

**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na  
Região Sul do Brasil**

*National Policy for Special Education within the Inclusive Education Perspective in South  
Brazil*

Dorcely Isabel Bellanda Garcia  
**Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR**  
Paranavaí-Paraná-Brasil

**Resumo**

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi verificar e compreender o processo de efetivação da Política Nacional de Educação Especial nos três estados da Região Sul do Brasil. Desenvolvida por meio de estudos teóricos e pesquisa de campo, utilizou entrevistas semiestruturadas e observações com os professores que atuavam no ensino regular e em salas de recursos multifuncionais (SRM), com a equipe pedagógica das escolas, e com as coordenadoras da educação especial dos municípios de Chapecó - SC, Capão da Canoa - RS, e Maringá - PR. Foram analisados documentos referentes às políticas da educação especial, e normativas dos estados e municípios da amostra. Os resultados demonstram que nesses municípios e nessas escolas têm sido elaborados documentos normativos, leis e projetos político-pedagógicos que preveem a efetivação das políticas educacionais inclusivas.

**Palavras-chave:** Políticas públicas inclusivas; Educação especial; Salas de recursos multifuncionais.

**Abstract**

This article is a clip from a doctor degree research, whose objective was identifying and understand the effectuation process of the National Special Education Policy in the three states of Brazil Southern Region. It was developed through theoretical studies and research field using semi structured interviews and observation with teachers who worked in the regular teaching in multifunctional resources classrooms (MRC), with the school pedagogical teams and coordinators of special education in the Chapecó - SC, Capão da Canoa - RS, and Maringá - PR. Documents regarding special education policies were analyzed, as well as regulations of states and municipalities of the sample. Results point that in these municipalities and schools, normative documents, laws, and political-pedagogical projects has been elaborated, which foreseen effectuation of comprehensive educational policies.

**Keywords:** Inclusive public policies; Special Education; Multifunctional Resources Classrooms.

## **Introdução**

A partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com o objetivo de garantir a efetivação da educação especial em todos os níveis de ensino, a política da inclusão ganhou força nas escolas, em especial com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do público-alvo (educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)) em salas de recursos multifuncionais (SRM). A implantação dessas salas começou em 2006 em todo o território nacional, expandindo-se a partir de 2008 (ALVES, 2006; BRASIL, 2008a; 2009; 2010a; 2010b; 2011; 2013; DUTRA, 2010).

Esta pesquisa é um recorte de um subprojeto de uma proposta selecionada pelo Observatório Nacional da Educação, intitulada *Educação Básica e Inclusão no Brasil*, e teve como objetivo verificar, analisar e compreender o processo de efetivação da PNEEPEI nos estados, nos municípios e nas escolas da Região Sul do Brasil.

O objetivo geral foi verificar o processo de efetivação da PNEEPEI nos anos iniciais de escolas de Educação Básica da Região Sul brasileira. Os objetivos específicos consistiram em identificar os documentos relativos à política de educação inclusiva em âmbitos nacional, estadual e municipal, visando a constatar a efetivação das políticas públicas de educação especial; analisar a legislação em vigência referente à Política Nacional da Educação Inclusiva nos estados da Região Sul do Brasil, com o intuito de verificar se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estão sendo efetivadas nas escolas pesquisadas; constatar, em SRM, as condições de acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas comunicações, nas informações e nos mobiliários ao atender a alunos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação em escolas de Chapecó - SC, de Capão da Canoa - RS, e de Maringá - PR, considerados público-alvo da educação especial (EE).

## **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – CAAE sob o número 0308.0.093.000-11, tendo obtido autorização através do Parecer n.º 499/2011 (GARCIA, 2015).

Delimitou-se, como objeto de investigação, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja responsabilidade administrativa é dos municípios. Os problemas da pesquisa estão definidos nos seguintes termos: como está o processo de efetivação da Política Nacional de Educação Inclusiva em escolas do Ensino Fundamental da Região Sul do Brasil? Há barreiras para a sua efetivação? Quais são as possibilidades para o seu encaminhamento?

Foram analisados 265 questionários respondidos por professores que, à época da coleta de dados, atuavam na Região Sul e que concluíram o Curso de Especialização em AEE na UEM, na modalidade a distância. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter documental, teórico e de campo.

O levantamento de dados foi feito por meio de questões sobre o AEE complementar ou suplementar, bem como por meio de observações em escolas onde alguns desses professores atuavam. As entrevistas e observações foram realizadas em SRM e em salas do ensino regular em três escolas localizadas, respectivamente, em Chapecó, no estado de Santa Catarina (SC); em Capão da Canoa, no estado do Rio Grande do Sul (RS); e em Maringá, no estado do Paraná (PR). As coordenadoras da EE das secretarias de educação dos respectivos municípios e outros profissionais que atuavam nesse setor também foram entrevistados.

