-educacao-especial-denominado-todos-iguais-pela-educacao>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PARANÁ. NRE. **Resolução nº 3600**, de 18 de agosto de 2011. 2011. Disponível em: [https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/resolucao\\_3600\\_11.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/resolucao_3600_11.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Planejamento e Informações. **Série histórica das matrículas na educação básica por etapa de ensino e DPA**. Curitiba, 2016. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/serie\\_historica2016.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/serie_historica2016.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**: aspectos históricos e a Educação Especial brasileira. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2021.

PAVEZI, Marilza. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PEREIRA, Ewerton Aurelio Santos. **Transtorno do espectro autista: a produção de sentidos na organização do trabalho do docente de educação física no contexto de inclusão.** 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento e Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, 2021.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná.** Cascavel, 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2016.

PIAIA, Tiarles Mirlei; ROSSETTO, Elizabeth; ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia de. A Escola de educação básica na modalidade de educação especial no Estado do Paraná. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, v. 12, n. 2, p. 516-529, 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2209>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=iVSbEAAAQBAJ&pg=PT3&hl=pt\\_BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=iVSbEAAAQBAJ&pg=PT3&hl=pt_BR&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 10 ago. 2023.

PIROLO, Cassia Cristina Bordini. **Formação em serviço de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: uma pesquisa colaborativa.** 2020. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

POPIOLEK, Camila Cristina Taschin. **Mapa da localização das universidades estaduais do Paraná,** 2023.

POPIOLEK, Camila Cristina Taschin. . **Mapa da localização das universidades estaduais do Paraná com Mestrado em Educação**, 2023.

POPIOLEK, Camila Cristina Taschin. **Mapa das mesorregiões do Paraná**, 2023.

PRADO, Danielle Nunes Martins do. **O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar**. 2022. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação e Universidade Estadual de Londrina, Lisboa, 2022a.

PRADO, Danielle Nunes Martins do.. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.

PRADO, Leiva Ayres do. **Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental**. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2022b.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **O programa NavegaPará como política pública de inclusão digital: implicações nas escolas públicas do Estado do Pará**. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

PRETI, Jéssica de L. **O desafio da universalização da educação básica no contexto das políticas educacionais para a educação especial**. 2017.

75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QEDU. **Censo Escolar**. 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/41-parana/censo-escolar>. Acesso em: 02 maio 2023.

RAIHER, Augusta Pelinski (Org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

RIBEIRO, T.; MESA CASA, G. A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. **Professare**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 34–46, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1519>. Acesso em: 17 fev. 2023.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. As normas constitucionais de tutela das pessoas portadoras de deficiência. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, Ed. Revista dos Tribunais, ano 12, n. 47, p.145-198, abr/jun. 2004.

RODASKI, Janaina Isis. **A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá/PR**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e**

**inclusiva:** reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt\\_BR](https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR). Acesso em: 27fev. 2023.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU** (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai), Rio Grande do Sul, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

ROSA, Hallison Fernando. **Representações de atores sociais no estágio docente do curso de Geografia:** contexto de inclusão de alunos com deficiência. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2019.

ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do. **O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental.** 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

ROSSETTO, Tania Regina. **Arte como trabalho criador:** produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RUTKOSKI, Cecília Rafaelly de Oliveira. **A dimensão cultural do processo de inclusão:** uma análise a partir da identidade do professor. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

SAGRILO, José Cesar. **O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional:** uma análise de resultados (2011-2014). 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE,

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2016.

SAHB, Warley Ferreira. **Educação especial: olhar histórico, perspectivas atuais e aporte legal.** 2006. Disponível em: < <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29077-29095-1-PB.pdf> > Acesso em: 22 fev. 2022.

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder. **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.

SANTI, Ana Paula, **A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR.** 2018. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2018.

SANTO JR., Clóvis do Espírito. **Atlas do Paraná: o uso de novas tecnologias.** SEED, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/geografia/artigos/atlas\\_parana.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/geografia/artigos/atlas_parana.pdf). Acesso em: 01 maio 2023.

