

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALYNE CRISTINE DOMENE MARTINS DE LIMA

**O trabalho do professor de Sala de Recursos e o
ensino não presencial no Brasil (2020)**

São Carlos - SP

2022

ALYNE CRISTINE DOMENE MARTINS DE LIMA

**O trabalho do professor de Sala de Recursos e o
ensino não presencial no Brasil (2020)**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos para obtenção de título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosimeire Maria Orlando.

São Carlos - SP

2022

Lima, Alyne Cristine Domene Martins de

O trabalho do professor de Sala de Recursos e o ensino não presencial no Brasil (2020) / Alyne Cristine Domene Martins de Lima -- 2022. 135f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando

Banca Examinadora: Elaine de Carvalho Silva, Marcos Francisco Martins, Vanessa Cristina Paulino

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Sala de Recursos. 3. Ensino não presencial. I. Lima, Alyne Cristine Domene Martins de.
II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Alyne Cristine Domene Martins de Lima, realizada em 31/05/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Cristina Paulino (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Elaine de Carvalho Silva (IFPR)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

A Bárbara, minha pequena, que me acompanhou por todo esse processo. Sem ela, esse caminho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus por encaminhar meus passos ao encontro de pessoas que possibilitam meu crescimento, seja pessoal, seja profissional.

Aos meus pais, Elvio e Ana, por me incentivarem a continuar minha jornada e buscar meus objetivos.

A minha filha, Bárbara, e meu marido, Guilherme, por toda paciência, por compreenderem minha ausência em muitos momentos. Sempre me apoiando.

A minha orientadora, Professora Dra. Rosimeire Maria Orlando, pela oportunidade de trabalho conjunto, mesmo sabendo que eu dividiria meu caminho acadêmico com a chegada do meu maior amor, minha filha, e com meu trabalho. Obrigada por ter me aceitado como sua orientanda e pelo meu crescimento acadêmico.

A Liz Amaral Saraiva Morgado, que me incentivou com suas palavras desde os momentos que entrei para o grupo de pesquisa e em todo meu percurso.

A Lucas de Moraes Negri e Suelen Priscila Ferreira Alves, que ingressaram comigo no mestrado e dividiram sorrisos, choro, medos e conquistas ao longo dessa caminhada.

A todos os colegas do grupo de estudo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação Especial (NEPED-EEs) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, que me ensinaram muito, em especial Josana Carla Gomes da Silva, Josivan João Monteiro Raiol e Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira.

À banca que, tanto na qualificação quanto na defesa contribuíram grandemente não apenas para meu estudo, mas para minha formação como pesquisadora. O acolhimento cuidadoso dos professores Dr. Marcos Francisco Martins, Dra. Elaine de Carvalho Silva e Dra. Vanessa Cristina Paulino foi fundamental para a finalização desse trabalho.

À professora Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que fez importantes contribuições para minha formação, não apenas como professora, mas pela leitura atenciosa desse trabalho.

Aos meus colegas de trabalho que participaram, direta ou indiretamente, dessa pesquisa.

A todos que passaram por mim, professores, alunos e amigos que deixaram suas marcas, contribuindo para quem sou hoje.

Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.

Dermeval Saviani.

RESUMO

O estudo propõe identificar e analisar como o trabalho do professor da Sala de Recursos aconteceu, observando limites e possibilidades no contexto de distanciamento físico no ano de 2020, quando, em decorrência da COVID-19, doença infecciosa que se espalhou por diferentes continentes em um espaço de tempo muito curto, e seguindo as orientações gerais do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, foi assegurado aos estudantes público-alvo da Educação Especial o ensino não presencial. Dessa forma, este estudo foi norteado pelo questionamento: como o trabalho do professor da Sala de Recursos se organizou e funcionou durante o ensino não presencial no ano de 2020? No anseio de responder a esse problema de pesquisa, elaborou-se como objetivo geral: identificar e analisar a organização e o funcionamento do trabalho do professor da Sala de Recursos na Educação Básica do sistema público brasileiro no ano de 2020. E como objetivos específicos: a) identificar e analisar documentos oficiais nacionais e direcionamentos externos que nortearam o ensino não presencial neste ano; b) caracterizar as propostas para o trabalho do professor da Sala de Recursos no ensino não presencial; c) indicar e analisar a proposta do ensino não presencial, no ano de 2020, na prática pedagógica dos professores da Sala de Recursos. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, caracteriza-se como um estudo descritivo. A coleta de dados deu-se a partir de um questionário *on-line* com perguntas abertas e fechadas. A partir da participação de 55 professores da Sala de Recursos que atuaram no ensino não presencial no ano de 2020, foi possível identificar três eixos de análise: 1) planejamento e recursos digitais—formação para o ensino não presencial; 2) o contato com os estudantes: a participação da família; 3) a articulação do trabalho do professor da Sala de Recursos junto aos professores do ensino comum e gestão escolar. Os resultados desse estudo mostraram que a carência de recursos, a falta de acesso à rede de internet e de formação para a utilização desses recursos, por parte dos professores e das famílias dos estudantes elegíveis da Educação Especial, caracterizaram-se como fatores que desfavoreceram o desenvolvimento do trabalho do professor na Sala de Recursos. Os resultados também evidenciaram que a articulação com as famílias (apoio) e com os professores do ensino comum contribuíram expressivamente para o trabalho do professor da Sala de Recursos no modelo emergencial de ensino.

Palavras-chaves: Educação Especial. Sala de Recursos. Ensino não presencial. COVID-19. Educação Básica.

ABSTRACT

This study proposes to identify and analyze how the work of the teacher in the resource room happened, observing the limits and possibilities in the context of the physical distancing in the year of 2020, when, due to the COVID-19, infectious disease that spread through different continents in a very short amount of time, and following the general orientations of the Opinion 05/2020, it was assured to the target students of the Special Education the non-presential teaching. This way, the study was guided by the question: how was the resource room teacher's work organized and applied during the non-presential teaching in the year 2020? Seeking to answer the research problem, it was developed with the general objective: identify and analyze the organization and the teacher's work functioning in the resource room in the basic education of the Brazilian public system in the year of 2020. Also, as specific objectives: a) identify and analyze official national documents and external directions that guided the non-presential teaching in this year; b) characterize the proposals for the work of the resource room in the non-presential teaching; c) point and analyze the proposal of non-presential teaching, in the year 2020, in the teachers' pedagogical practice in the resource room. The present research, of qualitative character, is characterized as a descriptive study. The data collection happened from an online questionnaire with open and closed questions. From the participation of 55 resource room teachers who acted in the non-presential teaching in 2020, it was possible to identify three axes of analysis. 1) planning and digital resources – formation for the non-presential teaching; 2) the contact with the students: the family participation; 3) the resource room teacher's work articulation along with the common teaching teachers and school management. The results of this study showed that the shortage of resources, the lack of internet access and formation to use these resources, on the teachers' side and also on the students' families' side, could be characterized as disadvantage factors for the resource room teacher's work development. The results also highlighted that the articulation with the families (support) and the common teaching teachers highly contributed to the resource room teacher's work during the emergency teaching model.

Keywords: Special Education. Resource Room. Non-presential teaching. COVID-19. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Constituição Imperial de 1824: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 02 – Constituição Federal de 1891: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 03 – Constituição Federal de 1934: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 04 – Constituição Federal de 1937: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 05 – Constituição Federal de 1946: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 06 – Constituição Federal de 1967: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 07 – Constituição Federal de 1988: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 08 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 1961: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 09 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 1961: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial;

Figura 10 – Documento elaborado pelo Banco Mundial/2020: Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?;

Figura 11 – Questões elaboradas pelo Banco Mundial/2020 para o documento: Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?;

Figura 12 – Orientações elaboradas pelo Banco Mundial/2020 para o documento: Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?;

Figura 13 – Orientações elaboradas pelo Banco Mundial/2020 para o documento: Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?;

Figura 14 – Orientações para o trabalho do professor da Sala de Recursos durante as atividades no ensino não presencial emergencial no ano de 2020.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Mapeamento das localidades de atuação dos professores da Sala de Recursos participantes da pesquisa.

Gráfico 2 – Localização dos professores participantes: Região/Unidade Federativa.

Gráfico 3 – Faixa etária dos professores da Sala de Recurso participantes no estudo.

Gráfico 4 – Ocorrência de Disciplinas que contemplassem o público-alvo da Educação Especial em sua formação inicial.

Gráfico 5 – Formação para os professores para o replanejamento das atividades escolares.

Gráfico 6 – Formação para os professores para a atuação junto aos estudantes elegíveis para a Educação Especial durante o ano de 2020 no ensino não presencial.

Gráfico 7 – Articulação entre o professor especializado da Sala de Recursos, equipe gestora e professor do ensino comum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados no balanço de produção nas bases de dados consultadas.

Quadro 2 – Divisão das sessões contempladas no questionário e sua intencionalidade.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

EE – Educação Especial

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NEPED-EEs – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PcD – Pessoa com deficiência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SciELO – Scientific Electronic Library Online

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
INTRODUÇÃO	8
Capítulo 1. A relação entre trabalho educativo e o professor da Sala de Recursos	13
Capítulo 2. Documentos norteadores para a Educação no Brasil anteriores ao ensino não presencial emergencial (2020)	21
2.1 - Documentos externos e Educação Especial	21
2.2 - As Constituições Federais brasileiras e a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial	26
2.2.1 – Constituição Imperial de 1824	27
2.2.2 – Constituição Federal de 1891	29
2.2.3 – Constituição Federal de 1934	30
2.2.4 – Constituição Federal de 1937	32
2.2.5 – Constituição Federal de 1946	34
2.2.6 – Constituição Federal de 1967	36
2.2.7 – Constituição Federal de 1988	40
2.3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e a interface com a Educação Especial	42
2.3.1 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 1961	43
2.3.2 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 1996	46
2.4 – Plano Nacional de Educação	48
Capítulo 3. Documentos legais que regulam o ensino não presencial em tempos pandêmicos (2020) e a Educação Especial	53
3.1- Direcionamentos de organizações internacionais para o ensino não presencial.	53
3.2- A organização do ensino não presencial no Brasil: a escolha de um caminho	58
Capítulo 4. Educação Especial durante o ensino não presencial: o que dizem as pesquisas	66
4.1 - Ações de organismos internacionais e do Estado para a Educação Especial	68

4.2 - Ensino não presencial para a Educação Especial	70
4.3 - Participação da família no ensino não presencial	72
Capítulo 5. Percurso metodológico	77
5.1 - Planejamento, elaboração E encaminhamento do questionário para os professores da Sala de Recursos.	77
5.2 - Retorno dos questionários	80
5.3 - Caracterizações dos professores	82
Capítulo 6. Análise e discussão dos dados	85
6.1 - Planejamento e recursos digitais – formação para o ensino não presencial	86
6.2 - O contato com os estudantes: a participação da família	95
6.3 - O trabalho do professor da Sala de Recursos e o diálogo com a equipe gestora e os professores do ensino comum	100
Considerações finais	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

APRESENTAÇÃO

Sempre brinco que a educação me escolheu antes que eu a escolhesse. Meus caminhos percorreram me levaram a lugares que nunca imaginava poder pertencer. Minha história com a educação, ou melhor, minha formação para ser professora se iniciou no ano de 2001, quando volto a Campinas, minha cidade natal, depois de quatorze anos, e vou estudar numa escola que pertencia às minhas memórias, mas onde nunca achei que entraria. Explico o motivo: minha mãe estudou e formou-se professora nessa escola, meu pai lecionou algumas poucas aulas ali e eu, aos oito anos, passei por ela. Via crianças e adolescentes correndo na quadra e pensei comigo: nessa escola eu nunca vou estudar.

Não era desprezo pela escola, de modo algum, mas, como morávamos em outra cidade e não pretendíamos retornar para lá, não esperava essa surpresa da vida. Pois bem, voltamos! Novamente em Campinas, meu pai realizou minha matrícula na Escola Estadual Carlos Gomes, que ainda ofertava vagas para o magistério. Não gostei muito da ideia, afinal, não queria ser professora. Mas a intenção era estudar lá um ano e prestar vestibular em outra área.

Outro engano: não iria sair daquela escola no final do ano e muito menos direcionar meus passos para outros caminhos. Sabe aqueles professores que te fazem olhar para as coisas de outra forma? Pois bem, alguns daqueles professores fizeram a diferença. Não pareciam estar ali apenas para formar mais uma turma de professores que entrariam no sistema. Não irei citar nomes, pois seria injusta com aqueles de quem não me recordo, mas a professora de Conteúdos e Metodologia da Língua Portuguesa foi uma delas. Foi com ela que aprendi que educação era mais que um giz e uma lousa. Muito mais do que alguém que corrige erros ortográficos, o professor era pesquisador e isso foi o que me chamou atenção logo no primeiro ano do curso de Magistério. A educação deveria ser estudada e não apenas reproduzida. Não poderia deixar de falar do meu professor de Filosofia, que sempre nos dizia que não devemos olhar o recorte, mas o todo; ou que no papel tudo cabe, mas na prática, não. Outra professora era a responsável pelas famosas pastas com desenhos para cada data comemorativa do ano. Entretanto, não como as que eu já conhecia, pois seu intuito era fazer com que o professor, antes do estudante, pensasse sobre o que estava fazendo e o porquê. As atividades buscavam fazer com que aprendêssemos algo com aquela data ou conteúdo, ia além do “corte-cole”. Também foi ali que ouvi sobre Paulo Freire, por meio das narrativas empolgadas da professora que, ao falar, gesticulava e circulava na frente da sala. A professora de

Matemática, por fim, com certeza sabia das dificuldades dos seus estudantes, mas acreditava neles e mantinha-se coerente com seu compromisso como professora em suas ações.

Graças a tudo isso, decidi finalizar o Magistério, ficando mais um ano na escola para concluí-lo. Nesse tempo, me aventurei numa escola de Educação Infantil. Foi a primeira vez que entrei numa sala de aula tendo responsabilidade sobre ela, cercada de olhos curiosos. Até então, a Educação Especial era apenas uma sala dentro do prédio da minha escola, mas, nesse momento, ela se fez presente na minha prática, quando encontrei um estudante público-alvo da Educação Especial junto com essa turma da Educação Infantil.

Também foi ali que encontrei a UNESP, numa apresentação sobre a Universidade que me levou até o curso de Pedagogia. Num erro de cálculo de minha mãe, acabei matriculada no *Campus* Araraquara, cidade da qual minha primeira memória é o teto da rodoviária, próximo às escadas, vistas da janela do ônibus que me levava de férias para a casa dos meus avós, no caminho de Barretos a Campinas.

Foi no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista – UNESP, no *Campus* de Araraquara, que encontrei a Educação Especial. Anterior ao meu ano de ingresso na universidade, houve uma modificação na matriz curricular do curso, possibilitando aos estudantes ingressos escolher entre a formação para a habilitação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e das matérias pedagógicas do Ensino Médio, administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional; ou Educação Especial, uma habilitação voltada para magistério em Educação Especial, o ensino de “deficientes mentais”, segundo a nomenclatura utilizada na época. Como tínhamos a opção de cursar as duas habilitações, fiz isso, iniciando minha graduação pela Educação Especial. O percurso foi criando forma, as leituras descortinavam o que anteriormente havia se anunciado.

Mesmo concluindo a formação, não me desbravei logo na Educação Especial. Primeiro, passei pela Educação Infantil, o que contribuiu muito para compreender o desenvolvimento da criança e como o trabalho do professor impacta no processo de formação dela, seja ela com ou sem deficiência.

Pouco depois, veio o ensino comum: Fundamental I e uma breve passagem pelo Fundamental II. Conhecer toda a estrutura e o trabalho do professor nessas etapas da Educação foi fundamental para, posteriormente, estar na Sala de Recursos. Antes de chegar ao curso de mestrado, trilhei os caminhos das especializações, iniciando-as na UFSCar, onde conheci o curso de mestrado em Educação. Mas decidi que, antes de me aprofundar na pesquisa, eu precisava de experiência e foi o que busquei.

Prestei concurso estadual para professora da Educação Especial, para atuar em Sala de Recursos. Iniciei o trabalho em 2016 e confirmei que o que está no papel nem sempre se aplica, que os caminhos da inclusão podem ser excludentes, mas que, quando o professor quer, pode encontrar meios de realizar bem seu trabalho. Nesses encontros da vida, tive a alegria de encontrar colegas de profissão que fazem a diferença e mostram que nossas limitações podem ser superadas quando nos propomos e temos conhecimento para isso. Após alguns anos atuando em Sala de Recursos, uma das professoras que veio fazer parte da nossa equipe me apresentou o trabalho da Prof.^a Dr.^a Rosimeire Maria Orlando, Meire, para seus alunos.

Fui apresentada à professora Meire, que acolheu minha vontade de dar continuidade aos estudos. Dias depois, quando havia decidido que de fato faria o processo de seleção do mestrado descobri que estava grávida. E, nesse momento, a professora Meire fez a diferença.

Ela mal me conhecia, nos vimos apenas um único momento e, mesmo assim, continuou me apoiando. Independente do resultado, ela insistia para que eu fizesse todo o processo e assim fiz. Nesse turbilhão entre trabalho, processo seletivo, escrita de um projeto e uma gestação, eu consegui a aprovação.

A expectativa para iniciar os estudos era enorme. Minha filha completaria pouco mais de 15 dias quando as aulas se iniciariam. Sem dúvidas, o apoio da minha família, de meus pais e meu marido, cuidando dela alguns dias da semana para eu poder estudar, foi fundamental. Assim como o apoio da professora Meire, as palavras da Liz Amaral Saraiva Morgado e o apoio dos colegas do grupo de estudo.

O projeto que escrevi para o ingresso no mestrado propunha analisar a formação de professores. No entanto, o contexto pandêmico do ano de 2020 fez com que o foco voltasse para a minha área de atuação.

Quando o ensino não presencial emergencial se iniciou no Brasil, encontrava-me em licença. Mesmo longe da escola e dos alunos, mantive contato com minhas colegas de trabalho, que relataram as dificuldades, ausência de direcionamento em relação ao seu trabalho e falta de recursos, não apenas da escola como da família. Considerando esse contexto, minha orientadora e eu concordamos que era necessário estudar a organização e funcionamento do trabalho do professor da Sala de Recursos no ensino não presencial.

Quando iniciei meus estudos do mestrado em Educação Especial, muitos conceitos foram desconstruídos, enquanto outros continuaram a se formar. A pesquisa veio ao encontro da prática. Quando retornei da licença maternidade, encontrei um contexto desconhecido. Reconheci-me nas falas dos professores, principalmente quando relataram a falta de

oportunidade de acesso, de participação das famílias e de formação docente para o modelo emergencial de ensino no ano de 2020.

A pesquisa refletiu minha experiência profissional, quando retornei ao trabalho ainda no ano de 2020. Tive de encarar diversas dificuldades, como o desafio de estabelecer vínculo com os alunos e famílias, a falta de formação para utilizar os recursos digitais e a necessidade de conciliar a vida pessoal com a profissional no mesmo ambiente. Ao buscar referências que direcionaram meus estudos, me deparei com uma realidade muito semelhante à minha: uma professora que, ao retornar da sua licença maternidade, não tinha conhecimento de como construir seu trabalho e atuar junto aos seus alunos, famílias e professores do ensino comum.

A dificuldade enfrentada pelos professores da Sala de Recursos, que participaram dessa pesquisa, também foi vivenciada por mim.

Ao final desse trabalho, vejo que ainda tenho muito para aprender. Construir o percurso histórico da Educação e Educação Especial apresentado neste trabalho e a reflexão crítica em relação à Educação Especial, num ato de desconstrução e construção do conhecimento para minha prática pedagógica.

A cada texto lido ou escrito, a cada discussão realizada, a cada aula (até me aventurei nas aulas da professora Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira da Universidade Estadual Paulista – UNESP, *Campus* de Marília) lembrava o porquê de ter seguido a carreira do magistério: ser professor é sempre saber que há muito a aprender e que Educação é pesquisar.

Espero que o pouco que construí nesse estudo contribua com aqueles que compartilham o respeito pela Educação.

INTRODUÇÃO

O estudo propõe identificar e analisar como o trabalho do professor da Sala de Recursos¹ aconteceu, observando limites e possibilidades no contexto de distanciamento físico no ano de 2020 em decorrência da COVID-19, doença infecciosa que se espalhou por diferentes continentes em um espaço de tempo muito curto.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 31 de dezembro de 2019, recebeu-se um alerta da cidade de Wuhan, na República Popular da China, apontando vários casos de pneumonia; posteriormente, as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2. O coronavírus recebe esse nome por ter formato redondo e com hastes ao redor, lembrando uma coroa, e causa infecções respiratórias em seres humanos e animais, sendo considerado o segundo principal motivo de resfriado comum (OPAS, 2020). O SARS-CoV-2, por sua vez, apresenta quadro clínico que pode variar de infecções assintomáticas a síndromes respiratórias graves. A transmissão do vírus ocorre por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. Em decorrência da contaminação acelerada da população mundial, a Organização Mundial da Saúde decretou em 11 de março de 2020 estado de pandemia. (OPAS, 2020).

No Brasil, o primeiro caso registrado pelo Ministério da Saúde foi dia 26 de fevereiro de 2020, quando um homem com 61 anos deu entrada num hospital particular em São Paulo. No primeiro dia de setembro de 2020, quase seis meses desde a declaração de pandemia pela COVID-19, o mundo registrou 25.327.098 casos confirmados de infecção e 848.255 mortes. No Brasil, em meados de novembro de 2021, registraram-se 610.036 mortos e 21.909.298 casos confirmados de infecção (BRASIL, 2021).

No primeiro momento, as recomendações da OMS foram seguidas pelo Ministério da Saúde brasileiro, que estabelecia, entre outras condutas, o distanciamento físico. Decretado inicialmente pelo prazo de até 40 dias, o objetivo do distanciamento físico foi garantir a manutenção dos serviços de saúde. Com o número de casos aumentando, estados e municípios fecharam os espaços de grande aglomeração, o que engloba também as escolas (CAMPOS, 2020).

¹ O atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial organiza-se de modo que um professor com formação inicial para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, seja inicial ou continuada, atenda todos os estudantes PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado). Contudo, há Unidades Federativas que organizam o trabalho na Sala de Recursos em turmas distintas, compostas por estudantes de acordo com a deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Depois, com a ausência de medidas por parte do governo federal para assegurarem a proteção à saúde e as condições mínimas de sobrevivência da população, Campos (2020), Guimarães (2021) e Silva (2021) afirmam que muitos governos estaduais e municipais, em consonância com as orientações da sociedade científica, assumiram o direcionamento para o enfrentamento da COVID-19, orientando tanto o distanciamento físico como a organização das atividades comerciais e de ensino.

Dias e Pinto (2020) alertaram que a recessão econômica deverá aprofundar as desigualdades sociais e afetará a ampliação ao acesso à escola em muitos países e a melhoria da aprendizagem, fazendo-se necessário “[...] necessário que os países reconheçam o problema – como não o fizeram quando a COVID-19 começou a espalhar-se pelo mundo –, e criem políticas públicas voltadas especificamente para a Educação.” (DIAS; PINTO, 2020, p.545).

Frente ao contexto de pandemia, o Brasil decide suspender o calendário escolar e acadêmico e aprova a Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, que flexibilizou a obrigatoriedade dos dias letivos escolares, desde que cumprida a carga horária mínima anual, de forma que a educação brasileira se depara com a possibilidade da implementação de um ensino não presencial (BRASIL, 2020). Elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, homologado parcialmente em 01 de junho de 2020, discute a respeito da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020), onde aponta que cada instituição se organizará do modo que melhor se adaptar ao seu contexto, ressaltando que as aulas remotas comporiam a carga horária.

Entretanto, cabe ressaltar que a reorganização e flexibilidade do calendário dos dias letivos trazem consigo a necessidade de discutir a respeito de atividades remotas e o Ensino a Distância (EaD), uma vez que, como uma modalidade de ensino, a EaD possui regulamentação, corpo docente capacitado e estrutura para que aconteça o ensino. Em oposição a isso, as atividades educacionais remotas não possuem o aparato de instrumentos e formação de professores para que ocorra de fato e, somado a esse despreparo, o Ensino a Distância é tradicionalmente voltado para adultos, mas precisou ser proposto em caráter emergencial não apenas para o Ensino Superior mas para toda a Educação Básica. (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Dado esse contexto, a Educação Especial (EE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que disponibiliza serviços e recursos que atendem e orientam

estudantes e seus professores para sua utilização nas turmas comuns do ensino regular, seguiram as mesmas orientações do ensino regular, ou seja, atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2020).

Porém, como indicaram Costa, Silva e Neto (2021), mesmo antes do ensino emergencial durante a pandemia da COVID-19, o investimento dos governos na educação não supre as necessidades educacionais especiais (NEE) para a organização e estruturação do ensino. Nessa perspectiva, os autores afirmam que a falta de acesso aos recursos tecnológicos compromete o processo de escolarização, quando não se tornam uma barreira que exclui os estudantes que não possuem condições socioeconômicas para adquirir tais equipamentos bem como a possibilidade de organização de rotina em suas casas. (COSTA; SILVA; NETO, 2021).

Com a suspensão das aulas presenciais como determinava o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, as atividades não presenciais deveriam ser computadas para garantir a continuidade do ano letivo, podendo ser mediadas por recursos digitais ou atividades impressas (BRASIL, 2020).

Frente a tudo isso, coube ao professor de AEE a atuação conjunta ao professor do ensino comum, a orientação e apoio às famílias, como também a adaptação dos materiais pedagógicos e trabalho em colaboração com os demais professores para planejar e tornar acessível o conteúdo, considerando as atividades mediadas pela tecnologia.

O Parecer CNE/CP n.º 5/2020 denota que a família também deve acompanhar o estudante nas atividades escolares mediante a orientação do professor. Assim, fica sob a responsabilidade da família a continuidade da escolarização dos seus filhos.

Orientado por tais aspectos, este estudo foi norteado pelo seguinte questionamento: como o trabalho do professor da Sala de Recursos se organizou e funcionou durante o ensino não presencial no ano de 2020? No anseio de responder a esse problema de pesquisa, elaborou-se como objetivo geral: identificar e analisar a organização e o funcionamento do trabalho do professor da Sala de Recursos na Educação Básica do sistema público brasileiro no ano de 2020. E como objetivos específicos: a) identificar e analisar documentos oficiais nacionais e direcionamentos externos que nortearam o ensino não presencial neste ano; b) caracterizar as propostas para o trabalho do professor da Sala de Recursos no ensino não presencial; c) indicar e analisar a proposta do ensino não presencial na prática pedagógica dos professores da Sala de Recursos no ano de 2020.

O trabalho está estruturado em seis capítulos, a seguir descritos: no capítulo 1, *A relação entre trabalho educativo e o professor da Sala de Recursos*, são abordados conceitos

sobre trabalho, trabalho educativo, escola e a função do professor da Sala de Recursos, tendo como referencial os estudos de autores que têm o materialismo histórico-dialético como base para suas discussões.

O capítulo 2, *Documentos norteadores para a Educação no Brasil anterior da pandemia da COVID-19 (2020)*, está dividido em três seções. Na primeira seção, *Documentos externos e Educação Especial*, apresentamos os documentos e a interferência de organismos externos na organização da educação brasileira anterior ao ensino não presencial. Na segunda seção, *As Constituições Federais brasileiras e a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial*, trataremos das Constituições brasileiras, do Brasil império à Constituição Cidadã em relação à Educação brasileira e à Educação Especial, contextualizando o período político. A terceira seção, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e a interface com a Educação Especial*, traz a organização e regularização do sistema educacional, norteado pela Constituição Federal. Por fim, na quarta seção, o *Plano Nacional de Educação*, contemplamos o Plano Nacional de Educação e demais documentos legislativos que norteiam a Educação e a Educação Especial no Brasil.

O capítulo 3, *Documentos legais que regulam o ensino não presencial em tempos pandêmicos (2020) e a Educação Especial*, traz os documentos que nortearam o modelo de ensino não presencial emergencial no ano de 2020 e está dividido em duas seções. Em *Direcionamentos de organizações internacionais para o ensino não presencial*, apresenta os apontamentos para o modelo não presencial de ensino adotado por diferentes países, independentemente das suas condições políticas, econômicas e sociais. Já na seção *A organização do ensino não presencial no Brasil: a escolha de um caminho*, trataremos dos documentos oficiais elaborados no que tange a Educação Especial no Brasil no ano de 2020 durante a pandemia da COVID-19 e a adoção do ensino não presencial emergencial no país.

No capítulo 4, *Educação Especial durante o ensino não presencial: o que dizem as pesquisas*, apresentaremos a revisão sistemática de literatura a partir do levantamento e seleção de estudos que contemplaram a Educação Especial, o ensino não presencial emergencial e a pandemia da COVID-19 no ano de 2020. A partir desses estudos, elaboramos três eixos de análise: Ações de organismos internacionais e do Estado para a Educação Especial; Ensino não presencial para a Educação Especial; e Participação da família no ensino não presencial.

No capítulo 5, *Percurso metodológico*, apresentado em três seções, *Planejamento, elaboração e encaminhamento do questionário para os professores da Sala de Recursos; Retorno dos questionários; e Caracterização dos professores participantes*, são descritos os

procedimentos metodológicos para a constituição da pesquisa, contextualizando o estudo, os procedimentos adotados para a coleta de dados, a caracterização dos participantes e o percurso de análise.

No capítulo 6, *Análise e discussão dos dados*, trataremos da análise e da discussão dos dados coletados durante o processo de pesquisa em três eixos de análise: *Planejamento e recursos digitais — formação para o ensino não presencial*; *O contato com os estudantes: a participação da família*; e *O trabalho do professor da Sala de Recursos e o diálogo com a equipe gestora e os professores do ensino comum*.

Por fim, apresentaremos as *Considerações finais*, sintetizando o que o estudo contemplou.

Capítulo 1. A relação entre trabalho educativo e o professor da Sala de Recursos

“O que a natureza não garante, o homem produz historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13), e, ao longo desse processo, a ação do homem sobre a natureza com a intencionalidade em transformá-la para satisfazer suas necessidades é nomeada trabalho (SAVIANI, 2008).

Nessa perspectiva, de que é pelo trabalho que o ser humano se auto produz, Marx (1983) afirma que

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

O trabalho é uma atividade por meio do qual o ser humano, ao transformar a natureza para atender suas necessidades, transforma, além da natureza, a própria natureza humana. É uma atividade essencial ao processo de humanização do ser humano. Não só por meio da atividade material, mas também da imaterial. O homem antecipa a ação pelo pensamento, desenvolve ações pelo pensamento para alcançar seus objetivos.

Dessa forma, o trabalho colabora para a transformação social do indivíduo, por meio dos recursos que são oferecidos pela natureza. No que diz respeito à escola, ela deve cumprir a função de socializar o saber sistematizado, que são conceitos fundamentais para o desenvolvimento do ser historicamente constituído na sociedade.

Netto e Brás (2009) apontam que o trabalho pressupõe o coletivo, influenciando seus sujeitos e transformando a natureza. A sociedade e o ser humano são o que são pelo trabalho e, nesse sentido, o trabalho demanda aptidões e saberes, adquiridos por meio de refazer e vivência galgados pelo aprendizado, e traduz-se no coletivo, servindo-se de instrumentos que medeiam a relação homem e objeto (NETTO E BRÁS, 2009).

Os autores supracitados afirmam que o trabalho se constitui não apenas do conhecimento socializado, mas, também, da ação de persuadir o outro a comungar de suas ideias, sistematizar e realizar tarefas, sendo possível apenas “[...] com a comunicação propiciada pela linguagem articulada” (NETTO; BRAZ, 2009, p. 34), numa afiliação que não mais de necessidades naturais.

Para Saviani (2008) o trabalho é a essência do homem, produzida por ele num processo histórico e dialético, no qual a existência humana é garantida pelo homem tornar-se produto e produtor desse trabalho. Dessa forma, o trabalho constitui-se ao longo do tempo pela atuação do indivíduo e tem como resultado dessa ação o “[...] próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 155). O trabalho, portanto, fundamenta-se histórica e ontologicamente.

O materialismo histórico-dialético, a partir dessa visão de ser humano, analisa as relações entre trabalho e a produção de bens na sociedade, na qual a produção material move a história, promovendo mudanças sociais impulsionadas por determinantes econômicos.