As três cidades da Região Sul foram escolhidas mediante os seguintes critérios: aquelas que tiveram o maior número de professores participando do Curso de Especialização em AEE desenvolvido pela UEM; aquelas com o maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como público-alvo do AEE nos anos iniciais — alunos com deficiência, TGD e AH/SD, com trabalho realizado em SRM, nas quais esses alunos estivessem matriculados em escolas municipais.

A entrevista semiestruturada com a coordenadora da educação especial de cada um dos três municípios também foi outro procedimento adotado. Vale ressaltar que, em Chapecó, a entrevista contou com a participação de duas articuladoras especiais da Secretaria de Educação Especial e, em Capão da Canoa, com a participação da coordenadora pedagógica e da supervisora da EE.

Os sujeitos participantes da pesquisa nas escolas onde os dados foram coletados são gestores escolares, coordenadores pedagógicos professores da SRM, professores titulares das salas do ensino regular em que estudavam os alunos observados na SRM, e professores

de apoio em sala de aula dos alunos considerados público-alvo. Foram 59 sujeitos das três escolas pesquisadas, incluindo profissionais e alunos. A Escola Chapecó contou com 21 participantes, entre alunos e profissionais; a Escola Capão da Canoa, com 26; e a Escola Maringá, com 12. Foram oito entrevistados das secretarias de educação, totalizando 67 participantes.

### **Sistematização e análise dos dados das escolas de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e do Paraná**

Os principais dados coletados foram sistematizados em nível de estado, de município e de escola e, na perspectiva do pesquisador, de modo a elencar a garantia, em termos legais, do que estava sendo implantado e o que já estava efetivado das políticas públicas de cada estado, no período da coleta de dados. Além disso, elencaram-se os seguintes aspectos, considerados fundamentais: as políticas estaduais e municipais, os projetos político-pedagógicos da escola (PPP), o AEE, as ações municipais no encaminhamento para a efetivação de políticas públicas inclusivas, e as condições de acessibilidade arquitetônica, os materiais pedagógicos e a tecnologia assistiva.

Em relação ao estado de Santa Catarina, em 1968 houve a implantação da Federação Catarinense de Educação Especial (FCEE), considerada a primeira instituição pública do estado com a função de definir e de coordenar a política de EE (SANTA CATARINA, 2006a; 2006b; 2009a; 2009b; 2010).

Referente ao município de Chapecó, representante do estado de SC nesta pesquisa, a Resolução do COMED n.º 001, de 2011 (CHAPECÓ, 2011a), garante condições de adaptações curriculares para os educandos com deficiência, bem como o acesso, a permanência no ensino regular e a terminalidade específica quando for o caso, em conformidade com a PNEEPEI (CHAPECÓ, 2011a, 2011b, 2011c, 2012).

Nas políticas públicas de Santa Catarina, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) é considerado uma conduta típica e, no município de Chapecó, um Transtorno Funcional Específico (TFE). A diferença nesse município, em termos de organização da prática pedagógica no contexto escolar, é a presença do segundo professor de turma para casos de crianças com TDA/H acentuado, aspecto não garantido pela política nacional. Em Chapecó, de acordo com esclarecimentos de representantes da Secretaria de

Educação da Educação Especial (Seduc-EE) do município, os alunos com TDA/H não são atendidos em SRM do município, mas encaminhados para avaliação e atendimento.

A SRM está prevista no PPP da escola, e houve a implantação de 20 sem, de 2006 a 2010, o que demonstra que existiram encaminhamentos para a efetivação da PNEPEI no AEE nas escolas municipais de Chapecó. Todos os alunos público-alvo contam com um segundo professor em sala de aula, que deve trabalhar em sintonia com o professor do ensino regular (CHAPECÓ, 2011c).

Para atuar na EE, solicita-se que o profissional tenha graduação em Pedagogia e Especialização em EE. Por sua vez, a atuação na SRM exige formação inicial para o exercício da docência e formação em AEE, com duração mínima de 180 horas, nas seguintes áreas: Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Visual (DV) e Surdez. Quanto à formação do professor que está atuando na SRM, muitos ainda não são graduados em Pedagogia, mas em outras licenciaturas, devido à falta de profissionais com tal formação (CHAPECÓ, 2012).

