

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

SUELEN PRISCILA FERREIRA ALVES

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID-19 (2020)**

SÃO CARLOS - SP
2022

SUELEN PRISCILA FERREIRA ALVES

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA DA COVID-19 (2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando

São Carlos - SP
2022

Alves, Suelen Priscila Ferreira

Política de educação especial em tempos de pandemia da COVID-19 (2020) / Suelen Priscila Ferreira Alves -- 2022. 171f.

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

Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando

Banca Examinadora: Rosalba Maria Cardoso Garcia, Silvia Márcia Ferreira Meletti, Vanessa Cristina Paulino

Bibliografia

1. Educação especial . 2. Políticas públicas em educação.
3. Pandemia. I. Alves, Suelen Priscila Ferreira. 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 Suelen Priscila Ferreira Alves, realizada em 24/06/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Cristina Paulino (UFSCar)

Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC)

Profa. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti (UEL)

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

À minha irmã, Silvana, que sempre esteve ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

Aos meus pais, Zulmira e Vesleme, por me apoiarem nesta caminhada. Em especial a minha mãe que, embora tenha falecido ainda antes de me ver encerrar a graduação, sempre me ensinou a perseverar e a estar em lugares que a sociedade diz não ser para nós.

A minha irmã Silvana, pela companhia de todas as horas, por acreditar em mim e por me apoiar em cada sonho e a minha irmã do coração Aretusa, por toda força e por estar sempre de braços abertos para me acolher.

A toda a família Na Trilha dos Sonhos, por estarem comigo neste momento e me renovarem as esperanças. Em especial as professoras, Isabel, Gabriela e principalmente a Débora, por toda dedicação em me ajudar em todos os momentos.

A Estefânia, Daniel e toda família, por me acolherem nestes anos e me darem muitos motivos de alegrias.

A todas as professoras que me orientaram ao longo da minha trajetória escolar, Catiana, Ana, Juliana e Luzia, por me ajudarem a vencer todas as barreiras e me fazer acreditar que o mestrado seria possível.

À minha querida orientadora Rosimeire Orlando, um presente para mim. Agradeço por todos os ensinamentos no grupo de pesquisa, nas monitorias, nas orientações, por toda dedicação e seriedade com a minha formação, por me acolher e estar sempre junto comigo.

Ao professor Marcos Francisco Martins e às professoras, Rosalba Maria Cardoso Garcia, Silvia Márcia Ferreira Meletti, Vanessa Cristina Paulino e Débora Dainêz por toda contribuição com o meu trabalho e minha formação.

Aos colegas dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação Especial/NEPEDE-EEs/UFSCar e Núcleo de estudos críticos e pesquisas em educação e desigualdade social por todas as discussões e apoio. Em especial ao Lucas, Alyne, Liz, Sally, Alessandra e Henrique que me acompanharam em todo o processo.

Ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa.

ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **Política de Educação Especial em tempos de pandemia da COVID-19 (2020)**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

RESUMO

Durante o ano de 2020, com as recomendações de isolamento social o Ensino Remoto Emergencial foi aceito como uma possibilidade para a continuidade do ano letivo. Nesta direção, o Governo Federal, Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação e Instituições Privadas lançaram documentos para orientar e dar diretrizes educacionais para este período. Com foco nas políticas de Educação Especial no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas de Educação Especial no Brasil em face das alterações justificadas pela vigência da pandemia da COVID-19 (2020). E objetivos específicos: a. Analisar o contexto social, político e econômico do Brasil em tempos de pandemia da COVID-19; b. Caracterizar as alterações propostas à educação especial no período investigado; c. Expor os argumentos de formulação de consensos apresentados por grupos que disputam as políticas de Educação Especial no Brasil. Diante dessa realidade, a questão principal desta pesquisa é: quais as alterações propostas à política de Educação Especial, justificadas pela vigência da pandemia do COVID-19? Essa pesquisa amparada no Materialismo Histórico-Dialético tem como procedimento metodológico a análise documental. A coleta de dados foi realizada no site do Ministérios da Educação, Conselho Nacional de Educação, Todos Pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes. Os documentos oficiais foram salvos em pastas e a busca detalhada foi descrita em um documento do *Word*. O *software* Iramuteq foi utilizado como apoio para o processamento dos dados. Foi realizada uma análise do discurso por meio da categoria de Estado Integral a partir de Antonio Gramsci. Foram analisados os seguintes documento: Parecer CNE/CP nº 5/2020; Parecer CNE/CP nº 11/2020; Parecer CNE/CP nº 15/2020; Parecer CNE/CP nº 16/2020; Decreto nº 10.502; Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais; Nota técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19; Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. Os resultados da análise apontam para ampliação das possibilidades de privatização da Educação Especial, ampliação da Educação a Distância, envolvimento dos aparelhos privados de hegemonia e empresas na formulação das políticas, proposta de formação de professores para competências socioemocionais e ensino híbrido, proposta de educação reduzida a atividades e distante de uma perspectiva de humanização, ampliação da desigualdade escolar e da exclusão de estudantes com deficiência. Os resultados apontaram que as políticas propostas para Educação Especial neste período de 2020, este de pandemia, não inovam em relação ao que já era proposto, no entanto, aprofunda relações históricas da área como a privatização e segregação dos estudantes atendidos por essa política. Condições que apontam a necessidade da luta pela escola pública.

Palavras-chaves: Educação Especial. Pandemia. Políticas Públicas em Educação.

ALVES, Suelen Priscila Ferreira. **Special Education policy in times of the COVID-19 pandemic** (2020). 2022. 171 f. Dissertation (Master in Special Education) - Federal University of São Carlos, São Carlos, 2022.

ABSTRACT

During 2020, with the recommendations of social isolation, Emergency Remote Teaching was accepted as a possibility for the continuity of the school year. In this direction, the Federal Government, Ministry of Education and the National Council of Education and Private Institutions released documents to guide and provide educational guidelines for this period. Focusing on Special Education policies in Brazil, this research has the general objective of analyzing Special Education policies in Brazil in the face of changes justified by the COVID-19 (2020) pandemic. And specific objectives: a. To analyze the social, political and economic context of Brazil in times of the COVID-19 pandemic; B. Characterize the proposed changes to special education in the investigated period; C. Expose the arguments for formulating consensus presented by groups that dispute Special Education policies in Brazil. Given this reality, the main question of this research is: what are the proposed changes to the Special Education policy, justified by the validity of the COVID-19 pandemic? This research supported by Dialectic Historical Materialism has document analysis as its methodological procedure. Data collection was carried out on the website of the Ministries of Education, National Council of Education, Todos Pela Educação and Instituto Rodrigo Mendes. The official documents were saved in folders and the drill down was described in a Word document. The Iramuteq software was used to support data processing. A discourse analysis was carried out through the category of Integral State from Antonio Gramsci. The following documents were analyzed: Opinion CNE/CP nº 5/2020; Opinion CNE/CP No. 11/2020; Opinion CNE/CP No. 15/2020; Opinion CNE/CP No. 16/2020; Decree No. 10,502; Protocols on inclusive education during the COVID-19 pandemic: an overflight through 23 countries and international organizations; Technical note: the return to face-to-face classes in the context of the COVID-19 pandemic; Technical note: distance learning in basic education in the face of the COVID-19 pandemic. The results of the analysis point to the expansion of the possibilities of privatization of Special Education, expansion of Distance Education, involvement of private hegemony devices and companies in the formulation of policies, proposal for training teachers for socio-emotional skills and hybrid teaching, proposal for reduced education activities and far from a perspective of humanization, expansion of school inequality and exclusion of students with disabilities. The results showed that the policies proposed for Special Education in this period of 2020, this pandemic, do not innovate in relation to what was already proposed, however, it deepens historical relationships in the area such as the privatization and segregation of students served by this policy. Conditions that point to the need to fight for public schools.