SANTOS, Angelica dos. **Balanco do perfil e da produção intelectual de pesquisadores da educação especial sobre formação de professores.** 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020a.

SANTOS, Daniela Ferreira dos. **Figuras de linguagem no processo de letramento de alunos adultos com deficiência intelectual: contribuições da metodologia histórico-crítica.** 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020b.

SANTOS, João Paulo dos Passos. **Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual.** 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SANTOS, Katiane Pereira dos. **Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas dos anos iniciais de uma cidade do norte do Paraná.** 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020c.

SANTOS, Monica Pereira. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais.** 2001. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp36.htm>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Desigualdade e Pobreza: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros.** 2020. 141f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020d.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil: A manutenção dos serviços segregados na Educação Especial.** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SANTOS, Shirley Aparecida dos. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado: uma análise no município de Araucária.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi . **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>. Acesso em: 12 maio 2023.

SCHIPPER, Carla Maria de. **O Processo de Construção da Moral e da Cognição de Crianças com Deficiência Intelectual: Possíveis Interferências Escolares.** 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro- Oeste, Guarapuava, 2015.

SCHULTZ, Joice. **O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas.** 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SEED/DEIN. Secretaria de Estado da Educação/ Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** Paraná, 2009. Disponível em: [https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_\\_estadual.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf). Acesso em: 20 abr. 2023.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior.** 12. ed. Paraná. 2022. Disponível em: [https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2022/06/MAPA-DO-ENSINO-PRIVADO-12a-Edicao\\_compressed.pdf](https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2022/06/MAPA-DO-ENSINO-PRIVADO-12a-Edicao_compressed.pdf). Acesso em: 01 maio 2023.

SEWALD, Silvana. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA.** 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Felipe Bento da. **A Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência Visual: contribuições das tecnologias assistivas para o processo de escolarização.** 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, Paraná, 2022.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, n. 1, 2010, p. 163-189.

SILVA, Luzia Alves da. **Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual**: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2015.

SILVA, Márcia Aparecida Marussi. **A inclusão de alunos com deficiência física neuromotora**: um estudo no contexto da Educação Básica. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017a .

SILVA, Maria Odete. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. **Educação Especial no Paraná**: a coexistência do atendimento público e privado nos anos 1970 e 1980. Curitiba: Appris, 2017b.

SILVA, Vinícius Alves da. **Migração e refugiados: Um olhar para a educação inclusiva no século XXI**. 2019. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

SILVEIRA, Bruna Nathaly. **A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012**: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2015.

SILVÉRIO, Janusa Lage. **Pessoas com necessidades educativas especiais: aspectos relevantes para educação inclusiva**. 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS3942.pdf>. Acesso em: 17 fev.

2022.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para educadores. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.

STELLA, Claudia; SEQUEIRA, Vania Conselheiro. Inclusão e o cotidiano escolar: A visão dos professores. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2018. Disponível em:

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11242>. Acesso em: 20 out. 2023.

TEIXEIRA, Andrise. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE); INSTITUTO RODRIGUES MENDES (IRM). **Educação Inclusiva**. Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1996.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **Dados e números da UEL**. Maio 2023a. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/dados-e-informacoes/comunidade-universitaria.php>. Acesso em: 20 maio 2023.

UEL. **PROPPG- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/proppg/portalnovo/pages/dados-dados.php>. Acesso em: 15 maio 2023.

UEL. **PPedu- Programa de Pós-Graduação em Educação UEL**. 2023b. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/programa/linhas-de>



pesquisa. Acesso em: 20 maio 2023.

UEM. Universidade Estadual de Maringá . **PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/>. Acesso em: 21 maio 2023.

UEM. **PPG-UEM. Pró –Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2020. Disponível em: <http://www.ppg.uem.br/index.php/pos-graduacao>. Acesso em: 20 maio 2023.

UENP. Universidade Estadual do Norte do Paraná. **PPed/UENP - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação**. 2023. Disponível em: <https://uenp.edu.br/prograd>. Acesso em: 23 maio 2023.

