

Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: os desafios em tempos de pandemia no estado do Paraná

Inclusive educational public policies and the target audience of special education: the challenges in times of pandemic in the state of Paraná

Alessandra L. S. Travain
Dorcely Isabel B. Garcia
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Paranavaí-Brasil

Resumo

Este artigo visa analisar as políticas públicas educacionais inclusivas implantadas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com ênfase nos desafios enfrentados em tempo de pandemia no estado do Paraná (2020, 2021), em diferentes níveis de ensino. Constitui-se como pesquisa bibliográfica, documental e de cunho qualitativo, embasada em documentos legais, por meio de leis, decretos, documentos normativos e pesquisas atuais em periódicos. Os resultados da pesquisa apontam que ainda que a legislação nacional tenha apresentado significativos avanços, fazem-se necessárias novas ações e programas que garantam a implantação e qualidade de ensino e aprendizagem. É fundamental possibilitar o acesso, permanência e principalmente terminalidade dos estudos aos alunos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Políticas Públicas Inclusivas; Educação Especial; Pandemia.

Abstract

This article aims to analyze the inclusive educational public policies implemented from the 2008 National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, with emphasis on the challenges faced during the pandemic in the state of Paraná (2020, 2021), at different levels of education. It constitutes a bibliographical, documentary and qualitative research, based on legal documents, through laws, decrees, normative documents and current research in journals. The research results show that even though the national legislation has made significant progress, new actions and programs are needed to ensure the implementation and quality of teaching and learning. It is essential to enable access, permanence and especially completion of studies to students who are the target audience of special education.

Keywords: Inclusive Public Policies; Special Education; Pandemic.

1. Introdução

A educação pensada na perspectiva inclusiva no Brasil teve maior enfoque com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI em 2008. A legislação se configurou em um grande, importante e decisivo passo para o avanço da educação inclusiva no país, visando “[...] assegurar o direito de todos à educação regular” (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019, p. 4).

A PNEEPEI foi elaborada com o intuito de garantir maiores e melhores condições para o processo de ensino e aprendizagem, na modalidade da Educação Especial – EE. Atende às especificidades dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDⁱ e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, denominados como Público-Alvo da Educação Especial – PAEE. Desse modo, busca assegurar que todos os alunos participem juntos, interagindo com seus pares, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Com a implantação da PNEEPEI, os alunos com deficiência que antes eram segregados nas classes especiais, passaram a ser pensados e vistos com um novo olhar, ou seja, na possibilidade de efetivação da educação inclusiva, tendo suas potencialidades valorizadas e suas especificidades respeitadas.

Segundo Mendes (2020), essa concepção inclusiva deve assegurar o convívio e interação dos alunos PAEE com os demais alunos, além de garantir o acesso do conteúdo curricular a todos, sem distinções, podendo adaptar e flexibilizar se houver necessidade.

Nesse contexto, essa pesquisa busca, por meio dos encaminhamentos legais e da pesquisa bibliográfica, fazer uma reflexão e análise das políticas públicas inclusivas nacionais e do estado do Paraná legalizadas e como estão sendo implantadas. Tem o intuito de compreender como se dá a efetivação da PNEEPEI nos ambientes de ensino bem como as possibilidades e os desafios da inclusão do PAEE na educação básica. Por fim, pretende trazer as propostas, adequações e desafios enfrentados no ensino remoto, devido à pandemia instaurada em 2020, 2021 e presente também em 2022, por conta da COVID 19. Configura-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico, documental e qualitativo.

Dessa forma, esse artigo objetiva pesquisar e analisar as políticas públicas e os encaminhamentos legais, que visam a educação na perspectiva inclusiva no Brasil e no

estado do Paraná, em diferentes níveis de ensino. Procura considerar, nesse contexto, o ensino remoto e retomada presencial nos dias atuais (2022), com a imunização da população.

O artigo busca ainda entender a necessidade em conhecer as leis referente às políticas públicas inclusivas, que estabelecem os direitos e deveres do PAEE para que, assim, possam garantir que seus direitos sejam estabelecidos, efetivando o acesso e a garantia de permanência nos ambientes de ensino, nas modalidades infantil, básica e superior.

2. Políticas públicas e encaminhamentos legais na efetivação da educação inclusiva

Os direitos educacionais destinados ao PAEE tiveram início em sua efetivação, a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Esses documentos estabeleceram a educação como um direito de todos, sem distinções. Neste período, a educação dos alunos com deficiência assumiu o caráter integracionista.

Com a movimentação internacional em busca de melhoria na qualidade de ensino e o Brasil como signatário dos seguintes documentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca em 1994; e a Convenção da Guatemala, em 1999, o cenário nacional começou a modificar-se em suas discussões e elaborações de políticas públicas educacionais, caminhando para propostas mais inclusivas de ensino (SILVA; SANT'ANA, 2021).