Ferreira e Francioli (2011) afirmam que na compreensão materialista,

[...] é preciso conhecer a sociedade e seus aspectos para trabalhar na superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o materialismo considera que na sociedade tudo está ligado à natureza, visto que o homem age sobre ela para produzir seus materiais de consumo, no entanto, não somos produtos da natureza, mas sim da história humana (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011, p. 94-95).

A maneira que nos organizamos para produzir materialmente nossa subsistência e existência, assim como as necessidades produzidas pelo próprio ser humano, são determinadas pela economia. Para que essa estrutura seja mantida, temos uma organização política, jurídica e ideológica representada pelo Estado, leis e direitos, que comunga da mesma concepção de mundo, pois envolve interesses, valores, crenças e ideias daqueles que detêm os meios de produção e do capital.

A história é resultado das ações do ser humano sobre a natureza e sobre si e, conforme ele passa a modificar o mundo e a si mesmo, surgem novas necessidades, produzidas por ele mesmo. Com isso, passa a transformar seu pensamento e ação, o que, conseqüentemente, altera a organização social.

Já a dialética é compreendida, na concepção marxista, como o modo de pensar que vem da compreensão ontológica de que os fenômenos sociais são constantemente modificados. Ela ocorre primeiramente no campo dos materiais e, posteriormente, no campo das ideias. Como explicam Ferreira e Francioli (2011),

O materialismo dialético, de base materialista, procura, por meio de um método dialético, compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011, p. 96).

Na perspectiva em que o mundo é movimento movido por contradições, a depender da concepção ontológica, o modo de ser mundo, dela decorrerá uma dimensão epistemológica, modo de compreender a dinâmica do mundo, e também surge uma dimensão política que significa ser uma ação individual e coletiva no mundo.

Como afirma Frigotto (2015),

Dentro da perspectiva do materialismo histórico, diferente das análises positivistas e empiricistas que concebem a realidade como soma de fatores independentes, cada elemento da realidade é inseparável das determinações, contradições e mediações que formam a totalidade que a constituem. Por isto que, do ponto de vista da dialética materialista histórica, o conhecimento da realidade está inscrito, ao mesmo tempo, dentro de uma determinada concepção de realidade, um método que lhe é inerente e coerente e uma práxis consequente. Isto significa dizer que ao abordarmos as três dimensões, que dão ao trabalho o caráter de precedência em itens separados, o fazemos por uma exposição didática (FRIGOTTO, 2015, p. 236).

Assim, o indivíduo transforma a natureza em resposta às necessidades sociais e individuais, o que o diferencia dos outros seres vivos, uma vez que produz historicamente o que necessita e produz suas próprias necessidades. Compreende-se dessa forma que trabalho e educação são atividades específicas do homem.

Nas palavras de Saviani, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2008, p.154).

Nesse sentido, a escola é o espaço mais apropriado para que o homem se desenvolva e se aproprie do saber elaborado e sistematizado. Para Saviani, “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14). A escola é o espaço em que esse saber sistematizado pode ser transmitido pelo professor e aprendido pelo estudante. Desse modo, um instrumento de superação da dominação imposta pela classe dominante².

Cabe ressaltar que o autor não rejeita o saber popular, pois entende que ele deve ser o ponto de partida do processo educativo, mas precisa ser superado ao longo desse processo. Saviani (2011) compreende que a escola não deve pautar-se somente nele, uma vez que para

² Segundo Bonfim (2007) as formas hegemônicas modificam-se sob a influência das forças sociais, permeados pela manutenção dos privilégios e interesses econômicos. Segundo Saviani, a “[...] forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo desprezo pela educação... Compreende-se, então, que as elites que controlam o aparelho escolar, em especial as universidades, tenham uma tendência a relegar a educação a uma questão que diz respeito meramente ao senso comum (eufemisticamente chamado de bom senso)” (1987, p.36, apud BONFIM, 2007, p.127). Para Saviani (1999), a classe dominada superará a dominação quando passarem a dominar os conteúdos sistematizados historicamente produzidos e transmitidos pela escola.

libertar-se da dominação é preciso apreender os saberes clássicos, esses que são concebidos como saberes que são produzidos historicamente, sistematizados e transmitidos aos estudantes na forma de Ciência, Filosofia e Arte.

Segundo Saviani (2010), o conteúdo é essencial no processo educativo. Professor e estudantes coexistem e partem de pontos de partida distintos no que concerne ao processo educativo.

Vale sublinhar que o saber sistematizado não pertence à burguesia, mas é dominado por ela. Como Saviani (2008) aponta, “[...] esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e a sonega das classes trabalhadoras” (SAVIANI, 2008, p. 55). Por outro lado, o autor questiona: “[...] como as massas podem exercer a função de dirigentes se elas não estão instrumentalizadas, se não dominam os meios a partir dos quais se podem interpretar a realidade, tomar posições e imprimir direções?” (SAVIANI, 2010, p.168). Ele responde a essa pergunta ao apontar que esse papel cabe à escola e sua contribuição para a transformação social e equidade.

Reconhecemos, como aponta Guarda (2016), que "determinantes sociais" influem na escola, a qual, conseqüentemente, pode ser instrumento para a "reprodução de poder ou para a sua transformação" (GUARDA, 2016, p. 135). Nesse sentido, a lógica neoliberal impacta na educação ao desconsiderar a formação docente, inicial e continuada, que se constrói longe da teoria e saberes clássicos (PADILHA; SILVA, 2020).

Ao professor cabe ocupar a posição de transformação, imprimindo sua marca na história por meio da atividade material e intelectual visando extinguir a alienação do trabalho (BARBOSA; FERNANDES, 2018). O professor deve compreender todo o seu contexto e o processo de ensino e aprendizagem, para construir sua competência profissional. Todavia, é preciso destacar que essa competência não remete à perspectiva técnica (SAVIANI, 2011), seu comprometimento em realizar seu trabalho. Não há como dissociar estudante e professor no processo educativo, uma vez que a “[...] aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos estudantes)” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Como já exposto, o autor aponta que a escola deve garantir o acesso ao saber sistematizado, o qual deve ser planejado e organizado de modo que todos tenham condições de aprender, independentemente de suas condições biopsicossociais.

A educação como produção não material coloca-se a partir de duas singularidades: uma em que o “produto se separa do produtor” (SAVIANI, 2011, p. 12) e outra em que “o produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 2011, p. 12).

E é nessa segunda singularidade que Saviani destaca que

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p.13).

Para o autor, o professor deve contribuir para que o estudante ultrapasse as limitações das experiências cotidianas, além de lhe garantir que se aproprie dos conhecimentos constituídos historicamente (SAVIANI, 2011).

Padilha e Silva (2020) discutem sobre a importância de uma pedagogia crítica, de caráter “[...] dialético e que reconheça as determinações sociais e organização e função social da escola” (PADILHA; SILVA, 2020, p. 109) para a escolarização de todos os estudantes.

Assim, entende-se que, para o materialismo histórico-dialético, a educação deve promover a humanização do estudante. A educação deve ser assegurada a todos, independentemente das suas condições física, mental, sensorial e social.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI-2008) vai ao encontro dessa ideia de desenvolvimento integral humano, quando compreende que o estudante deve estar matriculado na sala de ensino comum e que deva ser acompanhado no Atendimento Educacional Especializado, o qual, por sua vez, não deve substituir a escola regular, mas complementar ou suplementar as necessidades do estudante PAEE.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer no contraturno da escola regular e, prioritariamente, nas Salas de Recursos.

Visando contribuir para o desenvolvimento e para o acesso, permanência e participação do estudante PAEE, as Salas de Recursos devem possuir mobiliário, equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, o que colabora para o ensino e aprendizagem na sala de aula no ensino comum. Ressalta-se que o trabalho realizado na Sala de Recursos não tem como objetivo reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Em relação ao professor que atua na Sala de Recurso, as diretrizes que norteiam a Educação Especial preveem que esse tenha formação para atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE. Como função, esse profissional deve acompanhar o aluno e orientar professores do ensino comum e as famílias, elaborar e desenvolver recursos e estratégias que promovam o desenvolvimento desse estudante.

Entende-se que a formação do professor especializado deve contribuir para a superação do trabalho baseado na deficiência primária, “[...] que consiste nos problemas de ordem orgânica” (NUERNBERG, 2008, p. 309). Assim, o professor deve elaborar seu trabalho a partir das habilidades e capacidades do estudante e colaborar para minimizar ou eliminar a deficiência secundária que “[...] são mediadas socialmente” (NUERNBERG, 2008, p. 309), remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência.

Dessa forma, é esperado que a formação do professor que atua na Sala de Recursos atenda à demanda no PAEE, não apenas executando ações para a realização de protocolos, mas atuando criticamente para que seja assegurado a participação e desenvolvimento pleno do estudante PAEE durante toda sua escolarização.

Partindo dessa premissa se entende que o ato pedagógico é dirigido a um indivíduo, com suas especificidades, e demanda dos professores do ensino comum e dos professores da Sala de Recursos a articulação do trabalho para que haja a assimilação e adaptação da seleção e organização dos conteúdos historicamente produzidos pelos estudantes elegíveis da Educação Especial. Assim, o professor da Sala de Recursos deve planejar e orientar as ações junto a equipe escolar, dado que a criança se torna humana pela mediação de um adulto.

Segundo Marsiglia e Martins (2013) e Saviani (2011), o professor da classe comum deve ocupar-se de traduzir o conteúdo sistematizado e transmiti-lo, para que o estudante se desenvolva integralmente e transforme a sociedade. Trazendo essas discussões para o contexto da presente pesquisa, entendemos que o professor da Sala de Recursos deve desenvolver seu trabalho conjuntamente com o professor da classe comum para conhecer todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do estudante PAEE.

Padilha e Silva (2020) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) afirmam que o conteúdo a ser ensinado pelo professor é o mesmo para todos, mas a forma como o saber sistematizado será mediado deve ser diferente.

As formas pedagógicas adequadas são todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar. Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática — planejamento,

objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 18).

No entanto, cabe ressaltar que o professor da Sala de Recursos não é responsável por trabalhar os conteúdos curriculares, seu trabalho é complementar ou suplementar o ensino comum (BRASIL, 2009). O Parecer CEB/CNE n.º 13 de 2009, aponta que a oferta do AEE deve ser contemplada no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular e que deve haver a articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.

Cabe ao professor da Sala de Recursos, articulado ao professor do ensino comum, introduzir recursos que historicamente não compõe a prática pedagógica. Dessa forma, o professor da Sala de Recursos é responsável por adaptar materiais ou organizar metodologias específicas que colaborem com o processo pedagógico no ensino comum, fornecendo meios para que o estudante PAEE seja capaz de realizar e apropriar-se do conteúdo (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, entende-se que o professor da Sala de Recursos deve focar no potencial do estudante. Compreende-se que é essencial que ele conheça quem esse estudante é para que consiga selecionar e implementar diferentes estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, a competência técnica do professor também é responsável pela efetivação do papel político da escola, que está na associação entre escola e sociedade.

Essa nova forma do trabalho educativo, utilizando-se de diferentes meios para o desenvolvimento humano, deve acontecer concomitantemente a uma reorganização social. Em seu trabalho, o professor da Sala de Recursos precisa ir contra o capacitismo³ presente na sociedade e na escola.

Frente a esses desafios, o que Saviani (2010) propõe é superar a crítica à educação e buscar a transformação da sociedade, de modo que a população tenha garantido o direito ao saber sistematizado e seja capaz de superar a reprodução alienante do sistema. Autores como Saviani (2011), Padilha e Silva (2020), Marques e Duarte (2020) compreendem que o homem se constitui historicamente e em decorrência do processo educativo, bem como os indivíduos

³ O capacitismo “[...] é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes. Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão consequentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis. A relação de insuficiência desses corpos é projetada sobre os sujeitos que são fixados como incapazes devido à sua condição, assim, sem que se faça menção aos fatores ambientais, relacionais, sociais e de variação de possibilidades, que envolve o fato de alguém poder fazer algo ou não, ou ter capacidade para determinada coisa” (VENDRAMIN, 2019, p. 16).

de cada geração, em sua própria organização de sociedade, incorporam a produção histórica humana desenvolvida no decurso dos tempos.

A contribuição do professor da Sala de Recursos nesse processo é estabelecer a relação entre seu conhecimento, adquirido em sua formação e sua prática, e a atuação dos professores do ensino comum, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante elegível da Educação Especial, identificando as barreiras em relação a aprendizagem e, por meio de estratégias e adaptações, tornar o conteúdo acessível ao estudante.

Para compreender melhor a atuação desse profissional, o capítulo a seguir busca apresentar marcos da educação da pessoa com deficiência no âmbito nacional e a influência de organismos externos nessa história, até a constituição do AEE, mais precisamente a implementação da Sala de Recursos no Brasil, refletindo sobre o papel do professor com formação para atuar neste espaço. O delineamento apresentado corrobora com as afirmações de Marques e Duarte (2020) de que o professor precisa superar o senso comum da realidade, considerando suas contradições para efetivar a transformação da sociedade que a escola se propõe.

Capítulo 2. Documentos norteadores para a Educação no Brasil anteriores ao ensino não presencial emergencial (2020)

A legislação educacional no Brasil é composta por leis complementares e ordinárias, decretos, portarias, resoluções, entre outros, que têm como base a Constituição Federal. Assim, no presente capítulo, apresentaremos a legislação que norteou as decisões no âmbito educacional anteriormente ao período do ensino não presencial emergencial no ano de 2020 em virtude da pandemia da COVID-19.

2.1 - Documentos externos e Educação Especial

Como apontado anteriormente, ao analisar um determinado contexto, precisamos compreender que há um percurso historicamente constituído que resulta no modo como a sociedade estrutura-se atualmente. Benitez e Souza (2014) apontam que para analisar as políticas educacionais de acordo com o pensamento do materialismo histórico-dialético, é preciso compreender historicamente essa constituição para reconhecer os

[...] conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos (BENITEZ; SOUZA, 2014, p. 9).

Segundo Mendes (2010), movimentos pontuais de grupos distintos se organizaram para a oferta de serviços que atendiam às necessidades do público-alvo da Educação Especial (MENDES, 2010). Historicamente, o Brasil assumiu compromissos internacionais, o que, ao lado da tomada de decisão interna, influenciou na elaboração dos documentos norteadores da Educação Especial no país.

Segundo Pletsch (2020),

[...] compreender a identidade da Educação Especial não é tarefa fácil. Exige que pensemos sobre a sua evolução conceitual e histórica, sem desconsiderar os marcos internacionais que acabam influenciando a elaboração nacional e subnacional de políticas educacionais (PLETSCH, 2020, p. 59).

Ao analisar o percurso da escolarização das pessoas com deficiência, podemos reconhecer que as instituições e a legislação, até a década de 1950, visavam garantir práticas de socialização e o assistencialismo.

Como mencionado anteriormente, é necessário ampliar a análise, considerando o contexto social e econômico para conseguir compreender as determinações em relação à educação e Educação Especial. Assim, devemos caracterizar o que significou historicamente o neoliberalismo e como isso ainda reflete nos dias atuais.

Com surgimento na Europa na década de 1970, o modelo socioeconômico neoliberal advoga pela existência da liberdade de comércio para assegurar o desenvolvimento econômico e social de um país, omitindo a participação do estado na economia (KASSAR, 1998).

Pensando em relação à Educação Especial:

Podemos dizer que passamos hoje por um período de difusão e solidificação do pensamento neoliberal que proclama a liberdade dos serviços, em nome de uma maior eficiência e qualidade. A proclamação do direito à liberdade é sustentada pela crença no movimento "natural" da sociedade, onde, como na natureza, triunfam os mais capazes a partir do desenvolvimento de suas potencialidades "naturais" (sejam biológica ou socialmente herdadas).

O discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, como vimos, sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (KASSAR, 1998).

Segundo Garcia e Michels (2011), o Brasil passou por reformas a partir da década de 1990 no que se refere ao Estado e aos diferentes setores da Educação, o que se estende à Educação Especial. Santos e Mendes (2016) afirmam que a Educação Especial deixa nesse momento de ser paralela ao ensino regular, o que implicará posteriormente uma educação na perspectiva da Educação Inclusiva (SANTOS; MENDES, 2016).

Na década de 1990, duas políticas internacionais foram publicadas e impactaram nas decisões brasileiras no campo da educação e na Educação Especial. Ambos os documentos, Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), colocaram em pauta a discussão da denominada Educação Inclusiva e influenciaram os direcionamentos e as decisões da Educação Especial no Brasil (SANTOS; MENDES,

2016). Cabe destacar que o Brasil, junto à comunidade internacional, foi um dos países signatários dessas duas Declarações (CARNEIRO; DALL'ACQUA; CARAMORI, 2018).

Embora o modelo neoliberal esteja incorporado nesse contexto, é colocada em pauta o direito da escolarização do estudante PAEE. Visando à manutenção desse modelo e a ampliação do acúmulo do capital, esses organismos utilizam como estratégia, aponta Borges (2022), a diminuição dos gastos do Estado em relação ao financiamento da Educação Pública, assim,

[...] era preciso a criação de uma nova visão educacional para responder as demandas do modelo neoliberal, de forma a garantir a formação e qualificação necessária às novas especificidades do mercado, a produção de competências para gestão de qualidade, produtividade e competitividade. [...] Como as políticas de educação inclusiva estão inseridas nessa sociedade concreta, elas também sofrem influências desse modelo ideológico (BORGES, 2022, p.3 e 4).

Assim, a partir da perspectiva de que a política nacional e a política da Educação Especial brasileira resultam da influência de documentos internacionais (GARCIA, 2017) entende-se a importância de conhecer com profundidade tais documentos.

Convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), a Declaração Mundial de Educação para Todos, ou Declaração de Jomtien, realizada no ano de 1990, trata, no Art. 3, da necessidade de garantir o acesso igualitário às pessoas com deficiência no sistema educativo (UNESCO,1990).

Um marco internacional, esse documento foi elaborado por vários governos e organizações internacionais e ressalta o dever de incluir todos os estudantes no sistema regular de ensino, de modo a atender à especificidade de cada um independente das suas necessidades educacionais, e que estes “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 5). A declaração forneceu diretrizes para uma organização política e educacional para a inclusão, estabelecendo para isso a capacitação dos profissionais para atender a todos (UNESCO, 1990).

Segundo Zeppone (2011), as pressões nacionais e internacionais para a apresentar resultados ocasionaram uma execução aligeirada das propostas, o que se sobrepôs à preocupação com a qualidade das ações segundo a proposta do documento. De acordo com Torres (2001, apud ZEPPONE, 2011), na Conferência Mundial de Educação para Todos prevaleceu a presença de Ministros e governos, com ínfima participação de professores.

No entanto, conforme aponta Zeppone (2011), a Declaração discutiu a importância da educação, como também trouxe para a discussão o cenário de exclusão na educação, e a importância de se assegurar as necessidades básicas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca, como Meletti e Bueno (2011) assinalam, é de extrema importância para a Educação Especial, tornando-se referência para falarmos dessa área. Os referidos autores apontam que, a partir da influência desse documento no contexto nacional, o Brasil passou a ressignificar o termo “necessidade educacional especial” como deficiência, outorgando “novo sentido” (MELETTI; BUENO, 2011, p.370).

Assim, o documento que aponta para que a educação seja para todos, considerando as características de todos os estudantes, sem discriminações e a exclusão, faz um recorte e dirige às ações para um público específico e, faz uma distinção entre o estudante com deficiência e o estudante sem deficiência.

Segundo Breitenbach, Honnef e Costas (2016), a Declaração de Salamanca (1994), incidiu na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 361).

De acordo com os estudos das autoras, a versão disponibilizada atualmente por meio digital difere da primeira versão. Segundo elas, a versão publicada em 1994 da Declaração de Salamanca compreende uma educação para todos e de responsabilidade da escola comum, enquanto a versão disponível no *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC) atualmente pontua a educação inclusiva “como “tarefa” quase exclusiva da e para a Educação Especial e seu público-alvo, atualmente designado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 362).

Assim, Bueno (2008) chama a atenção para as mudanças entre a publicação em português em 1994, realizada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE e as disponíveis atualmente. No seu trabalho, o autor compara as traduções

TRADUÇÃO IMPRESSA PUBLICADA PELA CORDE (1994): as *escolas comuns, com essa orientação integradora*, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. 1994, p. 10)

VERSÃO ELETRÔNICA DISPONÍVEL NO *SITE* DA CORDE *escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva* constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias. (BUENO, 2008, p. 45, grifos nossos).

De acordo com Bueno (2008) não devemos concordar que tais modificações sejam um erro de tradução mas, “uma questão conceitual e política fundamental” (BUENO, 2008, p.45). O autor afirma que se intenciona fazer acreditar que a proposta da inclusão escolar é algo totalmente novo, sem relação alguma com o que havia sido feito.

Ao analisarmos os documentos, é necessário compreender a intencionalidade da sua elaboração e o impacto desejado pelas agências internacionais na política educacional brasileira. Essa influência permeia todo o processo de planejamento, execução e acompanhamento das políticas e não diferiu em ambas as Declarações. Afinal, como já mencionado anteriormente, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram organizadas por organizações internacionais e agências financiadoras internacionais.

Uma dessas instituições, o Banco Mundial, representa, de acordo como os estudos de Munizi e Arrudai (2007), não apenas agência de financiamento aos países, mas suas ações também incidem na elaboração e intervenção das políticas na educação e, para isso, o país que tomar empréstimos financeiros deve ao mesmo tempo aceitar que o Banco Mundial opere nas determinações no âmbito educacional, introduzindo sua ideologia de que a educação torna a população mais produtiva, aumentando seus salários e influenciando o desenvolvimento econômico.

Como Romero e Noma (2007) apontam, os documentos, tanto a Declaração de Jomtien como a Declaração de Salamanca, dispõem medidas que lhes conferem um caráter inclusivo desde que “[...] oportunizadas as condições educacionais para o preparo dos indivíduos no processo produtivo, possibilitando, dessa forma, a inserção ou inclusão e participação em uma sociedade economicamente ativa e competitiva” (ROMERO; NOMA, 2007, p. 5).

Destarte, compreende-se que o interesse dos organismos internacionais com a manutenção do capital incide no papel da escola e é alcançado por meio do discurso daqueles que lutam pela transformação da sociedade. Esse movimento vem ao encontro da análise de Saviani (2011) ao discorrer que

O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. Eis por que, se o discurso relativo a um compromisso político transformador pode ser tolerado, as tentativas de concretizar tal compromisso são combatidas das mais diferentes formas, sem excluir a repressão violenta quando os demais recursos não se revelarem eficazes (SAVIANI, 2011, p. 46).

Nessa direção, Kassar (2011a) aponta que, nas últimas décadas, as políticas da área da educação, sobretudo a Educação Especial, vêm sofrendo influência de organismos internacionais, impactando na responsabilização do Estado e nas propostas para a educação. A autora afirma que a Educação Especial vem se delineando como “[...] política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país” (KASSAR, 2011a, p. 42).

É importante o entendimento de que a política pública brasileira e as convenções internacionais, incorporadas no Brasil, estão pautadas na economia mundial que, como aponta Kassar (2011a), recebe direcionamento segundo as proposições de instituições financeiras internacionais.

O percurso da Educação Especial é permeado pelos interesses e ações econômicas mundiais e, dissociá-lo disso significaria precarizar nossa análise e culpabilizar professores, famílias e o estudante PAEE. Segundo Garcia e Kuhnen (2020), a educação e o desenvolvimento econômico estão estritamente relacionados. Em concordância, Evangelista (2012) afirma que os documentos oficiais não se limitam a estabelecer diretrizes educacionais, mas cumprem a efetivação de interesses, refletem ações políticas e sociais.

Nesse sentido, Pimenta e Cardozo (2020) discutem a necessidade de superar a mera descrição das políticas educacionais, considerando os determinantes históricos e as contradições produzidas pela história como caminho para compreender a constituição política educacional.

Assim, o percurso apresentado a seguir buscou pontuar e relacionar o contexto vivenciado politicamente, as publicações das leis e outros documentos norteadores em âmbito nacional.

2.2 - As Constituições Federais brasileiras e a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Como lei máxima do país, a Constituição Federal brasileira organiza e sistematiza, por meio de princípios e diretrizes estabelecidos, direitos e deveres dos cidadãos, assim como normas alusivas à constituição dos poderes públicos. De modo que, instituir uma nova

Constituição significa romper com a organização política vigente e fundar novos ideais (BOTELHO; BOTELHO, 2018).

Ao longo da história brasileira, o compromisso com uma formação humana, seja em relação às pessoas com ou sem deficiência, não imperou nos documentos legislativos. Duarte e Marques (2020) reconhecem como fator basilar constituinte de uma educação que intencione a formação humana o comprometimento “político-social com a compreensão da realidade e o potencial transformador da ação humana sobre a mesma” (DUARTE; MARQUES, 2020, p. 2205).

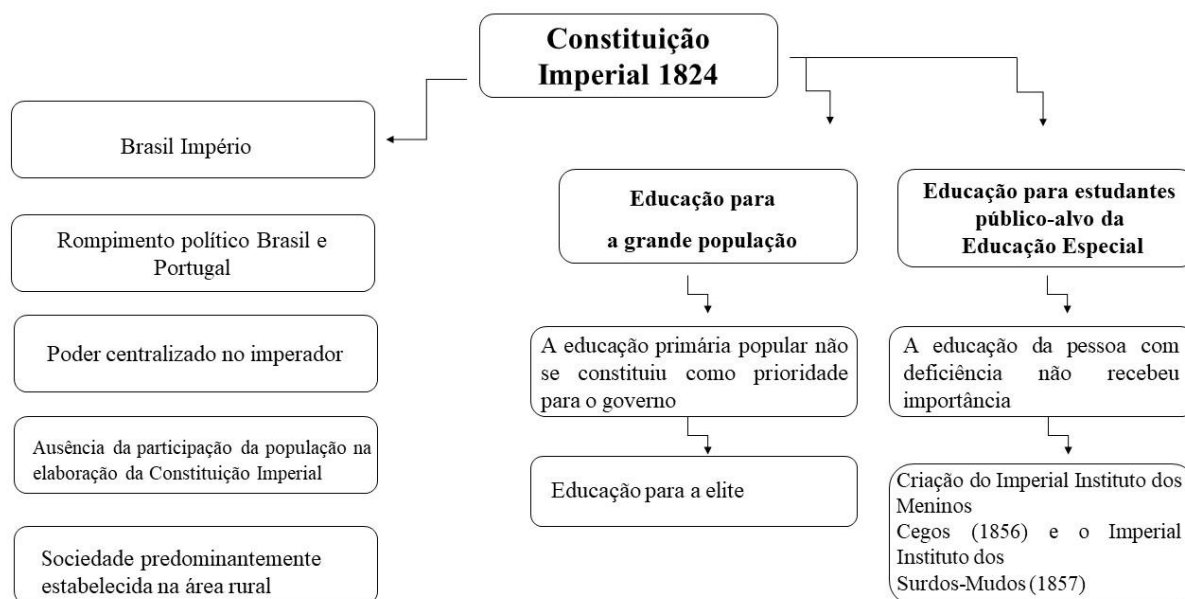
A escolarização da pessoa com deficiência sempre foi permeada de desafios, sendo necessário suplantar a ideia do assistencialismo e de que esse sujeito era inapto a receber educação e desenvolver-se (MENDES, 2006). Ao analisar o contexto histórico e social em relação à escolarização da pessoa com deficiência, constatamos que houve considerável avanço nas proposições legais. Nessa perspectiva, Mendes (2006) afirma que o acesso paulatino da pessoa com deficiência à educação esteve relacionado à ampliação do direito à escolarização para a pessoa sem deficiência.

Ao analisar as Constituições brasileiras, é importante levar em consideração o contexto de cada época para compreender-se a intencionalidade do que foi proposto. Dado isto, apresentaremos o contexto em que cada Constituições foi elaborada e outorgada, e como a educação foi abordada em cada uma delas.

2.2.1 – Constituição Imperial de 1824

Ainda no Brasil Império, a primeira Constituição do nosso país não tratou da educação da pessoa com deficiência. Outorgada dois anos após a independência brasileira sob a guarda de D. Pedro I, primeiro imperador da ex-colônia portuguesa, a Constituição de 1824 marca o rompimento político entre Portugal e Brasil (VIEIRA, 2007).

Figura 01 – Constituição Imperial de 1824: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Organizado pela autora.

Elaborada sem a participação da população (BULHÕES, 2009), o documento instituiu, além dos poderes legislativo, executivo e judiciário, o poder moderador, que correspondia à autoridade e atuação do imperador (OLIVEIRA, 2005; VIEIRA, 2007).

No que tange à educação, Bulhões (2009), Freitas e Schneckenberg (2014) apontam que ela não recebeu notabilidade nas discussões, tampouco estendê-la à grande população foi debatido. Teixeira (2008) assevera que demandas de menor relevância sobrepuseram a discussão a respeito da educação, impossibilitando alicerçar diretrizes imprescindíveis para ela.

A Constituição de 1824 em seu artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, assinala uma “Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos e, Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). Porém, por não definir claramente quem considerava cidadão em seu texto (SAVELI, 2010), a Constituição de 1824 não garantiu educação gratuita aos menos abastados. Somado a isso, abria brechas para a possibilidade de a educação ser ofertada pela iniciativa privada, favorecendo apenas a camada social privilegiada que conseguia assumir o desembolso com os estudos (SAVELI, 2010).

Em relação às pessoas com deficiência, a Constituição Imperial não fez menção à escolarização, direitos sociais ou qualquer proteção à pessoa com deficiência (FREITAS;

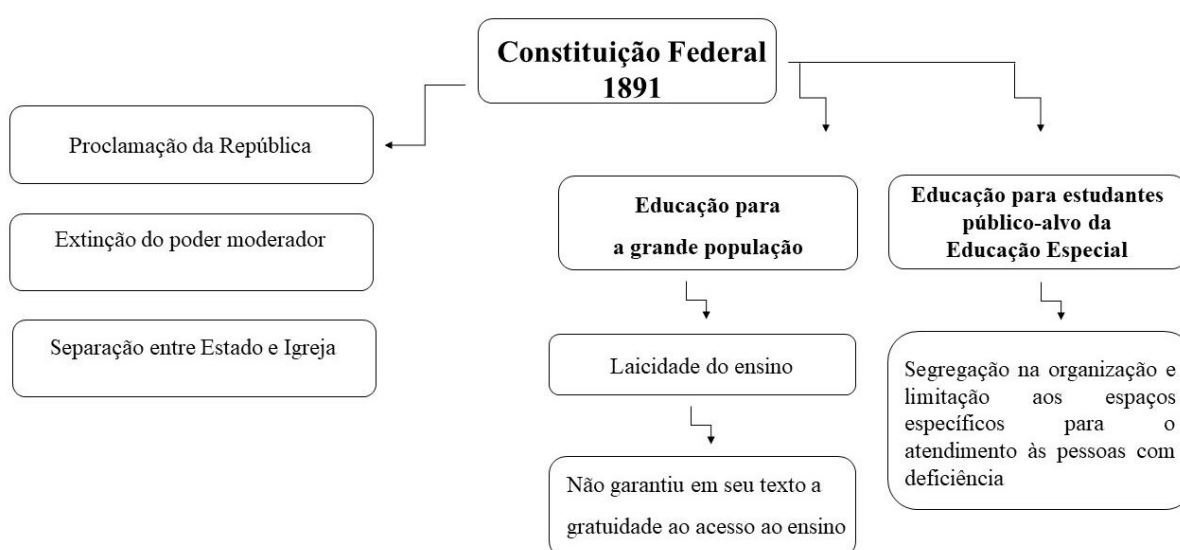
SCHNECKENBERG, 2014). Embora direcionado a uma parcela da população restrita e pagante, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1856, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, são um marco na oferta de atendimento às pessoas com deficiência (MENDES, 2010). Segundo estudo de Mendes (2010), “os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época” (MENDES, 2010, p. 94).

Após 67 anos de regime imperial, essa forma de governo chega ao fim sem direcionamentos expressivos em relação à educação e à educação das pessoas com deficiência.

2.2.2 – Constituição Federal de 1891

Nas últimas décadas do século XIX, o Brasil vivenciou nova mudança de governo. Com o enfraquecimento da Monarquia em consequência da retirada do apoio político da elite brasileira, D. Pedro II não conseguiu sustentar-se à frente do governo, sendo deposto em 1889, após o Marechal Deodoro da Fonseca proclamar a República. Com o estabelecimento de uma nova forma de governo, houve a necessidade de instituir uma Constituição que servisse aos interesses desse período.