Diferentes ações para a efetivação das políticas inclusivas no município estão sendo realizadas, entre elas a oferta do curso de Libras para professores, comunidade e alunos; formação continuada de professores de SRM e do ensino regular; abertura de novas SRM, com profissionais qualificados e com formação específica (curso em AEE); recursos pedagógicos acessíveis; e aquisição de recursos de adequação de mobilidade. Para que haja acessibilidade, estão sendo tomadas as seguintes providências: adequações arquitetônicas; contratação de segundo professor de turma, de intérprete de Libras, de estagiários; e celebração de convênio com a Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina (Adevosc), que oferece AEE aos alunos e material em Braille (CHAPECÓ, 2011a).

Dificuldades foram apontadas pelos professores da SRM da Escola Chapecó. Embora exista contato do professor do ensino regular com o do AEE, a maior responsabilidade sobre o educando sempre recai no professor da SRM. Destaca-se que não há alunos com diagnóstico de AH/SD nas SRM do município.

A escola tem parceria com um marceneiro que fabrica materiais de acessibilidade, já que os materiais enviados pelo Ministério da Educação (MEC) não suprem todas as especificidades das diferentes deficiências.

Uma das professoras da escola mencionou que não existem educandos com deficiências acentuadas, o que facilita o seu trabalho. Segundo ela, a forma como a avaliação escolar formal é elaborada nos dias atuais consiste em um grande limite ao público-alvo da EE. Dentre as atividades desenvolvidas, merecem destaque os grupos de aprendizagem, a banda escolar, as horas culturais e as salas ambientes, já que são atividades diferenciadas, realizadas no contraturno, com o intuito de auxiliar as crianças com dificuldades significativas de aprendizagem na Escola Chapecó.

Além disso, as condições de acessibilidade arquitetônica, os materiais pedagógicos e as tecnologias assistivas são bons. A escola possui rampas, corrimões, sanitário adequado a alunos com mobilidade reduzida devido à Deficiência Física Neuromotora (DFN), quadra esportiva e laboratório de informática com boas condições de acesso. Há repasse de recursos e programas públicos voltados aos alunos da EE, tais como livros acessíveis, oferta do AEE em SRM, equipamentos adaptados, repasse de kits escolares e contratação do segundo professor em sala.

Certos fatos chamaram a atenção durante a observação, como o de que, no ensino regular dessa escola, no dia de sua hora-atividade, o professor foi substituído, em parte da aula, por estagiários ou pelo professor itinerante.

Para que haja a efetivação das políticas públicas inclusivas da maneira prevista pela lei, dentre inúmeros fatores, é preciso um trabalho articulado no contexto escolar com todos os profissionais que têm contato com o educando com deficiência, perpassando a ação da escola, da família e da comunidade externa. Carvalho (2014, p. 85) afirma que:

para muitos educadores, [...] a inclusão em educação [...] é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos.

A jornada de trabalho de 40h semanais em uma única escola possibilitaria um trabalho mais articulado do professor do ensino regular com o professor do AEE. Outro empecilho observado é a tendência de os professores atribuírem a responsabilidade do trabalho do educando com deficiência ao professor da SRM. Por outro lado, há muitas faltas dos alunos nos atendimentos do AEE, que são frequentes, e cujas justificativas mais comuns são: falta de compromisso e de credibilidade da família no trabalho desenvolvido e no

aprendizado do aluno, distância e falta de disponibilidade da família para transportá-los até a escola no contraturno.

Reitera-se a ideia de Carvalho (2014) sobre a necessidade de, em pleno século XXI, ultrapassar os ranços com o quais ainda convivemos, mesmo avançando significativamente na forma de entender a educação como bem indispensável ao homem e como aspecto central que promove o desenvolvimento sustentado pelos países quanto aos aspectos sociais e econômicos. Os desafios para assegurar escolas de qualidade para todos e benefícios para toda vida são imensos.

Assim como a política da educação inclusiva de SC foi analisada, o estado do Rio Grande do Sul (RS) passou por semelhante análise. Foram considerados aspectos sobre o estado, o município e a escola desse local, com o intuito de analisar as políticas públicas inclusivas que se destacaram, bem como compará-las às políticas vigentes em SC.

O Parecer CEED nº 251/2010 foi um marco importante para o RS (RIO GRANDE DO SUL, 2010). Aprovado pelo governo do estado, o Conselho Estadual de Educação incluiu, no Sistema Estadual de Ensino, o tema referente à EE. A partir de 2010, intensificou-se o atendimento aos alunos com DI, TGD e AH/SD, com matrículas nas classes comuns do ensino regular e no AEE; também houve a manutenção do trabalho em escolas especiais, públicas e privadas. Os encaminhamentos desse estado encontram-se em consonância com a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2009 (BRASIL, 2009).