Keywords: Special Education. Pandemic. Public Policies in Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminhos da coleta dos documentos	23
Figura 2 - Fluxograma do percurso realizado para a seleção dos trabalhos	71
Figura 3 - Mantenedores e apoiadores do Todos Pela Educação	87
Figura 4 - Parceiros, licenciados e apoiadores do Instituto Rodrigo Mendes	88
Figura 5 - Nota Técnica do Todos Pela Educação	91
Figura 6 - Nuvem de Palavras Nota Técnica do Todos Pela Educação	92
Figura 7 - Nuvem de palavras Parecer nº 5/2020	105
Figura 8 - Instituto Porvir e os aspectos socioemocionais	112
Figura 9 - Curso de aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar.....	117
Figura 10 - Análise de similitude Parecer nº 5/2020	120
Figura 11 - Argumentos em consenso nos documentos	122
Figura 12 - Nuvem de palavras Decreto nº 10.502	138
Figura 13 - Argumentos formulados pelos documentos	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sites consultados na pesquisa	19
Quadro 2 - Análise dos documentos	25
Quadro 3 - Resultado de busca de artigos nas plataformas de periódicos Capes e Scielo.....	72
Quadro 4 - Documentos nacionais e internacionais analisados pelos estudos selecionados ..	73
Quadro 5 - Documentos elaborados para a Educação Especial em decorrência da pandemia da COVID-19 no ano de 2020.....	81
Quadro 6 - Conselheiros do Conselho Nacional de Educação.....	83
Quadro 7 - Documentos das instituições privadas citados nos pareceres	86
Quadro 8 - Documentos analisados no trabalho.....	125

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	16
1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	16
1.2 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	19
2 GRAMSCI E O ESTADO INTEGRAL	26
2.1 CONCEITOS CHAVES PARA A COMPREENSÃO DO ESTADO INTEGRAL.....	26
2.2 O ESTADO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	32
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	35
3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1988 – 2002.....	35
3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2003 – 2016.....	43
3.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2017 - 2020.....	51
3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	56
4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO DA LITERATURA (2020 – 2021).....	58
4.1 PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL	58
4.2 EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19	62
4.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PANDEMIA DA COVID-19	67
4.3.1 Instituições Privadas e a Política de Educação Especial em Tempos de Pandemia da COVID-19.....	74
4.3.2 Proposta para Educação Especial em Tempos de Pandemia da COVID-19: manutenções e mudanças.....	77

4.3.3 Considerações Sobre o Balanço de Produções.....	80
5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 (2020)	81
5.1 DOCUMENTOS ELABORADOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL REFERENTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO ANO DE 2020	81
5.1.1 Conselho Nacional de Educação e aparelhos privados de hegemonia: formulação de consensos.....	83
5.1.1.1 A Educação Especial é de responsabilidade das instituições privadas.....	89
5.1.1.2 A Tecnologia é um dos legados da pandemia da COVID-19	94
5.1.1.3 O estudante precisa ser formado para o momento.....	104
5.1.1.4 A Formação dos professores precisa ser adequada.....	113
5.1.1.5 É importante investir no fortalecimento da relação família-escola.....	118
5.1.1.6 Algumas considerações sobre os consensos formulados pelo Conselho Nacional de Educação e Aparelhos Privados de Hegemonia.....	122
5.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA (DECRETO Nº 10.502/2020).....	124
5.2.1 Muitos educandos público-alvo da educação especial não se beneficiam das escolas regulares.....	126
5.2.2 As escolas especializadas apresentam inúmeros benefícios para a educação especial.....	129
5.2.3 A família pode escolher o melhor lugar para a escolarização do estudante.....	133
5.2.4 O Decreto inova na política para estudantes surdos.....	136
5.2.5 Algumas considerações sobre os argumentos formulados a partir do Decreto nº 10.502/2020	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIA.....	148

APRESENTAÇÃO

Aos oito anos de idade ganhei uma bolsa de estudos em dança, podia escolher uma das modalidades, das quais minha mãe aconselhou escolher, o ballet clássico. Fazia pouco tempo que tínhamos televisão em casa, nunca tinha visto uma bailarina, nem sabia exatamente do que se tratava, mas minha mãe na infância, nos poucos anos em que teve oportunidade de frequentar uma escola, tinha visto uma bailarina em um livro, desde então sonhava em ser bailarina ou ver uma de suas filhas tornar-se uma.

Lembro-me de que no meu primeiro dia na escola de dança repetia mentalmente, “ballet clássico”, para não esquecer a palavra, até então sem nenhum sentido. Aos poucos o ballet clássico começou a ganhar formas, sentidos e significados, assim como outras palavras da dança e das artes. Aprendi a me expressar por meio da dança e conheci um outro mundo, pessoas, lugares, formas diferentes de se alimentar, de se vestir.

Me manter no ballet clássico, mesmo com a bolsa, era um esforço imenso para toda a família. Na tentativa de ajudar com as despesas, comecei a dar aulas com quinze anos. Dei aula em diferentes regiões da cidade, escolas de dança, centros de educação infantil e projetos sociais. Tive contato com alunos de todas as idades e com pessoas com deficiência. Percebi que em alguns destes lugares encontrava alunos que estavam acostumados com este universo e outros para o qual tudo era novo.

Essa oportunidade, concedida na infância, me levou a questionar, porque a dança não fazia parte dos conteúdos escolares. Se os diferentes tipos de dança são criados pelos humanos, por que não temos acesso a todas elas? Ao menos aos conceitos básicos. Fiz toda a minha trajetória escolar em escola pública e esses questionamentos foram se tornando maiores com o passar dos anos. Percebi que algumas danças estão restritas para algumas classes e padrões corporais. Não só danças, mas também músicas, literaturas, artes visuais, teatros entre outras.

Iniciei o mestrado em Educação Especial com estes questionamentos, e sendo bacharel em Educação Física pretendia propor alguma intervenção que associasse a dança às discussões acerca das concepções de deficiência. Com o projeto em mãos, foi decretada a pandemia da COVID-19. Não vi possibilidades para um formato remoto do planejado, a experiência humana presencial da dança e da

discussão não se equipararia à experiência remota. Para além disso, a educação proposta para o ensino remoto retira ainda mais conteúdo da grade curricular, extrapola para além das artes, como sempre foi, mas aprofunda, o que me fez mudar o planejado.

Início assim, leituras e pesquisas acerca das propostas para a Educação Especial durante o ano de 2020. No decorrer desta busca, vivenciando um Programa de Pós-Graduação no modelo remoto, com minhas próprias limitações materiais diante deste modelo, participei do “Ciclo de Debates em Perspectivas Críticas na Pesquisa em Educação e Educação Especial” foi quando me encontrei com os escritos de Antonio Gramsci. A escola unitária idealizada por Gramsci (GRAMSCI, 2001), uma escola na qual os estudantes teriam acesso aos elementos culturais mais desenvolvidos de cada área, inclusive da arte, me fez se interessar pelo teórico e buscar formas para tentar compreender seus conceitos.

Ao me aproximar dos escritos de Gramsci, comecei a compreender que o formato da escola, o currículo e a educação das classes subalternas é um constante processo de luta. E que a classe subalterna precisa se apropriar de tal forma dos conteúdos produzidos pela humanidade, ao ponto que tenham condições de dominar os dominantes. Nas palavras de Gramsci sujeitos “[...] capaz[es] de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001a, p. 49).

