

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

Curso de Psicologia

DORA LÍGIA RICHIERI GOMES

O impacto da pandemia na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil

São Paulo

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

Curso de Psicologia

DORA LÍGIA RICHIERI GOMES

O impacto da pandemia na Educação Especial pela perspectiva da Educação inclusiva no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro.

São Paulo

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Marilda, minha orientadora, por toda ajuda, paciência e compreensão ao longo desse percurso. Agradeço à minha mãe, Camila, minha maior referência acadêmica e quem me ensinou tudo o que eu sei sobre cuidado e amor. Agradeço ao Cristiano, meu pai, por sempre acreditar em mim e me dar a segurança e o amor que, sem os quais, eu não chegaria até aqui. Obrigada à tia Andrea, por me mostrar na prática, a luta pela inclusão de pessoas com deficiência e obrigada ao tio Fernando, por sempre me apoiar. Agradeço ao Breno, meu namorado, pelo companheirismo e apoio incondicional sem o qual esse processo teria sido muito mais difícil. Agradeço, por fim, ao Nano e a Rafinha, por deixarem tudo mais leve.

*Eu desconfiava:
todas as histórias em quadrinho são iguais.
Todos os filmes norte-americanos são iguais.
Todos os filmes de todos os países são iguais.
Todos os best-sellers são iguais.
Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol
são iguais.
Todos os partidos políticos
são iguais.
Todas as mulheres que andam na moda
são iguais.
Todas as experiências de sexo
são iguais.
Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são
iguais
e todos, todos
os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.*

*Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são
iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho
ímpar.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A presente pesquisa se trata de uma revisão da literatura, de teor qualitativo, com o objetivo de investigar qual foi o impacto da pandemia na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Para tal, foram analisados 6 artigos escritos antes da pandemia e 3, escritos a partir do início da mesma. Os artigos foram obtidos através de uma busca na plataforma Scielo com as palavras-chave “educação especial” e “inclusão”, adicionando a palavra “pandemia” para os trabalhos feitos durante a pandemia. Selecionaram-se trabalhos realizados entre 2019 e 2022, sendo anteriores à pandemia os realizados entre 2019 e 2020 e os do período pandêmico os de 2021 e 2022. A análise realizada sugere que a pandemia expôs problemas que já existiam, como a falta de orientação e formação para professores da educação especial e do ensino regular, a posição secundária e dispensável que a Educação Especial ocupa no sistema de educação brasileiro. O trabalho do professor da educação especial foi ainda mais precarizado durante a pandemia. Houve dificuldade de comunicação entre professores e entre professores e alunos, não houve orientação clara para os professores, que também tiveram que utilizar recursos próprios na adaptação de material adaptado. Houve também modificação nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores com alunos público alvo da educação especial.

Palavras-chave Educação Especial, Educação Inclusiva, inclusão, pandemia, COVID-19

SUMÁRIO

1	Introdução.....	7
1.1	Um apanhado histórico	7
1.2	Pandemia e a Educação no Brasil	14
2	Metodologia	15
3	Resultados e discussão	16
3.1	Objetivo, método e principais resultados	16
3.2	Dificuldades e avanços	22
3.3	Desafios experienciados	26
3.4	O professor da Educação Especial e práticas pedagógicas	31
4	Considerações finais	35
5	Referências bibliográficas	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivo, método e principais resultados dos artigos selecionados pré-pandemia	16
Tabela 2 – Objetivo, método e principais resultados dos artigos selecionados pós-início da pandemia.....	19
Tabela 3 – Dificuldades e avanços	22
Tabela 4 – Desafios experienciados antes e durante a pandemia	26
Tabela 5 – O professor da Educação Especial e práticas pedagógicas antes e a partir da pandemia	31

1. INTRODUÇÃO

1.1 Um apanhado histórico

A discriminação e segregação das pessoas com deficiência é uma questão que se faz presente ao longo de toda a história da humanidade. Como reflexo, o mesmo se observa no âmbito da educação. É a partir dessa problemática que projetos como a educação inclusiva se tornam essenciais para o avanço da sociedade como um todo.

Para que se possa discorrer a respeito da inclusão, deve-se primeiro realizar uma breve retomada do processo que levou a esse ponto da história. Primeiramente, é importante elucidar a que se refere o conceito de deficiência. De acordo com o preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, publicada no Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, que deu origem ao Decreto n.6.949:

"(...) a deficiência é um conceito em evolução e a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2009,).

Ou seja, entende-se a deficiência como um sistema de opressão onde pessoas que vivem com impedimentos, sejam eles físicos, mentais, intelectuais e sensoriais, encontram barreiras sociais que impedem o exercício de uma vida digna. Assim, a deficiência passa a ser entendida como uma experiência do campo social e não somente pela perspectiva da patologia.

Para chegar a esse conceito de deficiência, a história pela luta de direitos das pessoas com deficiência e, consequentemente, a luta pelo direito à educação, passou por muitos percalços. Parte de uma realidade onde pessoas que não estivessem no padrão das expectativas de comportamento e desenvolvimento da sociedade, fossem totalmente marginalizadas e excluídas do convívio social. (NETO et al, 2018) Não havia espaço na sociedade para esse público e, como reflexo, não havia espaço nas escolas.

Entretanto, a partir do século XIX, surgem as instituições especializadas que remontam ao início da educação especial. Nesse momento, as instituições segregavam os sujeitos tendo como referência diagnósticos e quociente intelectual. Desta forma, nasciam escolas especializadas em pessoas com cegueira, surdez, deficiência física, intelectual, entre outros. Esses ambientes contavam com técnicos e especialistas, construindo um sistema de ensino a parte da educação regular. (NETO et al, 2018)

Desta forma, a Educação Especial chega ao Brasil a partir dessa perspectiva de segregação, com caráter filantrópico e privado, a partir de uma perspectiva de mundo onde pessoas com deficiência não tinham acesso à educação. Seguindo o modelo internacional, a educação direcionada a pessoas com deficiência desenvolveu-se de maneira independente da educação para o público geral, sem interlocução entre elas e em locais separados à escolar regular. Desta forma, na primeira metade do século XX, tendo em vista a lógica da segregação e considerando o baixo número de escolas públicas no país, famílias cuidadoras e profissionais da educação especial começaram a estabelecer instituições privadas de atendimento especializado. (KASSAR, 2011).

Apesar de classes especiais em escolas públicas terem seu início na década de 1930, foi apenas a partir dos anos 70 em que se registrou um aumento significativo, com a criação da Lei 5.692/71 que definiu a caracterização dos alunos da Educação Especial, como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, o que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (cf BRASIL, 1975, apud KASSAR, 2011, p. 68).

Mantoan (2015) afirma que, historicamente, laudos médicos e queixas escolares recorrentes, deram a base para a construção das salas especiais, onde aqueles considerados incompatíveis com as salas de aula regulares deveriam estar, sendo estes os alunos indisciplinados, filhos de lares pobres, negros e outros. Desta forma, um modelo hegemônico foi estabelecido nas salas de aula regulares.

Se faz importante, a partir daqui fazer uma breve diferenciação conceitual entre integração e inclusão. Integração, diz respeito a uma inserção parcial dos alunos com deficiência na sociedade, uma vez que o sistema ainda presume serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2015). Nessa realidade, segundo a autora: “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências” (MANTOAN, 2015, p. 27). Desta maneira, há uma justaposição do

ensino especial ao regular, uma vez que os profissionais, serviços, métodos e recursos são transferidos dos centros especializados a escolas comuns, com individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais (MANTOAN, 2015).

A inclusão, por sua vez, vem como uma contraposição à integração, uma vez que “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2015, p.27 e 28). Assim como afirma Neto:

"A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos" (NETO *et al*, 2018, p. 86)

Para que se chegasse à prática de inclusão em detrimento da integração, um longo caminho foi percorrido, envolvendo a política brasileira e a internacional. Pode-se considerar como um possível início desse caminho, a Constituição Federal de 1988. De acordo com Kassar (2011, p.69) esta “caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação”. No que diz respeito a educação, a Constituição estabelece, no artigo 205, a educação como um direito de todos. No artigo 206 define “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Por fim, no artigo 208, elege como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (MANTOAN, 2015).