Figura 02 – Constituição Federal de 1891: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Organizado pela autora.

Entre as proposições da Constituição Federal de 1891 estão a extinção do poder moderador; o estabelecimento da separação entre Estado e Igreja; o voto, anteriormente condicionado à renda, vinculado à condição do cidadão ser ou não alfabetizado; e o ensino laico nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891).

Em relação à educação, a primeira Constituição Republicana fixa nos artigos 35 e 72 a criação de “instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e a promoção da “instrução secundária no Distrito Federal”, bem como a eliminação da influência religiosa no ensino (BRASIL, 1891). Bulhões (2009) e Saveli (2010) destacam que a gratuidade do ensino foi subtraída do texto. Para a autora, a educação “[...] era mais uma questão retórica e não projetos materializados” (SAVELI, 2010, p. 132).

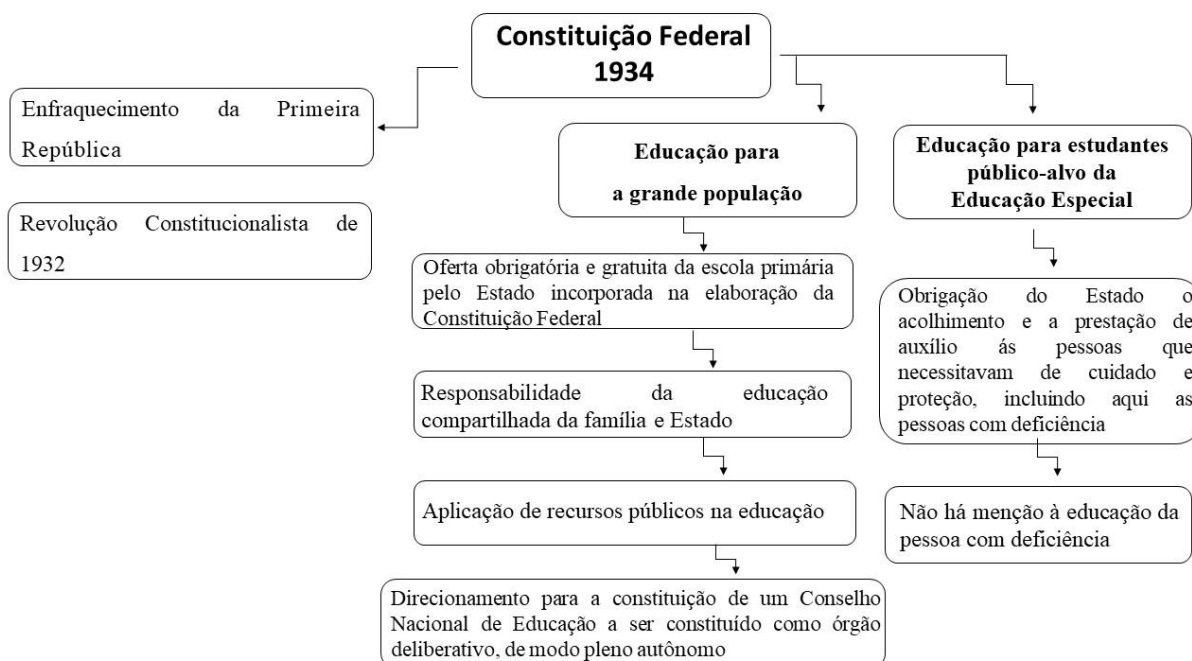
Analisando o lugar da pessoa com deficiência na sociedade no final do século XIX e início do século XX, Kassar e Rebelo (2011) identificaram que a segregação imperava na organização, limitando essas pessoas aos espaços de atendimento às pessoas com deficiência, como aponta o Decreto n.º 5.884, de 21 de abril de 1933, Art. 824, o que ampliou oferta e criação de escolas para esse público (KASSAR; REBELO, 2011).

O movimento e interesse político da época assinalam o fim da ditadura da Primeira República e, conseqüentemente, uma nova Constituição é instituída em 1934.

2.2.3 – Constituição Federal de 1934

Frente às mudanças políticas, a Constituição Federal de 1934 foi outorgada, visando atender o contexto político. Segunda Constituição do período republicano, a Constituição Federal de 1934 foi constituída e promulgada em meio a reivindicações da elite e classe média de São Paulo, após a Revolução Constitucionalista de 1932.

Figura 03 – Constituição Federal de 1934: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Organizado pela autora.

Após três décadas, a crise política enfraquece a Primeira República, culminando na Revolução de 1930. Cepêda (2009) elucida que

A crise, entendida como transição para o moderno (desencadeada pelas mudanças da economia, novos atores e dilemas sociais), é o cenário que espelha o rompimento do arco de alianças e da hierarquia das forças sociais anteriores – sintetizadas na Constituição de 1891 ou no mau uso que se fez dela nas três décadas subseqüentes. É o momento nevrálgico em que as forças ligadas à herança colonial aceleram seu movimento descendente enquanto as forças do moderno crescem vertiginosamente, colidindo pela primeira vez na configuração da arquitetura do Estado brasileiro (CEPÊDA, 2009).

Em decorrência da Revolução Constitucionalista de 1932, a Constituição Federal de 1934 é aprovada. Ela é a primeira a incorporar significativamente a educação em sua elaboração (VIEIRA, 2007), mencionando a responsabilização do estado pela oferta obrigatória e gratuita da escola primária (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014). O texto prevê em seu no artigo 5, inciso XIV, que compete à União “traçar as diretrizes da educação nacional”, participando em todos os níveis de ensino, aplicação de recursos públicos na educação (BRASIL, 1934). A Carta Magna de 1934 aponta para a existência de um Conselho Nacional de Educação a ser constituído como órgão deliberativo, de modo pleno e autônomo (SAVELI, 2010).

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino (BRASIL, 1934).

Segundo Teixeira (2008), a Constituição Federal de 1934 não deu centralidade à educação de segundo grau e desenvolveu significativamente a promoção das atividades escolares pelo Estado (TEIXEIRA, 2008). A lei maior também aponta em seu capítulo II, Da Educação e da Cultura, Art. 149, que a educação, como direito de todos, é de responsabilidade compartilhada da família e do Estado (BULHÕES, 2009; SVELI, 2010). Bulhões (2009) destaca que a vinculação da família à responsabilidade pela educação mantém-se nas constituições subsequentes.

Em relação à pessoa com deficiência, não há, na Constituição Federal de 1934, menção à educação à pessoa com deficiência (SIGOLO et al., 2010). Attademo e Aparecida (2016) apontam que a Constituição Federal de 1934 foi a precursora ao imputar, em seu artigo 138, a obrigação à União, aos Estados e aos Municípios de “assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar” (BRASIL, 1934). De acordo com as autoras, as pessoas com deficiência eram abarcadas na palavra

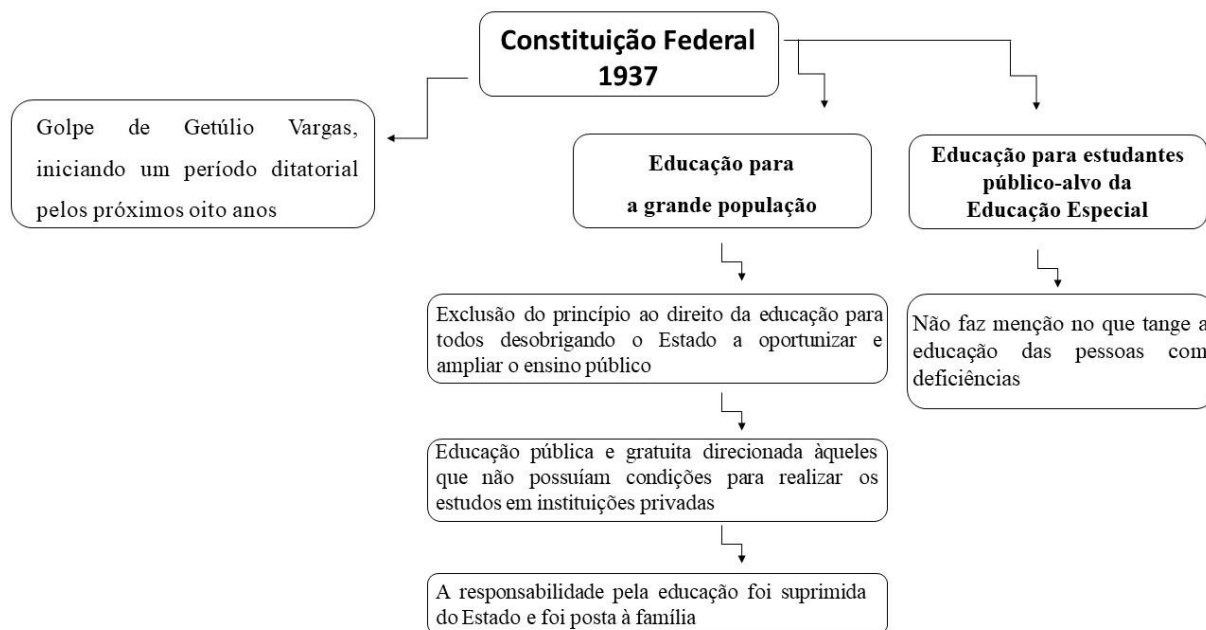
[...] “desvalido (des + valia) significa sem valia, ou seja, sem valor, sem importância. Era um grupo formado pelos pobres, pelos idosos, pelos deficientes, enfim, pelas pessoas que se encontravam em situação de extremo abandono e miserabilidade, até então privados da assistência do Poder Público e ignorados pela coletividade” (ATTADEMO; APARECIDA, 2016, p 37).

Com o advento de uma nova organização política, constituiu-se uma nova lei maior que contemplasse os interesses políticos neste período.

2.2.4 – Constituição Federal de 1937

A Constituição Federal de 1937 espelha em seu texto as mudanças na sociedade brasileira e a dinâmica política desse período.

Figura 04 – Constituição Federal de 1937: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Organizado pela autora.

O avanço conquistado na Constituição Federal de 1934, em relação à garantia da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário público e à descentralização da educação de segundo grau, sofreu um retrocesso ao ser substituída pela Constituição Federal de 1937, quando concretiza-se o golpe de Getúlio Vargas, iniciando um período ditatorial nos oito anos seguintes (VIEIRA, 2007; SAVELI, 2010). Com um governo centralizador e autoritário, Vargas visava o nacionalismo e repreendia todos os que intencionavam contra suas decisões.

O novo documento constitucional subtraiu do seu texto as conquistas da Constituição anterior, promovendo a exclusão do princípio ao direito da educação para todos e desobrigando o Estado a oportunizar e ampliar o ensino público (BULHÕES, 2009, SAVELI, 2010).

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Nesse contexto, compreende-se que a educação pública e gratuita é colocada em segundo plano, sendo entendida como algo restrito à população que não possuía recursos para prover os estudos nas instituições privadas.

Assim, a Carta Constitucional de 1937 coloca à família a responsabilidade da educação, atribuindo ao Estado somente a incumbência de contribuir no cumprimento da atuação das famílias. Para Vieira (2007), a educação pública foi direcionada àqueles que não possuíam condições de custear o ensino privado.

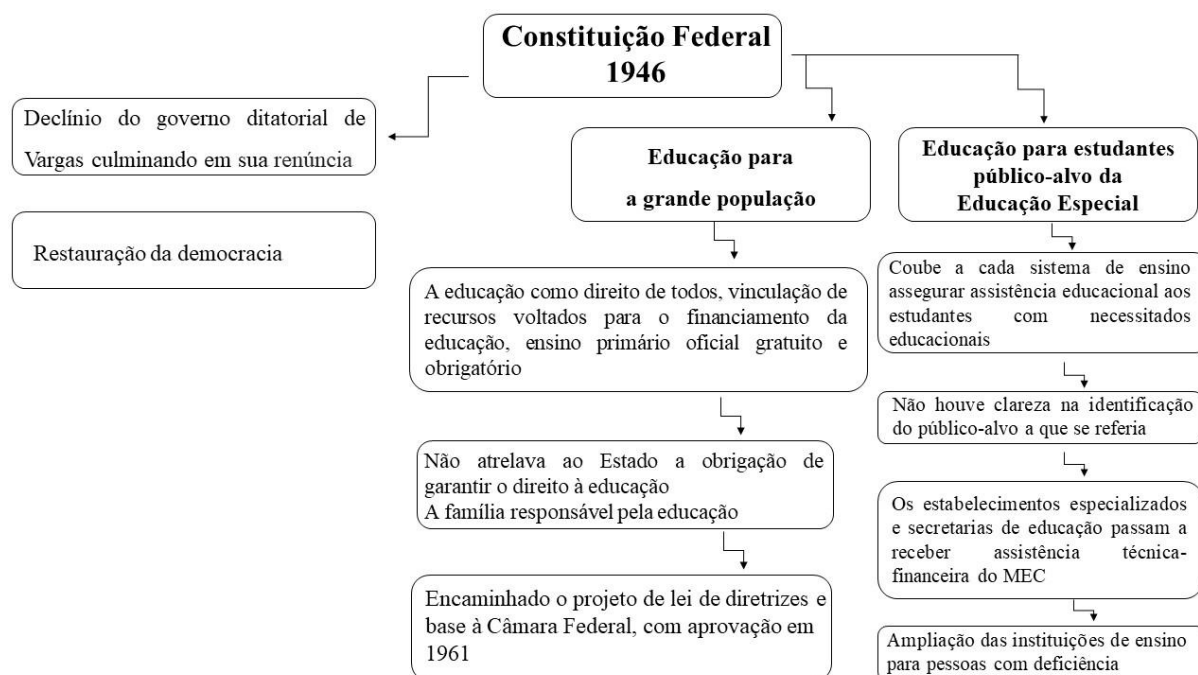
Sigolo et al. (2010) destacam que o texto não faz menção à educação das pessoas com deficiência, o que corrobora com a afirmação de Attademo e Aparecida (2016) de que a Constituição de 1937 não se preocupou em definir ações específicas para a pessoa com deficiência em sua elaboração.

Após o período de centralização de poder nas mãos de Getúlio Vargas e o pouco avanço nas questões educacionais, uma quinta Constituição brasileira marcou o novo contexto da política brasileira.

2.2.5 – Constituição Federal de 1946

Assim como as Constituições anteriores, a Constituição Federal de 1946 foi instituída visando a atender aos interesses e mudanças do novo governo.

Figura 05 – Constituição Federal de 1946: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Organizado pela autora.

No início da década de 1940, a ditadura de Vargas se torna insustentável devido à insatisfação dos militares que adversam ao governo, concomitantemente ao contexto da Segunda Guerra Mundial (VIEIRA, 2007). Com isso, o anseio à redemocratização do país pontua o fim do período conhecido como Estado Novo, e uma Constituição de caráter liberal e democrático é estabelecida (MENDES, 2010).

A nova fase política exige outra Carta Magna. Cury (2008) e Saveli (2010) concordam que a Constituição Federal de 1946 trazia princípios apresentados na Constituição de 1934: a educação como direito de todos; vinculação de recursos voltados para o financiamento da educação; ensino primário oficial gratuito e obrigatório (CURY, 2008; MENDES, 2010; VIEIRA, 2007; SAVELI, 2010; TEIXEIRA, 2008).

Contudo, não atrelava ao Estado a responsabilidade de garantir o direito à educação como em 1934, argumenta Vieira (2007). A educação, como já mencionado em outras constituições, também é incumbência da família (BULHÕES, 2009). Como Saveli (2010) pontua, Estados e o Distrito Federal retomaram a atribuição de organizar seus sistemas de ensino, ficando sob a competência da União “legislar sobre as diretrizes e as bases da educação nacional” (SAVELI, 2010, p. 136).

No mesmo período, foi encaminhado o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Câmara Federal, tendo a aprovação apenas em 1961 (MENDES, 2010; SAVELI, 2010).

No Capítulo II, Da Educação e da Cultura, a Carta Constitucional de 1946 afirmava, em seu artigo 172, que cada sistema de ensino teria a obrigatoriedade de assegurar assistência educacional que assegurem aos estudantes necessitados condições de eficiência escolar, todavia, não há clareza na identificação a quem se refere, se abarca ou não as pessoas com deficiência.

Analisando o período de 1930 até o fim da década de 1950, podemos afirmar que a educação para a pessoa com deficiência não foi incluída na legislação de modo a garantir sua formação integral, ficando reservado às ações isoladas da legislação, de cunho assistencialista e de proteção.

Mendes (2010), aponta que a partir da década de 50 houve a ampliação em relação às instituições de ensino para pessoas com deficiência e, em 1954, é fundada no país a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Próximo ao fim da década de 50, o MEC passa a dar assistência técnica-financeira aos estabelecimentos especializados e secretarias de educação, além de realizar campanhas sobre a educação do estudante com deficiência (MIRANDA, 2008; MENDES, 2010).

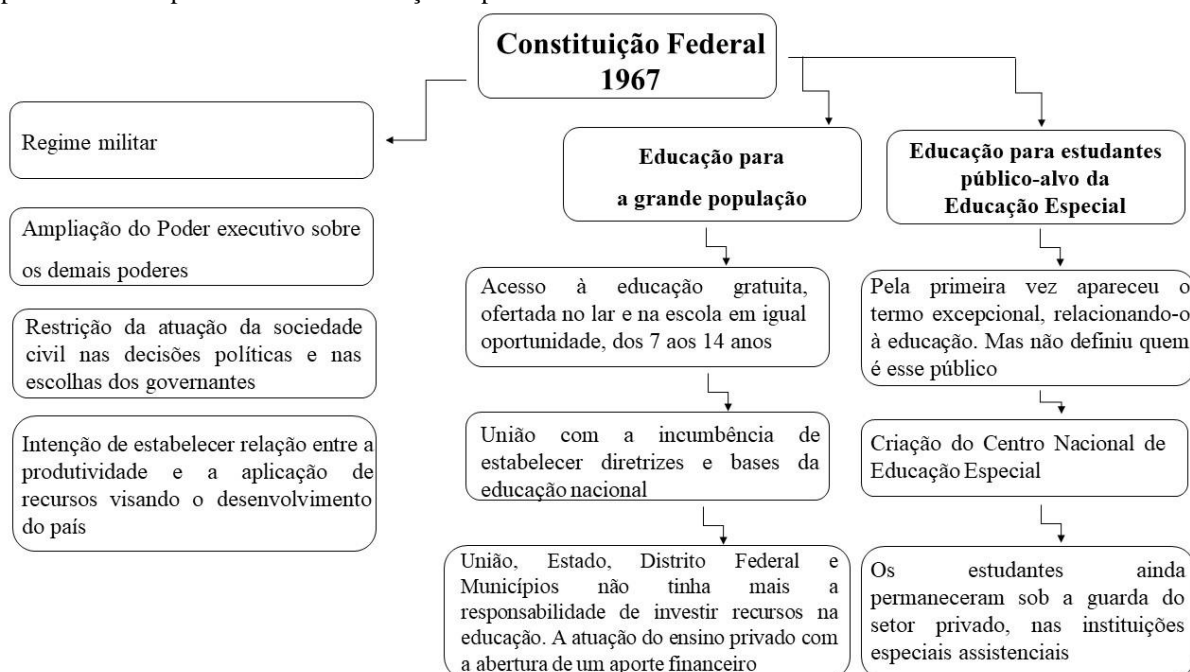
De acordo com Carvalho, Salermo e Araújo (2015) a restauração da democracia, além de empreender maior visibilidade para a educação intencionando uma formação ativa no âmbito político do cidadão, promoveu a abertura para que as proposições populares para a educação do estudante PAEE (CARVALHO; SALERMO; ARAUJO, 2015), ocasionado a abertura expressiva de escolas de ensino especial (MIRANDA, 2008). Foi nesse contexto que se deram as discussões referentes às diretrizes e bases da educação nacional, competindo à União estabelecê-las, esteada na Constituição de 1946 (CARVALHO; SALERMO; ARAUJO, 2015).

Após princípios que contribuíram para o avanço da educação serem retomados, o país iniciou um período de 21 anos de retrocesso em relação aos direitos civis.

2.2.6 – Constituição Federal de 1967

Refletindo o novo contexto político do período, a Constituição Federal de 1967 foi elaborada indo de encontro aos interesses do governo instituído.

Figura 06 – Constituição Federal de 1967: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Organizado pela autora.

No início da década de 1960, o país que vivenciou a redemocratização após a destituição de Vargas, imerge em um cenário de autoridade e censura decorrentes do golpe de 1964 (VIEIRA, 2007).

O país vivenciava o aumento da populacional na área urbana, o crescimento e desenvolvimento industrial e da economia, mantendo, porém, a sustentação da estrutura de privilégios da classe dominante (CARVALHO, SALERMO; ARAÚJO, 2015). Segundo Vieira (2007), a instituição da ditadura representou “uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista” (VIEIRA, 2007, p. 301).

Para legitimar o regime militar, foi estabelecida em 1967 uma nova Constituição Federal que ampliou o Poder executivo sobre os demais poderes. Conforme analisam Bulhões (2009) e Vieira (2007), a Carta Magna restringe a atuação da sociedade civil nas decisões políticas e nas escolhas dos governantes.

No que concerne à Educação, reconhece no documento oficial a intenção de estabelecer relação entre a produtividade e a aplicação de recursos visando ao desenvolvimento do país. Entende-se que a educação significava, nesse período como condição para a promoção do desenvolvimento do país assim, a intenção era preparar os estudantes para o mercado de trabalho A Carta Magna, no artigo 168, coloca como direito de todos o acesso à educação, sendo ofertado no lar e na escola em igual oportunidade, dos 7 aos 14 anos, de modo obrigatório e gratuito (BRASIL, 1967).

Para Saveli (2010), a obrigatoriedade do ensino não impulsionou a expansão da escolaridade, uma vez que a gratuidade se restringia aos estabelecimentos primários oficiais. Acerca da gratuidade do ensino, Bulhões (2009) e Vieira (2007) apontam que essa prerrogativa não impediu a atuação do ensino privado nessa área, ao contrário, houve a abertura de um aporte financeiro ao ensino privado, inclusive, inaugurando-se “o regime de bolsas de estudos restituíveis no ensino superior” (BULHÕES, 2009, p.184).

A Constituição de 1967 preservou o que foi disposto na Constituição de 1946 sobre o que competia à União em relação ao estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional, em contrapartida, isentou a responsabilidade da União, Estado, Distrito Federal e Municípios em investir recursos na educação conforme fixado na Lei maior anterior (VIEIRA, 2007; TEIXEIRA, 2008), estabelecendo que empresas comerciais, indústrias e agrícolas a obrigatoriedade de manutenção de ensino primário gratuito aos empregados e filhos (TEXEIRA, 2008).

Freitas e Schneckenberg (2014) concordam que a Constituição de 1967 significou um pequeno progresso em relação à educação das pessoas com deficiência, mesmo não definindo

quem é o público-alvo dela, “§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos estudantes necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1967).

Bulhões (2009) e Sigolo et al. (2010) assinalam que a Constituição de 1967 sofreu alterações a partir da promulgação da Emenda Constitucional n.º 1, de 1969. A Emenda promoveu, segundo Botelho e Botelho (2018), uma série de modificações ao texto de 1967, ampliando o poder do regime militar.

Ao tratar da Educação, a modificação imposta ao texto da Constituição Federal de 1967 ratificou em seu texto que caberia a União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos” (BRASIL, 1969).

A respeito do estudante público-alvo da Educação Especial, a Emenda Constitucional n.º 1 de 1969 dispôs, em seu artigo 175, § 4º, que “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (BRASIL, 1969), mencionando pela primeira vez a palavra “excepcional” (SIGOLO et al., 2010). Garcia e Kuhnen (2020) apontam que, no período entre 1973 e 1985, as políticas de Educação Especial apoiavam a concepção de deficiência sob a balança do normal e patológico.

Sigolo et al. (2010) analisam em seu trabalho a Emenda Constitucional n.º 12 de 1978, também condicionado sob o regime militar, a qual afiança

[...] aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica mediante I - educação especial e gratuita; II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III- proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

Nesse contexto, na década de 1970, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação e Cultura, primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela institucionalização e definição da política de EE (MENDES, 2010; PLETSCH, 2020; KASSAR, 2011b).

Em seu estudo, Pletsch (2014) aponta que na década de 1970 houve ampliação dos serviços e atendimentos especializados. Compostos por classes especiais nas escolas regulares estaduais e instituições especializadas que, em grande parte, estavam vinculadas ao setor privada, mas com verbas públicas, visavam “atividades da vida diária ou pequenas tarefas manuais” assim como ofereciam “atividades de reabilitação com profissionais da saúde” (PLETSCH, 2014, p. 8). Este autor afirma que para o contexto histórico

[...] essa visão é compreensível, pois apesar dos avanços obtidos pelos enfoques da integração e da normalização, a abordagem terapêutica e psicológica predominava nas práticas e se detinha — e muitas vezes, ainda o faz — nas características e dificuldades manifestadas pelos alunos, e não nas possibilidades de seu desenvolvimento a partir de intervenções educativas (PLETSCH, 2014, p. 8-9).

Ainda na década de 1970, com a publicação da Lei n.º 5.692/71, os primeiros cursos para de ensino superior para a formação de professores em Educação Especial iniciaram-se no Brasil, fazendo com que fosse obrigatório no curso de pedagogia a formação em Educação Especial. Nesse momento, foram “criados o primeiro curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e inúmeros cursos de pedagogia com Habilitação em Educação Especial. Igualmente, aumentaram os encontros e as pesquisas científicas na área” (PLETSCH, 2014, p. 9).

Para Lanna Junior (2010), a luta das três décadas anteriores à Constituição Federal de 1988 influenciaram na construção de uma nova perspectiva de deficiência. Segundo o autor,

Ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía. O primeiro passo nessa direção foi a expressão “pessoas deficientes”, que o movimento usou quando da sua organização no final da década de 1970 e início da década de 1980, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). A inclusão do substantivo “pessoa” era uma forma de evitar a coisificação, se contrapondo à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então (LANNA JÚNIOR, 2010, p.15).

A Educação Especial passou a materializar-se junto às ações do poder público, compreendendo grande número dos estudantes PAEE em estabelecimentos de ensino regular (KASSAR, 2011a). A escolarização, segundo Baptista (2019), é atrelada apenas ao rendimento do estudante, resultados esses que seriam determinantes no encaminhamento “substitutivo ao ensino comum” à classe especial ou escola especial.

Cabe destacar que, ao fim da década de 1980, grande parte dos estudantes PAEE atendidos em classes especiais nas escolas públicas eram em grande parte estudantes “com deficiências leves e muitos repetentes, [...]em classes especiais. Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais” (KASSAR, 2011a, p. 46).

Cabe destacar a fala de Chauí e Nogueira (2007) quando se referem aos processos de redemocratização ao afirmarem que “a rigor não têm data para começar e terminar, como

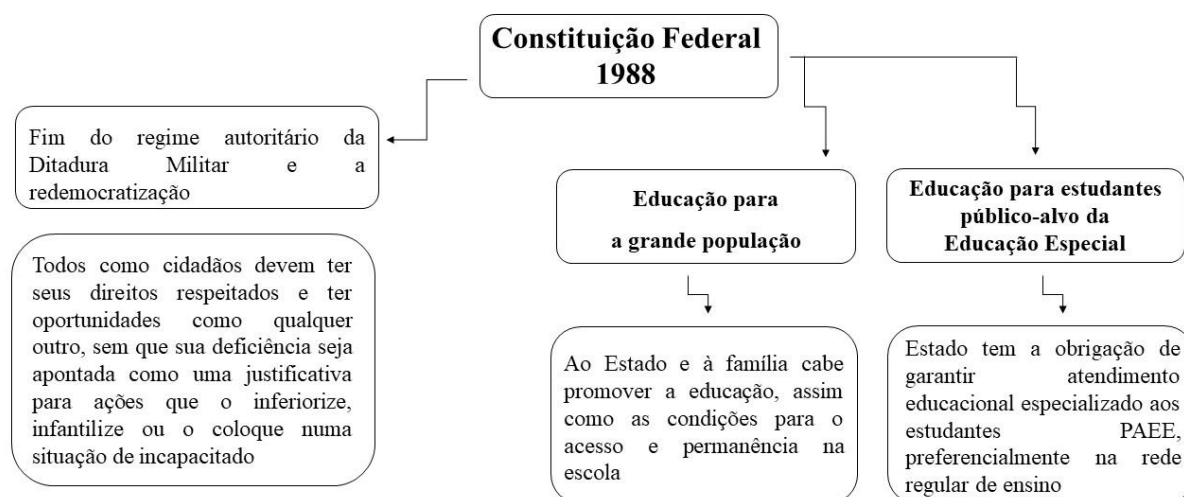
sabemos. Fazem-se sem separações rígidas entre um "antes" e um "depois", e são seguramente particularizados pelas condições concretas em que transcorrem” (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p. 206).

Nesse cenário, o Brasil vivencia fim do regime autoritário da Ditadura Militar e a redemocratização no início dos anos 1980 (GUIMARÃES, 2015).

2.2.7 – Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 reflexe o contexto desse período, com a reivindicação e ampliação dos direitos da sociedade.

Figura 07 – Constituição Federal de 1988: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Organizado pela autora.

Marcada pelo clima de democracia, a Constituição Brasileira de 1988, no Título II, Dos direitos e garantias fundamentais, Art. 5º, afirma que todos, como cidadãos, devem ter seus direitos respeitados e oportunidades como qualquer outro, sem que a deficiência seja apontada como uma justificativa para ações que inferiorizem, infantilizem ou coloquem o indivíduo em uma situação de incapacitado.

O Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 205, aponta que cabe ao Estado e à família promover a educação e incentivar “com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Educação essa, segundo o Art. 206, inciso I, deve ter como

preceito a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) e, como descrito no Art. 208, inciso III, o Estado tem a obrigação de garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A palavra preferencialmente não pode ser entendida como uma desobrigação da garantia do ensino da pessoa com deficiência junto a outras crianças, abrindo a possibilidade do ensino especializado (Ministério Público Federal, 2004).

Segundo o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004), é admitido na Constituição

[...] que o atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, como referimos, seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos (Ministério Público Federal, 2004, p. 9).

Compreende-se que a escola deve se estruturar e organizar para promover o desenvolvimento do estudante PAEE, eliminando barreiras que impeçam o acesso, permanência e participação desse estudante. Assim, não será privado do espaço de formação, ensino regular, o qual deve atender a todos, sem discriminação ou segregação.

No entanto, caso haja a impossibilidade de assegurar algum serviço que atenda a uma especificidade do estudante PAEE que não possa ser contemplado no Atendimento Educacional Especializado, realizado no contraturno do ensino regular, é possível que esse serviço seja ofertado por outras instituições, ressaltando que não deve ser compreendido como substituto do ensino regular.

Sobre a educação dos estudantes PAEE, a Lei n. ° 7.853/1989, em seu Art. 2º, inciso I, diz que é dever do Poder Público e seus órgãos incluir a Educação Especial como modalidade educativa, abrangendo desde os conjuntos de ações educacionais abrangendo “a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (BRASIL, 1989).

No entanto, ao analisar o percurso da Educação nas Constituições Federais brasileiras, podemos afirmar que esse direito não foi assegurado a maior parte da população em diferentes momentos da nossa história, sobretudo para as pessoas com deficiência. Frequentemente, o Estado omitiu-se em relação à oferta e sua obrigação de dispor condições para o acesso da população. O movimento de responsabilizar a família nesse processo foi destacado em diferentes Constituições Federais, como apresentado.

Reconhece-se que a Educação Especial se constituiu a partir de ações pontuais (MIRANDA, 2008). Ao analisarmos as Constituições e os contextos em que foram constituídas, podemos afirmar que toda a população foi negligenciada por séculos, não apenas ao que se refere à educação, mas também aos direitos sociais e à liberdade.

A educação como formação integral do humano não serve aos interesses de um sistema que é alimentado e sustentado pela ignorância. A conquista dos direitos das pessoas com deficiência decorre das lutas da população e, infelizmente, da absorção de um sistema de produção que se pauta na produção de bens e eliminação daquele que é dispendioso.

Nessa perspectiva, é necessário ampliar nossa análise para os documentos que norteiam a Educação Básica, bem como para os dispositivos que regulam a Educação Especial. Por isso, a seguir apresentam-se os encaminhamentos realizados em relação às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o Plano Nacional de Educação e a Educação Especial, buscando-se reconhecer como os fatores políticos incidiram na educação.

