

**POLÍTICAS PÚBLICAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA O
ATENDIMENTO E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PARA EL SERVICIO E
INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL DURANTE LA
PANDEMIA COVID 19**

**PUBLIC POLICIES OF THE MINISTRY OF EDUCATION FOR THE SERVICE AND
INCLUSION OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS DURING THE COVID 19
PANDEMIC**

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues¹

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre as políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação - MEC, destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, para a inclusão de estudantes do público da Educação Especial, matriculados nos sistemas regulares de ensino, durante o período emergencial, entre 2020 e 2021, da pandemia causada pelo vírus da COVID 19. Trata-se de uma pesquisa documental, realizada a partir da consulta de informações disponibilizadas nas páginas do MEC e de dados obtidos por Lei de Acesso à Informação – LAI, ambos verificados sob a perspectiva da análise qualitativa. Entre suas conclusões, o estudo considera que uma política pública deve ir além da execução de ações estruturais, como a entrega de bens e serviços, e contemplar o diálogo com os atores partícipes da política. Ademais, necessita criar mecanismos para seu monitoramento e registro, visando a formação de memória institucional na gestão pública, que poderá orientar a implementação de novas políticas públicas de inclusão, a partir de experiências adquiridas, como as vivenciadas nesse período.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Especial. Pandemia do Covid 19.

RESUMEN

Esta investigación busca reflexionar sobre las políticas públicas implementadas por el Ministerio de Educación - MEC, encaminadas a ofrecer Servicios Educativos Especializados

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica na Rede Nacional Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória. Pós Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (Instituto Superior de Educação Metropolitano de Brasília-IMESB), Pós Graduação Lato Sensu em Educação Especial com Enfase em Deficiência Visual e Sistema Braille (Faculdade Fasul).

- SEE, para la inclusión de estudiantes del público de Educación Especial, matriculados en sistemas educativos regulares, durante el período de emergencia, entre 2020 y 2021, de la pandemia provocada por el virus COVID 19. Se trata de una investigación documental, realizada mediante la consulta de información disponible en las páginas del MEC y datos obtenidos por la Ley de Acceso a la Información – LAI, ambos verificados bajo la perspectiva del análisis cualitativo. Entre sus conclusiones, el estudio considera que una política pública debe ir más allá de la ejecución de acciones estructurales, como la entrega de bienes y servicios, e incluir el diálogo con los actores que participan en la política. Además, necesita crear mecanismos para su seguimiento y registro, apuntando a la formación de una memoria institucional en la gestión pública, que pueda orientar la implementación de nuevas políticas de inclusión pública, basadas en experiencias adquiridas, como las vividas durante este período.

Palabras llave: Políticas Públicas. Educación especial. Pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

This research seeks to reflect on the public policies implemented by the Ministry of Education - MEC, aimed at offering specialized educational services - AEE, for the inclusion of students from the Special Education public, enrolled in regular education systems, during the emergency period, between 2020 and 2021, of the pandemic caused by the COVID 19 virus. This is documentary research, carried out by consulting information available on the MEC pages and data obtained by the Access to Information Law – LAI, both verified under the perspective of qualitative analysis. Among its conclusions, the study considers that a public policy must go beyond the execution of structural actions, such as the delivery of goods and services, and include dialogue with the actors participating in the policy. Furthermore, it needs to create mechanisms for its monitoring and recording, aiming at the formation of institutional memory in public management, which can guide the implementation of new public inclusion policies, based on acquired experiences, such as those experienced during this period.

Keywords: Public Policies. Special education. Covid 19 pandemic.

1. INTRODUÇÃO

O alerta desencadeado pela emergência mundial de pandemia, causada pela difusão do vírus da COVID 19, declarada pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, deflagrou o fechamento, entre outros setores, da rede regular de ensino, a fim de se evitar a disseminação massiva do vírus entre a comunidade escolar. Rodrigues

(2020) relembra que, após a declaração de pandemia mundial da COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde, em março de 2020, a quarentena e o distanciamento social passaram a ser rotina em nossas vidas. Segundo o autor, o sistema educacional do Brasil e do mundo passou por uma grande mudança, em que o ensino presencial foi, de forma compulsória, transposto para ambientes virtuais, mediados por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs.

Por conseguinte, tal evento provocou a necessidade de uma rápida articulação do poder público em promover políticas públicas que criassem mecanismos e formas alternativas que resgatassem e colocassem em vigor o exercício pleno do direito fundamental, previsto na Constituição Federal de 1988, à educação. A consecução desse direito também exigiu do poder público ações específicas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE aos estudantes do público da educação especial (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista – TEA, altas habilidades ou superdotação), matriculados nos sistemas regulares de ensino.

Esta pesquisa visa discutir sobre as políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação - MEC, entre 2020 e 2021, em articulação com as secretarias de educação dos entes federados, visando ao apoio aos sistemas de ensino à educação e inclusão do público da Educação Especial, no que tange à oferta do atendimento educacional especializado – AEE, durante o período pandêmico causado pela COVID 19. Trata-se de pesquisa documental, realizada a partir de dados obtidos de Lei de Acesso à Informação – LAI e de outros documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, verificados pela análise qualitativa.

Na primeira parte, será realizado um breve relato da evolução das políticas públicas conduzidas pelo MEC, desde o contexto da política de educação especializada, integracionista, até o direcionamento da adoção de normas e programas voltados à inclusão escolar. Na segunda parte, serão abordados e analisados os dados coletados das políticas públicas e demais ações, realizadas pelo MEC, visando à oferta do AEE. Inicialmente, será analisada a execução de políticas públicas estruturais de formação de professores e promoção da acessibilidade física e pedagógica.