Um momento histórico importante para a construção do conceito de educação inclusiva, é a Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha, em 1994. A educação inclusiva, diz respeito a uma ética da educação que garanta equidade no acesso universal ao ensino. A Declaração de Salamanca, por sua vez, defende que crianças

não devem ser separadas por apresentarem algum tipo de deficiência, garantindo o direito de acesso a todos às escolas regulares (MENDONÇA, 2014).

Somado a isso, dois anos depois, foi promulgado outro documento relevante ao discurso de uma Educação Inclusiva: a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. Essa, reafirmava o direito ao acesso de pessoas com necessidades especiais a escolas regulares, através do planejamento das escolas brasileiras de modo que contemplassem todas as crianças, independentemente de diferenças étnicas, sociais e culturais. (KASSER, 2011). A partir de leis como esta, passa-se a entender a Educação Especial não como um sistema paralelo de ensino, mas sim como uma ferramenta para garantir recursos necessários para o aprendizado dentro e fora das escolas regulares. Entretanto, há contradições entre a LDB/1996 e a Constituição de 1988, uma vez que a primeira considera viável a substituição do ensino regular pelo ensino especial, enquanto a segunda considera que não há problema em oferecer o atendimento educacional especializado fora da rede regular de ensino, uma vez que esse seria só um complemento ao ensino na rede regular. (MANTOAN, 2015)

A partir desse momento, uma série de outros documentos e decretos foram promulgados ao longo dos anos 2000, em direção a uma educação inclusiva. As instituições especializadas, que antes eram as protagonistas na Educação Especial no Brasil, perdem essa posição central a medida em que o governo brasileiro, principalmente durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é implementa a política “Educação Inclusiva”. Assim, a partir de 2003, o Governo Federal passou a dar preferência a matricular alunos com deficiência em salas comuns de escolas públicas, com ou sem atendimento educacional especializado e principalmente através das salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2011). Outro momento importante já mencionado anteriormente, é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, que foi ratificada no Brasil, como Emenda Constitucional, que acarretou avanços importantes no que diz respeito a educação inclusiva (BRÍGIDA; LIMEIRA, 2021).

Em 2008, um novo marco histórico político e pedagógico acontece no Brasil. Foi publicado naquele ano pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (PNEEPEI). Este, tinha como objetivo:

“assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.” (BRASIL, 2008, p. 14)

É essencial também ressaltar a categorização de quem seria o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), definida nesse mesmo documento como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Alunos com deficiência seriam aqueles que “têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15). Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, por sua vez são “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 15). Por fim, os alunos com altas habilidades ou superdotação são aqueles que:

“(...) demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2008, p.15)

Outra questão importante, abordada nesse mesmo documento, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A oferta deste, já havia sido determinada como dever do Estado na Constituição de 1988. No capítulo VI onde se elucida as diretrizes da PNEEPEI, discorre-se sobre os objetivos da AEE que:

“(...)Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (BRASIL, 2008, p. 16)

Também se determina através desse documento, que o AEE deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, além de ajudas técnicas assistivas. Esse serviço deve ser feito por intermédio de profissionais com formações específicas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema de Braile, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008)

Para implementar na prática as diretrizes dessa nova política, foi essencial modificar a estratégia de financiamento, ou seja, investir recursos para tornar possível a inclusão na rede pública (MANTOAN, 2015). Isso se tornou viável a partir do financiamento duplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em matrículas dos alunos PAEE nas salas de aula regular e no atendimento educacional especializado, através das salas de recursos multifuncionais. Vale ressaltar que, apesar da publicação da PNEEPEI ter sido um grande avanço para a inclusão de alunos PAEE

na rede de ensino comum, ainda restaram, apesar de com menor poder, as instituições especializadas (MANTOAN, 2015).

Pode-se considerar a Resolução CNE/CEB n.4/2009, um grande marco nesse período de transição para escolas inclusivas em detrimento da educação especial segregacionista no Brasil (MANTOAN, 2015). Essa resolução institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Esta, por sua vez, estabelece “A Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (CNE/CB n.4/2010). Enfatiza-se, através das diretrizes dessa resolução, a diferença entre os papéis do professor do ensino regular, que deve “explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva”, e do professor do AEE, que deve “identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes”.

Apesar do espaço conquistado ao longo de todos esses anos pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a disputa contra aqueles resistentes à política de inclusão permanece e se faz presente no Congresso Nacional através de mecanismos que auxiliam na manutenção da segregação escolar. (MANTOAN, 2015)

Essa resistência à educação inclusiva, provou ainda estar presente no dia 30 de setembro de 2020, com a publicação da “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (decreto 10.525/20). Esta, focalizava em propostas que incentivavam a educação especial segregacionista, indo na contramão de tudo o que havia sido conquistado até então. Esse documento, por seu caráter extremamente retrógrado, ficou popularmente conhecido como “Decreto da Exclusão” (VILLELA et al, 2020). Em dezembro de 2020, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, suspendeu o decreto dessa nova política (MOREIRA; SILVA; SILVA, 2021). No dia 2 de janeiro de 2023, o Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, por fim, revogou este mesmo decreto (PAGNO, 2023). Apesar disso, se faz relevante tratar desse assunto, uma vez que essa situação é uma clara ilustração do porquê é necessário que se continue discutindo o lugar da Educação Especial na educação brasileira. Não se pode permitir

que pensamentos retrógrados como esse se materializem através de decretos como esse ainda nos dias de hoje.

1.2 Pandemia e a Educação no Brasil

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde é notificada pelo seu escritório na China sobre o surgimento de casos de pneumonia viral de origem desconhecida. No dia 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas afirmam se tratar de um novo tipo de coronavírus, até então nunca identificado em seres humanos. Este, batizado de SARS-CoV-2, é o causador da doença COVID-19. Em janeiro, a OMS declara que o surto do novo coronavírus classifica-se como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) e, no dia de 11 de março de 2020, classifica-se a COVID-19 como uma pandemia. O que, por sua vez, indica que a doença havia se disseminado por diferentes continentes com sua transmissão sustentada de pessoa para pessoa (OPA/OMS-2020).

Com o alarmante número de casos e óbitos, governos de diversos países se viram obrigados a tomar medidas para reduzir a transmissão do vírus. Entre elas, o isolamento de pessoas infectadas, o incentivo a higienização das mãos, a utilização de máscaras faciais e medidas de distanciamento social. (AQUINO et al, 2020). Este último, diz respeito a reduzir interações entre uma comunidade, considerando pessoas infectadas ou não. Por se tratar de uma doença que é transmitida por gotículas respiratórias, esse distanciamento auxiliar na redução da transmissão da Covid-19. (AQUINO et al, 2020).

No Brasil, no dia 6 de fevereiro de 2020, foi decretada a Lei n.13.979/2020, que dispõe sobre as medidas que poderiam ser adotadas para o enfrentamento do coronavírus. Essa lei foi publicada antes do início oficial da pandemia no Brasil, visto que o primeiro caso foi registrado no dia 26 de fevereiro daquele ano (OPA/OMS-2020). Apesar disso, Jair Bolsonaro, o presidente regente daquele período minimizava a importância da crise sanitária mundial, fazendo inúmeras declarações públicas contrárias as recomendações de distanciamento social e as medidas que estavam sendo implementadas pelos governos e municípios brasileiros. (AQUINO et al, 2020). É através desse cenário político, que as medidas de controle da disseminação da doença tiveram de ser feitas por governadores e prefeitos do país, graças a autonomia

garantida pela Constituição Federal, na administração de estados e municípios nas áreas de saúde, educação e comércio (AQUINO et al, 2020).

Por conta disso, o controle da pandemia se deu de maneira variada por todo o país. Entretanto, uma medida foi quase unanime: a suspensão das atividades presenciais em escolas. De acordo com uma pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 99,3% de todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. Essa pesquisa, intitulada “Resposta Educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil”, foi agregada à coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 (Inep), que tem abrangência nacional e foi respondida por 94% de todas as escolas do país (INEP, 2021).