O modelo de escola proclamado em tempos de pandemia distancia-se dessa idealizada por Gramsci e aprofunda ainda mais a retirada dos conteúdos, daquilo que nos constitui humanos e que muitos de nós só terão acesso se for por meio da escola. Essas condições são ainda mais complexas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, uma vez que, as condições impostas pela sociedade capitalista tornam este acesso ainda mais difícil para estes estudantes. Sendo assim, me aproximei do conceito de Estado Integral de Gramsci (GRAMSCI, 2017a), para tentar compreender as forças em disputa pela hegemonia da Educação Especial, neste período e o projeto em curso.

Não tenho como pretensão esgotar o assunto, uma vez que a pandemia da COVID-19 é extremamente recente, ainda está em andamento e estou envolvida pelos acontecimentos, inclusive como aluna do projeto educacional formulado para o momento. Pretendo aqui, somente, me aproximar do objeto de estudo e tentar compreender como posso analisar as políticas deste período.

INTRODUÇÃO

As políticas de Educação Especial no Brasil são marcadas por intensas disputas de diferentes setores da sociedade. Diante destas condições, os acordos internacionais, movimento das pessoas com deficiência e instituições privadas têm impacto sobre a formulação destas políticas (KASSAR, 2011b). As disputas se dão entre os interesses das classes subalternas e das classes dirigentes.

Uma vez que, a hegemonia das políticas de Educação Especial está sendo disputada entre as classes subalternas e as dirigentes, torna-se importante compreender estas relações de disputas. Para isso nos aproximamos do conceito de Estado Integral de Gramsci que compreende o Estado como uma relação dialética entre sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI, 2017a). Nesta relação dialética os aparelhos privados de hegemonia orgânicos as classes dirigentes e aqueles orgânicos às classes subalternas que compõem a sociedade civil, elaboram seus próprios intelectuais para criar, disseminar e unir forças em torno de uma determinada concepção de mundo (GRAMSCI, 2001; MARTINS, 2011).

Na Educação Especial os aparelhos privados de hegemonia das classes dirigentes, têm presença marcante na elaboração de políticas da área, de forma que, instituições privadas conseguiram se manter, mesmo a partir do lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008). O “sistema educacional inclusivo” aprofundou a privatização da educação e manteve o histórico repasse de verba proveniente do setor público para o privado (MICHELS; GARCIA, 2014; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

A partir do ano de 2016, inicia-se uma tentativa de atualização desta política lançada em 2008. Os organismos privados, defensores das escolas especializadas privadas, aproveitam o momento para tentar ampliar seus espaços sobre a área. Por outro lado, movimentos em defesa da escola pública se mobilizaram para o enfrentamento da atualização nas condições propostas (REBELO; KASSAR, 2020).

Neste contexto histórico da política de Educação Especial, a pandemia da COVID-19 é decretada. O Brasil enfrenta a pandemia em um período de intensificação de ataque às classes subalternas e as poucas concessões conquistadas por estas classes para a educação pública (SAVIANI, 2020). As organizações públicas e privadas elaboraram propostas para a política de Educação Especial, neste período.

O projeto intitulado, Pessoas com Deficiência no Brasil e COVID-19: Direitos sociais em foco, foi criado diante deste cenário. Este projeto soma aos estudos entre os grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação Especial/NEPEDE-EEs/UFSCar e Núcleo de Estudos Críticos e Pesquisas em Educação e Desigualdade Social.

A presente pesquisa, faz parte deste projeto mais amplo e tem como objetivo geral, analisar as políticas de Educação Especial no Brasil, em face das alterações justificadas em vigência da pandemia da COVID-19 no ano de 2020. E como objetivos específicos: a. Analisar o contexto social, político e econômico do Brasil em tempos de pandemia da COVID-19; b. Caracterizar as alterações propostas à Educação Especial no período investigado; c. Expor argumentos de formulação de consenso, apresentados por esses grupos.

A questão principal da nossa pesquisa é: quais as alterações propostas à política de Educação Especial, justificadas pela vigência da pandemia do COVID-19?

Para tentar responder essa pergunta, organizamos este trabalho em quatro seções. Na primeira seção intitulada “Caminhos Metodológicos” descrevemos o percurso metodológico adotado no trabalho e os procedimentos realizados para coleta de dados.

Na segunda seção intitulada “Gramsci e o Estado Integral” apresentamos alguns dos conceitos-chave do autor para a compreensão do conceito de Estado Integral tais como: sociedade política, sociedade civil, hegemonia, intelectual, bloco histórico. Relacionamos também o conceito de Estado Integral com a Educação Especial no Brasil.

Na terceira seção intitulada “Políticas de Educação Especial no Brasil na perspectiva inclusiva” fazemos um resgate histórico, das políticas de educação especial no Brasil nas três últimas décadas (1990–2020), justificada em decorrência da perspectiva inclusiva assumida pelas políticas de educação especial, neste período e impacto sobre as discussões para o ano de 2020.

Na quarta seção intitulada “Política de Educação Especial no Brasil no contexto de pandemia da COVID-19: uma revisão da literatura (2020–2021)”, apresentamos uma revisão da literatura acerca das políticas de Educação Especial lançadas neste período, e o contexto social, político, econômico e sanitário do país em que são elaborados estes documentos.

Na quinta seção intitulada “Políticas de Educação Especial no Brasil em tempos de pandemia da COVID-19 (2020)” apresentamos a análise dos documentos elaborados para a Educação Especial durante o ano de 2020, bem como os argumentos de formulação de consensos elaborados pelos grupos em disputas pela hegemonia desta área.

Por fim, nas “Considerações finais” apresentamos algumas considerações acerca dos dados encontrados.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico adotado no trabalho e discutiremos os procedimentos realizados para coleta de dados.

1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste trabalho, com o objetivo de analisar as políticas de Educação Especial no Brasil em face das alterações justificadas pela vigência da pandemia da COVID-19 (2020), lançamos mão de uma análise documental. Compreendemos os documentos como materiais produzidos por intelectuais nos quais são representados, de forma escrita, uma determinada visão de mundo, de homem, de educação. De acordo com Gramsci (1978b, p. 13) “Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo”.

Para a análise documental, seguimos os subsídios teóricos metodológicos desenvolvidos por Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista (2012) e Evangelista e Shiroma (2019). Sendo assim, como afirma Evangelista e Shiroma (2019) não pretendemos verificar se estas políticas “funcionam” ou não, mas,

Analisamos documentos procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85).

A urgência do momento imposto pela pandemia da COVID-19, nos forçou a realizar a análise dos documentos em tempo real. Compreendemos os riscos que corremos diante desta condição, conforme Evangelista (2012), “Pode-se confundir conhecimento objetivo com defesa dos interesses que originaram este ou aquele documento. De outro lado, pode ocorrer que a fonte seduza o pesquisador, levando-o a perder de vista os interesses que a produziram”. Optamos por assumir os riscos, pois acreditamos na necessidade de tentar compreender como estes documentos da

área da Educação Especial, em tempos de pandemia, se posicionam com relação ao projeto burguês e com quais objetivos foram escritos.

De acordo com Evangelista (2012), com relação à análise de documentos de políticas educacionais, não basta entender a fonte, é preciso encontrar os sentidos dos documentos. Os documentos são constituídos e constituintes de um determinado momento histórico. Estes documentos precisam ser interrogados de forma clara, é preciso identificar o que não foi dito é preciso “fazer sangrar a fonte”. “Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação” (EVANGELISTA, 2012, p. 7).