2.3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e a interface com a Educação Especial

Como apresentado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à educação a todos os brasileiros. O Estado deve organizar leis e planos com diretrizes a educação, de modo a garantir a ampliação do acesso à educação, nortear as ações das instituições de ensino e intervir promovendo o desenvolvimento dos estudantes e do professor com ações pontuais.

A Lei de Diretrizes e Bases do Brasil é responsável por definir, organizar e regularizar o sistema educacional, tendo como norte os princípios constitucionais.

Segundo Saviani (2010),

[...] as normas básicas que regularão o funcionamento do sistema serão de responsabilidade da União, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, traduzidas e especificadas pelas medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Os estados e o Distrito Federal poderão expedir legislação complementar, adequando as normas gerais a eventuais particularidades locais (SAVIANI, 2010, p. 386).

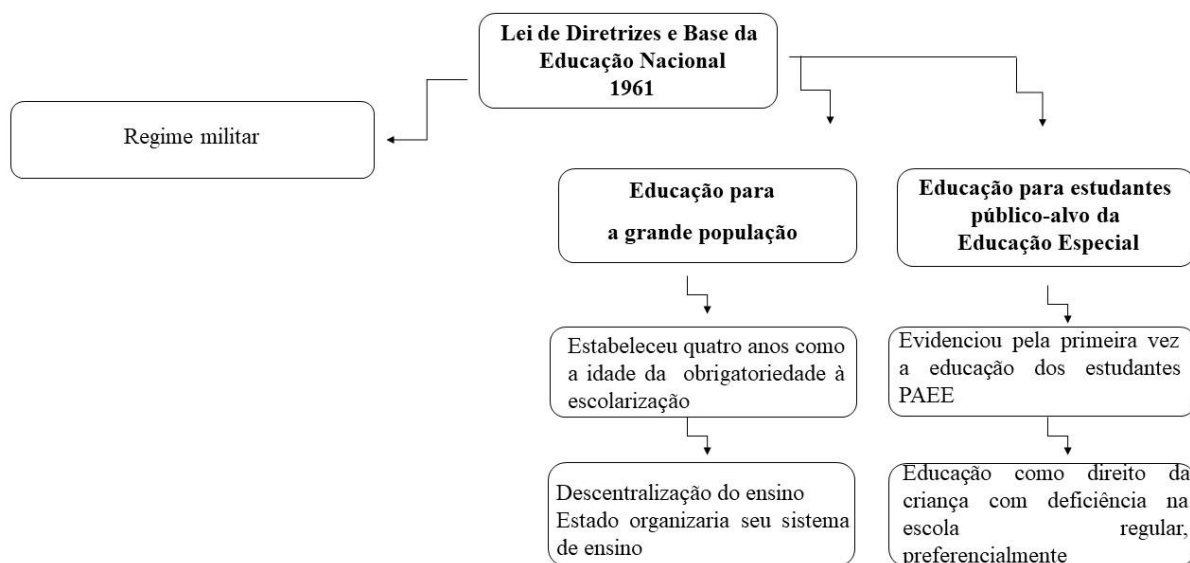
Assim, uma vez que a Constituição de 1934 previa que os Estados e o Distrito Federal organizassem seus sistemas de ensino, à União coube a responsabilidade em relação às diretrizes e as bases da educação nacional. Assim, em 1948, o primeiro projeto de lei foi

encaminhado pelo poder executivo ao legislativo, sendo aprovado treze anos mais tarde, em 1961 (SAVELI, 2010).

2.3.1 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 1961

Tendo como base a Constituição Federal do Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional foi outorgada no dia 20 de dezembro de 1961, em pleno regime militar. Em seu texto, a LDB 4024/61 estabeleceu quatro anos como a idade a partir da qual a escolarização é obrigatória e a descentralização do ensino, cabendo ao Estado organizar seu sistema de ensino (SAVELI, 2010).

Figura 08 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - 1961: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Organizado pela autora.

A legislação de 1961 evidenciou pela primeira vez a educação dos estudantes PAEE (ELOY; COUTINHO, 2020). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961, no TÍTULO X, Da Educação de Excepcionais, promulga no Art. 88 o direito à educação da criança com deficiência, preferencialmente na escola regular.

Kassar (2011a) assinala que a proposta da LDB em trazer os estudantes PAEE para o ensino regular sobrevém do aceite do Brasil aos acordos internacionais a partir de 1948.

Segundo Bueno (1993) a ampliação da Educação Especial no Brasil aconteceu a partir dos anos de 1960. No entanto, o autor afirma que, mesmo assim, muitos estudantes PAEE não

conseguiram acesso ao ensino público comum devido à limitação de vagas, enquanto, na rede privada, a demanda pelo atendimento educacional e/ou assistencialista em instituições filantrópicas era expressiva (BUENO, 1993).

Segundo Kassar e Rebelo (2011), mesmo trazer a pessoa com deficiência, o documento não determina qual deve ser o lugar destas pessoas na escola e em qual escola devem estar, se ocupando classes especiais das escolas públicas ou nas instituições especializadas.

Eloy e Coutinho (2020) corroboram com as autoras ao identificar que, mesmo assentindo com o acesso do estudante PAEE nas escolas regulares, essas permaneceram segregadas, uma vez que o artigo 89 abre a possibilidade desse ensino acontecer no âmbito privado, ao indicar a concessão de “bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” por parte do Estado caso a instituição privada seja “eficiente” em relação à educação da pessoa com deficiência, tirando essa responsabilidade do Estado.

A abertura destacada pelas autoras supracitadas é contextualizada pela ampliação de estabelecimentos privados e filantrópicos que visavam atender esse público (MENDES, 2010; FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014).

Neste período, a Lei 5.692 de 1971⁴ foi promulgada, em meio a uma política mundial de crescente neoliberalismo, cuja proposta era fomentar a adoção de medidas que reorientariam os gastos públicos privilegiando setores com maior retorno do capital em detrimento dos direitos básicos da maior parte da sociedade, como a liberdade de expressão e direito de escolha política. Permeada pelo contexto político do país, essa lei consolidou os interesses da ditadura, projetando e concretizando uma educação para o trabalho (CARVALHO; SALERNO; ARAÚJO, 2015; GARCIA; KUHNEN, 2020).

A legislação de 1971 fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, objetivando, em seu Art. 1º, que a educação deveria promover uma formação para o desenvolvimento das potencialidades do estudante “como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

⁴ Segundo Saviani (2005) o contexto político requereu mudanças na legislação educacional. Contudo, o governo militar desconsiderou a necessidade de reformular a LDB/61 integralmente. Assim, segundo o autor, “[...] o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação” (SAVIANI, 2005, p.35). Assim, realizou ajustes a partir das Lei n.º 5.540/68, que reformulou o ensino superior e, a Lei n.º 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau (SAVIANI, 2005).

Compreende-se que estudante e professor devem estar a serviço do processo, colocando como prioridade a produtividade e marginalizando aquele que não produz. Nas palavras de Saviani (2008), “A marginalidade, isto é, ineficiência e improdutividade, constituiu-se numa ameaça à estabilidade do sistema.” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Em relação à educação dos estudantes PAEE, a Lei 5.692/71 não os integrou no ensino regular, somente colocou-os em escolas especiais, excluindo, desse modo, o direito à inclusão na rede regular.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Para Meletti e Bueno (2011), os anos de 1970 assinalam o início da institucionalização da Educação Especial no Brasil. Kassar e Rebelo (2011) indicam que, anterior a essa lei, não houve uma intenção educacional no ensino regular para esses estudantes.

Segundo Kassar (2011b) e Baptista (2019) a Lei n.º 5692 de 1971, definiu o público-alvo da Educação Especial e ampliou os serviços da EE. “Pela especificação da Lei 5.692/71, foi atribuída à Educação Especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência” (KASSAR, 2011b, p. 68).

Para Baptista (2019), a Lei n.º 5692 significou a ampliação dos serviços da EE não somente para os estudantes com deficiência, como também para aqueles “[...] com dificuldades de aprendizagem expressa na ideia de atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” (BAPTISTA, 2019, p. 6). Para o autor, esse cenário permitiu o enraizamento desse modelo de serviço e corroborou para a padronização dos estudantes.

Garcia e Kuhnen (2020) apontam que no período entre 1973 e 1985, as políticas de Educação Especial apoiaram a concepção de deficiência sob a balança do normal e patológico. A escolarização, segundo Baptista (2019), é atrelada apenas ao rendimento do estudante, resultados esses que seriam determinantes no encaminhamento “substitutivo ao ensino comum”, a classe especial ou a escola especial.

Nesse contexto, a Lei n.º 9.131, de 1995, alterando os dispositivos da Lei n.º 4.024, de 1961, instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo o Art. 7º, o CNE é

[...] composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da

Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (BRASIL, 1995).

Para a composição do Conselho Nacional de Educação, devem participar representantes de todas as regiões brasileiras, bem como dos diferentes segmentos da área da educação. Em relação a nomeação dos representantes, a indicação é que sejam membros natos nas Câmaras de Educação Básica e Educação Superior, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação respectivamente. Os demais conselheiros são nomeados pelo Presidente da República (BRASIL, 1995).

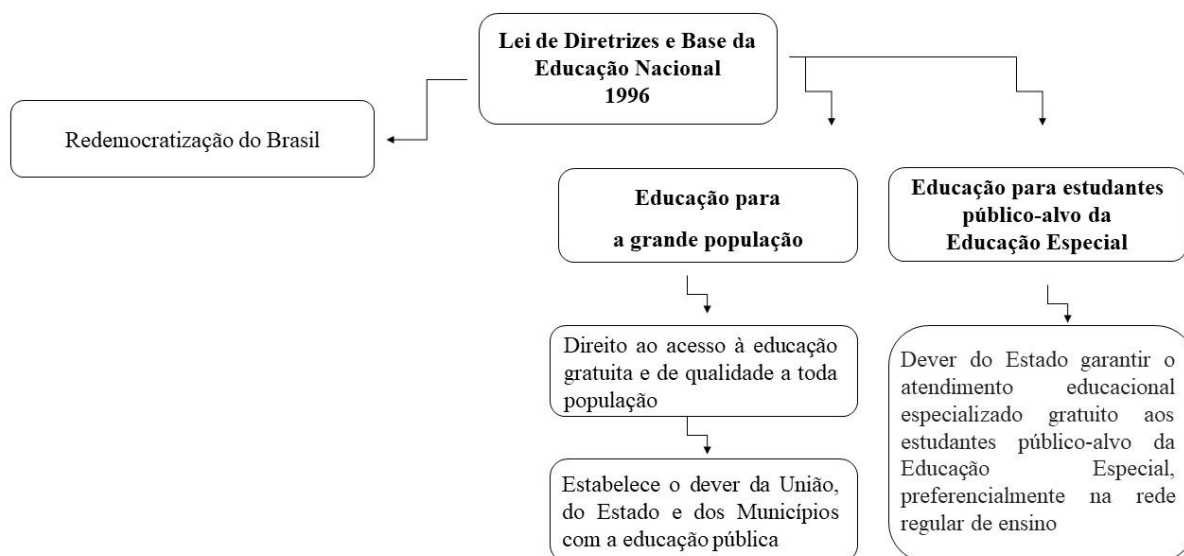
Ao Conselho Nacional de Educação é permitida a emissão de pareceres acerca de assuntos de sua competência e resoluções, atos normativos a partir dos pareceres que estabelecem normas direcionadas aos sistemas de ensino. Ressalta-se que o papel normativo do CNE incide diretamente nas escolas.

No ano seguinte, em conformidade com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases n. ° 9.394/1996 sinaliza que todos, igualmente, devem ter acesso à escola e, permanência nessa instituição. Num contexto de defesa da escola pública, laica, gratuita a todos os estudantes, o interesse do ensino privado também permeava a elaboração dessa lei.

2.3.2 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 1996

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 garante o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade a toda população, contemplando os profissionais da educação e, estabelece o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Figura 09 — Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional — 1961: contexto histórico e proposta para a Educação comum e Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial.



Fonte: Organizado pela autora.

No que tange à escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial, a LDB 9.394/96 no Capítulo III, Art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Em seu Capítulo V, Da Educação Especial, Art. 58, o texto desenha, porém, a possibilidade de não efetivar esse direito, “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Garcia e Michels (2011) fazem uma ressalva quanto à palavra “preferencialmente”, por compreenderem que isso possa abrir uma brecha para que o ensino do estudante PAEE continue restringindo-se às instituições especializadas (GARCIA; MICHELS, 2011).

O parágrafo 2º da LDB-9.394/1996 aponta que o atendimento educacional poderá acontecer “em classes, escolas ou serviços especializados” quando as especificidades dos estudantes não forem atendidas nas salas do ensino comum (BRASIL, 1996).

No entanto, o texto não aponta como e quem avaliará as demandas educacionais desses estudantes. Garcia e Michels (2011) questionam que o texto não apresenta direcionamento de como avaliar o que não está ocorrendo, se as demandas desses estudantes não são atendidas por uma deficiência severa que ultrapassa as adequações e adaptações estruturais e curriculares ou, por escola e professores não se articularem e não se apropriarem dos conhecimentos e ações para que essa inclusão aconteça.

Assim, vemos que a LDB-9.394/1996 promoveu avanços em relação à escolarização do estudante PAEE, no entanto, como Carneiro, Dall'Acqua e Caramori (2018) afirmam, a educação

[...] como direito de todos os alunos impõe a exigência não apenas de mais vagas, escolas, professores, mas, também, um fazer pedagógico que é desafiado pela diferença, pois o ideal de igualdade passa pelo reconhecimento da diferença (CARNEIRO; DALL'ACQUA; CARAMORI, 2018, p. 200).

Nessa perspectiva, garantir a matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino regular sem que haja o planejamento e a efetivação de ações de acessibilidade para que esse participe de fato da escola junto aos outros estudantes, não significa a garantia do direito ao ensino regular.

2.4 – Plano Nacional de Educação

Sobre os dispositivos para a Educação Especial, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172, publicado em 2011, aponta que a EE se destina àqueles os quais tenham necessidades educativas especiais (NEE) devido à deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, ou às características como altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001).

Em seu texto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB n.º 2, estabelece “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001). Assim como o PNE Lei n.º 10.172, a Resolução CNE/CEB n.º 2 afiança a matrícula dos estudantes com NEE no sistema de ensino regular. Em seu Art. 3º, a Educação Especial é compreendida como

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Para Garcia e Michels (2011), a Resolução CNE/CEB 2/2001, ao convencionar as proposições inclusivas presentes no âmbito internacional e utilizar a terminologia “estudantes com necessidades educacionais especiais”, contribuiu para um olhar para as diversidades que vai além das deficiências.

No que se refere ao espaço ocupado por esses estudantes para o aprendizado, Garcia e Michels (2011) observam que o texto os coloca na escola regular. Contudo, mantém seu caráter “dual integrado/segregado” ao retirar a palavra "preferencialmente" e introduzir “extraordinariamente” ao referir-se aos atendidos em classes ou escolas especiais (GARCIA; MICHELS, 2011).

Em relação à organização da Educação Especial, o Decreto n.º 6.571/2008, que dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, reforça o que o PNEE-PEI/2008 diz. Segundo esses documentos, o AEE, se configura como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular”, reforçando que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2008).

A Resolução n.º 4 CNE/CEB de 2009 reafirma a Educação Especial como modalidade educacional, estabelecendo as Diretrizes para que o AEE aconteça preferencialmente nas Salas de Recursos das escolas regulares e no contraturno de sua matrícula em relação a sala de aula comum (BRASIL, 2009). Todavia, o AEE caracteriza-se como uma proposta inclusiva, se constituído numa relação articulada junto ao ensino comum, integrando o estudante com deficiência ao currículo comum (BRASIL, 2008; CORREIA; BAPTISTA, 2018).

A proposta significou mudanças relevantes para a escolarização dos estudantes PAEE, no entanto, o processo de implementação deveria ser acompanhado e avaliado para não se dar de forma precarizada (PLETSCH, 2011). Pletsch, Oliveira e Araújo (2015) defendem a importância de ofertar-se esse atendimento, não mais compreendido como substituto da educação no ensino comum.

O Decreto n.º 7.611 de 2011, que revoga o acima citado, determina a inclusão em todos os níveis do sistema de ensino, sem imputar à deficiência do estudante um empecilho a sua efetiva participação, e determina que a oferta de Educação Especial deva acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, não excluindo o estudante PAEE do sistema educacional, mantendo o caráter suplementar ou complementar visando a eliminação de

barreiras para a participação desse aluno no ensino regular e seu desenvolvimento (BRASIL, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 prevê a universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado da população de “[...] 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014). Como em documentos anteriores, o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 2014).

O ano de 2018 foi marcado pelo debate sobre a revisão da política de 2008, entrando em discussão o documento nomeado Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, para atenção aos estudantes apoiados pela Educação Especial, PNEE-2018 (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; GARCIA; BARCELOS; VAZ, 2021). Garcia, Barcelos e Vaz (2021) apontam que os movimentos que apoiam a inclusão foram tomados de assalto para a promoção das mudanças na nova política, de forma que o discurso com suas reivindicações acabou tendo seu significado desvinculado da proposta inicial e foi utilizado para defender interesses contrários. Esse movimento vem ao encontro da afirmação de Saviani (2011) ao denunciar o comportamento da classe dominante, que não apenas acovarda-se frente ao discurso da transformação como usurpa tal fala.

Em seu texto, a PNEE-2018 coloca a educação inclusiva como um processo a ser construído pela sociedade e indica que a matrícula e permanência do estudante com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2018).

O documento também indica “[...] serviços e recursos ao estudante, ao professor e à qualificação dos educadores para o exercício de suas competências; à eliminação de barreiras e garantia de acessibilidade” (BRASIL, 2018) bem como designa como serviço da Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado que pode ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

As conquistas decorrentes das lutas para assegurar o direito do estudante PAEE ao ensino público comum devem ser celebradas. Todavia, não significa que possamos afirmar que conseguimos uma educação com equidade. Ao contrário, ainda temos um longo caminho a percorrer e é preciso avaliar criticamente o processo que nos é apresentado e provocar mudanças para efetivar o direito dos alunos a uma educação que promova a transformação do humano.

A exemplo da análise e crítica que devemos fazer ao zelar pelo direito à educação do estudante elegível da EE, a publicação do Decreto n.º 10.502, Política Nacional de Educação

Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, de setembro de 2020, representa um retrocesso, uma vez que um dos aspectos que mais desperta preocupação nesse é a possibilidade do passo em direção à segregação dos estudantes com deficiência, com a pretensão da matrícula em escolas especiais (BRASIL, 2020).

Diante da possibilidade da substituição da política vigente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publica uma nota de repúdio ressaltando que

[...] o caminho não é alterar a política de inclusão vigente no sentido de retrocedê-la, mas compreender tecnicamente como transformar os problemas em oportunidades, aprendizados e afirmação da inclusão. Esta nota pretende endossar as vozes de tantas outras entidades públicas, da sociedade civil e do movimento das pessoas com deficiência que imediatamente se levantaram contrárias a esta normativa que fere princípios constitucionais. Repudiamos qualquer retrocesso que tente impedir o avanço na direção de uma sociedade mais justa e plural. A saída não é retroceder, mas avançar, com financiamento, pesquisas e conhecimento e, principalmente, com a implementação de políticas públicas de inclusão social. Neste sentido, reiteramos também a urgente revogação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, dispositivo que inviabiliza a implementação de práticas inclusivas, transversais e integrais mediante o congelamento de gastos sociais pelo período de vinte anos (ANPEd, 2020).

Assim como a ANPEd, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) também criticaram o decreto, pontuando o retrocesso representado pelo documento. Segundo Santos e Moreira (2021), o decreto não considera a pesquisa acadêmica, as políticas nacionais e internacionais, tampouco os avanços da Educação Especial. Os autores indicam que ações que impõe a segregação, a incorporação de ações excludentes e que impeçam a escolarização da pessoa com deficiência no ensino regular, como propõe a nova política em questão, não podem ser autorizadas (SANTOS; MOREIRA, 2021).

Segundo Diniz e Souza (2021), o Decreto n.º 10.502 invalidou ações que construíam uma educação inclusiva e conquistas que se deram a partir de luta pelos direitos dos estudantes PAEE.

A Educação Básica e a Educação Especial sofreram com a ausência de ações que assegurassem a qualidade da educação e o acesso de todos a ela e com a interferência de organismos externos visando a interesses de manutenção do sistema voltado apenas para a produtividade. Frente a tudo isso, é preciso que a escola e toda a sociedade se mobilizem. Cabe às pesquisas provocar inquietações e abrir o debate para falar sobre a exclusão que o

sistema vem, cada vez mais, promovendo e pressionar os governos federais, estaduais e municipais por políticas públicas que correspondam com decisões assertivas e efetivas às demandas que chegam à escola.

Entende-se que essa discussão precisa reunir professores da Educação Básica, Educação Especial e Ensino Superior, para que possam debater propostas e realizar ações que tragam para a sociedade uma compreensão mais aprofundada do assunto, reconhecendo o impacto dos novos direcionamentos.

Capítulo 3. Documentos legais que regulam o ensino não presencial em tempos pandêmicos (2020) e a Educação Especial

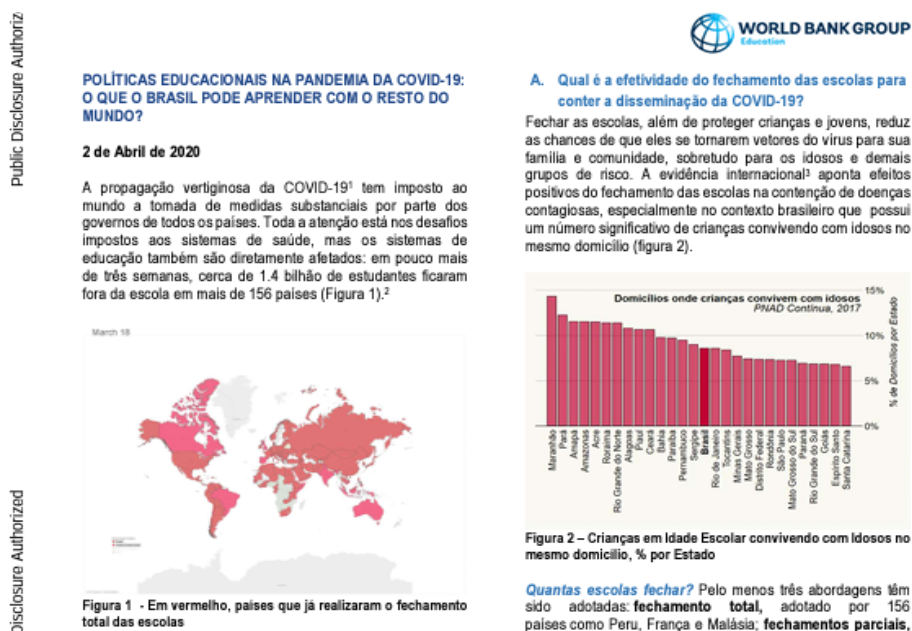
Diante do contexto de distanciamento físico devido à pandemia da COVID-19, o Brasil optou, como já mencionado, pelo ensino não presencial emergencial. Essa modalidade de ensino foi adotada em vários países no ano de 2020, de forma que diferentes organismos internacionais pontuaram a responsabilidade da escola, professor e famílias nesse cenário. Tais documentos influenciaram nas decisões e organização da educação no Brasil nesse período. Nessa perspectiva, compreende-se a importância de analisá-los.

3.1 - Direcionamentos de organizações internacionais para o ensino não presencial.

Com a suspensão das atividades escolares, o mundo buscou alternativas para a continuidade do ano letivo.

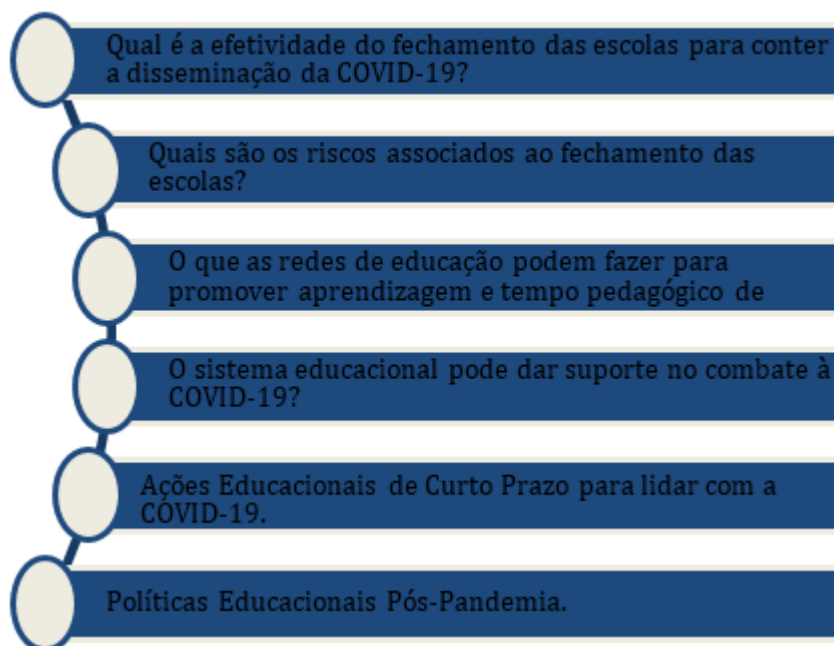
Anterior aos direcionamentos nacionais, houve, por parte de organismos externos, indicações para que houvesse a elaboração de três ações em relação à educação frente ao distanciamento físico. O Banco Mundial (BM), por meio do documento *Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?*, dispôs uma série de orientações em relação à educação no período da pandemia no Brasil (FATTORI; XIMENES, 2021). O texto de quatro páginas trouxe quatro questionamentos e respostas referentes a ações que deveriam nortear o funcionamento das escolas e justificam o fechamento dessas.

Figura 10 – Documento elaborado pelo Banco Mundial/2020: Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?



Fonte: Banco Mundial, 2020

Figura 11 – Questões elaboradas pelo Banco Mundial/2020 para o documento: Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?



Fonte: Banco Mundial, 2020.

A justificativa para o fechamento das instituições de ensino foi de proteger as crianças e os jovens e diminuir a propagação do vírus na comunidade, principalmente entre as pessoas

idosas. No entanto, o Banco Mundial (2020) alertou para o fato de que essa interrupção poderia ocasionar em prejuízo pois a

[...] ausência de interação entre estudantes e professores rompe o processo de aprendizagem e se a pandemia durar muitas semanas, não será possível recuperar o tempo perdido quando as escolas reabrirem. Outro risco elevado é um aumento significativo nas taxas de abandono escolar, especialmente entre os alunos em famílias de alta vulnerabilidade. Entre as muitas consequências de longo prazo, é provável uma queda significativa no nível de capital humano futuro (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 2).

O próprio documento reconheceu que a carência de recursos digitais das famílias e escolas e a ausência de formação dos professores deveriam ser analisadas e apontou para a necessidade de estruturarem-se meios de garantir o acesso à educação para todos. Outro ponto abordado foi o papel da família no acompanhamento escolar, apoiando a aprendizagem dos filhos (BANCO MUNDIAL, 2020).

Em relação às “Ações Educacionais de Curto Prazo para lidar com a COVID-19” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 4), o documento discorre sobre conteúdos pedagógicos, infraestrutura, docentes e engajamento dos pais ou responsáveis. Cabe apresentá-las, visto que foram ao encontro das orientações elaboradas para o ensino não presencial no Brasil e influenciaram no trabalho do professor da Sala de Recursos.

Figura 12 – Orientações elaboradas pelo Banco Mundial/2020 para o documento: Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?

Conteúdos pedagógicos

- Esforços para criar listas de recursos online que poderiam ser utilizados no processo de aprendizagem;
- Curadoria de conteúdos para docentes e alunos, levando em consideração a linguagem adequada e o nível de conectividade.

Infraestrutura

- Utilização de outras mídias como rádio e televisão;
- Desenvolvimento de websites com conteúdos que podem ser acessados gratuitamente e offline; (conectando-se apenas para baixar a informação)
- Disponibilização de pontos de acesso à internet em locais públicos como praças, parques, escolas e estacionamentos.

Fonte: Banco Mundial, 2020.

Figura 13 – Orientações elaboradas pelo Banco Mundial/2020 para o documento: Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?

Docentes

- Criação de grupos pedagógicos em aplicativos de mensagens, onde professores que lecionam a mesma disciplina desenvolvem conteúdos e estratégias conjuntamente;
- Criação de um canal de contato direto com os professores para que estes possam fazer perguntas sobre o uso de ferramentas para o ensino EaD;
- Identificação de docentes-chave que possam apoiar na condução de atividades pedagógicas localmente, junto à comunidade escolar;
- Estabelecimento de atividades de monitoramento das atividades realizadas pelos estudantes.

Engajamento dos pais ou responsáveis

- Produção de materiais de ensino com instruções detalhadas de como realizar cada atividade pedagógica;
- Apoio para que os pais ou responsáveis consigam desenvolver uma rotina de estudos com os jovens e crianças;
- Apoio emocional e psicológico aos pais, responsáveis, jovens e crianças;
- Uso de ferramentas como mensagens de texto para manter o contato próximo com os pais.

Fonte: Banco Mundial, 2020.

Com o mesmo direcionamento, a UNESCO divulgou as “10 recomendações para planejar soluções de ensino a distância”, as quais contemplavam o uso de recursos digitais pelos estudantes, incluindo os de baixa renda e/ou com deficiência, estabelecimento e manutenção da relação família-escola-estudante, as regras de ensino à distância e o monitoramento do processo de aprendizagem.

Segundo Saura (2020), a inclusão de recursos digitais valida as intenções de organizações internacionais adentrarem as políticas educacionais por intermédio do UNESCO.

Segundo o autor,

O filantropocapitalismo digital na educação se consolida como modo de governo e sistema de produção do capital como resultado da crise capitalista acentuada a pandemia de Covid-19. O filantropocapitalismo surge como um modo de governo por meio de agenciamentos globais que são constituídos por corporações, plataformas e alianças público-privadas configuradas com políticas rápidas e móveis que mudam de *site* para *site* de outros. O capitalismo digital se consolida como formas de

produção e acumulação de capital através da digitalização dos sistemas educativos (SAURA, 2020, p. 166, tradução nossa)⁵.

Vaz, Barcelos e Garcia (2021) apontam para a rápida prontidão da UNESCO em disponibilizar orientações com abrangência mundial para a área da educação, fundamentando seu discurso no propósito de garantir educação para todos, mas abrindo caminho para que um ensino balizado por recursos tecnológicos entrasse nas escolas, visando direcionar a organização educacional. Ao que tange aos estudantes público-alvo da Educação Especial, as autoras evidenciam que os documentos internacionais indicam que esses estudantes também devem ser contemplados com as atividades não presenciais (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

No entanto, Pereira (2021) analisou e identificou a contradição do Banco Mundial ao apoiar as ações emergenciais realizadas pelos governos para minimizar os impactos da pandemia, mas manter o condicionamento do financiamento de capital em “[...] troca da adoção de políticas neoliberais, além de manter a primazia normativa do ajuste fiscal como base da ação dos governos dos países em desenvolvimento no pós-pandemia” (PEREIRA, 2021, p. 3).

Assim, o Banco Mundial descentralizou as decisões políticas e direcionou ações para o ensino público, de modo a regular os recursos financeiros destinados à educação. Dessa forma, ele ultrapassa a esfera de banco privado que prima pelo lucro, mas utiliza do capital como ferramenta para intervir nas decisões políticas (PEREIRA, 2021).

O contexto pandêmico e, conseqüentemente, o ensino não presencial, evidenciou que a educação é de interesse de organismos externos para investimento de capital e abertura de novos mercados.

As instituições externas privadas que já indicavam a intenção em desenvolver uma formação para a qualificação para o trabalho e, tinham a seu favor a ausência do poder político nas políticas educacionais, divulgaram orientações sobre uma proposta de ensino que contempla seus interesses. Pode-se concluir, também, que, seguindo o viés proposto pelo Banco Mundial, o Brasil vem conduzindo as decisões para o campo educacional utilizando-se das mesmas estratégias adotadas em diferentes países para a continuidade das atividades

⁵ El filantropocapitalismo digital en educación se consolida como modo de gobierno y sistema de producción del capital a raíz de la crisis capitalista acentuada por la pandemia Covid-19. El filantropocapitalismo emerge como modo de gobierno a través de ensamblajes globales que son conformados por corporaciones, plataformas y alianzas público-privadas configuradas con políticas rápidas y móviles que mutan de un sitio a otro. El capitalismo digital se consolida como formas de producción y acumulación del capital mediante la digitalización de los sistemas educativos (SAURA, 2020, p. 166).

escolares, sobretudo a adoção do ensino não presencial emergencial, independentemente das suas condições sociais, políticas e econômicas.