Nessa mesma pesquisa, outros dados também se fazem relevantes. No que diz respeito às estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos, a manutenção de canal de comunicação com a escola, como e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagens, foram as mais utilizadas. Como estratégia e ferramenta adotada no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos, a grande maioria utilizou de materiais impressos para retirada na escola (95% nas escolas estaduais e 94,1% nas municipais). Como estratégia de monitoramento da participação dos alunos, o recolhimento das atividades pedagógicas realizadas foi o mais relatado.

Por fim, um dado importante, não relatado na pesquisa, é como se deu a Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva de alunos PAEE. Houve adaptação do material? Como se deu o Atendimento Educacional Especializado? O que se pode trazer de ensinamento, a partir das problemáticas expostas por essa experiência, para fortalecer o processo de inclusão no Brasil como um todo?

2. METODOLOGIA

Este estudo trata de uma revisão da literatura de teor qualitativo, com o objetivo de caracterizar, a partir de estudos publicados, o processo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil antes e depois do início da pandemia do Covid-19. Pretende-se, assim, entender qual foi o impacto da pandemia na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Para tal, a busca de artigos foi dividida em duas delimitações de tempo. A primeira de 2019 a 2020 e, a segunda,

entre 2021 e 2022. Inicialmente, pretendia-se pesquisar um período pré pandêmico mais amplo, de 2008 a 2020, partindo da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A busca, no entanto, utilizando as palavras-chave “educação especial” e “inclusão”, resultou em 275 publicações. Desta forma, tendo em vista a impossibilidade de analisar esse extenso número de pesquisas, optou-se por limitar a busca a um passado mais recente de 2 anos antes da pandemia. Apesar da pandemia ter seu início em março de 2020, duas pesquisas publicadas neste mesmo ano foram englobadas nos artigos anteriores ao período pandêmico. Isso se deu, tendo em vista o histórico de datas de recebimento destes estudos, que podem ser acessados através do site da Scielo, onde eles foram publicados.

A busca por estudos foi feita no mês de novembro de 2022, na base de dados eletrônica Scientific Electronic Library Online (Scielo). Para a primeira parte da pesquisa, foram utilizadas as palavras chaves “educação especial” e “inclusão”, com o filtro de tempo dos anos 2019 e 2020. Para a segunda parte, adicionou-se a palavra-chave “pandemia” filtrando as publicações para 2021 e 2022. Foram selecionados apenas aqueles trabalhos publicados no Brasil. A partir dessa busca, obtiveram-se 9 publicações anteriores ao Covid-19 e 3 posteriores ao mesmo.

Na etapa seguinte, após uma leitura completa de todos os 12 estudos, foram excluídos mais 3 artigos por fugirem do tema proposto. Desta forma, obteve-se, por fim, 9 pesquisas para análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Objetivo, método e principais resultados

As Tabelas 1 e 2 sintetizam respectivamente, os objetivos, metodologia e principais resultados, dos artigos anteriores à pandemia do Covid-19 e posteriores ao seu início.

Tabela 1 – Objetivo, método e principais resultados dos artigos selecionados pré-pandemia

(continua)

Artigo	Objetivo	Método	Resultados
BEZERRA, 2020	Analisar a caracterização do profissional de apoio à inclusão	Pesquisa bibliográfica e documental, em que se selecionou 7 documentos legais de	O profissional de apoio tem funções específicas de cuidado e monitoria de alunos PAEE e, não,

	escolar com base nas orientações governamentais e nos documentos legais publicados logo após a PNEEPEI	abrangência nacional, publicados entre 2008 e 2015 que contivessem o tema do profissional de apoio à inclusão escolar para então analisá-lo.	funções pedagógicas. A legislação não é clara quanto à formação necessária para o cargo, que é frequentemente exercido por estagiários. Isso acaba precarizando a formação especializada e o papel do professor de Educação Especial.
PINTO; SANTANA, 2020	Caracterizar as percepções de professoras de escolas fronteiriças com estudantes brasileiros e estrangeiros na Educação Especial inclusiva, sobre sua formação e suas práticas pedagógicas com estudantes PAEE, em um cenário de diversidade cultural e linguística.	Entrevista semiestruturada individual com 5 professoras de duas escolas localizadas próxima à faixa da fronteira entre Brasil (Ponta Porã) e Paraguai (Pedro Juan Caballero). A entrevista continha 8 questões que exploravam os conhecimentos das professoras sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva.	Nota-se avanços, como a formulação de materiais pedagógicos pelas professoras, considerando a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Entretanto, há também dificuldades frente a barreira linguística, o que pode levar o estudante a uma deficiência secundária.
SALVINI, R. R.; et al., 2019	Analizar a influência das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, em especial do acesso ao AEE, sobre os anos de defasagem escolar dos alunos PAEE	Análise empírica, utilizando o método Propensity Score Matching, com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica – 2016, disponibilizados pelo Inep.	O programa se mostrou eficiente em elevar a aprendizagem, apesar das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e profissionais. Houve um impacto positivo em reduzir os anos de defasagem escolar para dez grupos de deficiência, principalmente para alunos com surdez.
RAFANTE; et al, 2019	Analizar os impactos da PNEEPEI no estado do Ceará e no município de Fortaleza	Pesquisa bibliográfica, documental e exame de microdados do Censo Escolar (2010-2017) - Inep, referentes às matrículas de alunos PAEE no ensino regular, ao número de docentes do AEE e às escolas com AEE em Fortaleza e Ceará, à luz do materialismo histórico e dialético.	Houve aumento das matrículas totais de alunos PAEE no ensino regular. Em relação ao AEE, houve aumento do número de alunos matriculados, de professores e de escolas, não exclusivas e exclusivas, mas as matrículas não contemplam todos os alunos PAEE e há carência de professores

			e de escolas com esse atendimento.
BAPTISTA, 2019	Analisar a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, considerando o período de 2008 a 2018, em função de uma política pública que assume a inclusão escolar como diretriz para a ação nos diferentes espaços da gestão educacional.	Estudo documental, que considerou o plano normativo e a revisão de literatura especializada.	Houve ampliação das matrículas de alunos PAEE no ensino comum e a aprovação de elevado número de dispositivos normativos sobre a temática. Também ocorreu o estabelecimento de programas dirigidos a formas variadas de apoio especializado, mostrando um deslocamento do lócus destinado à escolarização de alunos PAEE, com prioridade para o ensino comum.
ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019	Refletir acerca da PNEEPI, suas implicações nas políticas públicas e ações voltada aos alunos da educação especial, a partir do contexto do Espírito Santo (ES), na última década.	Estudo de caso para investigar o processo de implementação da política de educação especial no ES, articulada à PNEE-EI. Inicialmente, analisou-se as políticas de educação especial no Brasil e no ES voltadas à escolarização do PAEE através de uma consulta documental. Depois, foi aplicado um questionário semiestruturado em gestores de 78 redes municipais de ensino do ES. Por fim, investigou-se a trajetória da matrícula da educação especial no Brasil e no ES realizando uma consulta aos bancos de dados do INEP.	As políticas de educação especial no Brasil e no ES são consequência de disputas, negociações e correlações de forças políticas de diferentes grupos sociais no âmbito do estado. Desta forma, explicitam contradições a medida em que, apesar de garantir a inclusão do PAEE no ensino regular, também estabelecem suporte técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação em educação especial. Na análise das matrículas, notou-se uma diminuição das mesmas na rede privada de 2008 a 2011, mas um crescimento a partir de 2012. Entretanto, o crescimento no total de matrículas na educação especial se dá majoritariamente na rede pública. Esta passou de 67% no Brasil e 55% no ES, em 2008, para 84% e 96%, respectivamente, em 2018.