Outro ponto levantado pelas autoras é o papel da teoria na análise de documentos. Com o papel de mediação entre o pesquisador e o documento é por meio dela que “é possível conhecer a realidade existente fora do sujeito e ele próprio – tendo sempre em vista a totalidade, sabendo-se que a totalidade tal e qual não pode ser apanhada” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Desta forma, amparados no Materialismo Histórico-Dialético buscamos compreender os documentos em sua totalidade e encontrar suas contradições e classes em disputas.

1.2 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Amparamos nossa análise nos estudos realizados por Antonio Gramsci. Durante o período do cárcere Gramsci fez inúmeras anotações em cadernos, diante da censura ele precisou modificar alguns termos, assim aconteceu com Materialismo Histórico-Dialético que Gramsci apresenta nos cadernos como Filosofia da Práxis.

De acordo com Gramsci

A filosofia da práxis é o coroamento de todo este movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura. Corresponde ao nexos Reforma Protestante + Revolução Francesa: é uma filosofia que é também uma política e uma política que é também uma filosofia. Ainda atravessa sua fase popular: suscitar um grupo de intelectuais independentes não é coisa fácil, requer um longo processo, com ações e reações, com adesões e dissoluções e novas formações muito numerosas e complexas: é a concepção de um grupo social subalterno, sem iniciativa histórica, que se amplia continuamente, mas de modo inorgânico, e sem poder ultrapassar um certo grau qualitativo que está sempre aquém da posse do Estado, do exercício real da hegemonia sobre toda a sociedade, que, só ele, permite um certo equilíbrio orgânico no desenvolvimento do grupo intelectual (GRAMSCI, 2017b, n.p.).

Para Gramsci, a filosofia da práxis tem o papel de criar um grupo de intelectuais independentes, porém enquanto o capitalismo rege o mundo, esta função não pode ser completamente realizada. É nesta tentativa de enxergar o mundo a partir desta concepção que se dá esta pesquisa. De acordo com Shiroma e Evangelista (2019) na análise de políticas o método de Marx é fundamental para compreender o movimento da política enquanto espaço de disputa.

Com relação ao método, de acordo com Ferraro (2012, p. 141) “Na perspectiva gramsciana, o método não é algo já de antemão estabelecido, a que as novas ciências se devam adequar e de onde estas possam derivar as aplicações de seu interesse”. Nas palavras de Gramsci, “Toda pesquisa científica cria para si um método adequado, uma lógica própria, cuja generalidade e universalidade consiste apenas em ser ‘conforme ao fim’” (GRAMSCI, 1999, p. 234-235). É neste sentido a afirmação de Netto de que o “método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação” (PAULO NETTO, 2011, p. 52).

Desta forma, é a partir da lente da filosofia da práxis que tentamos elaborar nossas análises. Como já mencionamos na primeira seção, atemo-nos principalmente ao conceito de Estado Integral elaborado por Gramsci, a partir de uma relação dialética entre a sociedade política e a sociedade civil.

No capitalismo a sociedade política precisa atender ao menos em parte as necessidades das classes subalternas, para que estes não se unam contra os dominantes, ao mesmo tempo na sociedade civil a luta de classes se faz presente na tentativa de dar apoio à classe dominante ou de garantir as condições de vida das classes subalternas. Essas necessidades, são atendidas da forma mais precária possível e até o ponto que não permita a classe subalterna tomar o poder. Esses embates teóricos, legais, geralmente são elaborados pelos intelectuais.

Diante das categorias elencadas por Gramsci, olhamos para os documentos nos questionando, quais grupos sociais elaboraram estes documentos e a que classes pertencem? Qual a proposta de educação e educação especial é apresentada em tempos de pandemia? Quem se beneficia e quem se prejudica com estas propostas? Quais soluções são apresentadas para os alunos da educação especial em tempos

de pandemia da COVID-19? Quais organismos da sociedade civil estão inseridos nesta proposta? Quais documentos foram citados?

1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada no *site* do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e nos *sites* das Secretarias Estaduais de Educação e Conselhos Estaduais de Educação de cada estado brasileiro e nos *sites* do “Todos Pela Educação” e “Instituto Rodrigo Mendes”.

A opção por analisar documentos elaborados por órgãos públicos e privados se deu na tentativa de apreender a relação entre sociedade política e sociedade civil. Destarte, os dois aparelhos privados de hegemonia “Todos Pela Educação” e “Instituto Rodrigo Mendes” foram selecionados por serem duas das organizações que se colocaram como dirigentes, neste período e terem documentos citados nos documentos do Conselho Nacional de Educação e em documentos de outras organizações.

Os endereços eletrônicos dos sites consultados são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 - Sites consultados na pesquisa

INSTITUIÇÕES	ENDEREÇOS ELETRÔNICOS
BRASIL Ministério de Educação Conselho Nacional de Educação	http://portal.mec.gov.br/ http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao
Acre Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes Conselho Estadual de Educação/AC	https://educ.see.ac.gov.br/pagina/see-principal https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/conselho-estadual-de-educacao
Alagoas Secretaria de Estado de Educação de Alagoas Conselho Estadual de Educação	http://www.educacao.al.gov.br/
Amapá Secretaria de Estado da Educação	https://seed.portal.ap.gov.br/

Conselho Estadual de Educação - Governo do Amapá	https://cee.portal.ap.gov.br/
Amazonas Seduc-AM - Secretaria de Estado de Educação e Desporto Conselho Estadual de Educação do Amazonas	http://www.seduc.am.gov.br/ http://www.cee.am.gov.br/
Bahia Secretaria de Educação do Estado da Bahia Conselho Estadual de Educação	http://www.educacao.ba.gov.br/ http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/
Ceará Seduc Secretaria da Educação CEE-CE - Conselho Estadual de Educação	https://www.seduc.ce.gov.br/ https://www.cee.ce.gov.br/
Distrito Federal Secretaria de Educação do Distrito Federal CEE - Conselho de Educação do Distrito Federal	http://www.educacao.df.gov.br/ http://cedf.se.df.gov.br/
Espirito Santo SEDU - Secretaria da Educação CEE-ES	https://sedu.es.gov.br/ https://cee.es.gov.br/
Goiás Secretaria de Estado de Educação CEE/GO	https://site.educacao.go.gov.br/ https://cee.go.gov.br/
Maranhão Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão CEE/MA - Conselho Estadual de Educação	https://www.educacao.ma.gov.br/ http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/
Mato Grosso SEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso Conselho Estadual de Educação CEE	http://www2.seduc.mt.gov.br/ http://www.cee.mt.gov.br/
Mato Grosso do Sul Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul	https://www.sed.ms.gov.br/

Conselho Estadual de Educação MS	https://www.cee.ms.gov.br/
Minas Gerais Secretaria de Educação de Minas Gerais Conselho Estadual de Educação-MG	https://www2.educacao.mg.gov.br/ https://cee.educacao.mg.gov.br/
Pará SEDUC PA – Secretaria de educação CEE - Conselho Estadual de Educação	http://www.seduc.pa.gov.br/index http://www.cee.pa.gov.br/
Paraíba Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia Conselho Estadual da Paraíba	https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/pagina-inicial https://cee.pb.gov.br/
Paraná Secretaria da Educação e do Esporte Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná	http://www.educacao.pr.gov.br/ http://www.cee.pr.gov.br/
Pernambuco Secretaria Estadual de Educação e Esportes CEE – PE Conselho Estadual de Educação de Pernambuco	http://www.educacao.pe.gov.br/portal/ http://www.cee.pe.gov.br/
Piauí SEDUC - Secretaria de Estado da Educação Conselho Estadual de Educação do Piauí - CEE-PI	https://www.seduc.pi.gov.br/ http://www.cepipi.pro.br/
Rio de Janeiro Secretaria de Educação - Governo do Estado do Rio de Janeiro Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – CEE-RJ	http://www.rj.gov.br/secretaria/Default.aspx?sec=EDUCA%C3%87%C3%83O http://www.cee.rj.gov.br/
Rio Grande do Norte Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer	http://www.educacao.rn.gov.br/Index.asp
Rio Grande do Sul Secretaria da Educação	https://educacao.rs.gov.br/inicial

Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul	https://www.ceed.rs.gov.br/inicial
Rondônia SEDUC - Governo do Estado de Rondônia Conselho Estadual de Educação de Rondônia	http://www.rondonia.ro.gov.br/seduc/ http://www.seduc.ro.gov.br/cee/
Roraima SEED - Secretaria de Estado de Educação e Desporto Conselho Estadual de Educação - CEE	http://www.educacao.rr.gov.br/ http://www.cee.rr.gov.br/
Santa Catarina Secretária Estadual de Educação de Santa Catarina Conselho estadual de educação SC	http://www.sed.sc.gov.br/ http://www.cee.sc.gov.br/
São Paulo Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo - CEE-SP	https://www.educacao.sp.gov.br/ http://www.ceesp.sp.gov.br/
Sergipe SEDUC- Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe - Secretaria de Estado da Educação – SEED	https://www.seed.se.gov.br/ https://www.cee.se.gov.br/index.asp
Tocantins Secretaria da Educação, Juventude e Esportes CEE-TO - Conselho Estadual de Educação	https://seduc.to.gov.br/ https://cee.to.gov.br/
Todos Pela Educação	https://todospelaeducacao.org.br/
Instituto Rodrigo Mendes	https://institutorodrigomendes.org.br/

Fonte: elaborado pela autora com base nas buscas realizadas em cada entidade federativa e aparelhos privados de hegemonia

Em um primeiro momento, acessamos estes *sites* e todos os documentos relacionados à educação em tempos de pandemia, criados e disponibilizados, no ano de 2020 foram salvos em pastas por estados. Para cada estado, foi elaborado um documento em *word*, no qual o passo a passo da busca foi anotado de acordo com os

botões de acesso da pesquisa, links, títulos dos documentos e datas em que os documentos foram salvos.

Figura 1 - Caminhos da coleta dos documentos

CAMINHOS BUSCA DOS DOCUMENTOS
(Documentos salvos em pastas por botões)

Distrito Federal
 Google: Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal - Secretaria de Educação do DF
 Link: <http://www.educacao.df.gov.br/>
 Botão: a secretaria – publicações da SEEDF – portarias
 Botão: <http://www.educacao.df.gov.br/portarias-2/>



Documentos

Nome	Descrição do Site	Link	Público Atendido	Data
Portaria nº 193, de 4 de agosto de 2020	Reestrutura os comitês para implementação e operacionalização do regresso	http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/portaria_193_4_agosto_2020.pdf	Educação Básica	07/01/2021

Fonte: elaborada pela autora com base no site da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal

A coleta aconteceu no período de dezembro de 2020 até início de janeiro de 2021. Foram encontrados mais de 700 documentos referentes ao período de 2020 nesta primeira busca. Os documentos tratavam acerca do ensino remoto, do que estava sendo realizado pelas federações com relação à educação neste período, condições do trabalho docente e da organização do retorno às aulas.

Em um segundo momento, optamos por selecionar apenas aqueles documentos que tratavam acerca do ensino remoto na educação básica. Estes documentos foram separados em pastas nomeadas como Ensino Remoto Emergencial dentro das pastas de cada estado. Por fim, diante do número de informações encontradas, optamos por fazer um recorte e analisar apenas os

documentos à nível nacional, uma vez que os documentos estaduais fazem referências a estes.

Como apoio para o processamento dos dados, utilizamos o *software* Iramuteq. Este *software* é gratuito e ancora-se no ambiente estatístico do *software* R. De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 515) o programa “viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude) ”.

Para organizar os textos dos documentos e não dar erro no *software* seguimos as recomendações do Tutorial para uso do *software* Iramuteq elaborado por Camargo e Justo (2018). Os textos dos documentos foram adequados para o uso do *software*, para isto, transferimos os textos para o bloco de notas, padronizamos as siglas, unimos palavras compostas com *underline* (ex. educação_especial). A análise de cada texto foi feita de forma individual e cada subtítulo do documento foi nomeado conforme indica o tutorial (**** *art_1).

Após realizada a padronização dos textos e salvar de acordo com os padrões aceitos pelo *software*, rodamos os dados. Dentre as opções disponibilizadas pelo *software* optamos por apresentar a frequência de palavras, nuvem de palavras e análise de similitudes. O *software* entrega um material garimpado ao pesquisador, porém, cabe a ele a análise qualitativa destes resultados, pensando aqui qualitativa a partir de Gramsci (1978b, p. 50) “Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade [...]”. Sendo assim utilizamos este material como um apoio para realizar nossas análises a partir das categorias de Gramsci.

Enquanto padronizamos o texto para rodar no *software* realizamos uma leitura detalhada do documento e preenchemos o quadro abaixo respondendo aos questionamentos para análise dos documentos, de acordo com a categoria de Estado Integral.

Quadro 2 - Análise dos documentos

Estado	
Documento	
Orgão	
Data	
Autores	
Proposta de Educação	
Proposta de Educação Especial	
Organismos da sociedade civil envolvidos nesta proposta	
Referências	

Fonte: elaborado pela autora

Na próxima seção apresentaremos um panorama dos documentos sobre o Ensino Remoto Emergencial elaborados a nível nacional.

2 GRAMSCI E O ESTADO INTEGRAL

Neste capítulo pretendemos em um primeiro momento, apresentar alguns conceitos chave para a compreensão do conceito de Estado Integral tais como: sociedade política, sociedade civil, hegemonia, intelectual, bloco histórico. E em segundo momento relacionar o conceito de Estado Integral com a educação especial no Brasil.

2.1 CONCEITOS CHAVES PARA A COMPREENSÃO DO ESTADO INTEGRAL

Antonio Gramsci nasceu em 2 de janeiro de 1891 na cidade de Ales na Sardenha, uma das regiões mais pobres da Itália. Quando ele tinha sete anos de idade, seu pai, funcionário de cartório, foi preso e a mãe ficou responsável pelos sete filhos. Ainda na infância Gramsci sofreu uma doença, espécie de tuberculose óssea, que o deixou com uma cifoescoliose grave. Ele começou a trabalhar aos onze anos de idade, encerrou o ensino médio em 1911 e conseguiu uma bolsa para estudar filologia em Turim, iniciou a faculdade, mas não conseguiu encerrá-la (MONASTA, 2010; GRAMSCI, 2020; MELO; RAFANTE; GOMES, 2019).

De acordo com Monasta (2010), durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) Gramsci iniciou sua aprendizagem política. Ele foi jornalista, integrante do Partido Socialista Italiano e um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. A partir de 1922 o Partido Nacional Fascista¹ assumiu o governo da Itália, no dia 8 de novembro de 1926, Gramsci foi preso pela polícia fascista. Ele foi um dos mártires do fascismo italiano. Em abril de 1937 Gramsci adquiriu a liberdade plena e morreu logo em seguida no dia 27 de abril deste mesmo ano (GRAMSCI, 2020).