Num segundo momento, serão abordadas as ações de políticas e de gestão, promovidas pela Diretoria de Educação Especial do MEC, quanto à difusão de normativos e orientações junto às secretarias de educação dos entes federados sobre o AEE no período pandêmico, inclusive para o retorno às aulas presenciais. Nesse momento, também serão feitas reflexões sobre os atos de gestão pública, pelo MEC, como, por exemplo, a implementação ou não do monitoramento de suas políticas públicas aplicadas no período.

A pesquisa apresenta sua relevância ao destacar a importância da resposta do poder público na implementação articulada de políticas públicas para a educação inclusiva em períodos emergenciais. Com isso, espera-se também contribuir para o registro e fortalecimento da memória acadêmica e institucional da gestão de políticas públicas de inclusão, que contemplam a oferta do AEE para os estudantes que conformam o público da Educação Especial.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Breve do panorama do AEE nas Políticas Públicas Federais para Educação Especial

A legislação nacional que trata da relação do poder público, como promotor das políticas públicas da educação dos estudantes da Educação Especial no país, passou por diversas mudanças ao longo do tempo. Consequentemente, atrelada a essas diferentes abordagens, a organização e os objetivos do AEE, oferecida a esse público, também sofreram transformações.

A primeira fase compreendeu uma visão integracionista e segregadora, na qual o Estado tinha como função promover uma educação básica e profissional aos estudantes com deficiência, considerados desvalidos, que se adaptassem à escola, em seus sistemas de ensino. Caso o contrário, aos estudantes “não adaptados”, cabia o atendimento escolar em instituições de ensino especializadas, em sua maioria, fora do sistema público, conduzida por instituições do terceiro setor, mediante subvenção do Estado.

Numa segunda fase, Texeira, Oliveira e Souza (2018) citam que, a partir de 1950, o Estado conduziu, ainda sob a perspectiva integracionista, políticas públicas para as pessoas com deficiência, por meio da realização de projetos, denominados campanhas educacionais. Essas eram constituídas por ações de caráter não somente pedagógico (envolvendo também ações da área da saúde, etc.), para o atendimento de uma determinada especificidade (para cegos, surdos, deficientes intelectuais), e desarticuladas entre si. Entre as campanhas descritas pelos autores, estavam: a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB) – Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957; a Campanha Nacional de Educação e reabilitação dos deficitários visuais (CNERDV) – Decreto n.º 44.136 de 1º de agosto de 1958 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais (CADEME) – Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960.

Apesar de promover essas campanhas, a Legislação educacional brasileira somente incorporou a previsão de atendimento educacional às pessoas com deficiência à legislação educacional brasileira, a partir da Lei n.º 4.024 (Brasil, 1961), que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Entre seus dispositivos, os artigos 88 e 89 da Lei previam a oferta da educação de excepcionais, destinadas àqueles que, “dentro do que fosse possível, se enquadrassem no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Além da integração em escolas regulares, em salas ou classes especiais, mantidas pelo Estado, a política também previa o apoio do poder público em instituições privadas, normalmente pertencentes ao terceiro setor (Fundação Pestalozzi, etc.), para a educação dos alunos considerados “excepcionais”, mediante cessão de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Para Gallert e Pertile (2022), a perspectiva da educação integracionista é segregacionista, enquanto enfatiza outros espaços para a educação dos estudantes com deficiência, em detrimento da sala de aula regular. Para os autores, esse tipo de educação é excludente, quando enfatiza o aprendizado ao longo da vida, em espaços fora das escolas regulares, como possibilidade de educação não institucionalizada para as pessoas com deficiências.

Esse cenário começa a mudar quando o país passa ser partícipe de acordos e convenções internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a Convenção de Salamanca de 1994, a Convenção de Guatemala de 1999, entre outras convenções e legislações internacionais, que contemplaram a afirmação do direito da pessoa com deficiência à educação. Entre os marcos legais nacionais que consolidaram o dever do poder público, como agente indutor das políticas públicas de inclusão, citam-se: a Constituição Federal de 1988; a Lei n.º 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Decreto n.º 6.949 de 2009 - Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência; a Lei n.º 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), dentre outras.

Essas diretrizes determinaram a obrigação do poder público, de todos os entes federados, na disponibilização dos recursos, profissionais capacitados, tecnologias assistivas, promoção da acessibilidade física e demais serviços, a favor da consolidação de um sistema educacional inclusivo. Tais orientações viam por fim atender a determinação prevista na Constituição Federal (Brasil, 2008), que, em seu artigo 208, inciso três, prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outros, mediante a garantida do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O termo “preferencialmente” permita também que os alunos com deficiência recebam o AEE em instituições especializadas, conveniadas com os entes federados. No entanto, não desobriga o estado de oferecer compulsoriamente a educação regular a esses estudantes. Matiskei (2004) reflete que inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade. Para a autora, discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar. Para a pesquisadora, cabe ao Estado, nesse contexto, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social, que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação.

Tal direcionamento concretiza-se nas políticas educacionais de inclusão do estudante com deficiência, com destaque, a partir de 2008, com a implementação, pelo Ministério da Educação, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política concretiza pela primeira vez o compromisso do Ministério da Educação em direcionar programas e ações específicos e articulados, que tinham por objetivo promover o acesso universal à educação a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na escola regular. Tais políticas tinham a oferta do AEE, como pilar central da educação inclusiva.