Tabela 2 – Objetivo, método e principais resultados dos artigos selecionados pós-início da pandemia

(continua)

Artigo	Objetivo	Método	Resultados
BUENO et al. , 2022.	Analisar a prática do planejamento educacional para os estudantes PAEE nos Institutos Federais no contexto da pandemia da Covid-19.	Aplicou-se um questionário online de autocompletamento em 156 professores dos IFs, considerando o território nacional, professores de ensino regular, que ministraram aulas no ensino remoto no contexto da pandemia junto a estudantes PAEE.	Para atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE no ensino remoto, foi necessário o replanejamento dos processos pedagógicos com diferentes ações que variaram de acordo com o instituto. Faltaram diretrizes para formular o plano de ensino individualizado, além de uma maior comunicação com os professores de educação especial.
ESPER et al, 2022	Analisar a atuação do professor de Educação Especial do PAEE no cenário da pandemia do Covid-19	Conduziu-se um Grupo Focal online com 6 professores de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de uma cidade de Minas Gerais. Realizou-se 3 encontros em que se trabalhou a participação na Educação Especial pela perspectiva inclusiva, seus desafios e fortalezas.	Os professores de Educação Especial perceberam-se implicados no processo inclusivo, ainda que não haja envolvimento total das equipes educacionais, o que os faz se sentir isolados e desamparados diante de algumas situações desafiadoras, o que foi ainda mais evidenciado pela pandemia.
CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021	Analisar o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes PAEE em tempo de pandemia.	Estudo documental que utilizou registros produzidos pelas Secretarias de Educação, coletados e organizados de março a setembro de 2020, tendo como base as experiências de duas docentes de dois municípios do Estado do Espírito Santo (ES).	Concluiu-se que a proposta de educação especial dos municípios não corresponde diretamente à proposta inclusiva prevista nas orientações anteriores ao período da pandemia. A proposta parece ter sido efetiva no que se refere ao estabelecimento de vínculos. Entretanto, se mostrou insuficiente no que diz respeito ao comprometimento com a aprendizagem e desenvolvimento individual.

Como já explicitado anteriormente, compreende-se os artigos de 2020 como anteriores a pandemia pois, apesar de terem sido publicados após a disseminação da Covid-19, a pesquisa foi realizada num momento anterior a isso, como pode ser

verificado através das datas do histórico dos artigos, disponibilizadas em seus respectivos links no site da Scielo. O estudo de Bezerra (2020), de acordo com o site, foi recebido dia 30 de novembro de 2019 e publicado dia 18 de dezembro de 2020. Por sua vez, a pesquisa de Pinto e Santana (2020), foi recebida dia 22 de dezembro de 2019 e publicada dia 21 de agosto de 2020.

Ao analisar a totalidade de artigos das duas tabelas, nota-se que é possível dividi-los em duas categorias: estudos sobre políticas ou projetos de implantação das mesmas e estudos sobre a realidade concreta do ensino em Educação Especial, ou seja, como se deu na prática, o que envolve número de matrículas, preparo dos professores, a caracterização de quem são esses professores ou cuidadores, entre outros. Ao comparar as tabelas 1 e 2, percebe-se que, enquanto no período pré pandemia, o objetivo das pesquisas era, em sua maioria, discutir sobre as políticas voltadas à inclusão, nos artigos escritos durante a pandemia, o foco principal foi sobre como se deu a prática da Educação Especial. O que, por sua vez, possivelmente indica maior preocupação em entender quais foram as atuações para atender as novas necessidades devido a pandemia e o novo modelo de ensino que teve de ser instaurado.

Desta forma, antes da Covid-19, temos 4 pesquisas que investigam as políticas presentes e seu impacto na sociedade. Entre elas, encontra-se a de Bezerra (2020), que caracteriza a figura do profissional de apoio à inclusão escolar, baseado em documentos e orientações governamentais publicadas logo após a PNEPEEI. Salvini et al (2019), buscou analisar a influência das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, principalmente ao acesso as AEE, nos anos de defasagem escolar de alunos PAEE. Rafante et al (2019), assim como Almeida, Melo e França (2018), pesquisaram sobre o impacto e implicações da PNEPEEI, respectivamente, em Vitória (ES) e no estado de Ceará somado ao município de Fortaleza.

Por outro lado, no que diz respeito ao período pandêmico, não há estudo em que os foco central foram políticas ou sua implementação. Há uma pesquisa documental, de Camizão, Conde e Victor (2021), mas esta analisou a implementação do ensino remoto, buscando entender a posição que a educação especial ocupou nesse processo. Apesar de partir de documentos governamentais, tem como base a experiência de duas docentes desse mesmo período.

Os outros dois artigos escritos durante a pandemia, também pretendiam entender a realidade concreta da Educação Especial. Bueno (2022) Institutos

Federais durante o ensino remoto. Esper et al (2022), por seu lado, analisou a atuação do professor de Educação Especial, no cenário do Covid-19.

Por fim, há duas pesquisas que também focalizaram a caracterização da Educação Especial na prática, englobadas no período pré pandemia. Pinto e Santana (2020), retrataram as percepções de professoras de escolas fronteiriças com estudantes brasileiros e estrangeiros, que trabalham com a Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva, quanto as suas práticas pedagógicas com estudantes PAEE num cenário de diversidade cultural. Baptista (2019), buscou analisar a escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, entre 2008 e 2018, em função de uma política pública que tem como base a inclusão, através do estabelecimento de programas institucionais especializados, que promovem e tornam possível a permanência dos estudantes PAEE no ensino regular.

No que diz respeito aos resultados principais, os artigos pré pandemia apresentam em sua quase totalidade, análises de políticas empregadas, assim como análise de estatísticas, como a dos micros dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por outro lado, nos estudos pós, há uma maior preocupação com ações práticas empregadas, como as atitudes dos professores frente aos novos desafios e a implementação do ensino remoto.

É interessante ressaltar que, as pesquisas que objetivaram analisar a implementação da PNNEPEI, representam o êxito da política no sentido de promover a inclusão de alunos PAEE no ensino regular. Isso pode ser observado a partir do aumento do número de matrículas relatado nas pesquisas, no estado do Ceará e município de Fortaleza entre 2010 e 2017 (RAFANTE et al, 2019), no estado do Espírito Santo entre 2008 e 2018 (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019), assim como no Brasil como um todo, durante o mesmo período (BAPTISTA, 2019). Somado a isso, é ilustrado através dos resultados dos estudos, o importante papel desempenhado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando em consonância com o ensino regular, para a inclusão efetiva (SALVINI, R. R. et al., 2019; RAFANTE et al, 2019; BAPTISTA, 2019).

É possível supor que essa diferença tanto no que tange ao objetivo, quanto aos resultados, demonstra que, a principal preocupação antes da pandemia, era entender o processo de implementação da política, caracterizá-lo e investigar seu desenvolvimento e impacto em diversas partes do Brasil. Com o início da pandemia,

houve uma mudança radical em todos os âmbitos da educação, que teve de se reinventar em ordem de suprir as necessidades impostas pelo novo cenário. Isto posto, se fez necessário registrar e investigar a situação concreta da Educação Especial e a posição que esta assumiu frente a tantas mudanças.

3.2 Dificuldades e avanços

Na tabela 3, são apresentados as dificuldades e os avanços principais da educação especial pela perspectiva da educação inclusiva. Objetivou-se, dessa forma, entender com mais profundidade qual a percepção e qualidade da educação especial no Brasil refletida nos artigos.