3.2 - A organização do ensino não presencial no Brasil: a escolha de um caminho

No primeiro momento, cabe contextualizar a dinâmica na qual se configurou o Ministério da Educação brasileira bem como reconhecer os atores que articularam as diretrizes norteadoras do ensino brasileiro durante o primeiro ano da pandemia da COVID-19, ou seja, no ano de 2020. Numa breve linha do tempo, de 2019 a 2020 quatro Ministros assumiram o MEC. O primeiro Ministro a assumir o cargo foi Ricardo Vélez Rodríguez, ocupando-o entre 01 de janeiro de 2019 e 08 de abril de 2019, ou seja, antes da Organização Mundial da Saúde declarar a pandemia da COVID-19. Deixou o cargo em meio à divergência em seu currículo, como a atribuição para si a autoria de livros e a indicação de artigos publicados em periódicos sem reconhecimento científico e, declarações ofensivas à população brasileira (LIMA et. al 2020).

Durante seu mandato houve ausência de iniciativa precedente na pasta do ministro. De acordo com Lima et. al (2020) houve medidas controversas que colocaram a educação em risco, como a proposta do Ministério da Educação e Cultura revisar o golpe de 1964 e da ditadura militar no Brasil apresentados nos livros didáticos.

Segundo Silva (2019), nos primeiros três meses à frente da pasta

[...] o MEC anunciou quatro nomes para o cargo de secretário-executivo, o segundo cargo mais importante do Ministério. A mesma quantidade de trocas também na presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal que promove estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a educação. É o órgão responsável pela realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em março, o Inep criou uma comissão para fiscalizar o conteúdo do Enem, sob o pretexto de realizar uma “leitura transversal” das questões que compõem o banco nacional de questões do exame para “verificar a sua pertinência com a realidade social. Com o slogan de campanha presidencial de Bolsonaro, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, o ministro Vélez enviou uma carta a todas as escolas do país, pedindo para que fosse lido o referido slogan e que os alunos fossem filmados cantando o Hino Nacional³⁸, nos dias seguintes, recuou (SILVA, 2019, p. 77).

Assumiu em 09 de abril de 2019 Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub. Entre suas primeiras ações frente ao Ministério da Educação e Cultura, ele contingenciou “[...] 30% da verba de custeios das Universidades Federais, lançou dúvidas sobre a idoneidade do Exame Nacional do Ensino Médio, pois cerca de 6 mil estudantes receberam notas erradas” (LIMA e et al., 2020, p. 65191). Com uma gestão assinalada por diversas controvérsias e polêmicas, entre elas, ofensas ao Supremo Tribunal Federal, sua saída aconteceu no dia 19 de junho de 2020.

Segundo Lima e et al. (2020), com a saída de Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, o economista Carlos Alberto Decotelli da Silva foi indicado ao Ministério, mas não assumiu o cargo também devido a divergências em seu currículo em relação a sua formação e atuação profissional.

Após quase um mês sem representação no Ministério da Educação, o teólogo, advogado e ex-vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Milton Ribeiro de Carvalho foi nomeado Ministro da educação. Não diferente dos demais, também enfrentou polêmicas e não permaneceu no Ministério da Educação e Cultura (LIMA e et al., 2020; SAVIANI, 2020).

Assim, o contexto que se pôs nesse período foi de instabilidades e divergências no Ministério da Educação, importante instância responsável pelas decisões voltadas ao campo educacional.

Para Lima et al (2020), o Conselho Nacional de Educação, sob responsabilidade do MEC, alinha-se aos interesses do setor privado. Para os autores, os conselheiros deliberam segundo interesses financeiros do governo e do setor privado, a exemplo do Parecer CNE/CP n. ° 5/2020, o qual, ignorando as desigualdades sociais e excluindo grande parte dos estudantes ao não constituir políticas que garantam os direitos os quais a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, comungam: o direito à educação de qualidade a todos (LIMA e et al, 2020).

Os autores ainda observam que a formação dos Ministros da Educação que assumiram o cargo, bem como dos Conselheiros, não são formação no campo da Educação, sendo apenas um deles formado inicialmente em Pedagogia. Os autores destacam que o presidente do CNE é economista, “[...] seus princípios estão alicerçados em questões econômicas”, assim como os Ministros também possuem formações distintas da Educação, como, além de economia, direito (LIMA et al, 2020).

Nesse cenário, justifica-se a fala de Saviani (2020), em referência ao MEC, cujas “[...] indicações seguem critérios políticos-ideológicos e se restringem ao círculo dos cúmplices

primando pela inexperiência e incompetência dos indicados, o que se converteu em regra para todos os ministérios, mas se evidenciou de forma mais gritante no caso da Educação” (SAVIANI, 2020, p. 15).

É importante colocar que Firmino e Ferreira (2021) ressaltam a relação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação com normativas para a educação brasileira e destacam o fato de que as determinações e orientações não partem do MEC, mas do CNE (FIRMINO; FERREIRA, 2021). A partir disso, ressaltamos a importância da análise dos documentos legais elaborados em relação às políticas públicas educacionais no ano de 2020, emitidas pelo Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Educação.

Um conjunto de medidas para a Educação no Brasil foi elaborado no período de distanciamento físico, no ano de 2020. Para além de elencar as ações, é preciso esquadrihar a intencionalidade e identificar quais interesses estavam em pauta diante das ações nesse contexto.

Sob a guarda do então Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, o Ministério da Educação e Cultura publica a Portaria n.º 343, no dia 17 de março de 2020, autorizando o uso de recursos digitais para a continuidade das aulas de modo não presencial, “[...] nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” (BRASIL, 2020). As escolas da Educação Básica, ainda não contempladas pela normativa, observavam o desenrolar dos acontecimentos até que, avançando para o mês de abril e com muitas escolas já fechavam suas portas, o Governo Federal editou a Medida Provisória n.º 934 (BRASIL, 2020). Publicada no primeiro dia do mês de abril de 2020, aponta a desobrigação dos dias letivos para a Educação Básica e do Ensino Superior, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida pela Lei n.º 9.394/96, que é de 800 horas (BRASIL, 2020).

Com o mesmo direcionamento, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, publicado no Diário Oficial da União no dia 4 de maio de 2020, dispõe sobre a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020). Com a impossibilidade da continuidade das aulas presenciais, diante do distanciamento físico decorrente da pandemia do COVID-19, o documento considera a possibilidade de computarem-se as atividades não presenciais, sejam essas mediadas ou não por tecnologias digitais, com a finalidade do cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020).

Para cumprimento da carga horária mínima, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 dispôs três possibilidades: realizar aulas não presenciais mediadas ou não por recursos tecnológicos; a

reposição das aulas após o risco de contágio e o possível retorno presencial e; a ampliação da carga horária diária das atividades pedagógicas não presenciais mediadas ou não por recursos tecnológicos, ao mesmo tempo que retomando as aulas presenciais quando possível (BRASIL, 2020).

Como definição de atividades não presenciais entende-se, “[...] aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020). Elas podem ou não ser mediadas

[...] por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso (BRASIL, 2020).

A análise de Martins e Pina (2020) ao que se refere ao prazo de consulta sobre o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, no portal eletrônico do CNE, entre os dias 17 e 20 de abril de 2020, apontam para o cumprimento do protocolo que não observou as condições básicas de participação (MARTINS; PENA, 2020) bem como contou com uma ínfima participação e contribuições de representantes sociais na elaboração do documento (LIMA et al, 2020).

Sob a justificativa da impossibilidade da reposição presencial integral dos dias letivos do ano de 2020, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 conseguiu aprovação para sua implementação, ignorando as condições de desigualdade no Brasil. O impacto negativo nas famílias da ausência da merenda escolar, da violência doméstica e do estresse familiar são alguns possíveis fatores que geraram prejuízo da aprendizagem dos estudantes e evasão escolar (MARTINS; PINA, 2020).

Todavia, o rumo escolhido pelo Brasil nesse período, a adoção do ensino não presencial, deve ser compreendida como meio para continuidade da escolarização decorrente da impossibilidade de a escola realizar suas atividades presencialmente (SAVIANI, 2020).

Saviani (2020) destaca que não intenciona descaracterizar a gravidade do contexto de pandemia da COVID-19 no ano de 2020, entretanto, não bastava utilizar os recursos digitais como meio de continuar o ano letivo, era preciso, junto disso, repensar a estrutura de trabalho e horário dos professores. Paralelamente, a formação continuada dos professores para o ensino não presencial deveria acontecer dentro do período de trabalho do professor para que sua demanda não fosse ainda maior.

Conde, Camizão e Victor (2020), caracterizaram o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 como autoritário, uma vez que não ponderou as desigualdades sociais e necessidades educacionais especiais dos estudantes que foram agravadas em decorrência desse novo formato de ensino.

Em consonância com os autores, Mascarenhas e Franco (2020) e Saviani (2020) apontam que tal orientação não considera a realidade escolar e da população em sua grande maioria. Assim como as desigualdades sociais, discrepâncias em relação ao acesso digital podem ser observadas nas diferentes regiões brasileiras, a exemplo de Estados que o acesso do estudante à escola é por meio de barcos (MASCARENHAS; FRANCO, 2020).

Dando continuidade, ao analisarem o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, Martins e Pina (2020), identificam três problemáticas: rejeição dos dados sobre a alfabetização e escolarização da população brasileira que inviabilizam a proposta; a disparidade entre os estudantes, ocasionados pelo acesso ou a falta de recursos digitais para acessar o material pedagógico; e o reducionismo do trabalho educativo a orientações técnicas não considerando todo o processo para o desenvolvimento da escolarização (MARTINS; PINA, 2020).

Ao afirmar que “[...] as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial” (BRASIL, 2020), o documento demonstra que não reconheceu as especificidades desses estudantes e as condições, seja de recursos ou apoio humanos, para que o ensino acontecesse de fato, assegurando que os direitos dos estudantes PAEE estão sendo respeitados e eles serão beneficiados com a continuidade do acompanhamento por parte dos professores e equipe gestora. É preciso problematizar o texto do parecer, uma vez que acaba por restringir a um formato único e não considera a diversidade e a necessidade de cada estudante.

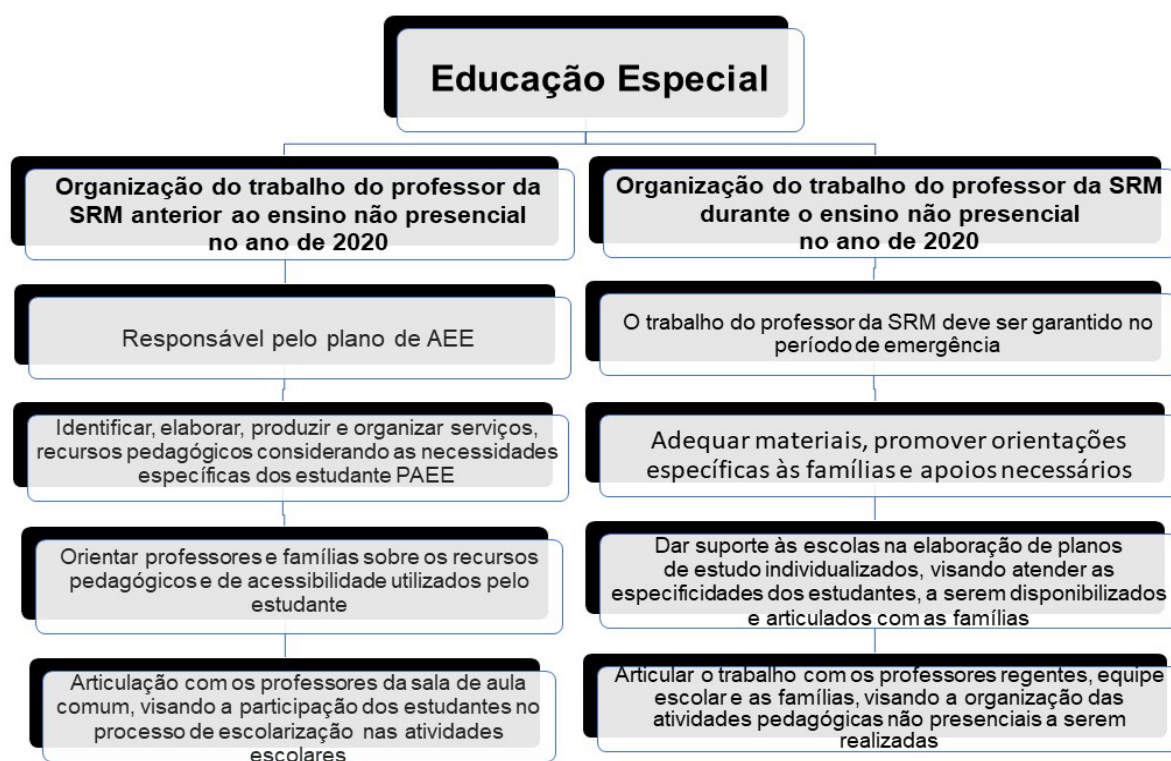
Não obstante, Conde, Camizão e Victor (2020) identificam que medidas propostas para a reorganização do calendário escolar e a continuidade das aulas no formato não presencial são balizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desconsiderando a diversidade e especificidades dos estudantes. Como documento normativo, a BNCC assinala um conjunto de aprendizagens que devem ser adquiridas, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, por todos os estudantes (BRASIL, 2018). A proposta repercute diretamente nas políticas diretivas dos currículos escolares, formação dos professores, avaliações em larga escala das escolas e sistemas de ensino (AGUIAR; DOURADO, 2018). O que observamos é a padronização dos currículos e, conseqüentemente, dos estudantes, em prol do que denominam “ensino de qualidade”, todavia, a homogeneização das ações acaba por nivelar os estudantes não considerando suas particularidades, podendo eliminar a

possibilidade de se pensar em recursos que tornem o ensino acessível. Dessa forma, coloca-se uma barreira na escolarização do estudante PAEE.

Ao discorrer sobre o modo que as atividades não presenciais iam transcorrer, os pareceres atribuíram aos professores e às famílias a responsabilidade em relação a continuidade das aulas. Compartilhando o foco na responsabilização, família e escola realizaram funções distintas na atual estrutura (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

No que tange ao trabalho do professor da Sala de Recursos nos documentos orientadores em relação ao trabalho do professor que atua com estudantes público-alvo da Educação Especial, apresentaram uma proposta semelhante à forma como já organizavam as atividades no ensino presencial.

Figura 14 – Orientações para o trabalho do professor da Sala de Recursos durante as atividades no ensino não presencial emergencial no ano de 2020.



Fonte: Organizado pela autora.

Nesse contexto, ao professor da Sala de Recursos coube organizar as atividades, orientações e recursos disponibilizados aos estudantes, as adaptações, as orientações às famílias e aos professores do ensino comum e à equipe gestora, além do acompanhamento e disponibilização de canais para dialogar com os pais, por meio de recursos digitais.

Ao analisar a proposta de trabalho do professor da Sala de Recursos anterior ao ensino não presencial emergencial no ano de 2020 e os direcionamentos propostos nesse ano, observamos as mesmas determinações em relação à organização. O que divergiu foi a mediação entre as atividades propostas e o estudante que, nesse contexto, aconteceu em articulação direta com a família, seguindo as orientações do professor da Sala de Recursos.

À família não apenas coube realizar a mediação, mas organizar e/ou adaptar os materiais que os professores possuem no espaço físico da Sala de Recursos.

Embora reconheçamos o professor como elemento essencial no processo educativo escolar, pois é por meio dele que “[...] a relação ensino-aprendizagem pode ser transformadora” (BARBOSA; FERNANDES, 2018, p. 312), entende-se que a responsabilidade posta a ele, diante da continuidade das atividades escolares, transpõe seu campo de atuação e sua competência, ante a demanda apresentada. O professor não se torna substituível ou posto a cumprir protocolos numa perspectiva meramente tecnicista, mas as condições materiais lhe são supridas, seja diretamente ou indiretamente, quando seus estudantes não possuem condições materiais para acessar o professor (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Mesmo que houvesse a compreensão de que o ensino não presencial não esteja substituindo o ensino presencial, ele que vigorou e devia atingir a todos os estudantes, seja qual fosse a diversidade apresentada. Nesse sentido, cabia ao Estado promover a todos os professores e estudantes o acesso

[...] ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43).

Na sequência, publicada em agosto de 2020, a Lei 14.040/2020, constituída a partir da Medida provisória 934/2020, retirou das escolas e universidades a obrigatoriedade do cumprimento da quantidade mínima de dias letivos durante o ano de 2020, bem como possibilitou a adoção de atividades pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020). Aos sistemas de ensino que optaram pelo ensino não presencial, a Lei sinalizou que deveriam ser os responsáveis por “[...] assegurar em suas normas que os estudantes e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades” (BRASIL, 2020).

Destacamos que a Lei 14.040/2020 foi aprovada com seis vetos:

§ 7º Caberá à União, em conformidade com o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição Federal, prestar assistência técnica e financeira de forma supletiva aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal no provimento dos meios necessários ao acesso dos profissionais da educação e dos alunos da educação básica pública às atividades pedagógicas não presenciais adotadas pelos sistemas de ensino, durante o estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei.

§ 8º Para fins do disposto no § 7º deste artigo, serão utilizados recursos oriundos do regime extraordinário fiscal, financeiro e de contratações instituído pela Emenda Constitucional nº 106, de 7 de maio de 2020.

§ 1º Caberá à União, em conformidade com o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição Federal, prestar assistência técnica e financeira de forma supletiva aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal para a adequada implementação das medidas necessárias ao retorno às atividades escolares regulares.

Art. 8º I - a distribuição imediata aos pais ou aos responsáveis dos estudantes nelas matriculados dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei; II - a distribuição imediata aos pais ou aos responsáveis dos estudantes nelas matriculados dos recursos financeiros recebidos para aquisição de gêneros alimentícios, nos termos desta Lei, não considerada, nesta alternativa, a parcela de recursos obrigatoriamente destinada à aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, prevista no art. 14 desta Lei.

Os vetos se deram sob a justificativa de que o uso de recursos advindos do regime extraordinário fiscal viola regras do Art. 167, II, da Constituição da República, vez que as despesas excedem os créditos orçamentários ou adicionais e a Emenda Constitucional nº 106/2020 não estabeleceu dotação orçamentária específica para o combate ao COVID-19. (BRASIL, 2020).

As proposições do Parecer CNE/CP nº 11/2020 intencionaram a retomada presencial sem considerar, no primeiro momento, que os estudantes público-alvo da Educação Especial também retornassem ao ensino presencial, como, por exemplo, estudantes surdos (TORRES; BORGES, 2020).

Nessa perspectiva, constatou-se que o ensino não presencial iniciou-se de modo abrupto devido às circunstâncias e, ao longo da sua execução, não foi compreendido como possibilidade de objeto de análise para a reflexão e possível reestruturação do ensino, o que fica ainda mais evidente para a Educação Especial, quando se pensa em como se deu o retorno ao ensino presencial.

Capítulo 4. Educação Especial durante o ensino não presencial: o que dizem as pesquisas

Com o objetivo de identificar e analisar a organização e o funcionamento do trabalho do professor da Sala de Recursos na Educação Básica do sistema público brasileiro no ano de 2020, foi realizado levantamento de artigos publicados em dois bancos de dados eletrônicos nacionais: (I) Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO); (II) Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. As fontes foram consultadas entre agosto e setembro de 2021.

Compreende-se a relevância de realizar um levantamento de artigos e selecionar os trabalhos que tiveram como foco de investigação o trabalho do professor da Sala de Recursos e o ensino não presencial emergencial para os estudantes público-alvo da Educação Especial, de modo a identificar as pesquisas que poderiam colaborar para a análise e compreensão desse contexto no ano de 2020.

Segundo Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática

[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

Para a pesquisa e seleção dos estudos, utilizamos nas bases de dados escolhidas os seguintes descritores: coronavírus; COVID-19; pandemia; educação básica; educação especial; sala de recursos; ensino remoto; trabalho docente; trabalho do professor; e suas combinações.

Os critérios de inclusão adotados foram: compreender os anos de 2020 e 2021; publicações nacionais; estudos sobre o trabalho do professor da Sala de Recursos durante o ensino não presencial durante o período de distanciamento físico; trabalhos relacionados à Educação Especial e Educação Básica; ensino remoto.

A seleção dos trabalhos contou com três etapas: (I) Leitura dos títulos, para observar se havia referências aos descritores nomeados; (II) Leitura dos resumos, de modo a verificar

se se aproximavam do tema de estudo; e, por fim, (III) Leitura integral dos textos para o aceite ou não para compor a pesquisa.

Na primeira busca, foram encontrados 50 artigos no banco de dados da SciELO e 481 no da CAPES, totalizando 531 textos. Na primeira filtragem dos trabalhos, foi realizada a exclusão dos títulos repetidos e daqueles que abordavam temas não relacionados ao estudo. Na leitura e análise dos títulos dos trabalhos localizados, 84 foram selecionados. Na sequência, fez-se a leitura dos resumos, dos quais 46 foram para a leitura na íntegra. De acordo com os critérios elegíveis, foram selecionados, no total, 10 artigos da plataforma digital CAPES e nenhum da SciELO, elencados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados no balanço de produção nas bases de dados consultadas.

Banco de dados	Ano de publicação	Autor	Título
CAPES	2020	SOUZA, F. F.; DAINEZ, D.,	Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial.
CAPES	2020	PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.	Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19.
CAPES	2020	SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N.	Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia.
CAPES	2021	FERREIRA., G. M.; JANUÁRIO, E. R.; MOREIRA, J. A. S.	Políticas para a Educação Especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial.
CAPES	2021	VAZ, K.; BARCELOS, L. G. B.; GARCIA, R. M. C.	Propostas para a Educação Especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada.
CAPES	2021	QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S.	Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19.
CAPES	2021	OLIVEIRA,P. J. D.; OLIVEIRA, W. P.; BARBOSA, R. P. C.	A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus.
CAPES	2021	REIS, E. A.; STEVANATO, P. A. A.; MENEGASSO, M. G. L.	Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência.
CAPES	2021	FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C.	Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas.
CAPES	2021	CARDOSO, A.; TAVEIRA, G. D. M.; STRIBEL,G. P.	Educação Especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais.

FONTE: Organizado pela autora com base em levantamento na plataforma digital da CAPES.

A revisão de literatura nas pesquisas sobre a Educação Especial no contexto de pandemia entre 2020 e 2021 mostra que os pesquisadores estão se debruçando nos estudos, todavia, os acontecimentos são recentes.

No total dos trabalhos analisados, observou-se que as pesquisas, em sua maioria, foram de caráter exploratório qualitativo, as quais partiram da análise de relatos de experiência e tiveram como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturadas, questionário semiestruturado e análise documental. Com base nos estudos selecionados, elaboramos os seguintes eixos de análise: Ações de organismos internacionais e do Estado para a Educação Especial; Funcionamento e organização do ensino não presencial para a Educação Especial; Participação da família no ensino não presencial.

4.1 - Ações de organismos internacionais e do Estado para a Educação Especial

Os estudos apontam que os estudantes e profissionais da Educação Especial foram deixados à margem da estruturação do novo modelo advindo da exigência de distanciamento físico provocados pela COVID-19 (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020; SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020; OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

Desse modo, organismos internacionais intencionam, por meio do sistema de ensino, garantir sua dominação pela via do discurso apropriado das classes dominadas, que tentam de alguma forma romper com essa dominação.

Em seu estudo, Galzerano (2021) indica que organismos internacionais, entre eles Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), *Harvard Global Education Innovation Initiative* e HundrED, “[...] disponibilizaram documentos com recomendações frente aos desafios educacionais impostos pela pandemia” (GALZERANO, 2021).

Com um discurso em que afirmam a preocupação com os prejuízos da aprendizagem em decorrência da suspensão das aulas, o Banco Mundial, com a finalidade de orientar as políticas educacionais no Brasil, apresentou um documento como recurso para uma aprendizagem equitativa na educação à distância (GALZERANO, 2021).

Segundo o mesmo autor, a privatização da educação já vem ganhando contornos mundiais e, ao que parece, a pandemia promoveu a intensificação desse processo

(GALZERANO, 2021). Os autores Souza e Dainez (2020), Ferreira, Januário e Moreira (2021), Vaz, Barcelos e Garcia (2021) e Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), concordam que tais organizações internacionais vislumbraram, no atual contexto educacional, juntamente com as ações do governo, particularmente no Brasil, uma forma de abocanhar e invadir a escola não apenas nos currículos e avaliações como também na forma de viabilizar o ensino.

O Banco Mundial e a UNESCO, responsáveis pela elaboração e distribuição de orientações para organização e continuidade das atividades escolares, detém domínio sobre a disponibilidade de recursos financeiros tecnológicos e humanos em países como Brasil e intencionam grande retorno de capital (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Em seus documentos, o Banco Mundial e a UNESCO apoiam a continuidade escolar no momento de distanciamento; a aprendizagem por meio de plataformas digitais e outros equipamentos tecnológicos; a capacitação de pais e orientação aos responsáveis; o monitoramento da produtividade estudantil, direcionando tais orientações para o atendimento às NEE; e o acesso de todos os estudantes, sejam com ou sem deficiência, baixa ou alta renda à educação (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Como Ferreira, Januário e Moreira (2021) e Vaz, Barcelos, Garcia (2021) destacam: o discurso e ações dessas instituições buscam a não interrupção da escola, contudo, sua ação no contexto de pandemia possibilita maior intervenção das organizações multilaterais e do setor privado. Entretanto, essa nova roupagem para as escolas parece não se limitar a esse contexto, abrindo espaço para que essas novas práticas perpetuem-se de modo a atender o capital (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Diante do quadro apresentado, Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) compreendem que essa nova estruturação precarizou o ensino e tende a "[...] desfigurar o papel da escola e da gestão democrática, conquistada nos últimos tempos" (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 8). Corroborando com esse cenário, Costa, Silva e Neto (2021) apontam a intenção de isentar à responsabilidade o Estado, precarizando ainda mais a educação e abrindo espaço para a privatização (COSTA; SILVA; NETO, 2021).

O Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020, que contempla a reorganização do calendário escolar e sinaliza a realização e aceite de atividades pedagógicas não presenciais, encontra-se em conformidade com os organismos internacionais (SOUZA; DAINEZ, 2020). Como medidas, o documento enumera os recursos a serem utilizados para que as atividades não presenciais como também coloca às famílias a responsabilidade de realizar a mediação delas (SOUZA; DAINEZ, 2020). Como o documento alude, o ensino não presencial também cumpre a prerrogativa de estender-se aos estudantes com deficiência, contudo, Vaz, Barcelos

e Garcia (2021), ao analisarem o documento, observam que "[...] as orientações não são específicas para a educação para cada deficiência, transtorno ou superdotação, mas ao atendimento educacional especializado" (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Ferreira, Januário e Moreira (2021), ao analisarem os documentos do Estado, afirmam que as dificuldades de acesso, seja por falta de equipamentos ou acesso a rede de internet, não foram consideradas nesse momento; ao contrário, foram tratadas com aceitas, naturalizando as ações paliativas adotadas, legitimando os interesses do sistema econômico vigente e aprofundando as desigualdades. O modelo de ensino não presencial emergencial não assegurou o acesso a todos os estudantes e aprofundou as desigualdades educacionais, excluindo milhares de estudantes que não se beneficiaram desse formato de ensino (SOUZA; DAINÉZ, 2020; FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021, QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCHE; MENDES, 2020, SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021, FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

4.2 - Ensino não presencial para a Educação Especial

A proposta do ensino não presencial reconheceu as desigualdades sociais, todavia, não as considerou, inviabilizando o acesso dos estudantes elegíveis do serviço da Educação Especial no processo de escolarização e o trabalho dos professores com esses (BARCELOS; VAZ; GARCIA, 2021). Nesse sentido, Souza e Dainéz (2020) apontam que a escola, para o estudante PAEE, constitui-se como espaço para o aprendizado e reconhecem seu papel social e a sua relevância para a formação humana. Dessa forma, as autoras afirmam que a escola institui-se é também o lugar para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial o trabalho pedagógico deve objetivar o ensino, ultrapassando os limites do serviço do AEE. Bem como indica um dos relatos dos estudos de Queiroz e Melo (2021), “[...] a convivência, a troca de experiências com os colegas e professores é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Nada substitui o contato humano, o olho no olho” (QUEIROZ; MELO, 2021, p. 14).

Segundo o estudo de Queiroz e Melo (2021), alguns professores não conheceram seus estudantes, a escola não teve chance de atualizar os dados com as famílias e, conseqüentemente, não permitindo que houvesse esse acompanhamento.

Nesse sentido, Fachinetti, Spinazola, Carneiro (2021) indicam que a falta de envolvimento e ações por parte do Governo Federal para a estruturação do ensino no contexto do distanciamento físico oportunizou o aprofundamento das desigualdades escolares, principalmente para os estudantes público-alvo da Educação Especial, e serviu de abertura para interesses neoliberais.

A ausência da organização e estrutura escolar prejudica as crianças PAEE, que muitas vezes não conseguem acessar o currículo, não apenas por questões de recursos tecnológicos, como, também, pela padronização das atividades e a falta de adaptação das aulas *on-line*, deixando, assim, de formar integralmente seus estudantes (SOUZA; DAINÉZ, 2020; QUEIROZ; MELO, 2021, PLETSCH; MENDES, 2020).

Ferreira, Januário e Moreira (2021), Vaz, Barcelos e Garcia (2021), Pletsch e Mendes (2020), Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) e Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) reconhecem a falta de apontamento do Estado para o direcionamento da estruturação e planejamento na área de educação, reforçando o descaso do governo delegando a responsabilidade à própria escola e às famílias. A ausência de políticas públicas para a educação por parte do Governo Federal deixou a cargo das unidades federativas e seus municípios a criação de normativas para continuidade do ensino no Brasil (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

A precarização do ensino e as ações da iniciativa privada convertem a escola de acordo com os interesses da classe dominante. Mesmo reconhecendo os entraves, as organizações internacionais, Banco Mundial e UNESCO, bem como o Governo Federal, não se mobilizaram para reverter ou repensar outras medidas de ação (PLETSCH; MENDES, 2020; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021; FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Diante dos interesses postos, os documentos normativos referenciam escola e professores como responsáveis pela concretização do novo modelo de ensino, estendendo tal responsabilidade às famílias (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021, VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021, QUEIROZ; MELO, 2021; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021). Martins e Pina (2020) identificaram a responsabilização das escolas, que devem garantir a continuidade das atividades pedagógicas por meio dos recursos digitais, e, na impossibilidade da ocorrência disso, garantir o acesso por meio de materiais impressos. Ademais, os professores devem orientar estudantes e famílias durante todo o processo, ficando a cargo da família acompanhar e desenvolver com os filhos as atividades (MARTINS; PINA, 2020).

Nesse contexto, Souza e Dainez (2020) e Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) reconhecem que a escola se mobilizou para não abandonar o estudante, mas, sem ajuda, muitos foram perdidos, principalmente os estudantes PAEE. Souza e Dainez (2020) e Saviani (2010) indicam que a escola se constitui como espaço coletivo e de resistência. Escola e família, mais do que nunca, precisaram se comunicar para que a escola realizasse as orientações sobre como efetivar as atividades e a mediação, e, por outro lado, a família relatasse o andamento das tarefas e apresentasse as concluídas. Com as escolas fechadas e impossibilidade do convívio diário, os professores buscaram diferentes dispositivos para manter o contato com os estudantes e famílias (QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCHE; MENDES, 2020; OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

E, como apontaram os estudos, o meio que se mostrou mais eficiente e mais acessível para a comunicação entre pais e professores foi o *WhatsApp* (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCHE; MENDES, 2020, SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, REIS STEVANATO; MENEGASSO, 2021, FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021). Segundo Barros (2018), o uso de recursos tecnológicos não apenas pode favorecer a aprendizagem dos estudantes como implicar na promoção da interação escola e família, configurando-se como uma ferramenta de comunicação para que a família participe das atividades pedagógicas e do desenvolvimento da criança.

Entretanto, a constituição desse vínculo e a utilização do dispositivo estabeleceu-se em outro formato, o de canal para orientação de como realizar as atividades pedagógicas em casa, uma vez que a família precisou assumir o papel de mediadora, uma vez que os professores se encontraram impedidos de estarem junto de seus estudantes (QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCHE; MENDES, 2020; SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020).