UENP. **Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional**. Nov. 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino>. Acesso em: 23 maio 2023.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Números UEPG. PROPLAN –Pró-Reitoria de Planejamento**. 2020. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proplan/wp-content/uploads/sites/145/2023/02/Numeros-UEPG-2020-word-r2-1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

UEPG. **PPGE -Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2023. Disponível em: <https://www2.uepg.br/ppge/dissertacoes/>. Acesso em: 24 maio 2023.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 fev. de 2022.

UNESCO. **Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos**. Paris, França, 2005. Trad.: Maria Adelaide Alves

e Dinah Mendonça. Disponível em:  
[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_43.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf). Acesso em: 16 fev. 2022.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **PPGSeD - Programa de Pós-Graduação: Sociedade e Desenvolvimento**. 2014. Disponível em:  
<https://ppgsed.unespar.edu.br/menu-principal/area-de-concentracao>.  
Acesso em: 23 maio 2023.

UNESPAR. **PROFEI -Mestrado Profissional em Educação Inclusiva**. Jun. 2020. Disponível em: <http://profei.unespar.edu.br/paginas/area-de-concentracao>. Acesso em: 25 abr. 2023.

UNESPAR. **PRPPG- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**. 2023. Disponível em: <https://prppg.unespar.edu.br/pos-graduacao/stricto-sensu>. Acesso em: 23 maio 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 abr. 2023.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série**. Brasil: UNICEF, jan. 2021. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf](http://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf). Acesso em: 01 abr. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasil: UNICEF, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf). Acesso em: 01 abr. 2023.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Anuário Estatístico 2019**. 2020. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/anuario/>. Acesso em: 25 maio 2023.

UNICENTRO. **PPGE -Programa de Pós-Graduação em Educação**.



2023. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/>. Acesso em: 25 maio 2023.

UNICENTRO. **Universidade Estadual do Centro-Oeste**. 2023. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/sobre/historia/>. Acesso em: 25 maio 2023.

UNIOESTE. **Universidade Estadual do Oeste do Paraná**. 2023. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>. Acesso em: 25 maio 2023.

UNIOESTE. **PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2019. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/pos/ppge/sobre/o-programa/area-de-concentracao>. Acesso em: 26 maio 2023.

UNIOESTE. **PROPLAN- Pró-Reitoria de Planejamento**. Março, 2023. Disponível em: [https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/1-Dados\\_Unioeste\\_MAR%C3%87O\\_2023.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/1-Dados_Unioeste_MAR%C3%87O_2023.pdf). Acesso em: 26 maio 2023.

UNIOESTE. **Portal dos Programas de Pós-Graduação Unioeste**. 2020. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/pos/ppgecem>. Acesso em: 26 maio 2023.

UNIOESTE. **TEDE. Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações**. 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/static/about-tede.jsp>. Acesso em: 26 maio 2023.

VERISSIMO, Natalia Barbosa. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. **A educação básica na legislação brasileira**. 2003. Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/4/articles/1245/public/1245-1259-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Orgs.: Michael Cole *et al.* Trad.: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. 3. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANETTI, Patricia da Silva. **Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná.** 2017. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2017.

ZINI, RODRIGO. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.** 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ZVIEZYKOSKI, Marieli. **Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva.** 2020. 98 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarapuava, 2020.

## **ANEXO**

### **ANEXO 1 - PROJETO DE LEI n.º 126/10**

MENSAGEM  
março de 2010  
n.º 22/2010

Curitiba, 16 de

Senhor Presidente,

Tenho a honra de encaminhar a Vossa Excelência, para ser apreciado por essa Assembleia Legislativa, o incluso anteprojeto de lei que cria o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Com a aprovação da medida ficará assegurado o direito das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam altas especificidades e que necessitam de espaços escolares especialmente preparados e professores especializados para fazer seu percurso escolar.