Tabela 3 – Dificuldades e avanços

(continua)

Artigo	Pré pandemia	Pandemia
BEZERRA, 2020	Problematizou-se a figura do profissional de apoio à inclusão escolar, que é colocado na posição de professor especializado apesar de não ter a formação. Entretanto, explicita-se sua relevância como um suporte imprescindível à classe regular.	
PINTO; SANTANA, 2020	Professoras retomam o conceito de educação inclusiva para além da pessoa com deficiência, entendendo a inclusão como um rompimento das barreiras à aprendizagem, um favorecimento de todos os grupos, de valorização e respeito às diferenças.	
SALVINI, R. R.; et al., 2019	Através da análise dos micros dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016, notou-se que o AEE ajudou a diminuir a defasagem escolar na maior parcela dos alunos PAEE.	
RAFANTE, 2019	Existe um conflito entre as políticas públicas para a educação na rede regular de ensino e as instituições privadas defensoras da educação especializada. Isso fica evidente na legislação, que fornece recursos públicos para instituições especializadas. Os micros dados da cidade de Fortaleza e do estado do Ceará,	

	também demonstram esse embate, uma vez que há uma diminuição nas matrículas em escolas exclusivas, expansão na rede regular de ensino e aumento de professores, escolas e alunos com acesso ao AEE, há, ao mesmo tempo, uma ampliação do número de escolas especializadas, ainda que em número significantemente muito inferior. Observou-se também que mais alunos estão sendo classificados como PAEE.	
BAPTISTA, 2019	A partir da PNEEPEI, o lócus da escolarização de todos os alunos passa a ser a escola regular. Houve uma diminuição substancial de matrículas de estudantes PAEE em escolas especiais, assim como um grande aumento de matrículas dos mesmos nas classes regulares. Apresenta-se o AEE como ação pedagógica não substitutiva do ensino comum, deixando de ter os espaços de atendimento educacional exclusivos, como escolas especiais, enquanto referência. As salas de recursos multifuncionais ganham destaque nesse aspecto.	
ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019	PNEEPEI entendida como uma política em processo de implementação no ano de 2018 no Espírito Santo. AEE vista como função de complementar a educação do aluno PAEE, que deve estar matriculado na sala comum para ter acesso a esse serviço. A política de Educação Especial no Brasil e no ES resultam de disputas e negociações entre diversos grupos sociais no âmbito do estado. Há contradições uma vez que, apesar de garantirem a inclusão do PAEE no ensino regular, estabelece apoio técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos de educação especial.	
BUENO; et al., 2022.		A pandemia e o ensino remoto evidenciaram a dificuldade dos Institutos Federais de garantir

		ensino acessível para estudantes PAEE com recursos escassos. Agravou e tornou mais explícito um cenário de desigualdades de acesso à tecnologia, à informação e ao conhecimento. É necessário para o professor de ensino regular, um maior suporte de profissionais especializados, uma formação adequada e que as instituições regulamentem mais objetivamente as práticas de planejamento educacional individualizado, assim como as estratégias de diferenciação de material, avaliação e ensino.
ESPER et al, 2022		O Plano de Estudo Tutorado (PET) se tornou uma ferramenta da Educação Especial capaz de nortear atividades tanto do professor quanto do aluno em períodos de isolamento social. A pandemia fez necessárias mudanças como isolamento social, fechamento de escolas e redução de serviços comunitários. Isso tornou vulnerável os sistemas de apoio necessários para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos PAEE.
CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021		A educação especial foi considerada como uma condição secundária na implementação do ensino remoto. No município de Vila Velha, a educação especial foi considerada um segmento da educação básica com demanda de atividades específicas.

Ao comparar as pesquisas, é notória uma caracterização mais positiva do panorama da Educação Especial naquelas realizadas anteriormente a pandemia do que nas realizadas posteriormente a esta. O motivo mais explícito, é a instauração de uma crise sanitária global inédita, que fez necessária a remodelação do método de ensino sem preparação prévia. Além disso, é possível supor que a diferença se dá pelo fato de que, no período anterior a pandemia, a maioria das pesquisas analisou a implementação da PNEEPEI através de estatísticas. Como já explicitado na seção anterior, houve um grande avanço no que diz respeito ao aumento do número de matrículas dos alunos PAEE no ensino regular. Entretanto, apenas o artigo de Pinto e Santana (2020) pesquisou o lado mais prático dessa política, com um recorte

geográfico específico de escolas fronteiriças com diversidade cultural. Ainda sim, nas pesquisas de Rafante (2019) e Almeida, Melo e França (2019), ainda que em estados diferentes, demonstram uma pista semelhante sobre uma das dificuldades enfrentadas pela Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva, que seria a disputa com instituições privadas especializadas.

No artigo de Bezerra (2020), problematiza-se a figura do profissional de apoio à inclusão escolar, uma vez que este é muitas vezes colocado na posição de professor especializado, apesar não ter a formação para tal. Entretanto, é também ressaltada a sua importância como apoio na sala de aula regular. Em Pinto e Santana (2020), as professoras, que lecionam em escolas na fronteira entre o Brasil e Paraguai, são convocadas a retomar o conceito social de inclusão, respeitando a diversidade cultural e linguística de seus alunos. Outros avanços foram identificados nas pesquisas, como uma diminuição da defasagem escolar através do trabalho desenvolvido pelo AEE (SALVINI, 2019), a expansão de matrículas de alunos PAEE nas escolas regulares desde a publicação da PNNEPEI, que passou a ser o lócus principal da educação dessa parcela da população a partir da implementação desta política, em detrimento das escolas especiais, tanto no estado do Ceará e município de Fortaleza entre 2010 e 2017 (RAFANTE, 2019), quanto no Espírito Santo entre 2008 e 2018 (BAPTISTA, 2019).

Por outro lado, ao analisar as pesquisas da pandemia, percebe-se o quão frágil e em processo de construção, ainda se encontrava a situação do aluno PAEE nas escolas regulares. A situação de crise instalada serviu para trazer à tona diversos problemas que já estavam postos e foram agravados, como a posição secundária da qual a Educação Especial é colocada e a falta de orientação e formação para professores especializados e do ensino regular (BUENO; et al., 2022.; ESPER et al, 2022; CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021). O mais próximo de orientação ou guia, identificado nos artigos da época do isolamento social, foi a ferramenta identificada no artigo de Esper et al (2022), o Plano de Estudo Tutorado (PET), que trata de uma ferramenta, desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que engloba atividades manuais como pintura, recorte, assim como atividades de leitura, interpretação e de jogos. Apesar de ser uma ferramenta interessante para produção do material adaptado, foi relatada uma necessidade de maior desenvolvimento no que diz respeito a parte educacional, pois foi considerado limitante em muitos aspectos da aprendizagem.

Outro dado relevante de ser mencionado, é a ausência de informação sobre as instituições especializadas da educação especial no período pandêmico. Nas pesquisas de Rafante (2019) e Almeida, Melo e França (2019), é descrita a contradição e conflito político entre instituições especializadas que ainda recebem auxílio financeiro do governo e as políticas públicas que buscam transferir o lócus da educação de alunos PAEE destas instituições especializadas, para o ensino regular. Desta forma, apesar de em menor força e quantidade, até 2019, essas instituições ainda se faziam presentes e recebiam auxílio de governos. Fica, então, o questionamento de qual foi seu papel no decorrer da pandemia.

Somado a isso, também seria interessante entender o lugar do profissional de apoio durante o ensino remoto. Apesar deste assumir uma função muitas vezes problemática, se faz imprescindível nas salas de aulas regulares (BEZERRA, 2020). Se utilizado da maneira adequada, esse profissional teria potencial de ser um suporte interessante no ensino remoto, onde poderia auxiliar na articulação entre os professores da educação especial e o professor regente, além de conseguir monitorar e ajudar na realização de atividades dos alunos PAEE.

3.3 Desafios experienciados

Na tabela 4, analisou-se quais foram os principais desafios experienciados pela educação especial identificados nos estudos. Assim, buscou-se compreender a questão dos recursos disponíveis, a produção de material adaptado, o preparo e formação profissional, a infraestrutura e acessibilidade fornecidas para a Educação Especial.