Em março de 2012, entrou em vigor uma proposta de educação inclusiva no estado, a Nota Técnica – FADERS/DT/n.º 01/2012 –, que apresenta os eixos e as diretrizes do *Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – RS sem Limite*, que tem os seguintes eixos: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (FADERS, 2012).

A Resolução n.º 4 de outubro de 2005 estabeleceu as normas para a oferta da EE no Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa, e prevê atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), preferencialmente em classes comuns, em todos os níveis de ensino (CAPÃO DA CANOA, 2005).

A Lei complementar n.º 030 (CAPÃO DA CANOA, 2011) apresenta critérios semelhantes aos utilizados em Chapecó - SC, e passou a regulamentar o cargo de professor da EE. São apresentadas as seguintes especificações: carga horária de 20 horas semanais,

idade mínima de 18 anos, formação em curso de Licenciatura Plena com habilitação específica em EE.

Em 2008 foi realizado, no município de Capão da Canoa, um concurso público específico para professores atuarem na EE (CAPÃO DA CANOA, 2011). Ainda nesse ano, a PNEPEI foi intensificada no município. Inicialmente, as escolas da cidade atendiam aos deficientes visuais e auditivos; posteriormente, incluíram os alunos com DI. A partir de 2009, com o aumento da demanda de vagas por meio do Censo Escolar, o município enviou uma solicitação para a abertura de mais SRM. Em 2009 e 2010, o MEC enviou material para essas novas salas solicitadas (CAPÃO DA CANOA, 2011, 2013a, 2013b). Em Chapecó, por exemplo, a abertura de SRM teve início em 2006 e intensificou-se em 2008.

Em sincronia com as normas nacionais e estaduais, a Resolução aprovada em 2005 pelo Parecer do Conselho Municipal sobre o Sistema Municipal de Ensino criou sistema e normas próprios (CAPÃO DA CANOA, 2005).

Na Escola Capão da Canoa, os psicopedagogos atendem, no contraturno, os alunos com diagnóstico de TFE em um laboratório pedagógico. Em Chapecó - SC, em casos acentuados de TDA/H, há um segundo professor de turma, e os alunos são encaminhados ao Serviço de Atenção à Saúde Escolar (SASE). Nas escolas municipais de Chapecó e de Capão da Canoa não há alunos com diagnóstico de AH/SD frequentando SRM. Por sua vez, a DI é a deficiência com o maior número de atendimentos em SRM nos dois municípios pesquisados. Outra semelhança é a falta frequente dos estudantes nas SRM, prejudicando o trabalho realizado.

Aspecto comum aos dois municípios, a dificuldade em conseguir consulta com especialista, tem postergado o início do atendimento em SRM. Nos dois municípios, ficou evidente a dificuldade das Seduc-EE e das escolas em lidar com os alunos que têm diagnóstico ou suspeita de TDA/H, ou as outras dificuldades de aprendizagem criadas, no decorrer da história. Muda-se a nomenclatura, mas as pesquisas que possam comprová-la, cientificamente, ainda são incipientes. Assim, transformam as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem em distúrbio de aprendizagem ou, como denominam as novas orientações do MEC, a partir de 2007, em TFE: a criança é inserida em um sistema que naturaliza a medicalização. Sobre os TFE, em especial o TDA/H, Collares e Moysés (1996; 2009) ressaltam o processo de medicalização nas escolas, onde ainda há muito



preconceito. As autoras consideram o processo de medicalização um problema social e coletivo de caráter político e histórico, que passa a ser analisado e entendido como problemas individuais e biológicos, os quais são chamados de disfunções neurológicas (TDA/H e dislexia), o que, na educação, é denominado de fracasso escolar e de problemas de aprendizagem. Saviani (2010) apresenta argumentos importantes para o entendimento dessa questão. Segundo ele, o investimento em capital humano individual contribui para um desenvolvimento excludente e não inclusivo.

Segundo Collares e Moysés (2009), o profissional da educação precisa sentir-se capaz de ensinar a qualquer aluno e acreditar que todos possuem potencial para aprender. A tendência do professor do ensino regular é atribuir a responsabilidade do trabalho do educando com deficiência ao segundo professor de sala, ao professor da SRM, e a falta de formação consistente desse professor em EE foi constatada tanto na escola de Chapecó como na de Capão da Canoa.