Entendeu-se assim, que as políticas públicas inclusivas se configuram nas ações, projetos e programas implantados com base na política do governo atual, visando atender às necessidades e garantir os direitos da população (TRAVAIN; GARCIA, 2021). Essas políticas sofrem interferências conforme a mudança de governo, os acordos e os documentos firmados internacionalmente. Desta forma, sua implementação e manutenção são de responsabilidade do Estado (LIMA *et al.*, 2020), expressa em leis e decretos.

Nessa perspectiva, a implementação da PNEEPEI em 2008 se configurou em um marco importante para o PAEE. Isso porque deu início a um período que a EE, na perspectiva inclusiva, teve maior visibilidade pelo governo e pela sociedade. Nesse período, foram implantadas políticas públicas que visavam efetivar a PNEEPEI nas instituições de ensino, assumindo, assim, o caráter de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Com a instituição da PNEEPEI de 2008, os alunos com deficiência, TGD (TEA) e AH/SD, que antes eram segregados em classes especiais, passaram a ter seu direito garantido de

frequentar e estar junto com seus pares nas salas regulares, em todas as modalidades de ensino, direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, seja complementar ou suplementar, entre outros (BRASIL, 2008).

Em 2015, a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi implementada visando assegurar os direitos das pessoas com deficiência, garantindo, por conseguinte, o acesso educacional em todos os níveis de ensino, com igualdade de oportunidades e condições a todos os alunos (BRASIL, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), um documento normativo, tem como objetivo garantir aprendizagens essenciais a todos os alunos da educação básica. Teve sua implementação com os alunos da EE esquecidos no documento, devido ao fato de a BNCC não apresentar nenhum aporte teórico que norteie o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE (MERCADO; FUMES, 2017).

Nesta mesma perspectiva excludente, em setembro de 2020, o presidente Jair Messias Bolsonaro aprovou a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Esse documento foi instituído por meio do decreto nº 10.502 sob a prerrogativa de ampliar o AEE ao PAEE e oferecer uma maior flexibilização no ensino educacional (BRASIL, 2020b).

Após a movimentação de repúdio de pesquisadores, professores da EE e defensores da educação na perspectiva inclusiva a essa proposta de atualização da PNEEPEI de 2008, a PNEE de 2020 foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, entendendo que a mesma configura um retrocesso na implantação das políticas educacionais de inclusão (TRAVAIN; GARCIA, 2021). Tal fato justifica-se por violar, assim, o direito à educação inclusiva, que garante a interação, convivência e aprendizado de todos os alunos, junto com seus pares sem distinções.

Diante dos fatos apresentados, prevalece a PNEEPEI de 2008, buscando garantir o direito de os alunos estarem com seus pares no mesmo ambiente de ensino, tendo acesso ao mesmo conteúdo curricular, respeitando sempre suas especificidades, visando fornecer a mediação e os recursos necessários para efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.

Segundo a pesquisa Censo da educação básica de 2020, efetuada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, os alunos PAEE estão cada vez mais presentes nas salas do ensino regular comum. Somente na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos é que os números apresentaram redução. Em 2019, o número de alunos inclusos na EJA era de 55,4%. Já no ano de 2020, esse número foi reduzido para 54,8%. Nas demais etapas da educação básica, evidencia-se que em 2020 os alunos incluídos nas instituições de ensino brasileiras passam de 90% (BRASIL, 2021a).

No ensino superior, com o sistema de cotas, os alunos PAEE estão tendo seu direito de acesso garantido. Dessa forma, esses alunos estão ingressando nos cursos de graduação e há gradualmente a ampliação para pós-graduação em muitas instituições de ensino superior.

Referente à Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, instituição da qual fazemos parte, tivemos mudanças significativas referente ao ingresso, isso devido ao fato de a UNESPAR ser considerada a primeira universidade do Paraná “[...] a instituir o percentual de 5% de cotas para as pessoas com deficiência” (FERNANDES, 2021, s/p.). Essa medida possibilitou que o PAEE frequente e ingresse nessa instituição de forma mais significativa.

A Lei Estadual nº 20.443/2020 garante que as instituições estaduais de educação superior e de ensino técnico reservem 5% das vagas nos cursos de graduação, pós-graduação e cursos técnicos para alunos com deficiência (PARANÁ, 2020b). Dessa forma, observa-se que a UNESPAR caminha a um passo à frente, visto que a Resolução nº 012 que estabelece o sistema de cotas é de 08 de maio de 2019.

A UNESPAR, em sua Resolução nº 012/2019, estabelece em seu Art. 1º a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para o sistema de cotas, sendo 25% das vagas destinadas aos alunos que estudaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, 20% para alunos pretos e pardosⁱⁱ, respeitando os mesmos critérios anteriores da escola pública e 5% para o PAEE, independente do percurso da formação (UNESPAR, 2019).