Tabela 4 – Desafios experienciados antes e durante a pandemia

(continua)

Artigo	Pré pandemia	Pandemia
BEZERRA, 2020	Profissional de apoio como um serviço precarizado e majoritariamente terceirizado. Não há uma regulamentação clara, não é exigida uma formação específica e muitas vezes é feito por estagiários. Não costuma participar de reuniões escolares e nem pode participar de grandes decisões, apesar de frequentemente serem atribuídas funções didático pedagógicas como	

	preparação de atividades e materiais diferenciados para o PAEE.	
PINTO; SANTANA, 2020	Não há apoio no quesito recursos materiais, que tem que ser dispostos pela própria professora. São elas que realizam toda adaptação curricular, com recursos teórico-metodológicos escassos e sem uma formação para aprender a língua materna de muitos dos seus alunos (espanhol ou guarani). Falta uma formação inicial e continuada sobre a Educação Especial inclusiva. Também há pouco apoio familiar nas escolas.	
SALVINI, R. R.; et al., 2019	No que se refere às salas de recursos multifuncionais onde o AEE acontece, a literatura indicou salas superlotadas, falta de acessibilidade arquitetônica, profissionais insuficientemente capacitados, precariedade ou inexistência de transporte adaptado.	
RAFANTE, 2019	A análise de micro dados do Censo Escolar (2010-2017) indica que, apesar da PNNEPEI ter conseguido aumentar a oferta de serviços e recursos ao longo dos anos, a infraestrutura desenvolvida não tem acompanhado o aumento de matrículas dos alunos PAEE no ensino regular em Ceará e em Fortaleza. Também é ressaltada a importância de analisar os procedimentos de avaliação para a classificação dos alunos PAEE para que a implementação da PNNEPEI não gere erros e exclusão.	
BAPTISTA, 2019	Há necessidade de qualificação dos apoios associados ao trabalho de educadores especializados, a garantia de adaptações curriculares que não empobreçam o currículo e maior atenção ao papel de instituições não escolares que frequentemente são confundidas com escolas.	
ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019	Apesar de haver uma expansão de matrículas de alunos PAEE no Brasil e no ES, é importante	

	discutir as condições mínimas de qualidade da rede pública de ensino para atender essa população.	
BUENO; et al. , 2022.		Docentes relataram dificuldade na comunicação e na interação com os demais professores pouco ou nenhum treinamento para o ensino remoto, sobrecarga de trabalho, falta de ferramentas/aparelhos adequados para ministrar as aulas. Como diferenciação da sua prática no ensino remoto, os docentes relataram o fornecimento de recursos específicos como suporte individualizado e/ou atividades extras para os estudantes PAEE, uso de e-mail e/ou Whatsapp para comunicação e troca de informações e materiais entre o professor e o aluno.
ESPER et al, 2022		Professoras da Educação Especial tiveram de sacrificar recursos próprios para a adaptação de material, seja financeiramente, como com horas extras de trabalho para a construção do material. Faltou infraestrutura, acesso e conectividade, assim como preparo dos professores da EE. Em muitas localidades do país, por falta de recursos físicos e materiais necessários, o ensino remoto não se deu na modalidade on-line e sim, por meio de trabalhos escritos.
CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021		Em Cariacica, não houve aula remota de março a setembro de 2020. Organizou-se um site com atividades não obrigatórias, que foram publicadas a partir de abril. Foi orientado pela Secretaria de Educação a impressão desse material para quem não tivesse acesso ao on-line. Nesse site, há uma página voltada à educação especial, onde não havia atividades adaptadas para estudantes PAEE até agosto de 2020. Até esse período, a página ficou voltada apenas aos professores da educação especial com materiais específicos sobre algumas deficiências e vídeos com viés educativo e informativo com exemplos de superação e outras temáticas. Já em Vila Velha, as atividades remotas se iniciaram em

		13 de abril de 2020, com publicação de atividades semanais. Não houve uma instrução específica para o trabalho do professor da educação especial, o que os levou a planejar como solicitado aos professores regentes.
--	--	---

Uma breve análise desta tabela, é o suficiente para entender que não são poucos os desafios enfrentados pela Educação Especial no Brasil. É notório como, muitos dos desafios relatados durante a pandemia, já se faziam presentes e apenas foram agravados pela mesma. Um exemplo disso, é a necessidade de professoras terem que gastar recursos materiais próprios para a produção de material adaptado, como é relatado tanto por Pinto e Santana (2020), quanto por Esper et al (2022).

É possível conectar algumas das informações adquiridas nos artigos, que juntas, constroem um retrato dos desafios experienciados pela Educação Especial, no período anterior a pandemia. Rafante (2019), demonstrou através de uma análise dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), que por mais que a partir da PNEEPEI tenha ocorrido um aumento gradual de recursos e serviços oferecidos, como a sala de recursos multifuncionais, este crescimento não acompanhou o aumento de matrículas de alunos PAEE em escolas regulares no estado do Ceará e no município de Fortaleza. Apesar de se tratar apenas dessa parte específica do Brasil, pode-se supor que o mesmo pode ser observado no país a partir do que foi discutido nos outros artigos. Como é o caso da pesquisa de Salvini et al (2019), em que foi identificado salas de recursos multifuncionais superlotadas, falta de acessibilidade arquitetônica e disponibilidade escassa ou inexistente de transporte. Almeida, Melo e França (2019) também discorrem sobre esse conflito entre aumento do número de matrículas de alunos PAEE e a necessidade de se atentar as condições mínimas de qualidade das escolas e recursos oferecidos.

No que diz respeito as pesquisas realizadas durante a pandemia, percebe-se alguns pontos em comum. Um deles, é a falta de orientação e preparo dos professores. Isso, associado ao fato de que já havia despreparo no que diz respeito a formação profissional e apoio didático metodológico relatado por pesquisas anteriores ao período pandêmico (PINTO; SANTANA, 2020; SALVINI, 2019; BAPTISTA, 2019), torna o cenário inédito de crise ainda mais agudo.

A pesquisa de Camizão, Conde e Victor (2021), demonstra o impacto da desigualdade no acesso à Educação, ao comparar duas cidades do Espírito Santo no primeiro ano da pandemia. Em Vila Velha, apesar das atividades terem sido retomadas ainda em abril, a situação foi crítica, sem uma instrução direta aos professores de educação especial sobre o tipo de planejamento, se deveriam ser adaptações ou atividades diferenciadas direcionadas aos alunos PAEE. Os professores da educação especial tiveram de tomar como base as orientações direcionadas aos professores regentes, como se a Educação Especial fosse apenas uma subdivisão da Educação Básica e não necessitasse de um olhar diferenciado para adaptação. Por outro lado, em Cariacica, que se trata de um município de nível socioeconômico menor, a realidade foi ainda pior, visto que os alunos ficaram sem aula e sem nenhum tipo de atividade acadêmica até agosto de 2020. Antes disso, foram disponibilizadas apenas materiais voltados aos professores da educação especial, relacionados à temas educativos e com exemplos de superação. Esse último item não foi especificado pelos autores sobre o que se trataria, mas o nome por si só já pode ser problematizado, uma vez que relacionar histórias de superação com pessoas com deficiência é algo extremamente capacitista. Vale ressaltar que, capacitismo “é o preconceito e a discriminação que a pessoa com deficiência vive na sociedade por ter sua existência relacionada à incapacidade e inferioridade” (BRASIL, 2021, p. 3).

Uma lacuna não respondida pelos estudos realizados durante o isolamento social, é como se deu o acesso dos alunos ao material disponibilizado pelos professores para atividades ou aulas remotas. Se já foi relatada falta de ferramentas e aparelhos para ministrar as aulas pelos professores (BUENO, 2022), supõe-se que o mesmo se deu para os alunos. Apesar disso, é notável o esforço dos professores para tornar o ensino acessível através das ferramentas disponíveis, como *e-mail*, videochamada e o aplicativo *Whatsapp*. Foi descrito também que houve situações em que o material didático foi entregue aos alunos de maneira impressa (ESPER et al, 2022; CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021), mas permanece a dúvida de em que condições os alunos realizaram essas atividades, se houve algum suporte além da família, se houve instrução para a família de como realizar tais atividades e se houve correção e devolutiva, afinal, entregar e realizar a atividade por si só não necessariamente aprendizado.

3.4 O professor da Educação Especial e o as práticas pedagógicas

Na tabela 5, investigou-se as práticas pedagógicas e/ou suas propostas, assim como as experiências dos professores da educação especial frente as estratégias de ensino.