Segundo Brasil (2011), o atendimento educacional especializado – AEE é, na perspectiva da educação inclusiva, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas. A oferta do AEE possui caráter complementar aos estudantes com deficiência e suplementar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O AEE não se confunde com a escolarização, sendo de responsabilidade do professor de sala comum, ofertada no contraturno, na sala de recursos multifuncionais. Esse profissional de AEE, um professor especializado, é responsável por elaborar e aplicar um plano de atendimento pedagógico. No entanto, o plano de AEE deve prever a participação da família, do próprio estudante, da comunidade escolar, além de estar articulado para as contribuições e para o encaminhamento de outras políticas públicas (saúde, assistência, etc.).

Garcia e Michels (2011) citam que, entre o período de 2008 e 2010, a Política Nacional de Educação Especial de 2008 ganhou novos contornos, mediante a implementação de três programas de governo, sendo dois voltados à Educação Básica e um à Educação Superior. Para a Educação Básica, foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que visava apoiar os sistemas de ensino na implementação nas escolas do AEE.

O segundo foi o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o qual visava formar gestores das secretarias de educação dos entes federados, para a implementação

das políticas de inclusão. O terceiro programa visava à implementação do AEE e da acessibilidade física no ensino superior, pelo chamado Programa Incluir. Essas e outras políticas públicas de promoção da inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino também estiveram presentes durante a vigência da COVID 19.

Desse modo, buscava-se promover as condições de igualdade de acesso e aprendizagem, por meio de programas e projetos específicos, que atendessem às individualidades pedagógicas requeridas por esse público no atendimento educacional especializado. Essas ações já desenvolvidas ganharam mais relevância, enquanto políticas públicas de educação voltadas à inclusão, durante o período pandêmico. Ainda assim, não se pode afirmar que a institucionalização da inclusão e do AEE, pelas políticas públicas alinhadas à política de educação especial na perspectiva inclusiva de 2008, ocorreram de forma harmônica e sincrônica à adesão do país aos marcos legais da inclusão ou à implementação dos programas descritos anteriormente.

No entanto, a constatação da falta de estrutura e profissionais adequados ainda permeia a comunidade escolar. Nem todos os estudantes da Educação Especial, matriculados nas salas comuns, têm acesso ao atendimento educacional especializado e demais serviços e direitos que garantam sua permanência e aprendizagem na escola. A omissão dos gestores, o corte de verbas nas políticas públicas e a falta de regulamentação pelo MEC de serviços às pessoas com deficiência estão entre algumas das barreiras à inclusão enfrentada pela comunidade em geral, no período anterior à pandemia. Essa caracterização também continuou permanente no período emergencial da COVID 19, e segue sendo uma questão da realidade atual ainda em muitas escolas.

Entre 2019 e 2022, a nova gestão que assumiu o Ministério da Educação publicou o Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020 (institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida). Essa política também foi conhecida como Política Nacional da Educação Especial - PNEE. Por meio dela, eram mantidas as principais diretrizes da educação inclusiva, quanto à manutenção do direito ao acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola inclusiva.

Contradicoratoriamente, o mesmo Decreto estabelecia também a volta das classes especializadas para os estudantes com deficiência que não se adaptassem à classe comum (casos mais graves de deficiência, principalmente cognitiva). Para esses alunos, a educação regular e o AEE poderiam ser feitos novamente em instituições especializadas, subsidiadas pelo Estado, como no passado.

Segundo o documento orientador do Ministério da Educação, que apresentou essa política, um sistema de ensino não deve oferecer apenas um tipo de atendimento, nem tudo que diz respeito ao processo educacional é resolvido na sala de aula comum ou na sala de recursos. Nesse sentido, o documento descreve a reflexão de que muitos especialistas e pais de pessoas que demandam atendimentos múltiplos e contínuos almejam escolas especializadas, assim como reconhecem que a sociedade é beneficiada com as escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2020).

Tal fato levou ao receio, pela corrente radicalmente a favor da inclusão plena (acadêmicos, políticos, pessoa com deficiência, etc.), do estabelecimento de uma espécie de segregação entre os segregados, uma volta ao passado, ao ponto de contestar a legalidade desse Decreto junto ao poder judiciário. Por fim, o mesmo nunca chegou a ser efetivado, pois, primeiramente, foi suspenso por decisão do Ministro do Superior Tribunal Federal – STF. Posteriormente, o PNEE foi revogado pelo Decreto n.º 11.370 de 2023, em razão do retorno ao MEC dos gestores, pesquisadores e representantes da sociedade civil, dentre outros atores políticos que elaboraram a política da Educação Especial de 2008.

As próximas seções desse estudo intencionam refletir sobre a aplicação das políticas públicas educacionais inclusivas, voltadas à oferta do AEE. Elas foram conduzidas pela Diretoria de Educação Especial, da Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação – DEE/SEMESP/MEC, entre 2020 e 2021. Apesar da gestão das políticas públicas da Educação nesse período ter sido considerado, por muitos, como atentatória às políticas de inclusão, ao tentar reestabelecer à volta do AEE nas classes especializadas, as principais diretrizes de formação continuada e de apoio à implementação de sala de recursos para escolas inclusivas, como políticas públicas do MEC, foram mantidas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia dessa pesquisa abordou primeiramente a formulação da pergunta orientadora deste estudo: quais foram as políticas públicas e ações adotadas pelo Ministério da Educação, para a promoção do AEE ao público da Educação Especial, matriculado nos sistemas regulares, no contexto da pandemia da COVID 19? Posteriormente, definiu-se que a investigação seria constituída pela pesquisa documental, fundamentada nas diretrizes descritas por autores, como Piana (2009).