Assim, observa-se que as políticas públicas inclusivas nacionais não caminham sozinhas. Estas devem ser efetivadas pelos estabelecimentos de ensino, de modo a garantir a permanência nas instituições de ensino e principalmente promover um ensino de qualidade respeitando as singularidades de todos os alunos.

3. Propostas e adequações para o ensino remoto na modalidade da educação especial

Com o cenário pandêmico em razão da Covid-19, instaurado em 2020, em 2021 de forma mais crítica e ainda permanente em 2022, a sociedade se viu forçada a modificar drasticamente sua vida social, costumes e comportamentos. Essa situação afetou a todos, implicando no isolamento e distanciamento social como medida preventiva para conter a disseminação da corona vírus e suas variantes.

No contexto escolar, as aulas foram suspensas e posteriormente os alunos passaram a estudar em casa de forma remota e com aulas online. Foram utilizados recursos eletrônicos, como: televisores, celulares e computadores, visando transmitir as aulas e garantir o acesso dos alunos aos conteúdos básicos curriculares e não atrasar o calendário escolar (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

Diante do exposto, o Conselho Nacional de Educação – CNE, na tentativa de auxiliar as instituições de ensino frente a esta nova realidade, homologou o Parecer CNE/CP Nº 11/2020, o qual visou nortear as instituições públicas e privadas no desenvolvimento das atividades presenciais e não presenciais, seguindo os protocolos de saúde (BRASIL, 2020a).

A realidade encontrada nas escolas foi a necessidade de se reinventar para adaptar as aulas presenciais a esta nova modalidade estabelecida pelo CNE, buscando encontrar meios que auxiliassem o acesso ao conteúdo e facilitasse o processo de ensino e aprendizagem não presencial. Nesse sentido, “[...] muitos professores tiveram que se esforçar para se adaptar ao uso das tecnologias digitais, geralmente, sem a orientação, a formação, o suporte e os recursos necessários” (MERCADO; PEDRAZA, 2021, p. 28).

Em pesquisa realizada por meio do INEP, apontou-se que 66,2% das escolas municipais brasileiras possuem acesso à internet. Nas instituições estaduais do Brasil, o número aumenta um pouco chegando a 74,8% (BRASIL, 2021a). Com esses dados, nota-se que a falta de recursos foi e é, sem dúvida, um agravante no período pandêmico.

Nesse viés, encontramos novas dificuldades, dado que muitas famílias não contam com acesso à internet e aos recursos digitais fundamentais para o aprendizado nesse modelo remoto. A falta de habilidade na interação das plataformas digitais de alunos, pais e professores também resultou em um entrave neste processo de ensino e aprendizagem.

Como se não bastassem esses fatores mencionados, ainda lidamos com o analfabetismo presente ainda em muitas famílias (RIEGEL; MARQUES; WUO, 2020).

É possível notar, pelas dificuldades encontradas e muitos relatos de profissionais e familiares, a falta de condições para a educação na modalidade do ensino remoto. O Brasil não contava com um plano de contingência educacional que pudesse fornecer subsídio ao modelo de ensino remoto, o que resultou em medidas emergenciais precárias, gerando dúvidas para todos os envolvidos, ou seja, pais, alunos, professores e funcionários das instituições de ensino (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 orienta para o atendimento dos alunos PAEE, o AEE presencial ou não presencial seguindo os protocolos de segurança e as possibilidades para cada aluno, sempre respeitando as necessidades do aluno PAEE. As atividades não presenciais do ensino regular comum devem incluir os alunos PAEE, adotando as medidas de acessibilidade necessárias, contando com a organização e a regulamentação definidas pelos estados e municípios (BRASIL, 2020a).

Desse modo, deve-se garantir a mediação necessária aos alunos PAEE e o suporte aos pais para o desenvolvimento das atividades não presenciais. Considera-se o apoio da família como fator essencial para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, as instituições de ensino e as famílias devem caminhar de forma articulada, visando sempre alcançar o melhor no processo de ensino e aprendizagem do educando (SILVA; BINS; ROZEK, 2020).

O PAEE encontra dificuldade no acesso e permanência na escola, dado que ainda se fazem presentes as barreiras de acessibilidade, seja arquitetônica ou pedagógica. Isto impede que os alunos com deficiência sejam de fato aceitos como parte pertencente da sociedade (SILVA; BINS; ROZEK, 2020).

De acordo com a pesquisa do INEP, apenas 52,1% das escolas municipais brasileiras possuem algum tipo de recurso de acessibilidade para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Nas escolas estaduais do Brasil, os números são ainda mais baixos, sendo 48,9% de instituições que contam com recursos como “[...] corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual” (BRASIL, 2021a, p. 53).

Com o ensino não presencial, a dificuldade de estabelecer vínculo com a escola e ter acesso ao ensino de qualidade que tanto se almeja tornou-se ainda mais acirrado, prejudicando, assim, o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência.

Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: desafios em diferentes níveis de ensino em tempos de pandemia

Para os professores se reinventarem neste período foi muito complicado e desafiador, isso devido às inúmeras dificuldades que já existiam nas instituições de ensino. A falta de recursos, a falta de estrutura nas escolas, o elevado número de alunos por sala, a ausência de formação continuada dos profissionais e da implementação de políticas públicas inclusivas que se consolidam de fato para uma educação de qualidade tornaram-se barreiras mais evidente nesta proposta de ensino remoto (RIEGEL; MARQUES; WUO, 2020).

Dessa forma, podemos observar que a utilização dos recursos tecnológicos em razão da pandemia se configura em novas oportunidades no processo de ensino e aprendizagem. O uso de tecnologias auxilia a inclusão dos alunos PAEE e facilita a aprendizagem para todos os alunos, com atividades mais lúdicas e utilização de jogos pedagógicos virtuais que contribuem para o desenvolvimento afetivo, motor e social dos alunos (SILVA; MAIO, 2021).

Em conformidade com a pesquisa realizada pelo INEP, somente 60,9% das escolas estaduais do Brasil contam com jogos educativos, enquanto nas escolas municipais do país, esse número é um pouco mais elevado, sendo 78,9% das escolas municipais a possuir jogos educativos para utilizar como recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2021a).

Ainda que a pandemia tenha ocasionado momentos difíceis para professores, alunos, famílias dos alunos e demais colaboradores das instituições de ensino, os desafios enfrentados para o ensino remoto também contribuíram de forma positiva em alguns pontos relevantes a serem considerados.

O cenário evidenciado em muitas escolas aponta que docentes sentiram a necessidade e urgência de buscar novas aprendizagens que sanassem suas dificuldades no uso de recursos tecnológicos digitais, agora utilizados nesse novo modelo de ensino. Como resultado, “[...] culminou-se uma busca contínua e mútua de aprendizagem colaborativa entre os pares”, ou seja, provocou um aumento na procura por novos conhecimentos e habilidades visando ampliar o trabalho docente diante da necessidade de utilização dos recursos tecnológicos (SILVA; MAIO, 2021, p. 51).

Outro ponto positivo observado neste difícil período refere-se à participação dos pais nas escolas e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O trabalho pedagógico ficou mais articulado com o redimensionamento na relação entre escola e família. As

famílias passaram a participar mais da escola, deixando de lado a postura anterior de participar somente quando solicitada ou convocada pela escola. Com isso,

[...] os ganhos e benefícios gerados a partir da parceria entre família e escola proporcionam uma melhor compreensão das necessidades e especificidades dessas crianças, seus interesses e potencialidades (MERCADO; PEDRAZA, 2021, p. 27).

Com a retomada dos alunos as aulas presenciais, almeja-se que a utilização dos recursos tecnológicos, as propostas de jogos pedagógicos e psicopedagógicos, a ludicidade e o apoio das famílias articulado com as instituições de ensino sigam presentes no cotidiano escolar, visto que, nesse período pandêmico, foram encaminhamentos e estratégias utilizadas que demonstraram bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário apresentado por Mercado e Pedraza (2021), e por Silva e Maio (2021), entendemos que, por mais difícil que tenha sido esse período pandêmico, também encontramos relatos de êxitos na possibilidade e utilização dos recursos tecnológicos como ferramentas de aprimoramento nos processos de aprendizagem dos alunos, uma maior articulação entre família e escola e a valorização da figura docente pelos pais e responsáveis dos alunos. Estes elementos foram pontos positivos observados por parte de algumas escolas.

No ensino superior, a possibilidade de participação em *live* de eventos nacionais e internacionais, cursos de extensão e palestras de pesquisadores se mostraram eficazes na propagação de novos conhecimentos. Os acadêmicos tiveram a oportunidade de assistir palestras de pesquisadores renomados que no modelo presencial não seria de fácil acesso. Dessa forma, acreditamos que pontos positivos, como estes mencionados, devem continuar no período pós-pandêmico, visando propiciar maior acesso ao conhecimento científico.

4. Encaminhamentos para o ensino remoto na modalidade da educação especial no estado do Paraná

No Paraná, em 2020, foram matriculados 104.280 alunos na modalidade da educação especial na educação básica, “[...] um aumento de 23,6% em relação a 2016” (BRASIL, 2021b). Esses dados confirmam um número significativo de matrículas, porém, com a pandemia, como foram encaminhados esses alunos no processo de ensino e aprendizagem na modalidade do ensino remoto?

Segundo o parecer CNE/CP nº 11/2020, cada estado possui autonomia para regulamentar as recomendações presentes no documento citado. Dessa forma, o estado do

Paraná instituiu um pacote de ações com o intuito de propiciar aos alunos o acesso ao conteúdo curricular diante da impossibilidade de os alunos frequentarem o ambiente escolar. Assim, criou-se a Aula Paraná, em que as aulas foram transmitidas em TV aberta (Record e RIC Paraná) e pela plataforma do YouTube, contando também com o aplicativo Aula Paraná disponível para celulares, além da utilização da plataforma do Google Classroom, utilizada em computadores e celulares (PARANÁ, 2020a).