Tabela 5 – O professor da Educação Especial e práticas pedagógicas antes e a partir da pandemia

(continua)

Artigo	Pré pandemia	Pandemia
BEZERRA, 2020	Ao colocar o profissional de apoio como substituto do professor especializado na sala de aula regular, coloca-se o foco somente nos PAEE, como se esses alunos fossem um problema que necessitasse de vigilância e controle.	
PINTO; SANTANA, 2020	Visto que se trata de escolas fronteiriças entre Brasil e Paraguai, nota-se a influência do uso da língua espanhola e/ou guarani por parte das professoras. Também foi relatada a parceria e auxílio de colegas fluentes em tais línguas. Entende-se uma necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas para estudantes estrangeiros em escolas brasileiras.	
SALVINI, R. R.; et al., 2019	O AEE é considerado uma potente ferramenta de suporte, que auxilia num maior nível de aprendizagem. Apesar das dificuldades enfrentadas, a escola e as práticas inclusivas são vistas como a melhor alternativa para uma sociedade com oportunidades para todos.	
RAFANTE, 2019	Tanto em Fortaleza quanto no Ceará, o número de docentes que lecionam no AEE aumentou consideravelmente de 2010 para 2017, apesar de não ter sido o suficiente para acompanhar o crescimento de matrículas de alunos no AEE no mesmo período.	

BAPTISTA, 2019	O lócus de escolarização de todos os alunos passa a ser o ensino regular. O plano normativo não define o AEE e a sala de recursos multifuncionais como o único modelo de ação da EEI, mas amplia as possibilidades para uma ação articulada com o trabalho docente em geral.	
ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019		
BUENO,et al. , 2022.		Houve modificações, em relação ao período pré pandemia, nas práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com o estudante PAEE. Utilizou-se material didático adaptado, elaborado pelo próprio professor da sala comum ou com auxílio da equipe NAPNE.
ESPER et al, 2022		Com a pandemia, as professoras de Educação Especial passaram a ter maior dificuldade de relacionamento com a família, que precisou fazer-se mais presente na prática pedagógica. A articulação com os professores do ensino regular se tornou mais difícil no ensino remoto. A maioria dos profissionais com formação em Educação Especial é contratado em regime temporário. O medo de ser infectado pela Covid-19 teve um impacto negativo na capacidade de envolvimento dos professores na resolução de problemas para projetar materiais adaptados ao aluno PAEE.
CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021		Tanto a cidade de Vitória e Cariacica (ES), possuem vagas de extensão para professores de educação especial. Houve um corte considerável com o início da pandemia em Cariacica. Nas duas cidades, concursos para contratação efetiva de professores da educação especial, foram paralisados.

No que diz respeito a situação dos professores da educação especial, percebe-se uma condição de trabalho precarizado no período pré pandemia, que foi agravado por ela. Essa precarização é notável em vários dos artigos acima. Bezerra (2020) antes pandemia, discorre em sua pesquisa sobre a questão do profissional de apoio.

Este, é entendido, muitas vezes, como substituto do professor da educação especial, que trabalha na sala de ensino regular. Entretanto, a esse profissional, não é exigido nenhuma formação prévia e, como já mencionado anteriormente, é muitas vezes exercido por estagiários. Supõe-se, dessa forma, que a esfera pedagógica ficou prejudicada.

Na pesquisa de Pinto e Santana (2020), como discutido no item de análise anterior sobre os desafios experienciados, não há muito apoio institucional e nem governamental aos professores da educação especial. Entretanto, é interessante notar o apoio mencionado entre professores fluentes da língua espanhola, que ajudam na tradução ao português do material adaptado. Infelizmente, essa rede de apoio entre profissionais não foi ressaltada nos estudos realizados durante o isolamento social. Esper et al (2022) descrevem maior dificuldade de articulação com professores da sala comum no ensino remoto. Em sua pesquisa, Bueno et al (2022), professores do ensino regular também mencionaram dificuldade de comunicação com outros docentes. É dito também que a grande maioria do material adaptado foi feita pelo próprio professor da sala comum, apesar de alguns terem sido feitos em conjunto com a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e apenas 3 de 156 professores do ensino regular, relataram terem adaptado o material em conjunto com o professor da Educação Especial. Vale ressaltar que o NAPNE, que é um serviço presente nos Institutos Federais, atende não somente alunos PAEE, mas todos aqueles que apresentem “condições limitantes de aprendizagem ou barreiras na sua trajetória escolar de caráter permanente ou temporário”(BRASIL, 2018, p. 13 apud BUENO et al, 2022, p. 4). Em sua equipe estão presentes pedagogos, psicólogos, assistente social, especialistas em atendimento educacional especializado (AEE) e em tecnologia assistiva, além de docentes.

Um ponto interessante de ser discutido, relacionado a precarização do professor da educação especial, é a questão de sua contratação. Rafante (2019) expôs em sua pesquisa, que o número de docentes que lecionam AEE aumentou consideravelmente de 2010 a 2017, no estado do Ceará e no município de Fortaleza. Entretanto, não se menciona em momento algum, em quais condições trabalhistas esses profissionais estariam lecionando. Os números presentes nas tabelas sobre o Censo Escolar da Educação Básica, mencionam apenas o número de docentes que lecionam em Fortaleza e no Ceará. Por outro lado, essa questão da contratação é trazida por duas, das três pesquisas realizadas durante a pandemia. Esper et al

(2022), afirmam que a maioria dos professores da Educação Especial, são contratados em regime temporário. Ou seja, seu contrato se dá, mediante matrículas de alunos PAEE. Na pesquisa de Conde, Camizão e Victor (2021), que acompanhou o primeiro ano da pandemia nos municípios de Vila Velha e Cariacica (ES), constatou que, em ambas as cidades, muitos dos professores da Educação Especial são contratados em extensão de carga horária. Isso quer dizer que, quando há vacância em um turno diferente do que o professor leciona, este pode preencher a vaga até que alguém seja efetivado ou contratado. Nos casos das cidades em questão, esse vínculo trabalhista é realizado por conta da falta de concursos públicos para que essas vagas sejam efetivamente preenchidas. (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2021, p.6) Com o início da pandemia, Cariacica cortou consideravelmente as extensões para a Educação Especial, tomando como justificativa a diminuição na arrecadação de impostos. Além disso, a situação da pandemia, demonstra o lugar frágil o qual o professor da Educação Especial, e a própria Educação Especial por si só, ocupa na sociedade. Em momentos de crise, esta é vista não como um direito essencial, mas como uma adição descartável da educação básica.

Por tratar de estudos majoritariamente documentais, de análise de estatísticas e de implementação de políticas públicas, as pesquisas anteriores à Covid-19 não trazem muitas informações no que tange às práticas pedagógicas em ação. Entretanto, fica claro o destaque que o programa de Atendimento Educacional Especializado obteve nesse período de pesquisas. Este, se mostrou uma importante ferramenta de suporte que causou grande impacto sobre os anos de defasagem escolar de alunos PAEE (SALVINI et al 2019). O AEE foi essencial na transferência do lócus de tais estudantes, das escolas especiais para o ensino regular, que deve ser articulado com o trabalho docente geral e não utilizado como a única ferramenta da Educação Especial. (BAPTISTA, 2019)

Por sua vez, os artigos que percorrem o período pandêmico, nota-se que a preocupação principal era de entender o que estava acontecendo na prática. Na pesquisa de Bueno et al (2022), os docentes relataram que houve modificações nas práticas pedagógicas no trabalho com estudantes PAEE. As mudanças principais se deram nas estratégias de ensino utilizadas, na forma de comunicação, nas atividades propostas e na estrutura de avaliação. Vale ressaltar que essa pesquisa foi realizada com professores do ensino regular de Institutos Federais que deram aulas para alunos PAEE no ensino remoto. Já o estudo de Esper et al (2022), foi realizado com

professores da Educação Especial. Os autores destacaram dificuldades em lidar com os familiares dos estudantes, que precisaram se fazer mais presentes na prática pedagógica, seja mandando foto das atividades feitas, fazendo vídeo chamada ou auxiliando na realização das tarefas. A partir dessa problemática do estudo, é possível refletir sobre o abismo social que foi desvelado pela educação durante a pandemia. Enquanto houve famílias que puderam trabalhar em casa, tinham bons aparelhos eletrônicos e puderam ajudar os filhos nas lições, houve também famílias que não tinham condições de se fazer presente na educação desses estudantes, que não puderam deixar de trabalhar fora de casa e não possuíam uma rede de apoio que os auxiliasse.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes mesmo da escrita desse presente trabalho, já era certo que a pandemia impactou e travessou todos os âmbitos da vida das pessoas. Num clima de medo e urgência, a sociedade teve de se reinventar de forma que não paralisasse por completo. A Educação, foi uma das instituições que mais sentiu desafios, pois implicavam em remodelar o ensino como era feito até então, com a suspensão das atividades presenciais. A educação, segundo a Constituição de 1988, é um direito de todos. Como então transferi-la para o *online*, num país marcado por desigualdades e de extensão continental? O desafio não foi pouco. Em momentos de crise como esse, os direitos das minorias são os mais ameaçados, o que pode ser comprovado pela Educação Especial durante a pandemia.