Compreende-se, a partir dos estudos, que os professores precisaram estar mais próximos às famílias, não apenas encaminhando as atividades, mas orientando como os pais deveriam mediar esse trabalho junto aos filhos.

4.3 - Participação da família no ensino não presencial

Para cumprimento da proposta do ensino não presencial emergencial, o Estado direcionou a responsabilidade pela mediação das atividades escolares às famílias e/ou responsáveis dos estudantes, para a continuidade da escolarização (SOUZA; DAINEZ, 2020;

FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2020, VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCHE; MENDES, 2020; REIS STEVANATO; MENEGASSO, 2021; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

As famílias tiveram que assumir a mediação do trabalho pedagógico junto aos filhos sem recursos, organização de rotina familiar e formação (QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCHE; MENDES, 2020; SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020; OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021; REIS STEVANATO; MENEGASSO, 2021).

Shimazaki, Menegassi, Fellini (2020) e Reis Stevanato e Menegasso (2021) observaram que muitas famílias tentaram contribuir para o aprendizado dos filhos, todavia, a pandemia e a situação econômica da família impõem preocupações aos responsáveis que se sobrepõe às questões escolares, bem como, muitas vezes, observa-se uma incompatibilidade dos horários dos pais com os das aulas. Muitas famílias mantiveram as obrigações em seus empregos para manter o sustento das famílias, o que se somava aos afazeres da rotina da casa.

Outro agravante se refere à falta de conhecimento dos pais, como o exemplo dos estudantes surdos que encontram dificuldade dentro da família para comunicar-se com a língua utilizada por ele (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020).

Costa, Silva e Neto (2021), destacam que as desigualdades sociais e a escassez de recursos por parte da população são fatores que inviabilizam a efetivação do ensino não presencial. Nessa direção, o estudo de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) indica que a Educação Especial no contexto de pandemia se torna ainda mais complexa, pois, ainda que haja acesso aos recursos tecnológicos e adaptação das atividades, há que se contar com acompanhamento da família e a presença de materiais a serem utilizados para a execução das atividades na casa do estudante PAEE, o que, muitas vezes, ficou sob a responsabilidade da mulher (PLETSCHE; MENDES, 2020).

Como assinalam Insfran e Muniz (2020) em seu trabalho, o papel social posto às mulheres exige uma jornada de trabalho excessiva, além de inúmeras outras obrigações, o que as colocam frente a uma realidade exaustiva.

Conforme relatos apresentados no estudo de Pletsch e Mendes (2020), as famílias das crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus, que chegam em idade escolar no ano de 2020, prontificaram-se ao trabalho conjunto, auxiliando na mediação das tarefas pedagógicas. Entretanto, não foram todas as famílias que puderam realizar esse acompanhamento, como indicaram os relatos de professores que reconheceram que, apesar do esforço dos responsáveis, estes não conseguiram, por falta de tempo ou conhecimento, ensinar os conteúdos aos filhos (QUEIROZ; MELO, 2021).

O estudo citado também aponta que a falta de formação das famílias para acompanhar e disponibilizar estratégias que suprissem às NEE dos estudantes e a inexistência de um serviço e recursos adequados para realizar esse trabalho converteram-se em barreiras para o aprendizado, mas, além disso, a inexistência do contato pessoal do estudante PAEE com a professora do ensino comum e seus pares também impactou no aprendizado dos estudantes PAEE (QUEIROZ; MELO, 2021).

Foi possível identificar a preocupação dos professores do AEE em relação ao aprendizado. Entre essas preocupações há a falta vínculo entre eles e seus estudantes, o receio de o ensino ser reduzido apenas ao cumprimento das atividades, e a preocupação com a qualidade do trabalho, de modo a minimizar as condições de precarização dos estudantes e sua falta de acesso a recursos tecnológicos (QUEIROZ; MELO, 2021).

De acordo com Saviani (2010) a escola não se limita ao saber sistematizado, professor e estudante devem estar juntos nesse processo, condição imprescindível para que a transmissão e assimilação do conhecimento aconteçam.

O estudo de Ferreira, Januário e Moreira (2021) mostrou que, diante do contexto de aulas gravadas e recursos padronizados, os professores ficaram limitados e a interação com os estudantes, quando acontecia, se dava de modo superficial.

Vaz, Barcelos e Garcia (2021) acrescentam que o ensino não presencial apregoado pelo Estado e organizações privadas nacionais e internacionais não considera, apesar de reconhecer, a insuficiência de recursos tecnológicos e das "[...] condições estruturais das instituições educacionais escolares" (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Nas Unidades Federativas, as normativas não definiram como o trabalho junto aos estudantes deveria acontecer diante das transformações provocadas pelo ensino não presencial. Não se consideraram as necessidades educacionais dos estudantes em relação aos materiais e ações pedagógicas específicas, nem como lidar com os que não possuíam acesso aos recursos para o acompanhamento desse novo formato de ensino. Frente a isso, ao professor da Sala de Recursos, coube o reforço das atribuições já dispostas na legislação e a responsabilidade de planejar e estruturar o ensino para que a escola continuasse com seu trabalho (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Por terem autonomia para a organização em relação ao ensino emergencial, as Unidades Federativas adotaram diferentes posicionamentos em relação ao trabalho com os estudantes PAEE. Segundo estudo de Vaz, Barcelos e Garcia (2021), houve Unidade Federativa que direcionou ao professor do AEE, juntamente com os outros professores que

também compõem a EE, a responsabilidade pela comunicação, acompanhamento e realização do trabalho com o professor do ensino regular, equipe pedagógica e família.

Nessa perspectiva, o trabalho da Educação Especial nesse período manteve-se muito semelhante ao presencial (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021). Destarte, o professor do AEE teve a incumbência de articular, junto aos professores responsáveis do ensino regular, a elaboração de adaptação e o preparo de materiais que contemplem os estudantes PAEE (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Observou-se diante dos dados que a falta de informação e recursos tecnológicos nas famílias impactou drasticamente na qualidade do ensino. Mesmo com as adaptações realizadas pelos professores para que as famílias utilizassem outros recursos além dos equipamentos tecnológicos, pôde-se verificar que as condições socioeconômicas das famílias inviabilizaram o acesso a recursos materiais lúdicos para dar suporte à realização das atividades (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020).

Pessoa, Moura e Farias (2021) apontam que o distanciamento físico devido à COVID-19 impactou as organizações sociais, levando para dentro dos lares o entrelaçamento entre lazer e obrigação. Esse formato de ensino limita a autonomia do professor e prejudica a relação do estudante e professor, ocasionando danos à aprendizagem (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Aos professores coube a precarização e a ampliação da jornada de trabalho: replanejar suas aulas ao mesmo tempo em que aprendiam a usar novos recursos e buscavam formas de mobilizar outros meios para continuar o ensino, alcançando o maior número de estudantes que conseguiram dispor de algum recurso tecnológico para acompanhar esse mecanismo (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021).

Como apontado pelos por Vaz, Barcelos e Garcia, (2021), Queiroz e Melo, (2021) inúmeras situações são contrárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE no período de distanciamento físico, entre elas, destaca-se a falta de recursos ou equipamentos tecnológicos para uso das famílias. Mesmo quando tais recursos são disponibilizados pelo Estado, há outros comprometimentos, que vão desde dificuldade de acompanhamento contínuo dos familiares (pai, mãe ou responsável) nas atividades escolares e a falta de informações ou conhecimento dos pais no que se refere ao conteúdo que está sendo ensinado pelo professor, dificultando o processo de inclusão dos estudantes, em especial, dos que são considerados público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, compreendeu-se a importância de conhecer melhor os professores que atuaram na Sala de Recursos durante o modelo de ensino emergencial no ano de 2020

para compreender como aconteceram as relações entre professores da Sala de Recursos, Famílias, estudantes público-alvo da Educação Especial, professores do ensino comum e equipe gestora. Entendeu-se que as orientações gerais do Parecer CNE/CP n.º 5/2020 expressaram aspectos gerais de como realizar o ensino não presencial para os estudantes, PAEE ou não, mas que a estruturação para a continuidade das atividades escolares ficou sob a responsabilidade das escolas, mais precisamente dos professores.

Capítulo 5. Percurso metodológico

A presente pesquisa de caráter qualitativo caracteriza-se como um estudo descritivo. A coleta de dados deu-se a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

A pesquisa qualitativa com “[...] enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural — dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117) permite analisar questões inerentes ao objeto de estudo e das suas relações, pretendendo apreender, além da aparência do fenômeno, a sua essência (TRIVIÑOS, 1987).

Para a realização da pesquisa, foram seguidos todos os procedimentos de cuidado com os aspectos éticos. Por envolver diretamente seres humanos, o projeto da pesquisa foi primeiramente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, atendendo a Resolução CNS n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Após a aprovação sob CAEE: 35750220.3.0000.5504, foi iniciada a coleta de dados.

Para realizar a coleta de dados, um questionário *on-line*, constituído por perguntas abertas e fechadas, foi elaborado e encaminhado aos participantes por meio das redes sociais que pudessem ter como membros professores que fossem elegíveis de acordo com os critérios descritos a seguir. Na sequência, também, encontram-se o percurso de planejamento, elaboração e encaminhamento do questionário.

5.1 - Planejamento, elaboração E encaminhamento do questionário para os professores da Sala de Recursos.

Como já explicitado, a Sala de Recursos é um espaço dotado de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial, não devendo ser compreendido como reforço ou substituto das atividades, mas, suplementar ou complementar a aprendizagem e condições de participação nas salas comuns. A proposta condiciona a matrícula do estudante PAEE na sala de ensino comum e na Sala de Recursos.

Tendo como critério de inclusão nesta pesquisa os participantes serem professores que atuaram nas Salas de Recursos no ano de 2020, compreendeu-se que o questionário *on-line*, como instrumento de coleta, permitiu acessar professores em diferentes regiões do Brasil.

Segundo Faleiros et. al (2016) apontam que com o aumento global do acesso à internet

[...] as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos. Embora, os grupos etários mais jovens continuem a ter a maior taxa de uso da internet, a adesão de pessoas de faixas etárias mais avançadas a esta ferramenta tem aumentando nos últimos anos. Dessa maneira, a utilização da internet, como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador o contato rápido e preciso com os indivíduos participantes do estudo (FALEIROS et. al, 2016, p. 2).

De acordo com os autores, a construção e envio de questionários possibilita alcançar um número maior de pessoas em diferentes localidades geográficas, além de ele trazer os benefícios da imparcialidade, do sigilo, da comodidade, da segurança dos participantes, do baixo custo e do controle quantitativo dos questionários preenchidos simultaneamente (FALEIROS et. al, 2016).

O questionário *on-line* também possibilitou a organização dos dados coletados numa planilha da Microsoft Excel, a qual evitou erros na tabulação das respostas.

No primeiro momento, as questões foram elencadas visando aos seguintes aspectos: socioeconômicos, formação acadêmica e atuação profissional. Após a primeira construção, o instrumento foi submetido à aplicação aos membros do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação Especial (NEPED-EEs), de modo a verificar possíveis apontamentos em relação a sua extensão para a aplicação e a sua vinculação com os objetivos do estudo. Após essa etapa, o questionário foi reelaborado e reanalisado com o objetivo de compreender o que se propõe analisar em cada questão para atingir o que a pesquisa piloto pretende.

O questionário foi organizado em nove seções. A primeira visava coletar dados pessoais, como identificação, contato de *e-mail* pessoal e data de nascimento, além de fornecer aos participantes informações sobre a pesquisa, explicando seus objetivos e fornecendo o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No campo para identificação, deu-se ao participante a opção de abreviar o nome caso não quisesse se identificar, bem como foi salientado que a contribuição do participante na pesquisa era voluntária.

O TCLE foi disponibilizado aos participantes juntamente com o questionário, dispondo do campo para que cada um pudesse assinalar se “Concorda” ou “Não Concorda” em participar, declarando com isso que estava ciente de que entendeu os objetivos, riscos e

benefícios da participação na pesquisa. Junto aos termos disponibilizou-se telefone do pesquisador para contato.

Nessa seção também foi explicado o critério de inclusão para a participação da pesquisa: ser um professor que atuou em Sala de Recursos no ensino não presencial em 2020.

A organização das seções seguintes contemplou questões de ordem pessoal, profissional e formação, como apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2 – Divisão das sessões contempladas no questionário e seu propósito.

Seção	Propósito da questão
Socioeconômico	Conhecer a realidade do professor em relação aos recursos digitais, à organização familiar e a seu orçamento
Condições de saúde durante a Pandemia	Adoecimento em consequência da COVID-19 e saúde emocional
Formação acadêmica	Conhecer a formação inicial e continuada dos participantes
Atuação profissional	Localidade de atuação, o tipo de <i>sistemas de ensino</i> no qual atua, público-alvo da educação Especial na qual atua, função, tempo de atuação
Da atuação com os estudantes, familiares e equipe escolar	Local de trabalho, Desenvolvimento do trabalho e qual a relação estabelecida durante o ensino não presencial
Sobre os materiais para o seu trabalho	Recursos utilizados no ensino não presencial, fornecimento dos recursos e outros materiais
Formação durante a pandemia da COVID-19	Formação continuada em relação a planejamento, uso de recursos e o trabalho com o estudante PAEE durante o ensino não presencial
Isolamento social; Início do ano letivo com a COVID-19	Possibilidade do retorno presencial, vacinação e sentimentos pessoais em relação ao contexto de pandemia e à possibilidade do retorno às aulas presenciais no ano de 2021.

Fonte: Organizado pela autora a partir do questionário elaborado para coleta de dados.

Após redigir e finalizar a revisão, utilizou-se um serviço gratuito para criar formulários *on-line*, o *Google Forms*.

O questionário foi disponibilizado aos membros do grupo do NEPED-EEs para verificação, como apontam Marconi e Lakatos (2003), de possíveis inexactidões — incoerência, ambiguidade, linguagem rebuscada ou inatingível, quantidade demasiada de questões —, bem como o reconhecimento e validação dos dados para a pesquisa e a verificação da confiabilidade dos dados, caso a pesquisa faça uso de dados utilizados em pesquisas anteriores (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Após este momento, o questionário passou por ajustes de redação e formatação para, então, disponibilizá-lo nas redes sociais para a coleta de dados.

O convite para a participação da pesquisa com *link* do questionário foi enviado por meio de um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, individualmente para professores, para grupos de educadores especiais e de estudantes da pós-graduação de universidades públicas; por meio de grupos de professores dos estados brasileiros na mídia social e rede social virtual *Facebook*; por meio dos grupos de estudos de pós-graduação da Educação Especial que contemplam pessoas de diferentes regiões do Brasil; no aplicativo de mensagens de *Telegram*; e por meio de envio de *e-mail* individualizado para pessoas conhecidas pela pesquisadora ou indicadas.

Em relação ao período para a realização da coleta de dados, o questionário foi aberto para o recebimento de respostas em dois períodos. No primeiro momento, de 25 de fevereiro de 2021 a 30 de abril de 2021, retornaram 89 questionários respondidos. Por não contemplar todas as regiões do Brasil, o questionário foi reaberto para coleta no período de 10 de junho de 2021 a 10 de julho de 2021, retornando mais cinco questionários, totalizando 94 questionários.

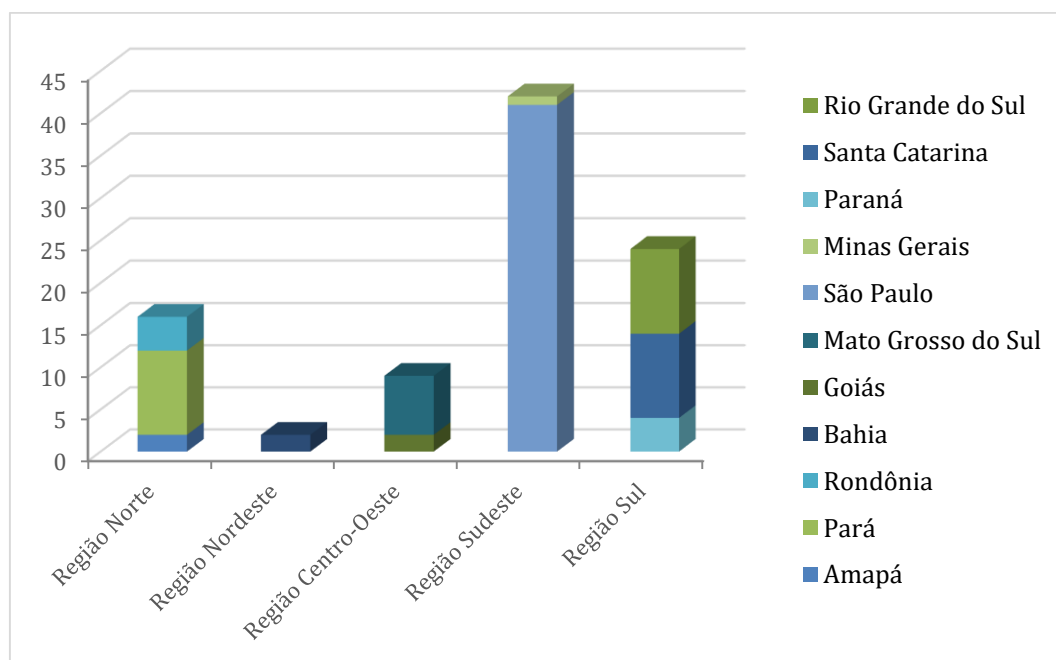
Após o término do período estipulado para a coleta, a primeira ação foi realizar a identificação da confirmação ou não daqueles que responderam ao questionário, assim como verificar se preenchiam os critérios de inclusão na pesquisa.

5.2 - Retorno dos questionários

Os participantes selecionados, por amostra conveniência, eram professores que atuaram em Sala de Recursos Multifuncionais ou Sala de Recursos durante o ensino não presencial no ano de 2020, independente da Unidade Federativa do Brasil. Ao final do período da coleta de dados, retornaram 94 questionários. Desses, um participante não concordou em participar da pesquisa, mesmo tendo respondido o formulário na íntegra. Assim, para a primeira triagem, foram considerados 93 questionários.

Com a finalidade de reconhecer o alcance do envio do questionário *on-line*, organizaram-se os dados a partir da localização indicada pelos participantes. Como apresentado no gráfico 1, o estudo contemplou as cinco regiões brasileiras e 11 das 27 unidades federativas.

Gráfico 1 – Mapeamento das localidades de atuação dos professores da Sala de Recursos participantes da pesquisa.



Fonte: Organizado pela autora.

Ao realizar o levantamento da localização de atuação dos professores de Sala de Recursos participantes, verificou-se que a região Sul foi a única região que contemplou todos os seus estados que a compõem.

A região Sudeste obteve maior número de participantes, tendo apenas dois estados participantes. O estado de São Paulo, região Sudeste, representa aproximadamente 44,08% dos participantes desse estudo. Dos três estados, mais o Distrito Federal, que estão situados na Região Centro-Oeste, dois apareceram na pesquisa. Já a região Norte foi representada por três dos seus sete estados. A região Nordeste, com maior número de estados do país, teve um estado participando, a Bahia, com duas participações.

Mesmo especificando o objetivo e o público que a pesquisa pretendia compreender, professores que atuaram nas Salas de Recursos em 2020, houve retorno de outros profissionais; assim, dos que atenderam ao convite, apresentaram-se as seguintes identificações: intérprete; professores auxiliares em sala do ensino regular; professor auxiliar em sala do ensino regular; acumulando cargo com outra função não especificada; professores itinerantes atuando junto aos estudantes com deficiência; professores do ensino comum.

Para os participantes que não especificaram sua atuação, foi encaminhado um *e-mail* individual, solicitando a identificação profissional. Foi possível identificar coordenadora do Departamento de Educação Especial e Inclusão; Professora Coordenadora do Núcleo

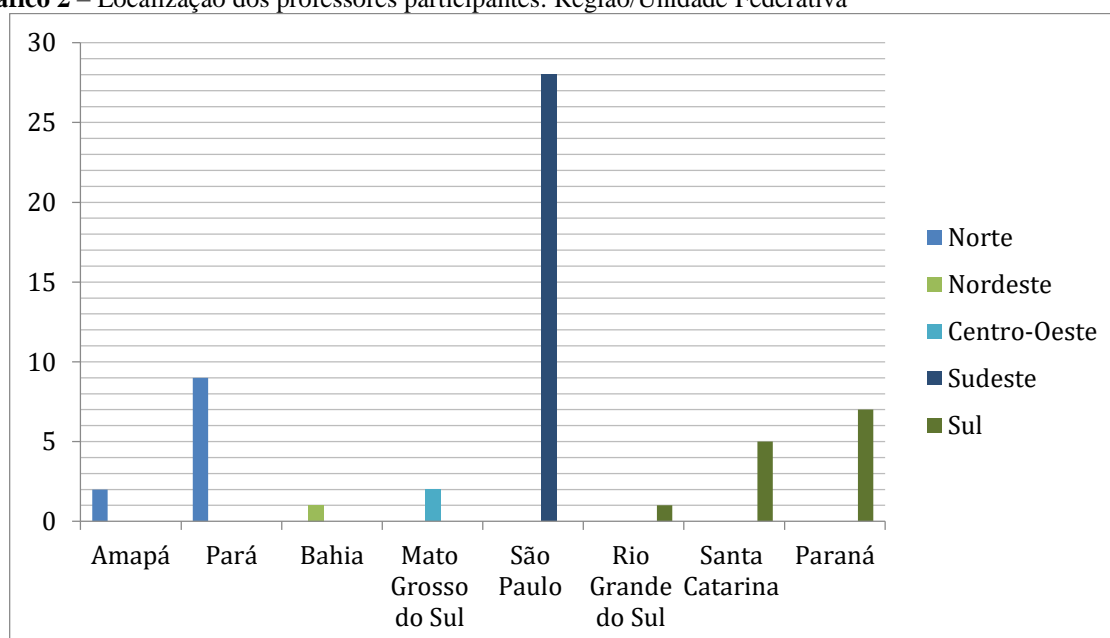
Pedagógico da Educação Especial; professor com atuação na formação de professores na Licenciatura em Geografia; um que posteriormente se identificou como professor da Sala de Recursos. Quatro pessoas não responderam ao *e-mail*.

Desse modo, dos 93 professores participantes, 55 atenderam aos critérios de inclusão nesta pesquisa. A partir dessa seleção, buscou-se caracterizar quem eram os professores participantes, com verificação de idade, tempo de atuação e formação. Compreende-se que traçar o perfil dos professores que trabalharam nas Salas de Recursos durante o ensino não presencial em 2020 colabora para reconhecer o lugar de fala desses profissionais.

5.3 - Caracterizações dos professores

Com o intuito de apresentar quem são os professores que atuaram nas Salas de Recursos no ano de 2020 e participaram do presente estudo, mapeou-se, após essa primeira triagem, a cidade e estado dos participantes, de modo a conhecer a localização geográfica de sua atuação. Assim, o estudo contemplou as cinco regiões brasileiras, as quais representaram oito das 27 Unidades Federativas, distribuídos conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 – Localização dos professores participantes: Região/Unidade Federativa



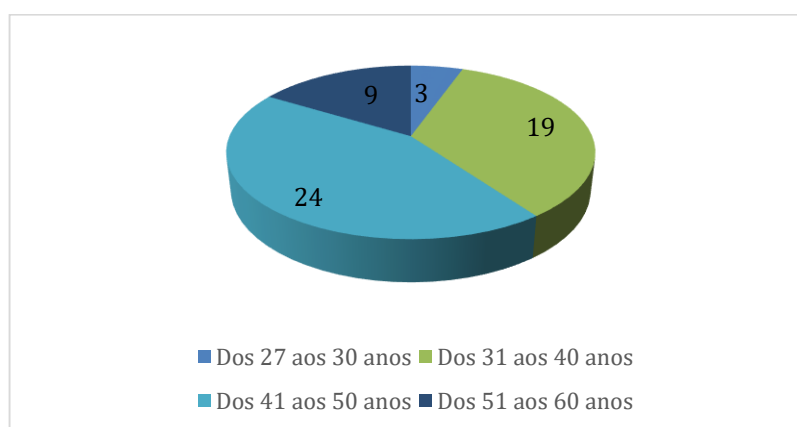
Fonte: Organizado pela autora.

Nesse segundo momento, algumas das Unidades Federativas que apareceram anteriormente não constaram mais como fonte para a coleta de dados, uma vez que os participantes não preencheram os critérios de inclusão na pesquisa.

Ao observar o gráfico 2, identificamos o estado de São Paulo com expressivo número de participantes. Já a região Sul permaneceu com sua representação com suas Unidades Federativas para análise de dados. A região Norte foi representada pelos estados do Amapá e Pará, enquanto as regiões do Nordeste e Centro-Oeste configuram-se com apenas um estado cada uma, tendo, respectivamente, um e dois participantes.

Em relação à faixa etária dos participantes, o gráfico 3 aponta que a idade dos professores participantes compreendeu dos 27 aos 60 anos, distribuídos conforme indicação do gráfico 3.

Gráfico 3 – Faixa etária dos professores da Sala de Recurso participantes no estudo.



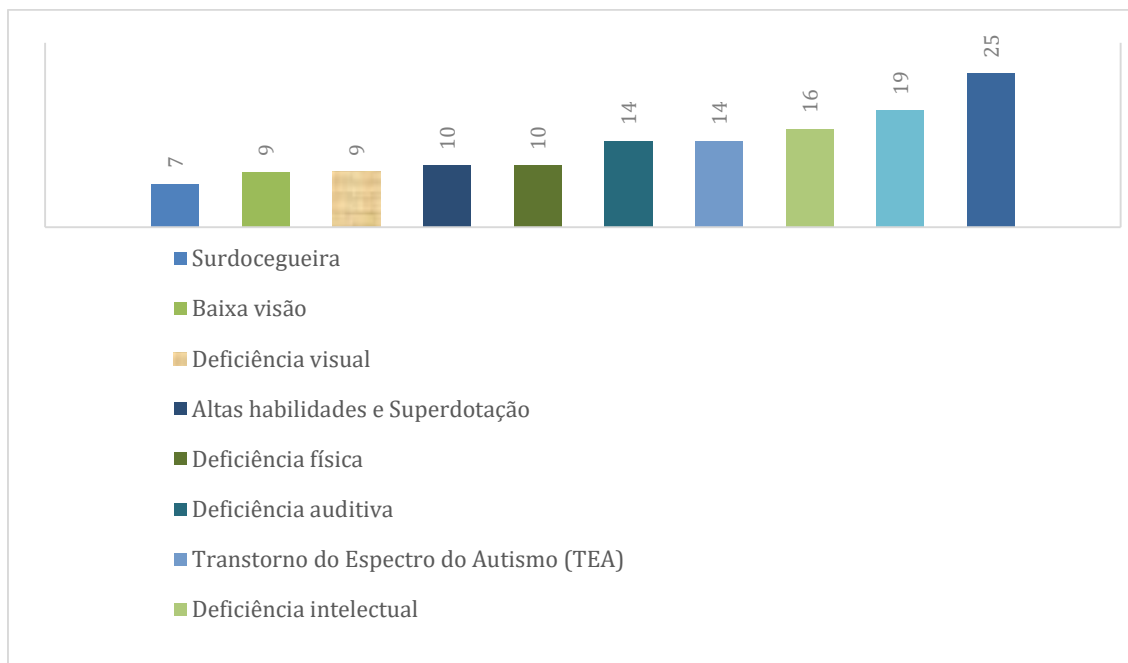
Fonte: Organizado pela autora.

Podemos observar que a concentração dos professores participantes em relação à idade situa-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos de idade.

Em relação à formação inicial, 25 professores indicaram que estudaram em instituições públicas, enquanto 30, em instituições privadas. Quanto à formação inicial, os sujeitos da pesquisa indicaram diferentes áreas: Psicologia; Artes; Ciências Biológicas; Educação Física; Geografia; Letras; Pedagogia; e Educação Especial. Desses, cinco cursaram Pedagogia com habilitação em Educação Especial, seis Licenciatura em Educação Especial e 34 Licenciatura em Pedagogia.

No intuito de compreender melhor a formação inicial dos professores que compõem essa pesquisa, eles foram questionados se sua formação inicial contemplava disciplinas da Educação Especial. O gráfico 4 apresenta as ocorrências das disciplinas apontadas pelos professores.

Gráfico 4 – Ocorrência de Disciplinas que contemplassem o público-alvo da Educação Especial em sua formação inicial.



Fonte: Organizado pela autora.

No que tange à titulação em pós-graduação, sete dos participantes não possuíam especialização em alguma área, enquanto 48 realizaram formação na área da Educação ou Psicologia. Em relação à estrutura do curso, 21 realizaram curso Presencial, 16 Semipresencial e 11 cursaram na modalidade de Educação à Distância. Ainda sobre a formação, seis deram seguimento à formação no mestrado na área da Educação Especial e três concluíram o doutorado também na Educação Especial.

Ao que se refere ao local de atuação, aproximadamente 54,54% dos professores atuavam em Salas de Recursos da Rede Pública Municipal, o que representou 30 professores, enquanto 34,55% e 10,91% dos professores atuavam, respectivamente, na Rede Estadual de Ensino e Rede Pública de Ensino Federal.

Entendeu-se que a caracterização dos participantes é relevante para reconhecer quem são os professores que trabalharam nas Salas de Recursos que, no contexto de distanciamento físico, constituíram os dados para essa pesquisa e serão analisados a seguir.

Capítulo 6. Análise e discussão dos dados

Com a necessidade de distanciamento físico e a premissa de que a interrupção das atividades escolares causaria grandes prejuízos, a Educação Básica brasileira optou como em outros países, pela adoção do ensino não presencial para dar continuidade às aulas, abarcando também os estudantes da Educação Especial.

Pereira, Santos e Manenti (2020) apontam que a proposta do ensino não presencial trouxe

[...] para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar, entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação. (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020, p. 29).

A análise dos dados foi sustentada do materialismo histórico-dialético, por compreender que as questões relacionadas à educação, em especial à Educação Especial, devem ser analisadas criticamente, abarcando não apenas as ações dos professores que atuaram na Sala de Recursos no ano de 2020, como, também, servindo-se do contexto econômico e político, constituído historicamente.

Nessa perspectiva, tomamos a compreensão de Saviani, que elaborou sua teoria sob o materialismo histórico-dialético ao afirmar que o ser humano é produto da educação; assim, o professor, no processo de ensino e aprendizagem, conduz o estudante para sua formação integral por meio da mediação entre ele e o conhecimento.

Como mencionado anteriormente, dentre as orientações gerais indicadas no Parecer CNE/CP n.º 5/2020, as atividades não presenciais deveriam ser estendidas a todos os alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, incluindo, dessa forma, os alunos público-alvo da Educação Especial. O documento não se referiu a como as escolas poderiam ofertar estrutura aos professores e estudantes nesse modelo de ensino emergencial.

Nessa perspectiva, os professores participantes desse estudo indicaram como desenvolveram suas ações durante o ano de 2020 junto aos estudantes matriculados nas Salas de Recursos durante o ensino não presencial.

Os dados coletados através dos questionários possibilitam ampliar a análise para o trabalho e formação dos professores da Sala de Recursos que participaram da pesquisa, bem como a estrutura organizacional pessoal e profissional desses.

Para responder aos objetivos da pesquisa, os eixos de análise foram pautados nas orientações do Parecer CNE/CP n.º 5/2020: realização de atividades pedagógicas não presenciais, nas quais os professores do Atendimento Educacional especializado orientassem e atuassem juntamente com a equipe escolar, professores do ensino comum e famílias.

Assim, a análise possibilitou identificar três eixos: (I) planejamento e recursos digitais – formação para o ensino não presencial; (II) o contato com os estudantes: a participação da família, (III) a articulação do trabalho do professor da Sala de Recursos junto aos professores do ensino comum e gestão escolar.

6.1 - Planejamento e recursos digitais – formação para o ensino não presencial

O contexto constituído ao longo do ano de 2020 tornou ainda mais questionável as condições de trabalho do professor, como, também, seu estado de saúde física e emocional (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

Mesmo nas diversas realidades com as quais nos deparamos ao analisarmos os questionários dos professores participantes, percebemos que aproximadamente 90% afirmaram não possuírem condições que garantissem a qualidade do trabalho e efetivassem de fato o ensino e a aprendizagem na proposta do ensino não presencial para os estudantes PAEE. Para a P⁶15 “A Educação Especial se deparou com mais barreiras com esse distanciamento. Mos deparamos [Nos deparamos] com problemas emocionais (estudantes, família, professores) que comprometeram de forma significativa nosso trabalho”.