Nesse cenário, o Paraná, assim como outros estados, sofreu com as dificuldades do ensino remoto, com as atividades não presenciais, resultando em um grande desafio para professores, alunos e familiares dos alunos.

Mediante documentos como resoluções e orientações, o Paraná estabeleceu o atendimento aos alunos PAEE, propondo a inserção de professores do AEE, intérprete e tradutores de LIBRAS e professores de apoio à comunicação alternativa nas turmas, com o intuito de dar suporte aos alunos e aos professores regentes. As atividades que deveriam ser realizadas nas Sala de Recursos Multifuncionais – SRM foram realizadas a distância, como atividades complementares ou suplementares (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Essas medidas tomadas pelo estado do Paraná são essenciais para a EE, pois atendem à legislação nacional que defende o direito de igualdade de condições aos alunos PAEE. Porém, não oferece subsídio necessário aos professores, pois “[...] não evidência como os professores, que não têm formação específica e recursos adequados para lecionarem online, atenderão às necessidades específicas dos alunos da educação especial” (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, p. 156).

Nas universidades do Paraná, os alunos PAEE também encontraram dificuldades nessa modalidade não presencial. Por sua vez, a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, uma instituição pública, formada por sete Campi nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória, a qual oferta cursos de graduação e pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu e é mantida pelo Governo do Estado do Paraná, tomou medidas importantes para o atendimento dos alunos PAEE nesse período de pandemia.

Uma das medidas tomadas visando contribuir e oferecer apoio pedagógico aos alunos com deficiência foi a Monitoria Especial com bolsaⁱⁱⁱ. Nesse programa, o aluno PAEE

tem acesso a um monitor bolsista, cujo objetivo é acompanhar e auxiliar o aluno PAEE, segundo suas especificidades e necessidades.

5. Ações e encaminhamentos referentes aos alunos PAEE na UNESPAR pelo CEDH/NESPI

A UNESPAR/Campus de Paranavaí, assim como os outros seis Campi da UNESPAR, possui o CEDH – Centro de Educação em Direitos Humanos, criado em 2016, por meio da Resolução nº 007/2016. O CEDH é composto por três núcleos: NESPI – Núcleo de Educação Especial Inclusiva; NERA – Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais e NERG – Núcleo de Educação para Relações de Gênero.

Esses núcleos que compõem o CEDH são espaços que visam o acolhimento, construção de conhecimento e orientação para práticas educacionais, buscando contribuir para uma educação inclusiva, na qual a diversidade e a singularidade de cada um sejam respeitadas. Essa é uma medida importante que tem auxiliado a permanência dos alunos PAEE.

Segundo dados obtidos na secretaria acadêmica pela Coordenação do NESPI, no ano de 2022, a UNESPAR/Campus de Paranavaí conta com 10 alunos PAEE matriculados e com laudo em cursos de graduação. Um deles com ingresso em 2019, cinco com ingresso em 2020, um em 2021 e três em 2022. Por sua vez, conta também com quatro alunos PAEE sem laudo médico formalizado na secretaria acadêmica, dos quais três ingressaram em 2020 e um em 2021, totalizando em 14 alunos PAEE, na UNESPAR/Campus Paranavaí em julho de 2022. Oito alunos fazem a Monitoria Especial com bolsa, no contraturno, custeada pela Fundação de Apoio à UNESPAR em 2022.

Tabela 1. Relação do número de alunos PAEE com laudo e sem laudo que permanecem na instituição em 2022

Ano de ingresso UNESPAR	Alunos matriculados Com laudo e sem laudo médico	Com Laudo Médico	Sem Laudo Médico
2019	01	Sim	
2020	05	Sim	
	03		Sim
2021	01	Sim	
	01		Sim
2022	03	Sim	
Total em 2022	14	10	4

Fonte: Banco de dados do NESPI (2022)

Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: desafios em diferentes níveis de ensino em tempos de pandemia

Também constam neste período oito alunos que trancaram o curso e não pediram rematrícula.

Tabela 2. Alunos PAEE que trancaram matrícula no período – 2020/2021/2022

Ano de ingresso UNESPAR	Alunos PAEE que trancaram o curso em 2020/2021/2022	TRANCOU	Motivo	Laudo Médico
2020	02	2022	devido pandemia	Sim
2020	01	2020	falta de intérprete	Sim
2021	01	2021	troca de curso e instituição	Sim
2021	01	2021	Não justificou	Sim
2021	01	2022	por ter ingressado no mestrado	Sim
2022	01	2022	Não justificou	Sim
2022	01	2022	Não justificou	Sim
TOTAL	08			Sim, todos.