A fundamentação teórica realizou um breve recorrido pela trajetória do modelo de atendimento de políticas públicas educacionais adotadas pelo Ministério da Educação para a oferta do AEE às pessoas do público da Educação Especial. Assim, esse momento da pesquisa objetivou discorrer sobre as formas iniciais, promovidas pelo Estado, para a oferta do atendimento especializado, no contexto das políticas integracionistas.

Posteriormente, são abordadas as diretrizes da política de educação inclusiva, que implicaram na assunção do Estado em promover as políticas públicas de inclusão, entre eles, a estruturação do Atendimento Educacional Especializado - AEE, por meio da promoção da acessibilidade física, pedagógica e da formação de professores. Para isso, foram pesquisados artigos disponíveis na plataforma Scielo, Portal da CAPES, a partir de descritores como: Educação Especial, legislação inclusiva, políticas públicas.

A coleta de dados das políticas públicas desenvolvidas pelo MEC para oferta do AEE aos estudantes com deficiência no período pandêmico foram extraídas a partir da análise de normas e documentos legais disponibilizados no site do Ministério da Educação. De forma complementar, a pesquisa também se valeu da Lei de Acesso à Informação (LAI 23546.039604/2024-60), para obtenção de outros dados estatísticos de políticas públicas e de esclarecimento de outras ações desenvolvidas pelo MEC no período junto às secretarias de educação dos demais entes federados.

Todos os dados foram compilados, separados e agrupados em dois grupos. O primeiro grupo foi obtido a partir de solicitação feita por demanda de Lei à Informação –

LAI. Abordou os dados estatísticos de execução de ações de políticas estruturais de oferta da acessibilidade física e pedagógica, além de formação de professores, para promoção do AEE do público da Educação Especial durante o contexto da COVID 19.

O segundo momento tratou de selecionar ações de difusão de normativos, encontros técnicos e demais orientações junto às secretarias de educação dos entes federados pelo MEC sobre o atendimento educacional especializado no contexto pandêmico e de diretrizes para o retorno às aulas presenciais. Por último, a pesquisa também promoveu a reflexão sobre atos de gestão pública, pelo MEC, sobre o monitoramento de suas políticas públicas aplicadas.

Em síntese, o quadro abaixo busca esclarecer as etapas realizadas nessa pesquisa.

Quadro 01 – Síntese das etapas contempladas pela pesquisa.

ETAPAS	AÇÕES	OBJETIVOS
identificação do problema	Definição da metodologia de pesquisa	Realizar pesquisa documental que contemplem a reflexão do problema
Construção do referencial teórico	Pesquisa em artigos acadêmicos, disponíveis em plataformas educacionais especializadas, a partir dos descritores previamente definidos.	Construção do Panorama oferta do AEE nas Políticas Públicas Federais para Educação Especial.
Coleta de dados para análise	Investigação dos documentos (publicações e normas) emitidos pelo Ministério da Educação sobre a oferta do AEE. Solicitação de dados estatísticos por meio de Lei de acesso à informação junto ao MEC.	Seleção dos dados para reflexão e compreensão sobre as políticas públicas do AEE desenvolvidas no período da COVID 19.
Análise dos dados	Definição da realização da análise em duas partes: 1) dados estatísticos das políticas públicas de disponibilização de materiais e formação de professores; 2) atuação do papel normativo e de acompanhamento do Mec junto às secretarias de educação dos entes federados sobre as políticas públicas de AEE e de seus programas implementados.	Conhecer as ações estruturais das políticas desenvolvidas para o fortalecimento do AEE no período da COVID 19. Identificar o papel regulador e de difusão de diretrizes normativas e do acompanhamento das políticas públicas implementadas pelo MEC junto às secretarias de Educação

Fonte: do autor.

Os dados foram refletidos pela perspectiva da análise qualitativa, conforme observada por Minayo (2012). Para subsidiar essa análise, a pesquisa consultou outros artigos, pertencentes às plataformas acadêmicas, como Scielo, Portal da CAPES, etc., a partir de descriptores pré-determinados (políticas públicas de inclusão, educação inclusiva, etc.), que qualificassem a discussão dos dados encontrados. Por último, são apresentadas as considerações finais sobre os dados analisados na pesquisa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Políticas públicas e ações estruturais do Ministério da Educação para a inclusão

A primeira análise aborda as políticas públicas estruturais, promovidas pelo MEC, de apoio às redes de ensino. Souza (2003) sinaliza que o foco analítico da política pública reside na identificação do problema que ela visa solucionar, na forma como esse problema se concretiza no sistema jurídico e político (*politics*) e na sociedade política (*polity*). Hill e Hupe (2003) consideram que as políticas públicas vivenciam ambientes ao mesmo tempo, de múltiplas camadas e múltiplos níveis. Para os pesquisadores, as análises sobre implementação devem, portanto, complexificar seu olhar para compreender esses vários processos decisórios, baseados em diferentes formas de coordenação de atores.

Para manter os parâmetros de qualidade de educação do público da Educação Especial, a Diretoria de Educação Especial – DEE, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP, entre 2020 e 2021, realizou ações e programas que visaram prover a formação continuada de professores (na modalidade a distância) e o suporte estrutural (acessibilidade física e pedagógica) para o atendimento educacional especializado – AEE.