A equipe da Seduc-EE de Capão da Canoa comentou que há resistência dos professores das escolas municipais em receber orientações da equipe pedagógica da escola sobre como lidar com o educando com deficiência. A Escola Capão da Canoa é considerada polo na educação inclusiva no município e, quando necessário, conta com um professor denominado *educador especial* em sala. A SRM da escola foi a primeira implantada neste município. As escolas de Chapecó e de Capão da Canoa fazem uso do computador em SRM e consideram-no ferramenta primordial no trabalho com os alunos. Nas observações realizadas, foi possível constatar os bons resultados conseguidos com os alunos atendidos. Outra discussão comum entre as duas escolas é a avaliação desses alunos que, conforme a flexibilização curricular, é realizada por meio de parecer descritivo sobre competências e habilidades.

A gestora escolar, a coordenadora da EE e a secretária da educação dos municípios são indicadas pela administração municipal em ambos os estados mencionados. Durante a segunda visita à Escola Capão da Canoa, foi informado que, com a mudança de direção da instituição, muitos professores da SRM pediram remoção para outras escolas; conseqüentemente, houve uma diminuição do número de professores e de alunos em SRM da escola, quando comparado à primeira visita realizada. Esta prática envolve questões mais amplas, as quais perpassam as questões cultural, social, técnica, profissional, humana, dentre outras.

## *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil*

O estado do Paraná foi o último analisado, e os dados adquiridos sobre a PNEEPEI foram comparados aos de SC e aos do RS.

No estado do Paraná, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) é responsável pela gerência das políticas públicas em EE. O estado defende a inclusão responsável, que considera as necessidades do educando. Essa forma de encaminhamento é tida como adequada, uma vez que as classes comuns não têm condições objetivas para receber alunos com alguns casos específicos de deficiência, em especial casos de DI e de TGD (PARANÁ, 2013a).

Em novembro de 2009, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) solicitou que as escolas especiais passassem a atuar e fossem denominadas escolas de Educação Básica, na modalidade de EE. Tal fato é considerado um marco no PR.

Além disso, é preciso citar a Deliberação 02/03, que fixa normas para a EE na modalidade da educação básica para alunos com NEE e a Instrução n.º 016/2011, a qual institui mudanças nos critérios para o AEE, transformando todas as Salas de Recursos (SR) do Paraná em SRM. A Instrução n.º 009/2009 e as orientações n.º 008/08 e 018/2010 existentes no estado que especificam atribuições e orientações para o trabalho do professor de apoio em sala de aula para atuar junto ao público-alvo representam passos importantes para as PNEEPEI. O estado também conta com a SR para a educação básica na área de AH/SD (PARANÁ, 2003, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011).

Dados disponibilizados por Gomes (2013) – diretora do DEEIN – sobre a inclusão no sistema educacional do PR mostraram o aumento de alunos em condição de inclusão no estado.

Sobre a Política da Educação Inclusiva no município de Maringá, a Seduc conta com o Apoio Pedagógico Interdisciplinar, do qual faz parte o setor de EE. A assessora pedagógica da EE apresentou dados sobre as instruções normativas elaboradas no setor de EE do município. Dentre elas, há normativas de 2012 e de 2013 que trilham os caminhos da PNEEPEI (MARINGÁ, 2012, 2013a, 2013b, 2013c).

Sobre a EE no município de Maringá, em 2008, todas as SR foram extintas. As crianças não tinham documentação e, muitas vezes, tampouco a avaliação psicoeducacional no contexto escolar para frequentarem a SRM. A reorganização e a avaliação dessas crianças foi um trabalho árduo. A luta realizada para a abertura de vagas para professores na área de EE no município foi outro fator de destaque. Nos últimos anos, em escolas municipais de Maringá,

assim como em escolas de Chapecó e de Capão da Canoa, muitas SRM foram abertas e, como nos demais municípios, não havia alunos com AH/SD matriculados nessas salas.

Um dado preocupante foi a mudança da assessora pedagógica da EE, da secretária de educação, e da equipe pedagógica da Seduc-EE após a mudança do gestor municipal. A cada novo prefeito, muda toda a equipe e alteram-se os trabalhos já encaminhados. Trata-se de uma política semelhante à adotada em Chapecó e em Capão da Canoa.

Nos três municípios, o público-alvo com maior dificuldade de abstração e de generalização são as crianças com DI, o que dificulta a apropriação do conhecimento científico no ensino regular. Não há mais alunos com TFE na sem em nenhuma das três escolas visitadas.

A falta de professor para SRM, de acessibilidade arquitetônica e as dificuldades com o transporte são aspectos que se destacaram na Escola Maringá. Nos outros municípios visitados, Chapecó e Capão da Canoa, tal problemática não foi detectada.

Aqui é oportuno salientar o alerta já feito por Libâneo (2012) sobre a *escola dualista*, ou seja, a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres. É o que podemos entender como uma *inclusão às avessas*.