Nesta linha a Carta da República do Brasil de 1988 já assegurou a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, especialmente, a Carta preceituou que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e

transtornos globais do desenvolvimento, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Programa que ora se quer criar assegurará a uma parcela significativa de educandos com necessidades educacionais especiais do estado do Paraná a escolarização em nível de Educação Básica, em consonância com a política educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Assim sendo, o Governo do Paraná, considerando que um percentual significativo de alunos com necessidades educacionais especiais precisa de espaços especialmente organizados, tempos de aprendizagem elastecidos e formas diferenciadas do trabalho pedagógico, sob pena de não aprender face às deficiências e transtornos globais de desenvolvimento acentuados, propõe a medida, certo de que, além de cumprimento de preceito constitucional, atenderá ainda mais dignamente os referidos alunos.

Certo de que a medida proposta merecerá dessa Assembleia Legislativa o necessário apoio e consequente aprovação, reitero a Vossa Excelência os meus protestos de apreço e consideração.

**ROBERTO REQUIÃO**  
**GOVERNADOR DO ESTADO**

Excelentíssimo Senhor  
Deputado NELSON JUSTUS  
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado  
N/CAPITA

### **PROJETO DE LEI n.º 126/10**

Art. 1.º Fica criado o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica.

Art. 2.º O Programa objetiva, através da conjugação de esforços entre o Governo do Estado e a Entidade Mantenedora de Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e/ou de Centros de Atendimento Educacional Especializado, assegurar aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com alta especificidade do estado do Paraná, a escolarização em nível de Educação Básica, em consonância com a política educacional da SEED.

§ 1.º Somente poderá integrar o presente Programa as Instituições que estiverem devidamente habilitadas e qualificadas para a oferta do atendimento educacional especializado na área da Educação Especial.

§ 2.º Cumpridas as formalidades legais, a adesão ao Programa será efetuada somente na inexistência de oferta do atendimento pela rede estadual de ensino, observados o princípio da conveniência e oportunidade pelo poder público.

Art.3.º O Governo do Estado fará constar nas leis orçamentárias, os recursos necessários à execução do Programa, nos termos da Constituição Federal, Constituição Estadual e legislação pertinente.

Art. 4.º Serão beneficiados com o presente Programa os alunos, regularmente matriculados em Entidade Mantenedora de Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e/ou de Centros de Atendimento Educacional Especializados, conforme art. 2.º desta lei.

Parágrafo Único. O atendimento aos alunos será gratuito, independente da situação financeira dos mesmos.

Art. 5.º O Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação-SEED, garantirá merenda escolar aos educandos e a capacitação necessária aos profissionais da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados, visando o atendimento de ensino em padrões

equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública de Ensino.

Art. 6.º O Governo do Estado, para atendimento ao objeto deste Programa, designará, proporcionalmente ao número de alunos e aos diferentes níveis e modalidades da escolaridade ofertada:

I. equipe especializada para atendimento aos alunos para orientação e capacitação aos docentes das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados;

II. no caso de não possuir em seus quadros servidores com a qualificação adequada ao atendimento das necessidades da entidade mantenedora, o Estado deverá transferir recursos financeiros para apoiar o suprimento de suas necessidades de pessoal;

III. transferir recursos financeiros para apoiar as entidades no custeio de suas atividades escolares.

§1.º A equipe designada para o atendimento especializado aos alunos das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados poderá pertencer a qualquer um dos quadros funcionais do Governo do Estado, desde que estejam em efetivo exercício de seu(s) cargo(s) e possuam a qualificação e/ou a habilitação adequadas.

§ 2.º O número de servidores que comporá a equipe a que se refere o §1.º deste artigo, deverá obedecer a critérios estabelecidos pelo Poder Executivo, os quais devem ser, periodicamente, revistos, observada a legislação pertinente.

§ 3.º Nos casos em que se aplique o disposto no inciso II deste artigo, os recursos financeiros a serem transferidos destinar-se-ão ao pagamento e encargos trabalhistas e previdenciários dos docentes, tendo-se como referência o valor inicial do estabelecido na Tabela dos Planos de Carreira, Cargos e Salários de Professores e dos Funcionários do Estado do Paraná.