Carmo, Mercado e Magalhães (2019) analisam que as políticas públicas de formação docente adotadas pelo MEC, para atender pessoas com deficiência nas

instituições de ensino, foram sendo desenhadas para qualificar os professores em serviço, através da formação continuada e usando principalmente a Educação à Distância (EaD). Garcia (2013) relata que, na Educação Especial, essa iniciativa foi promovida inicialmente pela então Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação à Distância. Desde então, esse modelo tem sido amplamente adotado como modelo de formação direta, conduzido pelo governo federal, para a formação de professores para o atendimento das especificidades requeridas pela inclusão escolar.

Rodrigues e França (2021) lembram que muitos dos profissionais em inclusão escolar nunca receberam formação inicial ou continuada sobre os eixos da Educação Especial. Segundo os autores, para a realização da prática do AEE, uma parcela desse professorado terá que obter algum saber em inclusão escolar por outros meios e espaços de formação (ONG, outros espaços de educação, companheiros de trabalho, o próprio aluno atendido, etc.), para o desenvolvimento de suas práticas.

Para este grupo de profissionais engajados, podemos dizer que a diversidade das características e das necessidades de cada estudante da Educação Especial constitui-se em um dos grandes desafios, pois é praticamente impossível adquirir conhecimentos formais e informais, validados em seu uso, que abarquem as mais diversas características e necessidades demandadas de um público tão diverso, como o da Educação especial, num único momento. Assim, o acesso às formações disponibilizadas pelos programas do MEC poderia representar uma oportunidade de aquisição de conhecimento e atuação para o AEE demandado naquele momento.

Neta, Solon e Falcão (2024) sinalizam que a inserção no AEE se dá particularmente em cada professor, pelos contextos em que esse processo se desenvolve e na forma como os docentes lhe dão com as incertezas e tensões do ingresso em outro segmento do ensino. Por isso, as políticas públicas de formação, promovidas pelo MEC, devem primar pela diversidade da oferta de eixos da Educação Especial a serem trabalhados. Ademais, elas devem conter abordagens metodológicas diferenciadas, a fim de sensibilizar e atrair cada professor-cursista às temáticas da Educação Especial, que

reflitam a realidade e especificidades com que lida e vivência durante suas intervenções pedagógicas no AEE.

No período pandêmico, uma das ações implementadas pelo MEC correspondeu à promoção da formação continuada de profissionais em inclusão escolar sobre os eixos do atendimento educacional especializado no período do COVID 19. O Ministério da Educação ofertou, pelo Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR, 14 cursos de formação continuada aos profissionais da Educação Especial (carga horária máxima de 180 horas, na modalidade EaD), envolvendo nove instituições federais de ensino superior (universidades e institutos federais), disponibilizando 4.000 vagas aos gestores e professores da Educação Básica.

Entre os cursos contemplados pelo Programa no contexto pandêmico, destaca-se a promoção do curso de extensão “Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto da Pandemia do COVID-19”, com carga horária de 90 horas, conduzido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em rede com outras instituições de ensino superior federais parceiras. Os conteúdos propostos visaram à discussão e reflexão sobre os temas transversais pertinentes ao momento atual, como cuidados com a saúde no período da COVID-19, além de conteúdos temáticos do interesse da Educação Especial, com evidência para o aprendizado de práticas pedagógicas de AEE, para serem desenvolvidas remotamente.

As políticas públicas de distribuição de tecnologias assistivas foram realizadas pelo Programa Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. O Programa apoiava financeiramente as escolas públicas da Educação Básica, para equipar suas respectivas salas de recursos. Ele foi criado pela Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007, a qual dispunha:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (BRASIL, 2007).

Segundo dados do MEC, obtidos por Lei de Acesso à Informação, o Programa Sala de Recursos Multifuncional - PDDE/Escola Acessível proveu o suporte estrutural às escolas da rede, no período da COVID 19. O Programa contemplou 8.412 salas de recursos multifuncionais, distribuídas na rede de ensino de todos os entes federados. Esses equipamentos e recursos tecnológicos eram destinados para a promoção da acessibilidade física e pedagógica aos estudantes da educação e ao atendimento educacional especializado, durante o Atendimento Educacional Especializado, ainda que recebido remotamente.

Baptista (2011) destaca a potencialidade do atendimento em sala de recursos como um suporte que tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum. Segundo a autora, as políticas brasileiras para a Educação Especial mostram que a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial. Sua dimensão 'multifuncional', designação proposta pelo Ministério da Educação ao instituir um programa, planeja atender à diversidade de características dos estudantes que a frequentam.

A segunda parte da pesquisa faz considerações sobre outras ações, complementares aos programas estruturantes, no mesmo período, realizados pelo MEC, que contemplaram a orientação política e o monitoramento do desenvolvimento do AEE nos entes federados. Por meio delas, a União cumpriu seu papel constitucional de elaborar e difundir, em parceria com os entes federados, diretrizes nacionais de educação, além de, em cumprimento às boas diretrizes da gestão pública, realizar o monitoramento de suas políticas públicas de educação, em execução nesse período.

Em cumprimento ao seu papel de difusor de atos orientativos-normativos, a Diretoria de Educação Especial – DEE elaborou e encaminhou ao Conselho Nacional de educação - CNE contribuições para o parecer CNE/CP n.º 11/2020. O parecer tratou de divulgar orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

O retorno à escola do público da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, de acordo com o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que possuem a

liberdade de organização do fazer pedagógico. Enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente. (BRASIL, 2020).