Os documentos normativos estão postos, mas seu comprimento e efetivação continuam um grande desafio. A distância entre o que se idealiza e o que se materializa, em nosso país, é enorme. No contexto escolar, os educandos em situação de inclusão ficam à mercê de uma política do acolhimento, do viver juntos, que não objetiva o desenvolvimento das potencialidades psíquicas do indivíduo, das Funções Psicológicas Superiores (FPS), como tanto salientou Vygotski.

Destaca-se a importância da mediação pedagógica nas três escolas pesquisadas e do trabalho articulado entre o professor do ensino regular e a família do educando para o desenvolvimento de potencialidades do aluno com deficiência. Essa forma de trabalho embasa-se nos aspectos apontados e descritos por Vygotski (2001), considerados essenciais no desenvolvimento das funções intelectivas.

Para Vygotski (1997), o grande desafio da escola não é adaptar-se às insuficiências que as crianças apresentam, mas lutar contra elas, no sentido de superá-las. O autor destaca que os objetivos a que a escola normal e a escola especial se propõem devem ser planejados com o intuito de provocar o caráter criativo de toda a escola, para a compensação social e a educação social. A escola não deve ser de *débeis mentais*, ou seja, uma instituição que trabalha

com o intuito de adaptar o aluno, sem possibilitar que ele vença o defeito. O mito da restrição de maiores possibilidades no contexto social deve ser banido, uma vez que a criança com deficiência possui todas as condições de se tornar participante ativa da vida social.

Vygotski (2011) aponta que o defeito orgânico modifica a relação do homem com o mundo, manifestando-se nas relações com as pessoas. Defende que, no âmbito familiar, é fundamental desenvolver uma atitude diferenciada no tratamento da criança com deficiência em relação às *ditas normais*. É possível observar, por parte dos familiares, doses exacerbadas de atenção e de piedade, as quais sobrecarregam a criança, que se distancia dos demais membros da família. A deficiência causa uma orientação social absolutamente particular em relação às pessoas sem deficiência.

Na literatura pedagógica, há a ideia muito frequente de que o objetivo da educação das crianças com deficiências é formá-las com uma personalidade neutra. Para Vygotski (1997), seria um erro esta concepção, uma vez que não se deve ignorar as tarefas positivas que se plantam na pedagogia. Esta criança possui todas as condições de se tornar participante ativa da vida social, e o mito da restrição de maiores possibilidades no contexto social deve ser banido.

### **Considerações finais**

Nos últimos anos, as políticas públicas da EE vêm ganhando espaço, seja pela sua implantação, seja pela implementação das políticas públicas nessa modalidade de ensino, no sentido do acesso, da permanência e das condições de aprendizagem e de desenvolvimento aos educandos com deficiência.

Nos três estados, municípios e escolas pesquisadas, foram encontrados documentos que afluem entre si e com os documentos nacionais que apontam os encaminhamentos para a EE na perspectiva da educação inclusiva. O público-alvo da EE aumentou em comparação aos anos anteriores, e a DI apresenta o maior número de alunos em SRM nos três municípios e nas três escolas pesquisadas. Nessas escolas, nenhuma criança com AH/SD estava sendo atendida.

Referente à organização da prática pedagógica, as três escolas pesquisadas oferecem AEE em SRM. No entanto, os professores do AEE sentem falta de maior comprometimento e credibilidade por parte do professor titular nas potencialidades do aluno público-alvo. Os PPP das três escolas pesquisadas preveem o AEE e a contratação de profissionais necessários para a sua efetivação, mas o processo é moroso.

Mesmo que os documentos legais prevejam a efetivação da educação inclusiva, as condições de acessibilidade, na maioria das vezes, caminham na contramão das propostas, fato constatado em muitas situações durante a realização desta pesquisa.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva como uma modalidade de ensino, recebe influência direta das políticas públicas internacionais e nacionais, as quais são responsáveis pela maioria das mudanças normativas. Nos documentos legais sobre a EE no Brasil, percebe-se que o princípio da educação inclusiva solicita das escolas encaminhamentos de práticas que promovam um trabalho que considere as especificidades do público-alvo da EE. São necessárias ações governamentais e coletivas que ultrapassem interesses restritos – um desafio em uma sociedade marcada pela inclusão excludente.

Vygotski (1997) salienta que a educação das crianças com *diferentes defeitos* deve considerar que, juntamente com o defeito, sejam dadas todas as possibilidades para superá-los no plano do desenvolvimento, de modo a serem utilizados como força motriz no processo educativo.