Devido à urgência da suspensão das aulas presenciais, os professores tiveram que reorganizar seus planejamentos para que se adequassem a um ensino mediado por recursos digitais e/ou materiais impressos, cuja mediação ficou sob responsabilidade das famílias.

De acordo com Vaz, Barcelos e Garcia (2021), a proposta do ensino emergencial não considerou as condições de trabalho do professor da Sala de Recursos e as estruturas das escolas brasileiras. A dimensão territorial do Brasil, abarcando diferentes realidades, não contribui para a proposta de um modelo único. Além disso, o professor não possuía os recursos e capacitação para utilizar os equipamentos e os dispositivos digitais e teve um período para reorganização demasiadamente curto, como demonstram as respostas dos professores participantes:

⁶ Para preservar a identidade dos participantes na pesquisa, garantindo questões éticas que permeiam as pesquisas científicas e identificar a fala dos professores participantes, utilizamos a letra P e um número para identificação dos professores que responderam ao questionário.

P7 - Condições péssimas, a secretária de educação não deu e não está dando subsídio.

P9 – [Dificuldade para] me adaptar às tecnologias.

P33 – Falta de planejamento e comunicação irregular, em cima da hora, intermitente.

P90 – Trabalho difícil relacionado às dificuldades e manejo com as ferramentas e tecnologia, tanto para mim quanto para os alunos.

P94 – O ensino remoto emergencial dificultou o atendimento desses estudantes. As atividades em casa durante a pandemia enfrentaram barreiras tecnológicas, falta de internet e sobrecarga de tarefas.

Destarte, o planejamento educacional no ensino emergencial para o estudante PAEE apresentou-se excludente em relação às políticas educacionais e orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como afirmam Moreira e Osti (2020) o

[...] planejamento educacional encontra-se em um nível mais abrangente, pois envolve as políticas educacionais e as diretrizes para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, o escolar pode ser atrelado à particularização das diretrizes para o planejamento, ou seja, como uma escola sistematiza e organiza o trabalho pedagógico e o planejamento de ensino [...] (MOREIRA; OSTI, 2020, p. 6).

Em relação aos recursos e estratégias para o atendimento dos estudantes da EE, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 afirmou que os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios eram responsáveis em promovê-los, uma vez que possuíam liberdade de organização e poder regulatório próprio (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021) discutem que era dever do Estado garantir o acesso aos equipamentos tecnológicos que possibilitassem a utilização das ferramentas nas plataformas, à internet e à própria plataforma para que a implementação do modelo emergencial assegurasse a continuidade do ano letivo de modo igualitário a todos os estudantes do ensino público no Brasil.

Diante do exposto no Parecer CNE/CP n.º 5/2020, o questionário buscou saber quais recursos foram disponibilizados aos professores das Salas de Recursos para a realização do seu trabalho. Enquanto 30,9% dos professores participantes tiveram algum recurso disponibilizado pela escola, como internet, *notebook*, chip de celular, fone de ouvido e computador, 69,1% utilizaram recursos próprios para suprir a demanda do ensino não presencial, como apontou P22: “[...] muitos dos materiais utilizados são do meu uso como *notebook*, internet, celular, impressora”. Todavia, houve professores que não possuíam esses

recursos, mesmo que pessoais como relatou P53: “[...] estou sem computador e impressora na Sala de Recursos, dificultando bastante a impressão de materiais mais específicos”.

Destaca-se que, mesmo quando recebeu algum dos recursos mencionados acima, 13 professores ainda utilizaram de recursos próprios para o trabalho. Como resultado, nota-se que os professores participantes tiveram que custear recursos digitais necessários para acessar o ensino não presencial.

Mesmo com a disponibilidade dos equipamentos, estes frequentemente não atenderam à capacidade necessária para a instalação e o uso de aplicativos. Para a P4, o trabalho tornou-se dificultoso por não “[...] ter equipamentos que proporcionassem uma tecnologia de excelência e aprender o mais rapidamente tudo sobre as tecnologias, Centro de mídias, Meet, Google Classroom”.

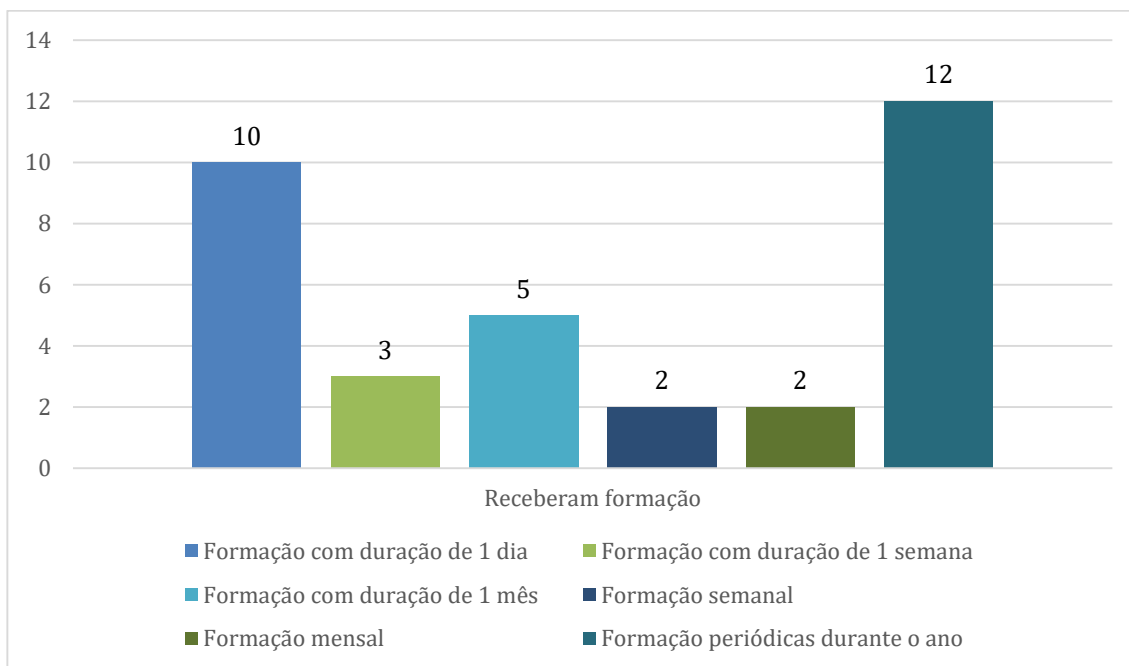
Não devemos restringir essa problemática ao contexto do ensino mediado por recursos digitais. Como apontam Corpes et al. (2014), a formação do professor não lhe oferece condições para a prática inclusiva. Para os autores, o empobrecimento na qualificação limita e desfavorece o processo inclusivo, e, conseqüentemente, não constitui uma prática pedagógica que de fato promova o desenvolvimento dos estudantes PAEE e medeie o processo de ensino e aprendizagem (CORPES et. al, 2014).

A ausência de uma formação do professor para o trabalho no modelo emergencial de ensino aprofundou a precariedade do trabalho com o estudante PAEE, segundo Souza e Dainez (2020). Em conformidade com as autoras, Joyce, Moreira e Rocha (2020) afirmaram em seu estudo que os professores não possuíam formação para utilizar os recursos digitais segundo a proposta do modelo emergencial de ensino. Nessa direção, os relatos dos professores apontaram que a falta de familiaridade com esses recursos consistiu-se em entrave para a prática dos professores.

Nessa perspectiva, o estudo tentou saber se os sistemas de ensino proporcionaram aos professores curso ou treinamento para replanejar suas aulas durante o período do ensino não presencial em 2020. De acordo com as respostas, 38,18% dos professores afirmaram não receber nenhuma formação, enquanto quase 61,82% tiveram disponibilizado algum curso ou treinamento para o trabalho nesse período.

Segundo apontaram os professores da Sala de Recursos, os cursos e treinamentos apresentaram-se em diferentes configurações em relação à duração, como apresenta o gráfico 5.

Gráfico 5 – Formação para os professores para o replanejamento das atividades escolares.

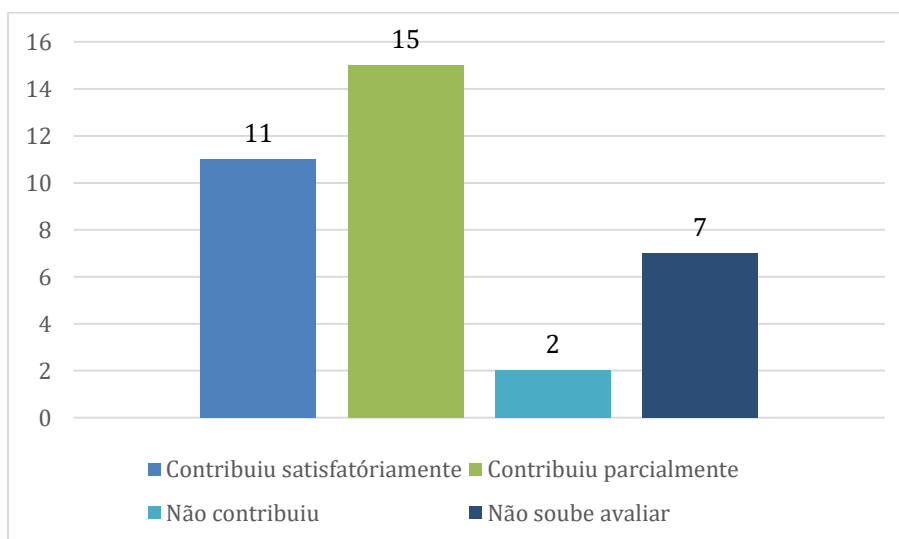


Fonte: Organizado pela autora.

Em relação à formação para atender os estudantes PAEE, 43,64% dos professores da Sala de recursos que participaram da pesquisa não tiveram nenhuma formação ou treinamento e 56,36% realizaram algum desses.

Quando questionados sobre as contribuições da formação para o seu trabalho, as respostas dos professores indicaram o seguinte.

Gráfico 6 – Formação para os professores visando à atuação junto aos estudantes elegíveis para a Educação Especial no ensino não presencial durante o ano de 2020.



Fonte: Organizado pela autora.

Mesmo em relação aos professores que receberam formação sobre os recursos tecnológicos, houve relatos de que ela não significou a efetivação da realização do trabalho. Conforme afirmou P83, ele recebeu “[...] uma boa formação sobre o *Google* sala de aula que não conhecia, me senti insegura em gravar vídeo aulas. Mas as condições de trabalho foram prejudicadas por falta de acesso à internet dos alunos”.

Nesse sentido, a formação quanto ao uso de tecnologias digitais não se configura como sinônimo de efetivação do trabalho do professor da Sala de Recursos. Conhecer os recursos e seu manuseio é apenas parte do processo, pois, para que o professor consiga realizar seu trabalho no ensino à distância, alunos e familiares também precisam conhecer, utilizar os recursos e acessar as plataformas ou aplicativos utilizados nas aulas (OZÓRIO et al, 2020).

No que diz respeito aos recursos utilizados para a continuidade das aulas não presenciais, os professores participantes indicaram o uso de *WhatsApp*, *Facebook*, *E-mail*, *Google Class*, *Google Meeting*, plataforma digital não especificada no questionário, contato telefônico e material impresso a ser retirado na unidade escolar.

Os dados apresentados mostraram que 46,55% dos professores não conseguiram contato com as famílias, evidenciando que houve a exclusão total ou parcial de parte dos estudantes PAEE durante o período de distanciamento físico no ano de 2020, corroborando com os estudos de Ferreira, Januário e Moreira (2021), Pletsch e Mendes (2020), Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021), Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2020).

Dentre os professores participantes, um relatou que sua atuação junto aos estudantes e suas famílias aconteceu apenas por meio de material impresso retirado na unidade escolar. Já 67,24% apontaram que a comunicação e a realização das aulas não presenciais aconteceram por meio de recursos impressos juntamente com recursos digitais.

Por conseguinte, compreendemos que os recursos digitais não se configuraram como única possibilidade de acesso às orientações e atividades para as famílias. Afinal, mesmo com a preocupação, como exposta por P53, de pensar-se em recursos que pudessem ser disponibilizados aos estudantes, muitas famílias não tiveram acesso à internet ou compartilhavam um único equipamento, muitas vezes o celular, para acessar e acompanhar as aulas.

Foi possível identificar que 98,28% dos professores fizeram uso *do WhatsApp*, não apenas para manter o contato com estudantes e famílias, como também para enviar as atividades e orientar as famílias. Destes, cinco professores utilizaram exclusivamente esse recurso. Esses dados convergem para os estudos apresentados no capítulo 4, ao apontarem que

o uso desse aplicativo para smartphones foi utilizado expressivamente pelos professores e famílias durante esse período (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020; SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020; REIS STEVANATO; MENEGASSO, 2021; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

Em relação ao desenvolvimento do trabalho com os estudantes, um dos professores que participou da pesquisa relatou não ter tido êxito em seu trabalho. O professor, que atua na rede municipal junto aos estudantes com deficiência visual, afirmou ter “[...] consciência de quanto eles [os estudantes] estão perdendo com isso”, mas, “[...] por estar sem atendimento fica difícil avaliação da real condição de cada um”.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 vai à direção contrária ao que indica Saviani (2010) sobre o papel da escola, entendida como lugar no qual o saber sistematizado deve ser socializado por todos. A escola não efetivou seu papel nesse momento de ensino não presencial, pois não foi capaz de promover o acesso à educação com qualidade e recursos para a totalidade dos estudantes.

Entende-se que os professores que atuam na Sala de Recursos devem realizar em sua prática ações que fomentem o pensamento superior, como memória, consciência, atenção, fala pensamento, formação de conceitos e emoção do estudante PAEE para que ele possa, no ensino comum, participar e desenvolver-se junto aos demais estudantes. Segundo Braun e Vianna (2012), o trabalho do professor que atua na Sala de Recursos deve intencionar o desenvolvimento de habilidades e atitudes que contribuam para a participação dos estudantes PAEE no ensino comum.

Cardoso, Taveira e Stribel (2021) afirmam que o ensino não presencial não foi capaz de efetivamente garantir a aprendizagem dos estudantes PAEE, pois inviabilizou o contato e a mediação dos professores direta com seu estudante. Ademais, a escola cumpre o papel de trocas culturais e vivências coletivas, o que se tornou inviabilizado com a ausência de professor e estudantes dividindo o mesmo espaço (MASCARENHAS; FRANCO, 2020).

Entre as atribuições conferidas ao professor que atua com os estudantes PAEE nas Salas de Recursos estão a identificação, elaboração, produção e organização de recursos pedagógicos, de modo a promover a acessibilidade por meio de estratégias que considerem as especificidades dos estudantes PAEE.

Assim, as respostas dos professores demonstraram as dificuldades por eles enfrentadas, pois desconheciam quem eram seus estudantes. P18 relatou que havia assumido a Sala de Recursos a menos de um mês e seus estudantes não eram frequentes; assim, os impedimentos no processo de conhecer, identificar as habilidades e saber quais barreiras

deveriam ser superadas por seus estudantes durante o ensino não presencial dificultaram a realização do seu trabalho.

Segundo os participantes, no trabalho com o estudante PAEE o contato é de extrema importância. P9 e P12, respectivamente, relataram que na “[...] educação especial trabalhamos com material concreto, contato e isso não é possível fazer remoto” e que uma dificuldade foi a “[...] falta de contato físico com os estudantes, muitas coisas não dá para fazer a distância”.

Torres e Borges (2020) afirmam que as orientações para a continuidade do trabalho no período de distanciamento físico no ano de 2020 não consideraram as especificidades do trabalho do professor que atuou na Sala de Recursos e dos estudantes PAEE no ano de 2020. O estudante PAEE é capaz de apropriar-se da cultura (PADILHA, 2006), mas é fundamental que o professor conheça seus estudantes para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem (PADILHA, 2017). O professor deve considerar o estudante em sua individualidade para planejar e conduzir sua prática pedagógica, compreendendo que o estudante PAEE necessita de mediação que contemple suas singularidades dentro do processo de formação sociocultural.

Nesse sentido, as respostas dos professores indicam que, independente das especificidades dos estudantes PAEE e dos recursos utilizados, a ausência de mediação do professor para com esse estudante impossibilitou a realização de seu trabalho. A análise apontou que 21,82% dos professores indicaram que o distanciamento se caracterizou como fator impeditivo para a realização do trabalho com os estudantes. Quando questionados a respeito das dificuldades encontradas, os professores disseram:

P21 – Bem frustrante, pois não estamos preparados para uma modalidade em que o professor não seja o mediador das atividades planejadas, o que impede de se ter certeza do que devemos de fato avaliar nesse aluno. Pois as atividades visivelmente não são feitas pelos alunos, em sua maioria. Além da insatisfação da família em ter que ser o "mediador" das tarefas dos filhos.

P6 – De não poder ter contato direto com os alunos!!

P23 – Não poder acompanhar os alunos

P26 – O meu trabalho com os alunos necessita ser presencial, a distância não [não] tem como fazer uma devida intervenção

P43 – [Dificuldade para] saber se o estudante estava realmente realizando as atividades propostas.

P49 - Acompanhar o processo de aprendizagem

P 85 - A falta de estar na escola.

Os dados demonstraram que os professores participantes da pesquisa buscaram manter vínculo e realizar seu trabalho. No entanto, o processo contou com adversidades que foram além de sua capacidade. Como apontado, a falta de recurso e formação impossibilitaram a atuação do professor junto aos estudantes. Entretanto, as respostas ao questionário também indicaram outra problemática que precarizou o trabalho educacional: a organização das famílias e seu acesso aos recursos.

Os professores participantes reconheceram a importância para o estudante PAEE da manutenção da organização escolar durante o período de distanciamento físico. Souza e Dainez (2020) apontaram que o estudante PAEE apresentado em seu estudo recusava-se a realizar as atividades escolares por não estabelecer relação entre a rotina de sua casa e os afazeres da escola. Segundo as autoras, após a viabilização de elementos significativos referentes à rotina escolar no âmbito familiar e a mediação, mesmo que pontual, da professora, sinalizando a proximidade entre ela e o estudante, pôde-se observar “[...] no aluno uma aproximação com a ambiência escolar, com a prática de ensino-aprendizagem, [o que] potencializa o ato volitivo de estudar” (SOUZA; DAINEZ, 2020).

No entanto, esse estudo explicita que as ações propostas para essa reorganização familiar foram sinalizadas pelo grupo de pesquisa no qual a irmã do estudante PAEE participa como estudante de graduação da universidade. Dessa forma, vemos que a aproximação da Universidade com a escola traz contribuições para ambas: para a formação inicial do futuro professor e para formação continuada do professor que atua no ensino público brasileiro.

Assim como Souza e Dainez (2020) relataram a respeito da organização do trabalho escolar junto à família, as falas dos professores das Salas de Recursos participantes na presente pesquisa também apontaram para a preocupação em como garantir a manutenção dessa rotina na casa de seus estudantes PAEE, o que impactou diretamente na organização dos professores.

P44 – Condições difíceis pois não foi fácil manter uma rotina a distância pois as ações estavam dependendo da participação direta dos responsáveis que tinham seus afazeres do cotidiano ligada as preocupações da pandemia, profissional e familiar. [Dificuldade em] Manter rotina direta com os estudantes que precisam de apoio específico e estão dependendo de um familiar para fazer as propostas oferecidas.

P12 – [Dificuldade para] Que os alunos mantivessem a rotina das aulas no Colégio.

Reconhece-se que analisar o cenário de ensino não presencial conduz as reflexões à problemática da formação do professor e a questões mais amplas como o trabalho junto à família. Marsiglia e Martins (2013) assinalam que o professor é essencial no processo de

ensino e aprendizagem para que o estudante PAEE desenvolva-se integralmente, social e historicamente. Assim, o professor, como elemento imprescindível, deve ter uma formação inicial e continuada de qualidade.

Diante das falas dos professores, foi possível reconhecer a falta de comprometimento dos órgãos públicos e de organização de uma política pública para a Educação Especial frente ao cenário que o Brasil vivenciou em 2020. Eloy e Coutinho (2020) compreendem que a organização do processo pedagógico é elemento relevante para a concretização da escolarização. Para as autoras, é preciso promover condições para que os estudantes PAEE tenham oportunidade de se apropriarem do conhecimento para fazer uso dele não apenas na escola como também na sociedade (ELOY; COUTINHO, 2020).

As falas dos professores da Sala de Recursos corroboram com os estudos de Vaz, Barcelos e Garcia (2021) e Queiroz e Melo (2021), que apontaram para a precarização e aumento na demanda de trabalho. Planejar seu trabalho para estudantes com os quais muitas vezes não tiveram nenhum contato presencial, orientar famílias que não possuíam formação ou recursos, conciliando seu horário de trabalho com a rotina das famílias, foi um desafio muito além do que os professores poderiam gerir.

A pesquisa, para além dos dados, traz a possibilidade de o professor participante avaliar e transformar sua prática. Posto isso, é possível afirmar que essa relação entre professor, família e escola deveria imperar no momento do ensino não presencial, por meio de ações políticas do Estado estendendo-se para estados e municípios. Essas ações devem se estreitar ainda mais, colaborando para as ações escolares.

Nessa perspectiva, entendemos que a desigualdade e a falta dos recursos digitais para o acesso, embora reconhecidas, (LIMA et al, 2020) não foram consideradas de fato no processo de elaboração e aprovação dos Pareceres, no que tampouco ponderou-se a necessidade da mediação ininterrupta dos responsáveis, não apenas no momento de realização da atividade, mas anterior a ele, ao receber orientação dos professores quanto a forma de conduzir o processo e ao preparar os materiais para isto.

No entanto, isto é uma oportunidade para que o Estado avalie e reveja a formação dos professores da Sala de Recursos, bem como a organização de trabalho desses profissionais, para que o planejamento escolar os considere como elemento importante da educação do estudante PAEE.

Entende-se que se dirigiu o foco para o processo de escolarização e desenvolvimento dos estudantes PAEE, e do trabalho do professor da Sala de Recursos, mediante um recorte

centrado apenas na aula, ocultando e até mesmo ignorando todo o esforço e a elaboração que professor e família empreenderam para a efetivação do ensino.

A escassez de planejamento e organização não impactou somente a realidade dos professores, mas também das famílias, que tiveram que buscar dentro das suas possibilidades alternativas para o acompanhamento das atividades escolares na rotina de seus lares, como apontam Ferreira e Barbosa (2020).

6.2 - O contato com os estudantes: a participação da família

Para além das modificações na estruturação do trabalho do professor da Sala de Recursos, as famílias também precisaram modificar seu dia a dia, já que dividiram a responsabilidade no que tange ao desenvolvimento das atividades escolares devido à ausência física do professor da Sala de Recursos.

Para garantir a continuidade da escolarização, o Estado direcionou a responsabilidade, assim como aos professores, às famílias e/ou responsáveis dos estudantes (SOUZA; DAINEZ, 2020; FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2020; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020; REIS STEVANATO; MENEGASSO, 2021; FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

Referenciada nos documentos orientadores para o ensino não presencial no ano de 2020, as famílias tiveram que assumir o acompanhamento e a mediação das atividades pedagógicas antes mediadas pelos professores, com a carência não apenas de recursos tecnológicos e acesso à internet, como com uma organização e estrutura que diferem da escola (QUEIROZ; MELO, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020; SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020; OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021; REIS STEVANATO; MENEGASSO, 2021).

Segundo os professores que responderam ao questionário, a participação da família impactou consideravelmente o desenvolvimento do trabalho. Além de disponibilizar o acesso aos recursos digitais e equipamentos, as famílias precisavam se organizar dentro da rotina do lar para disponibilizar tempo para realizar as atividades encaminhadas pelos professores, o que também exigia que tivessem conhecimento para isso.

A divisão da responsabilidade entre família e professores dificultou o acompanhamento em relação às rotinas dos estudantes e seu desenvolvimento, uma vez que a família passou a realizar uma função essencial para o trabalho do professor: a mediação.

Para Saviani (2014), a mediação é fundamental, uma vez que

[...] a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2014, p. 35).

Reconheceu-se nas falas dos professores participantes que a participação da família foi fundamental para que o trabalho acontecesse. Segundo eles, mesmo com a disponibilização de diferentes plataformas para a realização de atividades mediadas por recursos tecnológicos ou impressos, a ausência de recursos digitais das famílias e a falta de formação dos pais ou responsáveis, seja para manusear os equipamentos e acesso digital, seja para apoio pedagógico, foram impedimentos para a realização do trabalho.

P20 – Não consegui atingir a todos de maneira efetiva e adequada devido a não participação do aluno e da família por diversos motivos, além de não ter tecnologia adequada e formação para utilizá-las em casa.

P25 – [a dificuldade] de orientação ao responsáveis e acompanhamento do aluno.

P39 – Condições precárias de trabalho a maioria dos alunos não tinham aparelho celular tão pouco acesso à internet a Pandemia apenas escancarou a exclusão...

P91 – Difícil, a maioria não tem acesso a internet e apenas os materiais impressos não foram o suficiente para atingir eles.

Corroborando com a fala desses professores, os estudos de Queiroz e Melo (2021) apontaram que as famílias não possuem formação pedagógica para compreender o processo do trabalho escolar. Dessa forma o momento que se apresentou é uma oportunidade de reavaliar a relação entre a família e professores: para a família compreender o trabalho docente e os professores conhecerem a realidade das famílias.

O relato de P40 contextualiza a realidade de muitas famílias, com a qual os professores da Sala de Recursos precisaram encontrar formas de lidar, para não excluir os estudantes.

A maior dificuldade é atingir esse aluno. Pois somos uma escola do campo e esse aluno mora muito longe da escola não tem internet e mesmo [o] aluno pegando atividade adaptada, mas quando chegava em casa ele não tinha quem orientasse porque o pai não sabe ler a mãe não sabe ler. Então, algumas vezes foi preciso que

eu fosse até a casa do aluno para ajudá-lo para orientá-lo a fazer atividade mesmo eu indo até a casa isso não foi suficiente para sanar a dificuldade apresentada pelo aluno.

A fala dos professores assinala o reconhecimento que a realidade da maior parte das famílias não dispunha de uma organização de espaço e horários para a realização da mediação das atividades durante o período do ensino não presencial.

Os dados apontaram que a relação escolar e familiar nesse contexto deve ser problematizada, para que ações futuras possam reestruturá-la, uma vez que professores e famílias devem dialogar de modo a construir uma comunicação coordenada e contínua, ausente de reprovação ou julgamentos, de forma a favorecer a confiança e a colaboração dos pais no trabalho do professor.

Destaca-se outro elemento na fala do professor: a formação dos pais. Segundo Marsiglia e Martins (2013), o ser humano desenvolve-se em colaboração com outro ser humano com maior qualificação. Assim, por a família não dominar os conteúdos e não possuir formação pedagógica, não sabiam o que e como ensinar aos estudantes.

É o professor que domina e possui formação para direcionar a “[...] aprendizagem de forma planejada, identificando pendências cognitivas que precisam de ação sobre elas, garantindo qualidade às mediações realizadas. Esse é, por excelência, o professor” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102).

Corroborando com as autoras, Saviani (2014) afirma que é pela mediação de um adulto que a criança se apropria, num período curto de tempo, da essência humana e incorpora as características da sociedade a qual pertence.

Nessa perspectiva, além dos recursos tecnológicos e de formação para a sua utilização, condições estruturais como espaço, organização de horários e disponibilidade de tempo, muitas vezes inviáveis para essas famílias, são exigidos para a realização das atividades escolares (FERREIRA; BARBOSA, 2020). Além disso, dificuldades emocionais, extrema pobreza e violência também são fatores que interferem, no contexto de ensino não presencial, desfavorecendo a participação da família nas atividades escolares (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Por conseguinte, Mascarenhas e Franco (2020) conferiram às ações propostas no Parecer CNE/CP n.º 5/2020 um caráter elitista, uma vez que muitas famílias não possuíam recursos financeiros para obter acesso aos recursos digitais, nem a possibilidade do acompanhamento e mediação das atividades, já que a demanda do trabalho para o sustento não poderia ser conciliada com os horários e demandas escolares.

Tomando a fala de P71, foi possível contextualizar o que os autores identificaram em seu estudo:

As condições de atendimento foram precárias, o que fez com que o atendimento ficasse bem aquém do necessário. As famílias das minhas alunas não têm telefone próprio. Para que eu pudesse ter algum contato, tinha que ligar ou mandar mensagens para familiares dos responsáveis, para que estes fizessem chegar até aos pais/responsáveis as minhas mensagens. Em 2020 não tive nenhum contato com minhas alunas, somente com os responsáveis. A dinâmica foi a seguinte: Mandava mensagens ou ligava para terceiros que avisavam aos pais para irem até a escola em dia e horários definidos antecipadamente. Lá eu entregava as atividades impressas e combinava uma nova data para recebimento das atividades realizadas e a entrega de novas atividades. Mas nem sempre dava certo, pois houve situações em que não recebia as atividades por que não iam ou porque estávamos em lockdown.

Em relação à participação efetiva dos estudantes matriculados que deveriam ser acompanhados no contraturno pelos professores da Sala de Recurso, 3,64% dos professores participantes da pesquisa relataram que não mantiveram nenhum contato com os estudantes e suas famílias durante o período de distanciamento físico, enquanto 89,09% mantiveram contato com parte da turma e apenas 7,27% conseguiram manter contato com todos os estudantes.

Mesmo quando as famílias possuíam recursos para o trabalho, os professores primeiro precisavam ensiná-las a operá-los. Segundo Abreu (2020), os pais não possuíam conhecimento para utilizar este ambiente constituído por redes digitais. Como assinalou P53, nesse momento o professor deveria orientar as famílias em relação às atividades pedagógicas e aos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, o contexto trouxe a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das famílias dos estudantes PAEE pela escola e pelas Universidades, uma vez que o ensino não presencial salientou as dificuldades das famílias em participar e até mesmo compreender o processo escolar e o trabalho do professor da Sala de Recursos.

No que se refere às atribuições das famílias, os documentos apontam para sua colaboração, participando na mediação das atividades escolares a partir das orientações dos professores. Reconhece-se na presente orientação a omissão do Estado ao validar tal medida, despreocupando-se em garantir a educação de qualidade para todos. Tal enunciado é posto pois, mesmo num momento em que a exigência o distanciamento físico é imprescindível para manter a saúde e a vida, milhares de famílias precisaram dar continuidade à rotina de trabalho para o sustento e sobrevivência o que, ocasionalmente, impossibilitava o acompanhamento de seus filhos durante o processo educacional (STOPEL; RAMOS, 2021).

A rotina de afazeres domésticos, principalmente das mães, acaba por afastar da escola as famílias dos estudantes PAEE, mas a relação professor-família mostrou-se essencial para que o professor da Sala de Recursos realizasse seu trabalho. Posto isto, a escola deve acolher as ações realizadas e os recursos tecnológicos que cooperaram para que a constituição dessa relação e fomentar ações futuras para o ensino presencial. O uso de aplicativos de mensagens instantâneas para a comunicação mais rápida e direta entre professores e familiares, respeitando a dinâmica de horário de cada um, as orientações em relação ao trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos para que as famílias compreendam e participem do processo, não para a realização da mediação, mas a continuidade da proposta para o desenvolvimento de habilidades, de modo a não fragmentar o trabalho com o estudante público-alvo da Educação Especial.

Nessa dinâmica, os professores da Sala de Recursos não conseguem envolver as famílias no processo de aprendizagem e, em contrapartida, as famílias desconhecem as ações e a importância desses profissionais junto à escola e tomam o trabalho na Sala de Recursos como reforço escolar. Segundo os professores da Sala de recursos relataram, essa compreensão em relação ao trabalho desenvolvido nesse espaço anteriormente ao distanciamento físico.

Segundo Souza, Borges e Colpas (2020) essa aproximação entre a escola e as famílias oportunizou às famílias acompanharem a aprendizagem dos filhos por meio dos recursos digitais. Nesse sentido, Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) discutem que a comunicação deve ser bilateral, havendo reciprocidade dessas duas instituições. No entanto, o estudo dos autores supracitados aponta que esse canal não vem sendo explorado como poderia.

A falta de recursos das famílias incidiu no trabalho dos professores, impossibilitando não apenas o acesso dos estudantes à Sala de Recursos como no ensino comum. Desse modo, identificou-se a necessidade de a escola rever sua organização para que todos os estudantes tivessem acesso às aulas, mesmo que por outros canais. Para isso, as estratégias deveriam ser dialogadas no coletivo, junto com a equipe escolar, professores da classe comum e família.