A luta por uma educação inclusiva, descrita brevemente nesse estudo, é extensa e continua até os dias atuais. No Brasil, muito foi conquistado ao longo dos anos, através de leis e implementação de políticas. Dentre elas, a Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Esta, pode ser considerada um grande marco histórico na educação brasileira. Dentre as pesquisas selecionadas no período anterior a pandemia, nota-se uma maior preocupação em analisar a implementação desta política no Brasil e de entender a sua repercussão nos anos que a seguiram (BEZERRA, 2020; SALVINI, R. R.; et al., 2019; RAFANTE, 2019; BAPTISTA, 2019; ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019). No que diz respeito as pesquisas feitas durante a pandemia, a situação emergencial tornou necessário um olhar direcionado a como a educação dos alunos Público-alvo da

Educação Especial (PAEE) estava acontecendo (BUENO, et al., 2022; ESPER et al., 2022; CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021).

Ao longo do presente trabalho, foi realizada uma análise dos impactos causados pela pandemia na Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva. Foram utilizados 3 eixos temáticos para análise, sendo esses, as dificuldades e avanços na educação especial inclusiva, os desafios experienciados pela Educação Especial e a posição do professor e as práticas ou propostas pedagógicas desempenhadas por eles relacionados ao tema.

A pandemia expôs fissuras que já existiam, como a falta de orientação e formação para professores da educação especial e do ensino regular e a posição secundária e dispensável que a Educação Especial ocupa na educação brasileira (BUENO; et al., 2022.; ESPER et al., 2022; CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021). O impacto da desigualdade socioeconômica e de acesso a informação e tecnologia foi demonstrado ao comparar como se deu a Educação Especial inclusiva em duas cidades do Espírito Santo em 2020, primeiro ano da pandemia (CAMIZÃO, CONDE, VICTOR, 2021). A precarização do trabalho do professor na Educação Especial, foi ainda mais agravado. Houve dificuldade de comunicação entre professores da classe regular e da educação especial e entre professores e alunos. Não houve uma orientação clara sobre quais medidas deveriam ser tomadas e os professores tiveram de utilizar recursos próprios para a adaptação do material (BUENO; et al., 2022.; ESPER et al., 2022). Somado a isso, houve modificações nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores com alunos PAEE. Na pesquisa de Bueno et al (2022), que foi feita com professores do ensino regular nas Instituições Federais, as modificações principais foram na forma de comunicação, nas atividades propostas e na estrutura de avaliação. Já no estudo de Esper et al (2022), que foi realizada com professoras da educação especial, a principal modificação e dificuldade no ensino remoto, foi a comunicação com as famílias dos alunos, que foram convocados a participar mais ativamente da educação, auxiliando nas atividades, tirando foto do material e fazendo vídeo chamadas.

Muitos desafios puderam ser observados nas pesquisas sobre como se deu a Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Entretanto, o percebe-se um limite temporal nessa pesquisa, uma vez que poucos artigos foram escritos sobre esse assunto, desde o surgimento da Covid-19. O fim da pandemia foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) apenas no dia 5 de maio de 2023 (OPAS/OMS, 2023), ou seja, um pouco mais de um mês antes da entrega dessa

pesquisa. É um tema ainda muito recente e que deve ser mais explorado, para que se compreenda melhor os profundos impactos causados no sistema da educação, com foco na Educação Especial inclusiva.

Por fim, essa pesquisa se finaliza com um trecho de Mantoan, escrito há uma década, mas que é extremamente atual para a realidade presente:

“Sempre existe a possibilidade de as pessoas perceberem que podemos enxergar de outros ângulos o mesmo objeto/situação, que conseguimos ultrapassar obstáculos que julgamos intransponíveis, que somos capazes de realizar o que tanto tememos de início, vencer nossas inseguranças, de nos deixar levas por novas paixões... As transformações movem o mundo, modificando-o, tornando-o sempre diferente, porque passamos a entendê-lo e a vivê-lo de outros modos.” (MANTOAN, 2014, p. 14)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L., MELO, D. C. F., FRANÇA, M. G. **Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos.** Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 02 Novembro 2022] , e217129. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217129>>. Epub 21 Out 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217129>.

AQUINO, E. M. L. et al. **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2020, v. 25, suppl 1 [Acessado 30 Maio 2023], pp. 2423-2446. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>>.

BAPTISTA, C. R. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil.** Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 02 Novembro 2022] , e217423. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>>. Epub 21 Out 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2020, v. 26, n. 4 [Acessado 02 Novembro 2022] , pp. 673-688. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>>. Epub 18 Dez 2020. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasilia, 2010c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. Decreto no 6.949 de 25 de agosto de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm >

BRASIL, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Precisamos falar sobre Capacitismo.** Brasília, 2021. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2021/12/Capacitismo-e-defici%C3%A3ncia-1-1.pdf>

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil (INEP).** Brasília, 2021. Disponível em: <https://painelcovid-seb.mec.gov.br/questionario-censo-escolar-2020/index.html>

BRIGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DOS AVANÇOS À LEGALIZAÇÃO DO RETROCESSO. **Diálogos e Diversidade,** [S. I.], v. 1, p. e12436, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12436>. Acesso em: 31 maio. 2023.

BUENO, M. B. et al. **ENSINO REMOTO PARA ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS.** Educação em Revista [online]. 2022, v. 38 [Acessado 02 Novembro 2022] , e33814. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469833814>>. https://doi.org/10.1590/0102-469833814t>. Epub 23 Maio 2022. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-469833814>.

CAMIZÃO, A. C., CONDE, P. S., VICTOR, S. L. **A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?.** Educação e Pesquisa [online]. 2021, v. 47 [Acessado 01 Novembro 2022] , e245165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147245165>>. Epub 06 Dez 2021. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147245165>.

ESPER, Marcos Venicio et al. **Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19.** Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2022, v. 28 [Acessado 02 Novembro 2022] , e0092. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0092>>. Epub 29 Ago 2022. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0092>.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, ed. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 10 maio 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar - o que é? Por quê? Como fazer?** 5. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015

MENDONÇA, A. A. S. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7.; CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Uberaba. **Anais** [...] Uberaba: UNIUBE, 2015.

NETO, A. de O. S. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. I.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 26 maio. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **OPAS/OMS**, 5 mai. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Brasil confirma primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus. **OPAS/OMS**, 26 Fev. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/node/69303>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. **OPAS/OMS** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

PAGNO, M. Suspensão pelo STF, decreto de Bolsonaro que instituiu política de educação especial é revogado por Lula. **G1**, São Paulo, Jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/02/suspensao-pelo-stf-decreto-de-bolsonaro-que-instituiu-politica-de-educacao-especial-e-revogado-por-lula.ghtml>

PINTO, R. P.; SANTANA, M. L. S.. **A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2020, v. 26, n. 3 [Acessado 02 Novembro 2022] , pp. 495-510. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0199>>. Epub 21 Ago 2020. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0199>.

RAFANTE, H.C. et al. **Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza**. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 02 Novembro 2022] , e218350. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945218350>>. Epub 21 Out 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945218350>.

SALVINI, R. R. et al. **Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial.** Estudos Econômicos (São Paulo) [online]. 2019, v. 49, n. 3 [Acessado 02 Novembro 2022] , pp. 539-568. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>>. Epub 10 Out 2019. ISSN 1980-5357. <https://doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>.

VILLELA, A. L. et al. Por que Decreto da Exclusão? **Folha de São Paulo**, São Paulo, Out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/por-que-decreto-da-exclusao.shtml>