Embora o autor não tenha deixado nenhum livro, seus escritos anteriores ao cárcere e durante o cárcere, foram organizados em alguns volumes que nos permitem ter acesso às suas teorias. Os cadernos do cárcere, dizem respeito a 33 cadernos de brochura que Gramsci fazia anotações enquanto estava preso, quatro destes são cadernos de tradução e 29 apresentam apontamentos sobre diversos temas (MARTINS, 2021). Nestes cadernos Gramsci elabora e discute alguns conceitos, a

¹ “O movimento nomeado Fasci di Combattimento surgiu em março de 1919, por iniciativa de Benito Mussolini [...]” (DEL ROIO, 2020, p.95).

partir do Materialismo Histórico-Dialético e de suas vivências. O pensador italiano inova ao recriar alguns conceitos, por exemplo, o conceito de Estado.

Gramsci inova ao recriar o conceito de Estado Integral e institui uma ferramenta metodológica para pesquisas (MENDONÇA, 2014). De acordo com Mendonça e Fontes (2012, p. 62) “Gramsci supera a dualidade das análises que contrapõem a base à superestrutura, integrando a sociedade civil e a sociedade política em uma só totalidade, em permanente interação, no âmbito do que ele considera as superestruturas”. É a partir dessa relação dialética entre estrutura e superestrutura que Gramsci formula o conceito de Estado Integral.

Para Gramsci o Estado é composto pela sociedade civil e sociedade política, “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado sociedade política+ sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (GRAMSCI, 2017a, n.p.). Segundo o autor a sociedade política “na linguagem comum, é a forma de vida estatal a que se dá o nome de Estado e que vulgarmente é entendida como todo o Estado” e a sociedade civil é “o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” (GRAMSCI, 2017a, n.p.). Sendo assim, para Gramsci (2017a, n.p.) “[...] por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil”.

O “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2017a, n.p.). Desta forma, no conceito de Estado Integral elaborado por Gramsci temos uma ampliação do Estado, no qual o que é comumente reconhecido como Estado é denominado de sociedade política e os organismos sociais que vão efetivar a luta pela hegemonia são denominados de sociedade civil, formada pelos aparelhos privados de hegemonia.

De acordo com Martins (2008), no século XXI este conceito de sociedade civil tem sido usado de forma indevida a partir de duas negativas

De um lado, apresenta-se como independente, como neutra, como não-afinada ético-política e ideologicamente com qualquer projeto societário até então experienciado; de outro, procura se identificar como não vinculada com o Estado e nem com o mercado (MARTINS, 2008, p. 86).

Estas apropriações liberais, tentam utilizar este conceito como fundamento teórico para o terceiro setor, no qual, a sociedade civil não se identificaria ideológica e politicamente com Estado, nem com o mercado. Entretanto, é completamente inviável fazer esta leitura, uma vez que na “[...]acepção que Gramsci confere ao conceito de ‘sociedade civil’, ele não é nem independente do Estado e do mercado e menos ainda, despolitizado ou desideologizado” (MARTINS, 2008, p. 93).

Na acepção gramsciana a sociedade civil torna-se espaço de luta de classes pela hegemonia (MENDONÇA, 2014). De acordo com Montaño e Duriguetto (2013, n.p.) “[...] hegemonia para Gramsci não equivale à pura dominação, mas à direção social baseada num certo consenso e aceitação dos setores subalternos”. Nas palavras de Gramsci,

O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente” (GRAMSCI, 2017c, n.p.).

Desta forma para Gramsci, nesta sociedade com um Estado Integral, a classe social dominante é capaz de dominar não só pela força, mas também pelo consenso, educando e direcionando as demais. Por isso o autor vai afirmar que “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...]” Gramsci (1999, p. 398).

Gramsci associa a hegemonia à guerra de posição na sociedade civil, que é a luta por espaços de poder e formulação de consensos. Este conceito supera o de guerra de movimento, que é a tentativa de tomada de poder pela força. No Estado Integral somente a tomada do poder pela força não seria suficiente para romper com o sistema, pois os indivíduos sociais internalizam as concepções de mundo dominante. Por este motivo, para a emancipação das classes subalternas é preciso criar uma reforma intelectual e moral (DORE; SOUZA, 2018).

Para Gramsci essa reforma intelectual e moral das classes subalternas é tarefa dos intelectuais orgânicos a essas classes. Sendo assim precisamos compreender o que são os intelectuais para este autor. A discussão deste conceito

torna-se desafiador uma vez que a palavra “intelectual” é comumente utilizada na sociedade com diferentes significados (MARTINS, 2011).

Nos atemos a concepção gramsciana de Intelectual. Durante o período do cárcere, Gramsci fez uma pesquisa sobre a história dos intelectuais e desenvolveu este conceito principalmente no Caderno 12 (1932), que tem como título “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”. Ele inicia o Caderno 12 com a seguinte pergunta: “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais?” (GRAMSCI, 2001, p.15). Este questionamento direciona os seus apontamentos neste caderno.

De acordo com Gramsci (2001, p.18), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. Para o autor todo trabalho físico tem um mínimo de atividade intelectual, portanto o conceito intelectual não diz respeito ao trabalho exercido pelo homem e sim a sua função na sociedade.

Pensando nesta função dos intelectuais na sociedade, Gramsci (2001), vai destacar duas formas, das várias que existem, de formação de diversos intelectuais: 1) intelectuais tradicionais; 2) intelectuais orgânicos. Os intelectuais tradicionais são aqueles que perduraram de uma estrutura econômica anterior e se colocam como autônomos e independentes do grupo dominante, como podemos ver.

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica, que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a 8 religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Referente aos intelectuais orgânicos Gramsci (2001, p.28), vai dizer que são aqueles “nascidos no mesmo terreno industrial do grupo econômico”. Neste sentido todos os grupos sociais criam para si seus próprios intelectuais orgânicos, conforme Gramsci (2001, p.15).

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo,

organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc.

De acordo com Martins (2011) o conceito de intelectual de Gramsci tem como referência a categoria marxiana de classes sociais. Para Marx, no modo de produção capitalista, as classes fundamentais são a burguesia, proprietária dos meios de produção, e o proletariado, produtores diretos da riqueza (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2013).

Nos cadernos do cárcere Gramsci usa os conceitos de classes dirigentes e classes ou grupos subalternos. As classes dirigentes na sociedade capitalista formada pela burguesia e as classes subalternas como uma união entre os operários e camponeses (DEL ROIO, 2007). De acordo com Gramsci (2017c, n.p.) “As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar ‘Estado’ [...]”. Isso devido à exploração e opressão que essas classes sofrem, entretanto, o autor destaca a necessidade de as classes subalternas lutarem para deixar a subalternidade e conquistar a hegemonia (DEL ROIO, 2007). Nesta luta de classes são criados os intelectuais orgânicos a classe dominante e intelectuais orgânicos às classes subalternas.

Martins (2011) destaca uma tríplice tarefa dos intelectuais orgânicos de cunhos: 1) científico-filosófico; 2) educativo-culturais; 3) políticas. Sendo assim, para ser considerado um intelectual orgânico individual ou coletivo à classe dominante, ou às classes subalternas, os intelectuais devem: 1) compreender o mundo, suas contradições, processos históricos limites, possibilidades e a partir desta compreensão, formular concepções de mundo; 2) socializar essas concepções de mundo por diferentes meios e 3) organizar forças sociais em torno dessas concepções de mundo. Quando os intelectuais conseguem cumprir estas três tarefas, criam um bloco histórico.

Para Gramsci (1978, p. 12), o bloco histórico é a “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. Neste bloco histórico “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias

individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 1999, p. 238). Este conceito clareia a relação dialética entre estrutura e superestrutura para o autor (MARTINS, 2008).