A DEE/SEMESP também promoveu a construção de outros documentos políticos-orientativos, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC e dos entes federados. Entre os documentos elaborados e difundidos, destaca-se a cartilha de preparação para a volta às aulas, denominada Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas da Educação Básica (Brasil, 2020).

Esse documento continha orientações direcionadas ao retorno de todos os estudantes às aulas nas escolas da rede pública de ensino básico do país. Nesse documento havia uma seção própria ao atendimento das especificidades do público da Educação Especial, quando, após o aumento na taxa de vacinação e a baixa nos índices de contaminação do COVID 19, houve um aumento na pressão da sociedade e órgãos públicos, civis, políticos e acadêmicos, etc. para o retorno às classes presenciais.

O retorno dos estudantes com deficiência deve ser cuidadosamente planejado assim como o dos demais membros da comunidade escolar. Em geral, esses estudantes necessitam de contato próximo com terceiros e com objetos especializados de uso diário, assim como demandam maior atenção dos profissionais da educação em todas as medidas já citadas... Sempre que possível e seguro, recomenda-se que as crianças ou jovens com deficiência voltem às aulas juntamente com os demais estudantes (BRASIL, 2020).

Sob a perspectiva da gestão de políticas públicas, houve diversas ações de monitoramento. A DEE/SEMESP promoveu a contratação de consultoria especializada para investigar a oferta e não oferta do AEE pelos sistemas de ensino, durante e fora da pandêmica de Covid-19, por meio do Projeto 914BRZ1060, em parceria com a Organização das Nações Unidas - UNESCO.

O produto da consultoria teve como objeto investigar o modo como a educação do público da Educação Especial foi operacionalizada nesse momento. A pesquisa destacou o papel dos professores e profissionais em inclusão escolar em promover as condições do AEE, mesmo quando o estudante não possuía os recursos tecnológicos para o ensino remoto, sendo então, nesses casos, substituído pelo atendimento presencial.

A DEE/SEMPESP, ademais, realizou o acompanhamento das matrículas de estudantes da Educação Especial pelo Censo Escolar, com a colaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Outro sistema de monitoramento das matrículas utilizado foi o desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB, denominado Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia. O Sistema visava auxiliar dirigentes municipais e secretários estaduais de educação, assim como diretores escolares, na tomada de decisões, no contexto da pandemia da COVID-19.

Paralelamente, a DEE/SEMPESP também realizou encontros técnicos com os gestores da Educação Especial de cada ente federativo, individualmente, durante o segundo semestre de 2021, totalizando 27 reuniões. Por meio deles, os dirigentes estaduais e distrital de Educação Especial puderam expor a situação da oferta da educação regular e do atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação, em seus respectivos sistemas de ensino.

Aqui se destaca a iniciativa das relações intragovernamentais, entre os gestores da Educação Especial dos entes federados e a Diretoria de Educação Especial do MEC. O encontro proporcionou conhecer as múltiplas realidades de êxito e carência quanto à condução das políticas públicas de inclusão, entre elas a oferta do AEE, no período pandêmico, pelo Ministério da Educação.

Esse momento de escuta deve ser valorizado, pois pode orientar a articulação do diagnóstico da realidade local. A partir dessas informações, o gestor de políticas públicas pode identificar o diagnóstico das realidades locais e melhor planejar e executar as políticas públicas, com a descentralização de recursos e de implementação articuladas das atribuições, de modo a não engessar a implementação de programas e projetos nos respectivos locais, para o desenvolvimento da educação especializada no período da COVID-19.

Para Abrucio e Soares (2001), o aprimoramento das relações intergovernamentais é uma necessidade contemporânea de todos os tipos de governo. Segundo os pesquisadores, o processo generalizado de descentralização de atribuições é uma

tendência observada a partir da década de 80, até mesmo em países marcados por uma forte tendência centralizadora e unitária. Dessa forma, esperava-se que a gestão da Educação Especial nos entes federados tivesse mais agilidade e autonomia para o uso dos recursos recebidos, segundo suas realidades.

Outro ponto destacado foi a contratação da consultoria, a fim de realizar o diagnóstico da realidade local do AEE nas escolas, onde as políticas públicas de educação inclusiva, do governo federal, estão sendo efetivamente implementadas, a fim de reavaliar ou qualificar sua implementação. Para Gutiérrez (1993), o processo de diagnóstico é especialmente necessário na formulação de políticas públicas que estão acompanhadas de todo um aparato institucional. Segundo seu estudo, o aporte de um bom diagnóstico poderia gerar soluções para a implementação de gerenciamento de um conflito a partir da participação e articulação de políticas públicas de diversos setores governamentais.

Apesar de todas as ações realizadas, segundo dados obtidos junto ao Ministério da Educação, no auge da pandemia, em 2020, houve um decréscimo da oferta do AEE, caindo de 38,7%, em 2019 (período anterior ao momento pandêmico), para 35,4 %, em 2020. Nota-se também que o índice 37,5 % de matrículas no AEE em 2021 (após à volta às classes presenciais) nos informa que a taxa da oferta do atendimento educacional especializado ainda não se recuperou aos índices pré-pandêmico de 2019. As razões que expliquem essa queda ainda são inconclusivas, mas podem estar relacionadas à evasão ou reprovação dos estudantes da Educação Especial nesse período.