Fonte: Banco de dados do NESPI (2022)

Dois alunos trancaram a matrícula devido a dificuldades encontradas durante a pandemia em acompanhar as aulas online, três alunos que trancaram o curso não justificaram o motivo, um aluno trancou matrícula por falta de intérprete de LIBRAS, e por fim, dois alunos trancaram a matrícula para realizar outro curso em outra instituição, um deles foi cursar mestrado na Universidade Estadual de Maringá/UEM, pois entrou pelo sistema de cotas e já possuía diploma de graduação (Banco de dados do NESPI/2022).

É possível afirmar que as ações desenvolvidas pelo NESPI têm auxiliado e colaborado na permanência de alunos PAEE na UNESPAR/Campus Paranavaí, embora as condições objetivas, estruturais e o período da pandemia também contribuíram para a evasão de muitos desses alunos da instituição. Os dados da tabela 2 demonstram o que ora se afirma.

O NESPI tem trabalhado em ações que visam garantir o acesso, a inclusão e a permanência dos alunos PAEE na instituição. Orienta-se para que adaptações pedagógicas sejam realizadas segundo as especificidades de cada aluno PAEE, promovendo estudos que colaboram para um melhor acompanhamento dos alunos com deficiência. Esses estudos são abertos, podendo participar professores, acadêmicos e a quem puder interessar. Tal

momento de estudo se constitui em um grupo ligado ao NESPI denominado Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva (GEPEEIN).

Nesse contexto, o NESPI também é responsável em efetuar levantamentos que estabeleçam as necessidades dos alunos PAEE, ou seja, “[...] aquisição de materiais de tecnologia assistiva, acessibilidade pedagógica, arquitetônica, além de atender os alunos, orientar professores, coordenadores de cursos e demais profissionais da universidade que procure o setor” (GARCIA, 2020, p. 221).

O CEDH/NESPI, em 2022, teve importante e significativa conquista para o atendimento dos alunos PAEE, pois foi aberto o Edital nº 001/2022 – CPPS/UNESPAR –o qual disponibilizou uma vaga de professor temporário para o Atendimento Educacional Especializado – AEE para cada Campi. Dessa forma, caberá ao professor do AEE realizar a mediação perante o monitor, professores e coordenadores referente ao acompanhamento dos educandos PAEE. O teste seletivo foi realizado e a contratação está prevista para o segundo semestre de 2022.

Esta conquista do professor de AEE foi possível em virtude da criação e trabalho da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos – PROPEDH, no ano de 2022, composta pela Diretoria de assuntos Estudantis e pela Diretoria de Direitos Humanos que trabalham de forma articulada, na garantia dos interesses dos alunos e seus direitos, respeitando a diversidade dos acadêmicos e suas especificidades.

Foi em fevereiro de 2022 que a PROPEDH foi criada, aprovada pelo Conselho Universitário – COU e pela Reitoria da UNESPAR. Assim, a PROPEDH surgiu com o objetivo de:

[...] coordenar as políticas institucionais relativas ao atendimento estudantil e à educação em direitos humanos, a partir das garantias individuais, do respeito à diversidade, à pluralidade e à equidade para o exercício da cidadania e o desenvolvimento humano (SAUTHIER, 2022, s/p.).

A PROPEDH vem desenvolvendo significativa atuação “[...] no desenvolvimento e implantação das políticas de cotas e na consolidação de políticas de inclusão de grupos vulneráveis”, na UNESPAR (SAUTHIER, 2022, s/p.). Desse modo, os direitos dos alunos PAEE são efetivados de forma sincronizada com as políticas inclusivas nacionais e do estado do Paraná, com o olhar voltado para o respeito da diversidade e singularidade dos indivíduos.

Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: desafios em diferentes níveis de ensino em tempos de pandemia

Em reunião do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão – CEPE da UNESPAR, realizada no dia 2 de junho de 2022, foi aprovada também e por unanimidade a Resolução nº 021/2022 – CEPE/UNESPAR, que determina os procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado – PEI voltado para os alunos PAEE dos cursos de graduação e pós-graduação da UNESPAR, configurando em mais um avanço para o atendimento dos alunos PAEE (DAUM, 2022).

Desse modo, a Resolução nº 021/2022 visa garantir uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE na universidade, como descrito em seu Art. 1º:

Regulamentar os procedimentos para a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes públicos da Educação Especial (PEE) que necessitem de diferenciação curricular em decorrência de deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos que impeçam o desenvolvimento educacional em igualdade de condições com os(as) demais estudantes (UNESPAR, 2022b, p. 3).