A formação de um novo bloco histórico para disputar a hegemonia é tarefa dos intelectuais orgânicos às classes subalternas, estes precisam formular uma concepção de mundo e socializá-la de forma que levem essas classes a deixarem a subalternidade. Neste processo a educação torna-se importante para que ocorra essa reforma intelectual e moral. De acordo com Martins (2021), a educação em Gramsci é inerente à humanidade, todo humano é educado. Para Gramsci (2001, p. 62) “[...] toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”.

Neste sentido de criar o homem atual à sua época em uma sociedade capitalista a educação é uma das maneiras para manutenção do sistema. Porém, Gramsci vai destacar nela, também, o papel de formar o homem para uma sociedade diferente. Desta forma, o pensador italiano destaca o papel da educação na luta pela hegemonia dentro do Estado Integral.

A escola para Gramsci (2001) é uma fração da educação, por meio da crítica aos modelos escolares de sua época ele propôs a escola unitária. Essa escola é uma proposta marxista (Martins, 2021), uma vez que apresenta como: “a) fundamentos: entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo; b) compromisso: assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo” (MARTINS, 2017, p. 255).

Neste trabalho não aprofundaremos na escola unitária de Gramsci, entretanto destacamos um dos pontos de discussão do autor. De acordo com Gramsci (2001, p. 36)

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p. 36)

O apontamento de Gramsci (2001) sobre a manutenção da escola pelo Estado para que não haja divisões de grupos ou castas é um contraponto ao momento de

tentativas de ampliação da privatização da educação, no qual vivemos (FREITAS, 2018). A força das instituições privadas é ainda maior sobre a área da Educação Especial (Lehmkuhl, 2021), mostrando a força dos aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade civil. No próximo tópico discutiremos como os autores têm analisado a Educação Especial no Brasil a partir do conceito de Estado Integral de Gramsci.

2.2 O ESTADO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Alguns pesquisadores, da área da Educação Especial, têm realizado estudos a partir dos conceitos elaborados por Antonio Gramsci. Apresentaremos aqui algumas aproximações em especial aquelas que analisaram a Educação Especial a partir do conceito de Estado Integral.

Como já mencionamos, compreendemos Estado Integral como uma relação dialética entre a sociedade política e a sociedade civil (GRAMSCI, 2017a). Neste sentido, alguns estudos têm apontado que a área da Educação Especial no Brasil tem sido delegada à sociedade civil com consentimento e apoio da sociedade política. De acordo com Lehmkuhl (2021), a Educação Especial no Brasil, desenvolveu-se predominantemente nas instituições privadas e foi marcada pela filantropia e caridade.

Este direcionamento para instituições privadas refletiu em uma educação para as pessoas com deficiência, fundamentada na segregação. A concepção de deficiência baseada em um paradigma médico psicológico, direcionou para espaços segregados, todos aqueles que não se enquadravam nas normas. O direcionamento acontecia a partir de um acordo entre o governo e as instituições (RAFANTE, 2016).

De acordo com Rafante (2016), a partir da década de 1970, este modelo de educação, que segregava as pessoas com deficiência, principalmente, em instituições especializadas, passa a ser questionado. Os questionamentos advêm da necessidade do país se alinhar às diretrizes internacionais e de buscar formas menos custosas do que a manutenção destas instituições. O movimento de pessoas com deficiência também se destaca, neste período.

A partir da década de 1990 a universalização da educação ganha destaque e é atrelada ao combate à pobreza. Esta perspectiva se mantém durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff (KASSAR, 2019). Neste período, na Educação Especial adota-se a perspectiva da

educação inclusiva, que tem como objetivo responder às demandas internacionais, reduzir custos e atender em parte os movimentos de luta das pessoas com deficiência.

A história da Educação Especial no Brasil, mostra que mesmo após a década de 1990 a educação da pessoa com deficiência é designada e disputada pelas instituições especializadas, organizadas no âmbito da sociedade civil com representantes na sociedade política. Estas organizações da sociedade civil, enquanto aparelhos privados de hegemonia, disputam o local em que acontecerá a Educação Especial e quem será o público atendido (GARCIA; BARCELOS, 2021). Estudos têm sido realizados, com o objetivo de compreender o papel de alguns destes aparelhos privados de hegemonia na Educação Especial brasileira.

De acordo com Rafante (2016), as Sociedades Pestalozzi é um dos aparelhos privados de hegemonia na área da Educação Especial. Essas associações iniciaram suas ações a partir da homogeneização das classes realizada por Helena Antipoff em 1931, na qual, aqueles alunos considerados excepcionais, não deveriam frequentar escolas regulares. Assim, foi criada a primeira Sociedade Pestalozzi. Esta instituição, é uma das que se apresentam como representante da pessoa com deficiência e participa da disputa pela área da Educação Especial, exercendo influência na formulação de políticas públicas (GARCIA; BARCELOS, 2021; RAFANTE, 2016, KUHLEN, 2017).

Com influência das Sociedades Pestalozzi, em 1955 é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em 1963, foi criada a Federação Nacional das Apaes (FENAPAES) (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019). De acordo com Melo e Silva (2016), as Apaes ocupam um espaço de hegemonia política com relação às pessoas com deficiência, tendo a centralidade no país sobre este assunto, sendo assim, a Fenapaes defende a permanência de suas unidades com o intuito de continuar captando recursos da Educação. A instituição foi adequando seu discurso ao longo dos anos para conseguir manter sua hegemonia.

De acordo com Rafante, Silva e Caiado (2019), a Fenapaes compõe a sociedade civil e tem representantes na sociedade política. Essa representação na sociedade política é tão importante para a instituição que em 1971 durante a ditadura militar, a sede da Fenapaes localizada em São Paulo foi transferida para Brasília, ficando mais próximo do governo.

Além de ter representantes dentro do governo, a instituição organiza eventos e publicações sobre a área da educação especial, para a manutenção de sua

hegemonia. Assim são disseminadas as concepções de mundo desta instituição, por exemplo, a “(ideologia) sobre a qual os alunos público-alvo da Educação Especial são melhores (ou só poderiam ser) atendidos em instituições especializadas” (MELO; SILVA, 2016, p. 159).

A Fenapaes, assim como as Sociedades Pestalozzi e outras organizações que desenvolvem trabalhos similares, recebem recursos públicos, da área da educação, saúde e assistência social (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019; RAFANTE *et al.*, 2019). Com a influência destas instituições na formulação das políticas da Educação Especial, o repasse de recursos tem se mantido ao longo dos anos.

Olhando para as análises, que estes pesquisadores fazem da área da Educação Especial a partir do conceito de Estado Integral de Gramsci, podemos perceber alguns pontos de destaque. A Educação Especial no Brasil desenvolveu-se prioritariamente no âmbito da sociedade civil, instituições privadas ficaram responsáveis pela área e receberam o repasse de instituições públicas, bem como o respaldo legal para o desenvolvimento do trabalho. Existem instituições que atuam historicamente nesta área e instituições novas surgindo. Sendo assim, torna-se importante compreender como acontecem estas relações das instituições com a área e como elas impactaram nas formulações de políticas nos últimos anos e particularmente durante o período de 2020, atravessado pela pandemia da COVID-19. Diante destas colocações, na próxima seção, apresentaremos um resgate histórico das políticas de Educação Especial nas últimas décadas.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo, pretendemos fazer um resgate histórico, das políticas de Educação Especial no Brasil nas três últimas décadas (1990 – 2020). Optamos por este recorte temporal, em decorrência da perspectiva inclusiva assumida pelas políticas de Educação Especial, neste período. Subdividimos este capítulo em três subitens: 1) políticas de Educação Especial no período de 1988 – 2002; 2) políticas de Educação Especial no período de 2003 – 2016; 3) políticas de Educação Especial no período de 2017 – 2020.