Gráfico 1: Percentual de matrículas de alunos no AEE



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2021)

Esta pesquisa identificou também que não há dados sobre a qualidade do ensino praticado em sala regular nem sobre a oferta do atendimento educacional especializado ou sua vinculação com as políticas públicas executadas nesse contexto pelo MEC. Não existem igualmente estudos do MEC sobre a frequência, a qualidade da educação ou do atendimento educacional especializado, recebidos pelo público da Educação Especial nesse período de educação remota ou tratem de abandono, evasão ou reprovação desse público.

A falta desses dados compromete o monitoramento e a avaliação dos programas e ações implementados, de modo que possam orientar, corrigir ou utilizar modelos bem-sucedidos de políticas públicas aplicadas nesse período. O monitoramento e a avaliação de uma política pública são diretrizes fundamentais para a gestão pública, principalmente para que novos erros não sejam cometidos, considerando o possível enfrentamento de novos momentos pandêmicos, em um mundo interconectado no movimento de pessoas.

Ademais, ainda que os recursos para a aquisição de tecnologias para as salas de recursos pelos entes federados fossem transferidos pelos programas do MEC, não sabemos quando eles foram efetivamente adquiridos e repassados ao ensino dos alunos no contexto do COVID 19. Tal reflexão ganha respaldo ao se constatar os trâmites burocráticos para a descentralização financeira às secretarias de educação e o trâmite utilizados por essas para a realização de licitação, aquisição, entrega dos materiais às unidades de ensino e sua efetiva utilização, como recurso pedagógico no AEE.

O mesmo raciocínio pode ser estendido à formação recebida pelos docentes no período pandêmico. Apesar dos esforços promovidos pelo MEC, não se pode relacionar a qualidade ou a afetividade do aprendizado recebido pelos educadores, em razão das práticas de AEE recebidas dos professores no contexto pandêmico. Isso se deve ao fato de que normalmente as políticas públicas, em geral, como na educação, priorizam a análise e divulgação quantitativa, em detrimento da realização da análise qualitativa e de impactos da aplicação das políticas governamentais de formação continuada.

Segundo Koga et al. (2020), dados empíricos revelaram a lentidão na reação do Poder Executivo federal, na execução de políticas públicas no período pandêmico, em comparação aos marcos nacionais e internacionais da progressão da disseminação da doença, assim como às ações empreendidas pelos governos estaduais. Para os autores, há uma escassez de recursos decisórios que permitam aclarar ou subsidiar a atuação estatal quanto aos objetivos a serem perseguidos e caminhos a serem adotados, sendo necessária a construção de um debate sobre a tomada de decisão no governo federal e o alcance da abordagem das Políticas Públicas Baseadas em Evidências (PPBE).

Não há clareza, em geral, sobre a avaliação da qualidade da aprendizagem dos estudantes do público da Educação Especial. No entanto, é amplamente difundido que o Ministério da Educação tem atualmente anunciado a necessidade de criar políticas públicas que estimulem a recuperação da aprendizagem dos estudantes, ainda passados dois anos após o retorno às salas de aulas regulares, em 2024. Como desafio, resta aguardar e conhecer se tais medidas adotadas também contribuirão na recuperação da aprendizagem do público da Educação Especial, considerando suas especificidades.

Sobre a avaliação de um ciclo de políticas públicas implementado, Fundação João Pinheiro (2021) considera que as atividades de monitoramento e de avaliação demonstram a responsabilidade do gestor pelo uso dos recursos públicos, uma vez que, ao utilizar essas ferramentas e analisar os dados obtidos, ele pode mudar o rumo do projeto. Segundo é refletido pelo autor, adotar políticas públicas baseadas em evidências significa reduzir espaço para a intuição e estabelecer um processo decisório a partir de dados e análises consistentes.

Ainda assim, este estudo deduz que, no período da COVID 19, as medidas políticas ou estruturais implementadas pelo governo federal, articuladas por políticas e recursos públicos complementares dos entes federados, bem como a atuação imensurável dos professores e profissionais de educação, de forma simultânea, ajudaram a evitar um prejuízo maior à educação do público da Educação Especial. Isso evidencia a necessidade de que as políticas públicas de Estado devam ser aplicadas de forma contínua e articulada com os entes federados e demais atores acadêmicos, sociais e políticos, etc., a fim de

que a eficiência, eficácia e impactos pretendidos inicialmente no planejamento estratégico de uma política pública, em sua implementação e desenvolvimento, sejam atendidos.

Entretanto, considera-se essencial que o Ministério da Educação implemente mecanismos que registrem o desenvolvimento e acompanhamento de suas políticas públicas desenvolvidas. Entre as novas ferramentas digitais da moderna gestão pública atualmente existentes está o Power BI. Tal ferramenta aplicada ao setor público é atualmente utilizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquia do MEC, para construção de um painel sobre relatórios dinâmicos para acompanhamento de dados do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)

Fig. 1- Ferramenta Power BI aplicada ao monitoramento da execução do PNATE



Fonte: FNDE,2024

A incorporação de ferramentas como essa configura-se em um avanço no registro e publicação da execução das políticas públicas. Nesse sentido, tais ferramentas auxiliam na memória institucional, tornam transparentes à sociedade a execução e controle das ações que contemplam suas localidades, seja pela sociedade ou pesquisadores acadêmicos, bem como ajudam os atuais e novos gestores, na avaliação e tomadas de decisão sobre as políticas públicas conduzidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou refletir sobre as políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação - MEC, destinadas ao atendimento educacional especializado – AEE e inclusão de estudantes do público da Educação Especial, matriculados nos sistemas de ensino, durante e ao final do período emergencial da pandemia causada pelo vírus da COVID 19, entre 2020 e 2021. Trata-se de uma pesquisa documental, realizada a partir da consulta de documentos disponibilizados nas páginas do MEC e de dados obtidos por Lei de Acesso à Informação – LAI, ambos verificados sob a perspectiva da análise qualitativa.