A aprovação e implantação PEI foi conquistada devido a ação desenvolvida pela PROPEDH. O PEI representa significativo avanço para a UNESPAR, sendo importante para o apoio aos professores e alunos, visto que o PEI aponta procedimentos para o planejamento da ação pedagógica inclusiva (DAUM, 2022). Desta forma, é um subsídio para um efetivo trabalho no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que o PEI é uma metodologia de trabalho colaborativo, com foco no aluno PAEE e deve ser elaborada a partir dos conhecimentos prévios do aluno, do grau de desenvolvimento do estudante e de suas habilidades, para que, assim, possam ser elaborados objetivos a curto, médio e longo prazos, realizando avaliações periódicas do progresso do aluno (SILVA; CAMARGO, 2021).

Nesse sentido, como encontrado no Art. 5º da Resolução nº 021/2022, destacamos o modo de construção dessa ferramenta como resultado de um trabalho cooperativo e articulado.

O PEI deve ser construído de forma colaborativa pela coordenação de curso, docentes dos componentes curriculares, integrantes da equipe de apoio para a Educação Especial Inclusiva coordenada pelo Núcleo de Educação Especial Inclusiva - NESPI, os (as) próprios(as) estudantes e, sempre que possível, seus familiares (UNESPAR, 2022b, p. 4).

Desse modo, o PEI é um importante aliado para os professores e alunos, pois a partir dele, é possível encontrar subsídios que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Dessa forma, podemos dizer que o PEI é responsável por um mapeamento do aluno e suas especificidades, o que, certamente, trará uma maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem aos alunos PAEE.

6. Considerações finais

Diante do exposto, consideramos que as políticas públicas inclusivas implantadas, que garantem o acesso dos alunos PAEE nas instituições de ensino, configuram uma conquista importante de direitos e pertencimento da sociedade a qual se viram excluídos por muito tempo.

No entanto, ainda se faz urgente a elaboração “[...] de políticas públicas eficazes e democráticas que atendam efetivamente a educação especial em sua totalidade” (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021, p. 512), que prezem não somente ao acesso, mas também à permanência e à qualidade de ensino para os alunos PAEE.

Entendendo que a “[...] educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VIGOTSKI, 2011, p. 867), é pela educação que encontramos possibilidades de mediação que desenvolva as potencialidades dos alunos PAEE.

Salientamos a necessidade urgente de que as políticas públicas, ações, encaminhamentos e programas governamentais, além de garantir o ingresso ao ensino público, também viabilizem a permanência e a conclusão do curso escolhido pelo aluno PAEE no ensino superior. Por conseguinte, viabilizam-se novas perspectivas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim, efetiva-se a garantia de acesso aos conhecimentos científicos, desenvolvimento das potencialidades dos alunos PAEE e flexibilidade e adaptação quando necessário, respeitando sempre as especificidades de cada aluno e o nível de ensino ao qual está inserido.

Do mesmo modo, é de suma importância a criação de condições para que as políticas públicas inclusivas se efetivem de fato como estabelecido nos documentos legais. Com isto, busca-se promover a garantia de permanência e qualidade de ensino e a manutenção dos avanços já conquistados legalmente, para que não ocorram retrocessos com “novas propostas” que não trazem nada de novo, apenas inviabiliza conquistas construídas com muita luta.

Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: desafios em diferentes níveis de ensino em tempos de pandemia

A ampliação de recursos destinados à educação se faz necessária, principalmente da EE, formação continuada dos professores, melhores condições de trabalho, melhor infraestrutura, entre outros fatores essenciais para a garantia de oferta, permanência e qualidade de ensino.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Governo lança nova política nacional de educação especial**. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/09/governo-lanca-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2020: resumo técnico do estado do Paraná** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518, abr/jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>. Acesso em: 14 fev. 2022.

DAUM, Marina Santos. **CEPE aprova regulamento de Plano Educacional Individualizado para estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos**. UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, 2022. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/cepe-aprova-regulamento-de-plano-educacional-individualizado-para-estudantes-com-deficiencia-altas-habilidades-superdotacao-e-transtornos-funcionais-especificos>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 147-162, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FERNANDES, Paula. **Ingresso 2021 da Unespar tem cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência; últimos dias para inscrições**. UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, 2021. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/noticias/ingresso-2021-da-unespar-tem-cotas-sociais-raciais-e-para-pessoas-com-deficiencia#:~:text=Isso%20porque%20a%20Unespar%20%C3%A9,17%20de%20dezembro%20de%202020>. Acesso em: 03 jul. 2022.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda et al. Inclusão, acesso e permanência no ensino superior: ações em destaque. In: SÉRIO, Andréa; PRIORI, Claudia. (org.). **Diversidade em fricção: educação em Direitos Humanos em construção na Universidade**. Curitiba: Ed. CBT Brasil Multimídia, 2020. p. 203-228. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/projetos/cedh>. Acesso em: 06 jul. 2022.