Kassar e Rebelo (2013) afirmam que, na história de atendimento especializado, seja em classes especiais, seja em instituições especializadas, atribuem-se críticas pertinentes devido ao caráter segregador e com perfil predominantemente clínico, desarticulado de uma conjuntura educacional escolar. Nos dias atuais, faz-se necessária a construção de caminhos diferenciados, ou seja, caminhos que vislumbrem a formação de uma EE que possa contribuir com a educação escolar de crianças em uma perspectiva educacional, sem, no entanto, abrandar ou ignorar as necessidades de indivíduo com características peculiares.

Sobre o trabalho no AEE, compartilha-se a posição apresentada por Baptista (2013), quando defende que o debate sobre o AEE no Brasil precisa considerar o contexto político educacional, no qual emergem suposições que se diferenciam das diretrizes históricas dos serviços da EE. Existe, de fato, diferença? Não seriam as SRM espaços de exclusão do educando com deficiência? Crê-se que a diferença existe e é movida pela conciliação ativada para este trabalho, ao oferecer atendimento complementar ou suplementar, já que, hoje, o contexto geral da política brasileira é diferenciado daquele de tempos anteriores. Pode-se mencionar os seguintes aspectos: a municipalização da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; a ampliação da formação da carreira docente; ações adotadas pelos gestores

estaduais e municipais nas adequações às diretrizes gerais para a EE; debate nacional sobre as margens de ação da EE, que passou a ser ampliada para além dos serviços, na afirmação de que “os sistemas devem matricular” e de que, segundo o art. 1.º do Decreto n.º 6571/2008, “a união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2008b).

O trabalho é vasto, desafiador e com múltiplas ramificações. É fundamental reconhecer que, para quem tem palavras como instrumento primordial, a ação é um movimento nas entrelinhas. Inclusive, outras pistas poderiam ser recomendadas, dentre elas: valorização de um diagnóstico pedagógico no auxílio do planejamento; e atividades orientadas a situações de grupos pequenos, quando o atendimento especializado se faz importante, beneficiando trocas que não dependam apenas do professor, mas de uma equipe.

O campo da EE é desafiador e abrangente em possibilidades de atuação e de pesquisa. Este estudo possibilita a ampliação da visão sobre a PNEEPEI e aponta a existência de possibilidades de pesquisas. Deixa, também, várias questões que podem ser investigadas, como o investimento das políticas públicas na formação continuada dos professores, seja no âmbito estadual, seja no municipal; a forma como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados; a articulação da equipe pedagógica nas escolas com os demais professores, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos em situação de inclusão; os critérios utilizados na organização das turmas do Ensino Fundamental nas escolas; o modo como são escolhidos, pelos gestores municipais, os secretários da educação, os coordenadores da EE e as pessoas que ocuparão os demais cargos de confiança nos sistemas educacionais de ensino.

A inclusão, em termos legais, está ocorrendo nas escolas pesquisadas, ou melhor, há situações de inclusão que têm trazido benefícios às crianças. Todavia, o avanço é mínimo. Apesar disso, o olhar deve ser de otimismo ao que vem sendo realizado, construído; porém, com perspectiva de novas realizações que caminhem para a *inclusão de fato*. Humanizar-se em conjunto, com todos, requer dos educadores o discernimento de que a escola tem uma função essencial. Assim como afirma Januzzi (2006), a escola é responsável pela sistematização do conhecimento e pela apropriação dele para a cidadania participante, não

apenas para a socialização. É obrigação dela a sistematização do conhecimento para o aluno com ou sem deficiência.

### Referências

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2006. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2006.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf). Acesso em: 22 jun. 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIDO, Kátia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-61.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.751, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 set. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 2 outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf). Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192). Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/n.º 9/2010**. Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2010b. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao\\_e\\_resolucoes/nota\\_tecnica\\_seesp\\_9\\_de\\_outubro\\_2010.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_9_de_outubro_2010.pdf). Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em:

*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil*

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n.º 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CAPÃO DA CANOA. **Resolução n.º 04, de 14 de outubro de 2005**. Fixa normas para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa. Capão da Canoa, RS, 2005.

CAPÃO DA CANOA. **Lei complementar n.º 30**, de 13 de outubro de 2011. Capão da Canoa: Prefeitura Municipal, 2011.

CAPÃO DA CANOA. **Proposta político-pedagógica**. Capão da Canoa, 2011/2013a.

CAPÃO DA CANOA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento escolar**. Capão da Canoa: SME, 2011/2013b.

CARVALHO, Rosita Edler Carvalho. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CHAPECÓ. **Resolução n.º 001, de 30 de novembro de 2011**. Fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó. Chapecó: SME, 2011a.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Especial. **Normativas da educação Especial**. Chapecó: SME, 2011b.