Entre suas conclusões, a investigação comprehende, a partir reflexão das informações encontradas, que uma política pública deve ir além da execução de ações estruturais, como a entrega de bens e serviços, mas deve também contemplar o diálogo com os atores partícipes da política que será implementada, para sua execução ordenada e articulada. Reflete-se que os repasses correntes, como feitos pelas políticas públicas, conduzidas pela Diretoria de Educação Especial – DEE/SEMESP, do Ministério da Educação, além dos recursos próprios dos entes federados, favoreceram o fortalecimento da inclusão, principalmente em momentos turbulentos, como o vivenciado na pandemia.

Faz-se igualmente necessário que tanto as boas práticas de AEE quanto a de gestão de políticas públicas, como as realizadas pelo MEC, nesse período, sejam registradas, visando a qualificação de novas intervenções futuras no planejamento das políticas e ações a serem aplicadas na educação. Para isso, é essencial também que ocorra a implementação de bancos de dados de execução de políticas públicas, para registrar a memória institucional, na administração pública, nas instituições formadoras de professores de experiências e nos sistemas de ensino, os erros e acertos vivenciados nesse período.

Por último, identifica-se a necessidade de que novas ferramentas digitais de gestão de políticas públicas, como a proporcionada pela Power BI na administração pública, sejam definitivamente incorporadas para melhor transparência e acompanhamento das políticas públicas realizadas. Por conseguinte, essa pesquisa indica a necessidade sobre a aplicabilidade e eficácia dessas ferramentas digitais na administração pública.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando; SOARES, Marcia Miranda. **Redes Federativas no Brasil:** cooperação intermunicipal no Grande ABC. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, Série Pesquisas, n. 24, 2001.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 59-76, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382011000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/#>. Acesso em: 05 maio 2024.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Diretoria de Políticas Públicas. **Avaliação de políticas públicas: por onde começar?:** guia prático da metodologia do marco lógico. m guia prático da metodologia do marco lógico. 2021. Disponível em: https://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/01.06_AvaliacaoDePoliticasPublicas_GuiaMarcoLogico_FJP.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm, Acesso em: 15 abr. 2024.
- _____. **Constituição Federal de 1988**. fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, Acesso em: 15 abr. 2024.
- _____. **Portaria Normativa n.º- 13, de 24 de abril de 2007**, dispõe sobre a criação do "programa de implantação de salas de recursos multifuncionais" . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. **Disponível** em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10342.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Especial 2020 a 2021**. Brasília: INEP 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação – SEMESP. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas da Educação Básica**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/GuiaderetornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Parecer CNE/CP n.º 11/2020** - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF. Acesso em: 15 abr. 2024.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação especial. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 32, p. 113, 12 dez. 2019.

- Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x39223>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902114/313158902114.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- GALLERT, Claudia; PERTILE, Eliane Brunetto. DECRETO Nº 10.502/2020: a nova política de educação especial. **Revista de Educação Pública**, [S.L.], v. 31, p. 1-22, 13 out. 2022. Revista de Educacao Publica. <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12764>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12764>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15, educação especial da anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 105-124, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLhbh5hF4Xm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782013000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- GUTIÉRREZ, Arturo Sánchez. El proceso de diagnóstico en la elaboración de políticas públicas. **Perfiles Latinoamericanos**, Distrito Federal, v. 1, n. 1, p. 17-36, dez. 1993. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/115/11500303.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- HILL, Michael; HUPE, Peter. The multi-layer problem in implementation research. **Public Management Review**, [S.L.], v. 5, n. 4, p. 471-490, dez. 2003.

KOGA, Natália Massaco; PALOTT, Pedro Lucas de Moura; GOELLNER, Isabella de Araujo; COUTO, Bruno Gontijo do. **Os instrumentos de políticas públicas para o enfrentamento do vírus da COVID-19: uma análise dos normativos produzidos pelo executivo federal.** 2020. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10080/5/BAPI_22_instrumentos.pdf.

Acesso em: 18 abr. 2024.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; SOLON, Thiago Falcão; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Professores ingressantes no Atendimento Educacional Especializado: vozes registradas em cartas narrativas. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 21, n. 39, p. 1-25, abr. 2024. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/15542>.

Acesso em: 02 maio 2024.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 23, p. 185-202, jun. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.338>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 29 abr. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232012000300007>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFF/#>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, Porto Alegre, 17 jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. **Scientiatec**, Porto Alegre, v. 7, n. 4, p. 43-57, 7 fev. 2021. Instituto Federal de Educacao - Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.35819/scientiatec.v7i4.3814>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814>. Acesso em: 02 maio 2024.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 18, n. 51, p. 1-7, fev. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092003000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/P74kwjCmQ5Q5ySrKLYpgdCB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 abr. 2024.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil. **Revista Exitus**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 452-480, 1 set. 2018. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3id653>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602018000300452&script=sci_artt

Data de submissão: agosto de 2024

Data de aceite: setembro de 2024