§4.º A equipe a que se refere o § 1.º deste artigo, não terão, com a Entidade Mantenedora, relação jurídica de qualquer natureza, sendo de exclusiva responsabilidade do Governo do Estado seus vínculos e respectivos encargos.

§ 5.º Os docentes e demais funcionários contratados pelas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, não terão vínculo empregatício com o Governo do Estado.

§ 6.º As obrigações trabalhistas, bem como todos os encargos sociais e previdenciários do pessoal contratado pela Entidade Mantenedora, em hipótese alguma, poderão ser transferidos ao Estado, cabendo os mesmos exclusivamente à Entidade Mantenedora, como única e total responsável

pelo seu cumprimento, independentemente do valor que receba do Estado como apoio à remuneração dos mesmos.

Art. 7.º A designação da equipe a que se refere o § 1.º do artigo 6.º desta lei, será feita sem prejuízo às suas respectivas carreiras e a transferência de recursos financeiros se dará, na forma da lei.

Art. 8.º Poderão se habilitar ao Programa as Entidades Mantenedoras que atendam aos seguintes requisitos:

- I. estar autorizada a funcionar pelo Conselho Estadual de Educação na forma da legislação vigente;
- II. oferecer igualdade de condições para o acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da legislação vigente;
- III. atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino e ter aprovado e periodicamente atualizado seu Projeto Político-Pedagógico;
- IV. assegurar a destinação de seu patrimônio a outra Entidade Mantenedora congênere ou ao poder público, no caso do encerramento de suas atividades;

- V. comprovar finalidade não lucrativa e aplicar, integralmente, no país, os seus recursos na manutenção dos seus objetivos;
- VI. comprovar estar em situação regular junto ao Tribunal de Contas do Estado, Previdência Social e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço;
- VII. não cobrar dos educandos quaisquer taxas sob qualquer título;
- VIII. apresentar Plano de Aplicação dos recursos a serem transferidos pelo Estado.

Art. 9.º As Entidades Mantenedoras integrantes do Programa comprometem- se a:

- I. dar condições de acesso à Secretaria de Estado de Educação para o acompanhamento e avaliação do Programa;
- II. prestar quaisquer esclarecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico e a aplicação dos recursos financeiros vinculados ao Programa;
- III. apresentar relatórios periódicos sobre a situação dos educandos beneficiados pelo Programa e dos profissionais nele envolvidos;

IV. aplicar os recursos transferidos para execução do Programa em conta bancária específica, com rendimentos, em instituição bancária pública e aplicar os rendimentos no objeto do programa;

V. mencionar a participação neste Programa em toda e qualquer divulgação referente às atividades desenvolvidas.

Art.10.º O Governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação, obriga-se a:

I. realizar, sistematicamente, orientação, acompanhamento e supervisão pedagógica e administrativa à Entidade, através da análise de relatórios e visitas técnicas;

II. monitorar os resultados educacionais do Estabelecimento beneficiado, através de instrumentos que identifiquem, por escola, os índices e as causas de evasão e avanços do progresso escolar dos alunos;

III. fiscalizar o cumprimento das condições ajustadas no presente Programa;

IV. proporcionar formação continuada aos profissionais da Entidade Mantenedora que

participam do Programa equivalentes aos proporcionados aos servidores que atuam nos estabelecimentos públicos.

Art. 11.º A Entidade Mantenedora deverá prestar Contas dos recursos recebidos diretamente ao Tribunal de Contas do Estado, na forma da legislação específica, como condição indispensável para permanecer no Programa.

Parágrafo único: além da prestação referida no caput deste artigo, a Entidade deverá apresentar mensalmente à Secretaria de Estado de Educação, prestação de contas parcial referente a cada parcela de recurso financeiro transferido pelo Estado e/ou funcionários designados, bem como do atendimento prestado.

Art.12.º O Poder Executivo regulamentará a presente lei.

Art.13.º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.