CHAPECÓ. **Projeto político-pedagógico da educação básica da rede municipal de ensino de Chapecó**. Chapecó, 2011c.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação Especial. **Alunos que frequentam SRM em escolas municipais**. Chapecó: SME, 2012.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Entrevista. **Jornal na contramão**, Maringá, v. 35, n. 12, p. 2-3, 2009.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos; GUEDES, Martha Tombesi (Elab.). **Manual de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial (MEC/SEESP), 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-)



manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192.  
Acesso em: 22 jun. 2018.

FADERS. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. **Nota técnica – FADERS/DT/Nº 01/2012: sobre Eixos e Diretrizes do Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência RS sem Limite.** Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=servico&cat=29>. Acesso em: 14 jun. 2013.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na região sul do Brasil.** 2015. 216p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

JANUZZI, Gilberta De Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidades do atendimento educacional especializado.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 21-42.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/03.** Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao\\_Especial/Deliberacao\\_02\\_03.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Deliberacao_02_03.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2011.

PARANÁ. **Instrução nº 008/08 – SUED/SEED.** Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa – TILS nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual. Curitiba, 2008. Disponível em: <[www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao\\_Especial/Instrucao\\_008-08interprete.1.pdf](http://www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Instrucao_008-08interprete.1.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2013.

PARANÁ. **Instrução nº 009/2009 – SUED/SEED.** Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2009a. Disponível em: <[www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao\\_Especial/Instrucao\\_09.pdf](http://www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Instrucao_09.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2013.

PARANÁ. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.** Curitiba: DEEIN, 2009b. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil*

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 108/10**. Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba: CEE/CERB, 2010a. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_108\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2013.

PARANÁ. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Curitiba: Secretaria de Estado e Educação, 2013a. Disponível em: <[www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11](http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11)>. Acesso em: 06 ago. 2013.

PARANÁ. **Instrução nº 018/2010 – SUED/SEED**. Estabelece: critérios para a 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. Curitiba, 2010b. Disponível em: <[www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao\\_Especial/Instrucao\\_018\\_prof\\_sala\\_apio\\_ATG.pdf](http://www.nre.seed.gov.br/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Instrucao_018_prof_sala_apio_ATG.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2013.

MARINGÁ. Prefeitura de Maringá. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/>. Acesso em: 23 jun. 2013

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico**. Maringá, 2012.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 05/2013 – Seduc**. Estabelece critérios a serem adotados nos estudos de caso de alunos do Ensino Fundamental. Maringá: SEDUC, 2013a.

MARINGÁ. **Instrução Normativa 07/2013 – SEDUC**. Estabelece critérios a serem adotados para o atendimento em Sala de Recurso Multifuncional. Maringá: SEDUC, 2013b.

MARINGÁ. **Instrução Normativa 08/2013 – SEDUC**. Estabelece critérios a serem adotados para função do professor de apoio em sala de aula. Maringá: SEDUC, 2013c.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEED nº 251/2010**. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências. Porto Alegre: CEE, 2010. Disponível em: <[http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer\\_CEEEd\\_251\\_2010.pdf](http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEEd_251_2010.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de estado da Educação. Fundação Catarinense SANTA CATARINA. **Resolução nº 112**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação. Florianópolis: CEE, 2006a. Disponível em: <[http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=460](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=460)>. Acesso em: Acesso em: 14 fev. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006b.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Edição atualizada com 49 Emendas Constitucionais. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2009a. Disponível em: <[http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC\\_16\\_11\\_2009.pdf](http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC_16_11_2009.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa pedagógico**. São José: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 3.403**, de 15 de julho de 2010. Aprova o Estatuto Social da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e estabelece outras providências. Florianópolis, 2010. Disponível em: <[http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=47&Itemid=91](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=47&Itemid=91)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext). Acesso em: 01 fev. 2013.

## Nota

---

\*Este texto faz parte da tese de doutorado da autora.

## Sobre a autora

### **Dorcely Isabel Bellanda Garcia**

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação - UEM em 2005 e doutora em Educação - UEM em 2015. É professora adjunta do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí e no Mestrado Profissional – PROFEI. Atua na área da Educação, com ênfase em Psicologia da Educação e Educação Especial. Coordena o Núcleo de Educação Especial e Inclusão - NESPI. É líder do Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva/GEPEEIN.

E-mail: [dorcelygarcia@hotmail.com](mailto:dorcelygarcia@hotmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-8613-2842>

Recebido em: 02/05/2020

Aceito para publicação em: 18/08/2020