LIMA, Luciana Maria Tabosa et al. Educação inclusiva e sua trajetória nas políticas públicas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 15295-15310, mar. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/8093>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo, Fundação Santillana: Moderna, 2020. Disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. In: 10 Encontro Internacional de Formação de Professores, v. 10, n. 1, 2017, Universidade Tiradentes - Campus Farolândia Aracaju-Sergipe. **Anais eletrônico**. Universidade Tiradentes - Campus Farolândia, Aracaju-Sergipe, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4770>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MERCADO, Elizangela; PEDRAZA, Ivon Días. Transformações na relação família-escola em tempos de pandemia da Covid-19. In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CARMO, Bruno Cleiton Macedo do. **Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada**. Maceió, AL: EDUFAL, 2021. p. 26-35.

Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: desafios em diferentes níveis de ensino em tempos de pandemia

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK9g9htRZyQnW7Cqbrs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

PARANÁ. **Coronavírus**. Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 24 de abril de 2020a. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Confirmado-como-solucao-EaD-ja-funciona-em-todo-o-Parana>. Acesso em: 18 abr. 2022.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 20.443, de 18 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico. Curitiba, PR: Palácio do Governo, 2020b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=243728&indice=1&totalRegistros=336&anoSpan=2021&anoSelecionado=2020&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RIEGEL, Ariane Berri; MARQUES, Luíza Nunes; WUO, Andrea Soares. Legislações que orientam o ensino para educandos com deficiência em tempos de pandemia – Covid-19. **Revista Eletrônica Humanitaris**, v. 2, n. 02, p. 107-118, 2020. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/426>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SAUTHIER, Helio. **Unespar cria a Pró-reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos**. UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, 2022. Disponível em: <https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/unespar-cria-a-pro-reitoria-de-politicas-estudantis-e-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Gilda Pereira da; MAIO, Eliane Rose. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. **Revista Diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 8, n. 1, p. 41-54, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/11149>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a Covid-19: Aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, Rosimeire Brito; SANT'ANA, Izabella Mendes. Políticas educacionais inclusivas: contextualização histórica e contribuições para a educação especial. **Educação Básica Online**, vol. 1, n. 1, p. 70-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaobasicaonline/article/view/9>. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 11 jul. 2022.

TRAVAIN, Alessandra Lourenço da Silva; GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva e Tendências em Curso. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4529>. Acesso em: 16 jan. 2022.

UNESPAR. **Instrução Normativa nº 001, de 1 de agosto de 2022**. Orienta os procedimentos para as Bancas de Verificação complementar à Autodeclaração de Candidatos/as Pretos/as e Pardos/as (Bancas de Heteroidentificação) [...]. Curitiba, PR: Universidade Estadual Do Paraná, 2022a.

UNESPAR. **Resolução nº 012, de 8 de maio de 2019**. Estabelece o Sistema de Cotas no Processo Seletivo Vestibular e o Sistema de Seleção Unificada – SISU para o ingresso de candidatos oriundos do ensino público, pretos, pardos e pessoas com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Curitiba, PR: Universidade Estadual Do Paraná, 2019.

UNESPAR. **Resolução nº 021, de 2 de junho de 2022**. Aprova o regulamento dos procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unespar. Curitiba, PR: Universidade Estadual Do Paraná, 2022b.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Notas

ⁱ Terminologia modificada para Transtornos do Espectro Autista (TEA), pelo Manual Diagnóstico e Estatístico De Transtornos Mentais (DSM-V), em maio de 2013.

ⁱⁱ A Instrução Normativa nº 001/2022 é um documento recente que orienta os procedimentos para as Bancas de verificação complementar à autodeclaração dos candidatos pretos e pardos para a validação das cotas nos processos seletivos de Graduação e Pós-Graduação nos sete Campi da UNESPAR (UNESPAR, 2022a).

ⁱⁱⁱ Esse programa foi resultado de reuniões da coordenação e vice-coordenação do NESPI com outros coordenadores de curso de graduação, explicando a necessidade de bolsa para oferecer monitoria aos PAEE. Por intermédio de um dos coordenadores, foi solicitado à Fundação de Apoio à UNESPAR/Campus de Paranavaí – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA. Dessa forma, foi realizada a Chamada Interna 03/2021 para a concessão de 10 bolsas-auxílio, visando a monitoria especial aos acadêmicos dos Cursos de Graduação da UNESPAR, PAEE, no período de agosto a dezembro de 2021 e se mantém em 2022.

Sobre as autoras

Alessandra L. S. Travain

Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da UNESPAR/Campus de Paranavaí. Programa PIBIC; Fundação Araucária. Pesquisadora na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva (GEPEEIN).

<https://orcid.org/0000-0002-3893-0444> E-mail: alelourenco00@gmail.com

Dorcely Isabel B. Garcia

Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/PROFEI/UNESPAR/Campus de Paranavaí. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação - UEM em 2005 e doutora em Educação - UEM em 2015. 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.

<https://orcid.org/0000-0002-8613-2842> E-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

Recebido em: 14/12/2022

Aceito para publicação em: 20/07/2023