Nessa perspectiva, a articulação entre família, professor da Sala de Recursos, professor do ensino comum e equipe gestora precisou estar fortemente estabelecida, para que a oferta do ensino e a formação integral ao estudante elegível da Educação Especial de fato ocorresse.

É de extrema importância que se compreenda que o desencontro das práticas pedagógicas entre os professores da Sala de Recursos e do professor do ensino comum ocasiona a exclusão do estudante PAEE, não apenas no ensino não presencial, como anteriormente a essa configuração e após o retorno às aulas presenciais.

6.3 - O trabalho do professor da Sala de Recursos e o diálogo com a equipe gestora e os professores do ensino comum

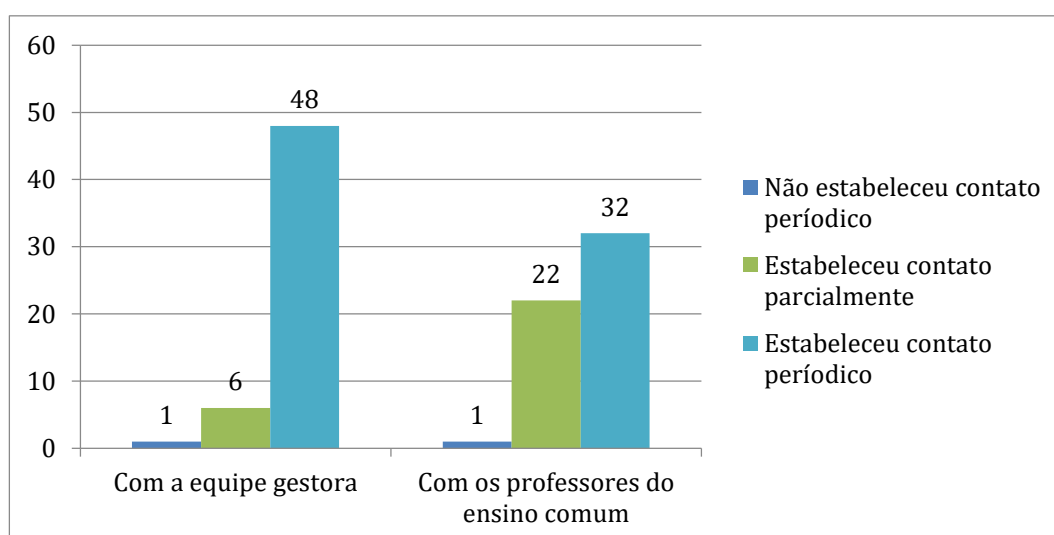
No que tange ao trabalho dos profissionais que compõe a EE, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 pontua que esses deveriam atuar junto, não só à família, mas aos professores do ensino comum e gestão escolar, realizando suas funções em direcionar o trabalho pedagógico.

Dessa forma, é possível afirmar que essa proposta atende aos mesmos direcionamentos da Resolução n.º 4/2009 em relação ao papel do professor que atua na Sala de Recursos, ao atribuir a esse profissional a competência da elaboração e a efetivação dos planos de atendimento individual para o estudante PAEE, articuladas à equipe escolar e às famílias.

Ao considerar a relação de trabalho entre os professores do ensino comum e dos professores da Sala de Recursos, Cia e Rodrigues (2013), consideram de grande relevância o trabalho em colaboração mútua, pois viabiliza a troca de informações dos estudantes PAEE, permitindo que o trabalho na Sala de Recursos se estenda à classe comum.

Nessa perspectiva, os dados do questionário apontaram que os professores da Sala de Recursos buscaram manter o vínculo com a equipe gestora e os professores da classe comum. O gráfico a seguir, apresenta a configuração de contato da relação deles.

Gráfico 7 – Articulação entre o professor da Sala de Recursos, equipe gestora e professor do ensino comum.



Fonte: Organizado pela autora.

Ao analisarmos o gráfico 7, identificamos que 87,27% dos professores mantiveram contato periódico com a equipe gestora e 58,18% estabeleceram contato frequente com os

professores do ensino comum. Isso demonstra que os professores das Salas de Recursos, equipe gestora e professores do ensino comum compreenderam a necessidade de articular-se para a orientação e a demanda dos estudantes.

Entre as falas dos professores participantes, identificou-se a incompreensão por parte de professores do ensino comum de que a responsabilidade pelo estudante PAEE não era apenas do professor da Sala de Recursos. P45 apontou sua dificuldade para que os “[...] professores entendessem o que é o AEE, quem é o responsável pelas adequações de atividades”.

De acordo com os estudos de Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021), aproximadamente um quarto dos estudantes PAEE que participaram da pesquisa recebiam apenas as atividades dos professores do Atendimento Educacional Especializado. Como apontam os autores, “[...] ou as atividades são enviadas somente pelo professor AEE ou a exclusão é ainda maior” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021, p. 9).

Ressalta-se que isso não é resultante do momento vivenciado no ano de 2020. O trabalho fragmentado do professor do AEE/Sala de Recursos, muitas vezes isolado da equipe gestora e dos professores do ensino comum, foi identificado no trabalho de Miranda (2015). A autora aponta que a falta de colaboração entre o trabalho dos professores do AEE/Sala de Recursos em relação aos demais profissionais dificulta a efetivação desse trabalho, pois eles não conseguem compartilhar informações a respeito dos estudantes PAEE que contribuam para seu ensino e aprendizagem, além de o trabalho na Sala de Recursos ficar restrito àquele espaço e não ser valorizado (MIRANDA, 2015).

No que tange à relação com a equipe gestora e, principalmente, o contato com os professores do ensino comum, os participantes responderam que os recursos digitais favoreceram o trabalho em colaboração durante o modelo de ensino emergencial. Para P86, o contato contínuo com os professores, bem como receber antecipadamente os planejamentos desses, contribuiu para a organização das adaptações curriculares necessárias aos estudantes PAEE.

No caso de P42, o trabalho com esses professores já acontecia anteriormente ao ensino não presencial, o que foi importante para o período do distanciamento físico em 2020. Para outros, o ensino à distância oportunizou o estabelecimento de um trabalho com a cooperação de todo o grupo docente e a equipe gestora, a partir do trabalho colaborativo, estreitando a confiança e a parceria com os professores do ensino comum.

Segundo P11, P16 e P20, a adoção de recursos digitais favoreceu essa relação.

P11 – [Para] Fazer orientação para os professores das salas regulares, utilizando o Meet consegui atingir um número bem maior de professores.

P16 – Poder ter acesso aos professores da sala comum com mais facilidade. Fizemos projetos juntos o que contribuiu para iniciarmos uma corresponsabilidade pelos alunos PAEE.

P20 – A comunicação com a equipe escolar melhorou, a ferramenta digital WhatsApp e reuniões on-line facilitaram as conversas e orientações, pois não tínhamos mais as barreiras de horários incompatíveis ou excesso de responsabilidades em horários de apoio pedagógico.

Nesse sentido, podemos afirmar que o professor da Sala de Recursos buscou articular seu trabalho junto aos professores das classes comuns. Compreende-se que o professor do ensino comum é quem traz para o centro desse trabalho o saber sistematizado, a organização e o planejamento escolar, bem como expõe as limitações que encontra em seu trabalho com os estudantes PAEE na sala de aula. Por sua vez, o professor da Sala de Recursos contribui para a acessibilidade do conteúdo e elaboração de recursos considerando as especificidades do estudante PAEE.

A articulação entre os professores para a orientação do processo de participação e aprendizagem desse estudante PAEE foi ao encontro do que Saviani (2011) aponta em relação à educação. Para o autor,

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ademais, vemos que os recursos tecnológicos podem colaborar com o trabalho dos professores que precisam se deslocar para outras escolas que não são sua sede para realizar as orientações pedagógicas para os grupos de professores do ensino comum, pois muitas vezes os professores da Sala de Recursos atendem estudantes PAEE de diferentes escolas.

O estudo de Milanesi (2012) apontou que os professores da Sala de Recursos reconhecem os horários de trabalho pedagógico individual e a hora de trabalho pedagógico coletivo como importantes espaços para compartilhar conhecimento e prática com os professores do ensino comum. Contudo, dois os professores desse estudo apontaram que poderiam ter mais espaço dentro desses momentos para orientar o trabalho dos professores do ensino comum. Corroborando com essas falas, uma terceira professora relatou que “[...] ter ou

não esse espaço para falar é uma situação que varia de uma escola para outra” (MILANESI, 2012, p. 99-100).

Ressalta-se que as reuniões pedagógicas não devem pautar apenas orientações e informes escolares, a formação também deve ser seu foco. Os recursos digitais podem colaborar na aproximação dos professores de toda Educação Básica para discutir temas relacionados aos conteúdos e o processo de ensino e aprendizagem, colaborando não apenas para as NEE do estudante PAEE, mas para a aprendizagem de todos os estudantes.

Entendemos que a reflexão dos professores em relação ao uso desses recursos, nos diferentes momentos do ensino não presencial, contribui para uma avaliação das práticas que colaboraram ou não para o processo educativo e quais podem ser integradas ao cotidiano dos professores, de modo a melhorar suas condições de trabalho.

No entanto, é preciso que sejam disponibilizados equipamentos e recursos digitais de qualidade para uso nas unidades escolares e que haja planejamento para não aumentar a demanda de trabalho do professor. Para além disso, a formação dos professores das Salas de Recursos é de suma importância para o trabalho junto aos estudantes PAEE, professores do ensino comum e equipe gestora.

O contexto do ensino não presencial ressaltou a precariedade do trabalho e da formação dos docentes da Educação Especial. Por isso, é fundamental que as pesquisas aprofundem esses estudos e as Universidades dirijam ações para fomentar o debate da formação desses profissionais.

Considerações finais

Em meio ao distanciamento físico devido à pandemia da COVID-19, a educação no Brasil, como em outros países, teve uma suspensão pontual, retomando suas atividades sob a justificativa do prejuízo que a parada causaria ao aprendizado futuro dos estudantes. A opção por adotar o ensino não presencial, pautado nas propostas originadas de organismos externos, visava ao uso de recursos tecnológicos para a continuidade das atividades acadêmicas de modo não presencial.

No Brasil, a proposta foi adotada por todos os segmentos da educação, abarcando também os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os professores da Sala de Recursos, segundo o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, deveriam atuar junto aos professores do ensino comum, equipe gestora e famílias, adequando materiais às necessidades educacionais especiais dos estudantes e auxiliando a acessibilidade aos saberes sistematizados, bem como articulando-se às famílias, como também indicado no documento.

Ao analisarmos os encaminhamentos iniciais, os quais estruturaram as demais orientações em relação ao ensino emergencial, foi possível identificar a ausência de planejamento e organização, além de desconsideração das especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, da organização da vida pessoal e de trabalho dos professores da Sala de Recursos e das famílias desses estudantes, que nem sempre podiam ter todos os recursos exigidos pelo ensino não presencial.

No que tange às orientações para a Educação Básica e a Educação Especial, identificamos que as propostas se assemelham às já realizadas no ensino presencial. O professor da Sala de Recursos cumpre o papel de orientar famílias, professores da sala comum e equipe gestora, além de produzir e organizar recursos pedagógicos e estratégias que considerem as especificidades desses estudantes, de modo a assegurar a acessibilidade.

Dessa forma, a pesquisa buscou identificar e analisar a organização e o funcionamento do trabalho do professor da Sala de Recursos no ensino não presencial no ano de 2020.

De acordo com os resultados, as orientações propostas pelo Parecer CNE/CP n.º 5/2020 para a Educação Básica, estendendo-se aos estudantes PAEE, não considerou as condições socioeconômicas da população brasileira e os desafios que isso poderia impor ao trabalho do professor da Sala de Recursos no ano de 2020.

Segundo a análise dos dados, os professores da Sala de Recursos confirmaram que as propostas para o trabalho no ensino não presencial não diferiram das funções que realizavam no ensino presencial. Identificou-se que a carência de recursos para organização e elaboração

de atividades que contemplassem a necessidade do estudante público-alvo da Educação Especial, a falta de acesso aos equipamentos e à rede de internet pelas famílias e a ausência de condições de alguns professores para disponibilizarem atividades impressa, foram alguns dos fatores que impossibilitou que muitos professores da Sala de Recursos mantivessem contato com os estudantes ou realizarem de fato seu trabalho.

Outro impedimento foi a falta de formação. Os professores relataram a falta de familiaridade com os equipamentos e recursos digitais para a elaboração das aulas no ensino não presencial. Como os professores, as famílias não tinham formação para a utilização dos recursos, quando os tinham.

Dessa forma, o ensino mostrou-se ineficiente, pois não representou uma alternativa para o trabalho dos professores das Salas de Recursos. Entende-se que as ações que conseguiram desenvolver foram sobretudo advindas dos esforços dos professores.

Para os professores, a adaptação num curto período foi um desafio, pois precisaram aprender sobre os recursos tecnológicos enquanto precisavam desenvolver o trabalho junto às famílias e aos estudantes. Outro ponto destacado pelos professores foi o distanciamento dos estudantes. Em sua maioria, esse foi considerado o maior impedimento para seu trabalho. A precariedade em acompanhar seu desenvolvimento e não poder mediar o seu aprendizado impossibilitou planejar e organizar atividades que fossem ao encontro das necessidades educacionais reais dos estudantes PAEE.

A rotina familiar também impactou no trabalho do professor, pois os afazeres domésticos impossibilitaram que os pais ou responsáveis acompanhassem os estudantes durante as aulas e atividades, uma vez que esses precisavam de um auxílio maior para acessarem e utilizarem os recursos ou na realização das atividades impressas.

As famílias passaram a mediar a realização das atividades, no entanto, a falta de formação para a mediação, desfavoreceu o aprendizado do estudante. Os participantes da pesquisa relataram que alguns pais não eram alfabetizados, tornando orientá-los ainda mais complexo para professores. De acordo com os dados coletados, muitos estudantes foram excluídos da escola no ensino não presencial no ano de 2020.

No entanto, houve professores que relataram conseguir manter contato com as famílias e tiveram o suporte para a realização das atividades e continuidade do trabalho. A exemplo disso, o uso de aplicativos de mensagens instantâneas colaborou para um contato maior e com maior periodicidade entre família e escola.

A interação entre família e escola contribuiu para as trocas de informações, o que refletiu positivamente na formação dos estudantes, sejam eles público-alvo da Educação

Especial ou não. Além de compartilharem o desenvolvimento do aprendizado desses estudantes, o professor passa a conhecer a realidade das famílias, podendo, dessa forma, conduzir suas orientações de modo a contemplar a rotina familiar.

Nesse contexto de ensino emergencial, a relação com os professores do ensino comum também se configurou como elemento importante para o trabalho de AEE. Muitos dos professores participantes reconheceram que o trabalho colaborativo junto aos professores do ensino comum e da equipe gestora foi fundamental para que conseguissem desenvolver o trabalho com os estudantes PAEE.

Segundo os professores que participaram da pesquisa, os recursos tecnológicos foram apontados como alternativas para a manutenção da comunicação com seus pares, uma vez que não compartilham o mesmo período de atuação nas escolas a partir de recursos incorporados nesse momento.

A pesquisa reforçou a necessidade da articulação entre o professor da Sala de Recursos, os professores do ensino regular e a equipe gestora. Assim, a reorganização do trabalho nas escolas deve ser avaliada e a adoção dos recursos digitais para a comunicação dos professores refletir também nas políticas públicas. A demanda que os estudantes da Educação Especial, assim como os demais, trouxeram no retorno ao ensino presencial, e que se estenderá por um longo período, não deve ficar sob a responsabilidade apenas das escolas e principalmente, dos professores da sala comum e, no caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, do professor da Sala de Recursos.

No entanto, o retorno ao ensino presencial não deve ocupar-se apenas das questões do aprendizado dos saberes ou desenvolvimento de habilidades voltadas para essa aprendizagem em sala de aula. Como os próprios professores que participaram da pesquisa afirmaram, o contato com o aluno é fundamental. Dessa forma, entende-se que a relação interpessoal e acolhimento devem ser prioridade nesse retorno, não apenas no primeiro momento. Os estudantes foram privados do contato direto com outros colegas, deixando assim de desenvolver habilidades como as de se relacionar e fazer novas amizades, solucionar questões interpessoais e de comunicação.

Dessa forma, os governos Federal, Estaduais e Municipais devem se ocupar dessas questões, priorizando a realidade brasileira ao invés de seguir orientações externas que tendem a privilegiar organismos que visam apenas à manutenção de um sistema com interesses, sobretudo econômicos.

A pesquisa apresentada intenciona que outros estudos sobre a formação, inicial ou continuada, do professor da Sala de Recursos e sobre a organização do seu trabalho avancem,

colaborando, assim, para a formação integral do estudante PAEE. A partir dos resultados, é possível afirmar que a formação do professor deve ser avaliada, não apenas em relação à sua prática com o estudante, mas considerando o acolhimento, a orientação às famílias e os recursos digitais que devem ser incorporados ao seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, B. M.. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. v. 13 n. 1: In: **Revista Pedagogia em Ação**. 2020. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23705/16775>> Acesso em: 03 jan. 2022.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota de repúdio sobre afirmação de que faltam pesquisas para embasar as políticas educacionais. 2021. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-sobre-afirmacao-de-que-faltam-pesquisas-para-embasar-politicas-educacionais>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ATTADEMO, P.; APARECIDA, G. A pessoa com deficiência segundo as constituições brasileiras de ontem e de hoje: políticas públicas, direitos e garantias fundamentais. In: **Revista Via Iuris**, 20, pp. 29-50. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2739/273949068003.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na pandemia da COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo**. Brasília: Banco Mundial; 2020. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>> Acesso em: 09 nov. 2021.

BARCELOS, L. G.; VAZ, K.; GARCIA, R. M. C.. Multifuncional e youtuber: determinações do capital para o professor de educação especial. In: **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufes.br/snee/article/view/34281/22968>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BORGES, K. P. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. Revista In: **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-26, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659855. Disponível em: <<https://bityli.com/gUnbwT>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. In: **Educação e Pesquisa** [online]. 2019, v. 45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt#>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973. **Diário Oficial da União**. Brasília. 1973. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fev. 2020. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 10, 1 abr. 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39. 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou//portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051%3Anea-prova-diretrizes-para-escolas-durante-apandemia&catid=12&fbclid=IwAR0Im9WfdSFgf_TRg3v4Wd5IapGjuqKacjdbPBny6rWGbix2XagiD8IEC4>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de

2009. 18 ago. 2020c. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 05/2020. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09/2020. Brasília: Ministério da Educação, 8 jun. 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/2020. Brasília: Ministério da Educação, 7 jul. 2020f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15/2020. Brasília: Ministério da Educação, 6 out. 2020g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 16/2020. Brasília: Ministério da Educação, 9 out. 2020h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 19/2020. Brasília: Ministério da Educação, 9 out. 2020h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Edição 189, Seção: 1, Brasília, DF, p. 6, 30 set. 2020i. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao091.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1967) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao067.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1946) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao046.htm> Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao037.htm> Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso 12 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1824) Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (orgs). In: **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6689824-Atendimento-educacional-especializado-sala-de-recursos-multifuncional-e-plano-de-ensino-individualizado-desdobramentos-de-um-fazer-pedagogico-1.html>>. Acesso em: 10 jan. 2022

BREITENBACH, F. V., HONNEF, C. e COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2016, v. 24, n. 91 pp. 359-379. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?lang=pt#>> Acesso em: 12 nov. 2021.

BENITEZ, S.; SOUZA, S. A. O materialismo dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas públicas da educação In: **VI Seminário Internacional - Teoria Política do Socialismo: 'Lênin 90 anos depois - política, filosofia e revolução'**, 2014, Marília. VI. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo%2Fo_materialismo_silvio.pdf&clen=113112&chunk=true>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BONFIM, C. R. S. Leitura histórica da educação e materialismo histórico dialético. In: **Revista Educação**, v. 10 n. 10 (2007). Disponível em: <<https://seer.pgskroton.com/educ/article/view/2145>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BOTELHO, A.; BOTELHO, B.. EMENDA CONSTITUCIONAL n. 1/1969: nova Constituição? In: **III CONGRESSO DE DIREITO UNISUL**, 2018, Palhoça. CONGRESSO DE DIREITO UNISUL | ANAIS DO ELETRÔNICOS, 146 p. Anais (congresso) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis/Palhoça, p. 24 – 32. 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. 150p.

CAMPOS, G. W. de S. **O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 18, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/sQgGPbjSPqPSqYnsZxWvxwf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. M.; STRIBEL, G. P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. In: **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 190–206, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.11154. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11154>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; ARAUJO, P. F.. Educação Especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. In: **Horizontes - Revista de Educação**, v. 3, p. 34-48, 2015. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/viewFile/5099/3083>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CEPÊDA, V. A. Contexto político e crítica à democracia liberal: a proposta de representação classista na constituinte de 1934. In: **Perspectivas**, São Paulo, v. 35, p. 211-242, jan. /jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2293/1861>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CHAUÍ, M. e NOGUEIRA, M. A. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. In: **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. 2007, n. 71, pp. 173-228. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ln/a/MsTQ7pNxGqXjbjvwzwsKJsM/?lang=pt>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L.. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. In: **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R.. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 716-731, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/6377/637766273002/637766273002.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CORPES, R. S.; RODRIGUES, J. R. B. ; PINHEIRO, K. V. O. . Contribuições da pedagogia histórico-crítica para formação de professores inclusivos. In: **II FEIRA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: INOVAÇÕES DA ESCOLA BÁSICA**, 2014, BELÉM - PA. v. 1. p. 64-69. Disponível em: <https://enepe-2014.webnode.com/_files/200000625-05a6906a17/CONTRIBUIÇÕES%20DA%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em 12 dez 2021.

COSTA, R. M. P, SILVA, A. V. L, NETO, E. A. A. Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. In: **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/350146123_Aspectos_nefastos_da_pandemia_da_Covid-19_sobre_a_politica_de_educacao_no_Brasil>. Acesso em: 28 set. 2021.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. In: **Educação em Revista** [online]. n. 48, pp. 205-222. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação online**. 2020, v. 28, n. 108 p. 545-554. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8Ygdk84VfPmRSxzc/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. de J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. de O. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 38–57, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639894. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639894>>. Acesso em: 12 mar. 2022

ELOY, A. C. M., COUTINHO, L. C. S.. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. In: **Revista Educação Especial**, 33, e38/ 1-20. 2020. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X41161>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FACHINETTI, T. A.; C. SPINAZOLA, C.; CARNEIRO, R. U. C.. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. In: **Educação em Revista**, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Faleiros, F. et al. USO DE QUESTIONÁRIO ONLINE E DIVULGAÇÃO VIRTUAL COMO ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS EM ESTUDOS CIENTÍFICOS. In: **Texto & Contexto - Enfermagem** [online]. 2016, v. 25, n. 04. e3880014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxx7LT78W3JBTdpjf/?lang=pt#>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FATTORI, C. C. T.; XIMENES, S. B. A resposta educacional à Covid-19 e a atuação da rede temática. In: **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET, [S. l.]**, v. 2, n. 2, p. 64–93, 2021. DOI: 10.30612/riet.v2i2.14560. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14560>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FERREIRA, G. M.; JANUÁRIO, E. R.; DA SILVA MOREIRA, J. Alves. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. In: **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 147-162, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. In: **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2 jul. 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/209209213434>> Acesso em: 12 out 2021.

FIRMINO, S. G.; FERREIRA, G. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade? In: **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–24, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65388. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65388>>. Acesso em: 11 out. 2021.

FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M. A gestão da educação especial inclusiva no Brasil: uma análise histórica das Constituições Nacionais e Leis de Diretrizes e Bases. In: **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 64-76, 11 fev. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22760/PDF>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 228-248. julho/dezembro de 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>>. Acesso em: 06/06/2022

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia . In: **Argumentum**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 123–138, 2021. DOI: 10.47456/argumentum.v13i1.33045. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>>. Acesso em: 28 out. 2021.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R. M. C.. (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. 1ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED - NUP, 2017, v. 1, p. 19-66

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. In: **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, p. 105-124, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. In: **Revista Teias**, v. 19, n. 55, p. 54-70, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T.. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. In: **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 1, p. 69-84, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/revista/article/view/e20205>>. Acesso em 30 de set. de 2021.

GUIMARÃES, V. C., SILVA, G. F. Covid-19: parâmetros internacionais, Federalismo e a atuação Internacional os estados e Municípios. In: **Revista de Direito Sanitário**. São Paulo v.21, e-0001, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/170610/170400>>. Acesso em 30 set. 2021.

GUARDA, V.M.A.G. As condições de trabalho docente e a pedagogia histórico-crítica: uma reflexão. In: **Revista Ciência e Educação**, Americana, ano XVIII, n. 34, p. 123-139, 2016

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). In: **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780/2187>>. Acesso em: 20 dez 2021.

INSFRAN, F. F. N.; MUNIZ, A. G. C. R.. Maternagem e Covid-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. In: **Diversitates International Journal**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 26-47, 2020. Disponível em: <<http://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/314-769-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

JOYE, C.R., MOREIRA, M.M.; ROCHA, S.S.D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. In: **Research, Society and Development**, v. 9, p. 1-29, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42999>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. Seminário nacional de pesquisa em educação especial. In: **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado, v. 4, 2011. Disponível em: <<http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217170, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162692>. Acesso em: 11 out 2021.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. In: **Cadernos CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 46, pp. 16-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

KASSAR, M. C. M.. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em revista**, p. 61-79, 2011b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/História_do_Movimento_Político_das_Pessoas_com_Deficiência_no_Brasil.pdf?1473201976>. Acesso em: 01 mai 2022.

LIMA, R. S. et al. Avanços neoliberais no Conselho Nacional de Educação: análise do Parecer nº 05/2020. In: **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 65182-65201, sep. 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16156>>. Acesso em 30 ago. 2021.

MARCONI, M. de A e LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. In: **Fundamentos de metodologia científica**. 5. São Paulo: Atlas, 2003, pp. 174 - 214.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9702. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos,

logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. In: **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v.19, s/n, p. 1-28, mar. /2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1587>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427/9965>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARTINS, A. A.; PINA, L. D. Apontamentos sobre a minuta de parecer do CNE sobre calendário escolar e atividades pedagógicas não presenciais no contexto da pandemia de COVID-19. In: **Formação em Movimento**. v.2, i.1, n.3. p.260-273, jan. /jun. 2020. ISSN 2675-181X. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/587/874>>. Acesso em: 25 set. 2020.

MARX, K. **O capital**. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, A. DO R. S. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020. In: **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-6, 23 set. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S.. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: **Reunião Anual da Anped**, v. 33, p. 1-17, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MENDES, E. G.. Breve história da educação especial no Brasil. In: **Revista Educação e pedagogia**, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 185f. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3101?show=full>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / 2ª ed. rev. e atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em:

<https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MIRANDA, A. A. B.. História, deficiência e educação especial. In: **Revista HISTEDBR On-line**, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>>. Acesso em: 05 jan. 2022

MOREIRA, M. S. C.; OSTI, A. A aula em avaliação: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica. In: **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 2, p. e020009, 4 maio 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3799>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MUNIZI, E. P., ARRUDAI, É. E. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.258 –277, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf>. Acesso em: 05 de jun. de 2022.

NETTO, J. P.; BRAZ, M.. **Economia política**: uma introdução crítica. 3.ed. São Paulo, Cortez: 2007. 258 p.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. In: **Psicologia em Estudo** [online]. 2008, v. 13, n. 2, pp. 307-316. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>>. Acesso em: 7 jan. 2022.

OLIVEIRA, P. J. D. et al. A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. In: **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. e4710716380-e4710716380, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. Folha informativa – COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

OZÓRIO, F. J. D. G.; CAVALCANTE, P.; MUNIZ, Q. H. M.; GOMES, R. V. B.; PAIM, I. de M. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. In: **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e313864, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.3864. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864>>. Acesso em: 12 out. 2021.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. R.. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n. esp. 1, p. 103-125, 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PADILHA, A.M.L.. **Inclusão social e escolar das pessoas com deficiência intelectual**: fundamentos e práticas. 2017. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PADILHA, A.M.L. Práticas Pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. IN: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

PADILHA, A.M.L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira?. In: **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PLETSCH, M. D.; DE OLIVEIRA, M. C. P.; DE ARAÚJO, D. F. Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. In: **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, v. 2, n. 3, p. 39-49, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/858>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PLETSCH, M. D., MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2017126, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 12 de jul. de 2021.

PLETSCH, M. D.; S., FAISSAL, F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8075626>>. Acesso em: 12. nov. 2021.

PLETSCH, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (81). In: **Dossiê Educação Especial**: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 12. jun. 2022.

PEREIRA, J. M. M. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. In: **Educação e Pesquisa** [online]. 2021, v. 47, e242157. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147242157>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. de S. MATERIALISMO HÍSTÓRICO-DIALÉTICO: Contribuições para a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 93–101, 2012. DOI: 10.9771/gmed.v3i2.9456. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A.. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. In: **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3,

n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PIMENTA, J. A., CARDOZO, M.J.P.B. O materialismo histórico-dialético: perspectiva metodológica para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Revista Temática**, ANO XVI. N. 10. OUTUBRO/2020 –NAMID/UFPA. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/55798/31739>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. In: **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 35-1-24, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/html>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

REIS, E. A. dos; STEVANATO, P. de A. A.; MENEGASSO, M. G.L. Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. In: **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Pr%C3%A1ticas+educativas+em+tempos+de+pandemia%3A+relato+de+experi%C3%Aancia&btnG=>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. A educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais? In: **16º COLE** - Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. Caderno de Resumos e de atividades do 16º COLE, 2007. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss04_02.pdf> Acesso em: 10 jan 2022.

SANTOS, É. C. S. de L.; MOREIRA, J. S. A “NOVA” POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DECRETO 10.502/2020. In: **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.7908. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. da história oficial da educação especial no brasil à busca por novas histórias e a diversificação das fontes. In: **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas: UNICAMP 1, 1-22. 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/1110.html>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SAURA, G. Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. Teknokultura. In: **Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales**. 17. 159-168. 10.5209/tekn.69547. (2020). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344732407_Filantropocapitalismo_digital_en_educacion_Covid-19_UNESCO_Google_Facebook_y_Microsoft>. Acesso em: 12 dez 2021

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. In: **Contrapontos** (UNIVALI), v. 10, p. 129-146, 2010. Disponível em: <<http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/497>>. Acesso em: 12 dez 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo freire e adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação - 1ª Ed. (2010). Campinas: Autores Associados. Coleção: MEMORIA DA EDUCACAO. P. 290

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 136.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. In: **Revista Exitus**. 2020, Vol. v 10, e020063, pp. 01-25. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>> Acesso em 09 de fev. de 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”. In: **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro, 2021. Disponível em: <<https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>> Acesso em: 12 jun. 2021.

SHIMAZAKI, E. M., MENEGASSI, R. J, FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 05 mai 2021.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; A CRUZ, R. A. S. Políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. In: **Práxis Educativa**, v. 5, n. 2, p. 173-194, 30 dez. 2010. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/982#:~:text=Trata%2Dse%20de%20uma%20pesquisa,diferenciada%20ao%20longo%20do%20tempo>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, K. W. da; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. In: **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, J. S. A educação sob ataque em tempos de Bolsonaro: discursividades em torno dos dizeres do atual presidente e seus ministros da educação. In: SILVEIRA, É. L.; SANTANA, W. K. F. (orgs.) **Educação: ressonâncias teóricas e práticas**. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 341p.

SOUZA, F. F e DAINÉZ, D., Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1 – 15, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 05 de maio de 2021.

STOFEL, M. R.; RAMOS, I. O. Tensões e expectativas do atendimento educacional especializado no contexto da educação remota. In: ANAIS do **VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. v. 3 n. 32020,

Vitória, ES. Anais, Universidade Federal do Espírito Santo. p.1-15. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34388>>. Acesso em 11 ago. 2021.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P.. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. In: **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 824-840, 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por> Acesso em: 12 nov. 2021.

VAZ, K.; BARCELOS, L. G. DE; GARCIA, R. M. C. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. In: **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-10, 24 jul. 2021. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018>>. Acesso em 09 set. 2021.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**. p. 16- 25. 2019. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>>. Acesso em: 06 de jul. de 2022.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. In: **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 363-375, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558>>. Acesso em: 12 nov. 2021.