3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1988 – 2002

Pesquisas têm apontado que a Educação Especial no Brasil se constituiu de forma paralela à educação comum, alocada principalmente em instituições privadas. Conforme vimos no primeiro capítulo, as organizações especializadas privadas foram referências para a educação de pessoas com deficiência. Essas instituições são organizadas no contexto da sociedade civil, mas têm influência e representantes na sociedade política, de forma que, as políticas de Educação Especial são historicamente influenciadas pelas pressões dessas organizações (KASSAR, 2011a; JANNUZZI, 1997).

Essa disputa pelas políticas da Educação Especial pode ser vista na promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. De acordo com Lenza (2019), a Constituição Federal de 1988, que é a Lei suprema do Estado, tem entre suas características o fato de ser, escrita, formal, rígida, eclética, ou seja, todas as regras contidas nela têm caráter constitucional, a alterabilidade exige um processo árduo, é formada por ideologias conciliatórias e foi a constituição que apresentou maior legitimidade popular.

A Constituição Federal Brasileira, foi promulgada em 5 de outubro de 1988 durante o governo de José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (1985 – 1990) que posteriormente ficou conhecido como José Sarney. Ele foi eleito como vice-presidente de Tancredo Neves (PSD) em 1985, e acabou assumindo a presidência em abril deste mesmo ano, em decorrência da morte do então presidente (CPDOC, 2021).

Com relação à educação, a Constituição apresenta no Capítulo III com o título Da Educação, da Cultura e do Desporto, a Seção I intitulada Da Educação. Esta seção é composta pelos artigos 207 a 214 e apresenta alguns avanços se comparado às outras Constituições. De acordo com Saviani (2013), a década de 80 pode ser considerada como um período de grandes mobilizações e conquistas na área da educação, desta forma, a Constituição Federal de 1988, amplia o que era previsto para educação nas constituições anteriores.

Da mesma forma, ampliam-se as referências à educação dos estudantes com deficiência (MELETTI; BUENO, 2011). A Constituição Federal de 1988, promulga como dever do Estado que a Educação Especial será efetivada mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III).

O movimento das pessoas com deficiência teve impacto na produção do texto da Constituição Federal. De acordo com Lanna Júnior (2010, p.11), “No período de debates da Constituinte, os grupos de pessoas com deficiência tiveram um protagonismo notável, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em várias áreas da existência humana”, por exemplo, a área da educação, saúde e assistência social.

Em contrapartida, as instituições privadas também influenciaram na elaboração deste documento. De acordo com Laplane, Caiado e Kassar (2016), se por um lado a Constituição Federal de 1988 promulga o direito à educação pública, por outro garante que as instituições privadas possam também oferecer este ensino e que instituições filantrópicas possam receber recursos públicos para realizar esta função. Nesta direção, para Kuhnen (2017, p. 336) “a proposta vitoriosa na Constituinte de 1988, foi do Estado atrelado aos interesses do grande capital, por conseguinte, ao empresariado e aos conservadores”.

Como já mencionamos, na primeira seção deste trabalho, instituições como a APAE e a Sociedade Pestalozzi influenciaram nas políticas educacionais no país. Desta forma, o termo “preferencialmente” abre margem para que as instituições privadas sigam sendo o espaço possível para a educação de estudantes com deficiência (LAPLANE, CAIADO, KASSAR, 2016).

Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil assumiu alguns acordos internacionais, que influenciaram as políticas de Educação Especial nacional. Neste período, destacamos a Conferência Mundial de Educação para todos,

promovida pela UNESCO e Banco do Mundial na cidade de Jontiem na Tailândia em 1990, com posterior assinatura da Declaração de Nova Dehi em 1993 e a Declaração de Salamanca em 1994.

De acordo com Kassar (2011b), essas conferências internacionais encontram apoio das pessoas com deficiência, porque respondem em partes suas demandas, apontando para uma denominada educação inclusiva. Entretanto, a autora ressalta também que as recomendações partem de um princípio de redução dos custos com a Educação Especial, que seriam mais altos se fosse realizado um investimento em educação especializada.

No contexto destas conferências, em 1994 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), durante o governo de Itamar Franco (1992 – 1995), este é o primeiro documento a apresentar uma proposta de Educação Especial à nível nacional (BARCELOS, 2019). O documento está fundamentado na Constituição Federal de 1988, e apresenta a Educação Especial como

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado (BRASIL, 1994, p. 17).

De acordo com essa política, seriam atendidos pela Educação Especial os denominados na época de portadores de necessidade educativas especiais, classificados em “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, 1994, p. 13).

A população atendida por esta política é mais restrita do que aquela mencionada pela Declaração de Salamanca, que incluía também, todos aqueles que apresentassem dificuldades de aprendizagem (GARCIA, 2004; BARCELOS, 2019). Para Barcelos (2019), essa restrição pode ter acontecido em decorrência do momento político vivido pelo país², e por condições econômicas, já que a ampliação da população atendida demandaria mais recursos.

De acordo com Garcia (2004, p. 83), esta política “mencionava a perspectiva da ‘educação inclusiva’, mas seu conceito orientador era a ‘integração’”. Desta forma,

² Em 1990 é extinta a Secretaria de Educação Especial, ao final de 1992 acontece o impeachment de Fernando Collor e Itamar Franco recria a Secretaria de Educação Especial.

seriam integrados à educação básica somente aqueles indivíduos que conseguissem se enquadrar nas normas de desenvolvimento e condutas das escolas regulares. A partir deste conceito de integração, a Política de 1994 apresentava como modalidades de atendimento: atendimento domiciliar; classe comum; classe especial; classe hospitalar; centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; escola especial; oficina pedagógica; sala de estimulação essencial e sala de recursos (BRASIL, 1994).

Logo após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial (1994), inicia-se o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Este partido foi criado em 1989 e reforça a estratégia patronal, desta forma, o Presidente atuou sob o comando burguês. De acordo com Kassar e Rebelo (2018, p. 55), durante este governo “a forma de administração pública implantada (Reforma do Aparelho de Estado) previa o incentivo de acordos e convênios (denominados de parcerias) com instituições privadas sem fins lucrativos (processo de publicização)”.

Para a Educação Especial estas instituições privadas foram vistas como parte da rede de atendimento, inclusive com subsídios de recursos públicos. Desta forma, respondendo aos processos de municipalização e de publicização, houve um aumento no número de instituições educativas municipais e privadas, neste período (KASSAR; REBELO, 2018).

Ainda durante este governo, houve a promulgação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com Saviani (2016a, p. 2), esta lei pode ser considerada “como a lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada, quando se quer acentuar a sua importância de ‘carta magna da educação’, ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição”.

Dermeval Saviani faz uma análise desta Lei em alguns livros, dentre eles “A lei da Educação: LDB - Trajetória, Limites e Perspectivas”. De acordo com o autor, ainda no ano de 1987, iniciou-se a mobilização para a elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. No final do Governo de José Sarney, em dezembro de 1988, o então ministro da educação, Carlos Sant’Anna criou um grupo de trabalho para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, entretanto, foi confrontado

com os burocratas, principalmente os membros do Conselho Federal de Educação³. Desta forma, o Conselho Federal de Educação, em reação ao projeto da câmara e a proposta do grupo de trabalho do MEC, redigiu outro projeto no qual tentava preservar os interesses dos grupos privatistas (SAVIANI, 2016b).

Essas disputas por espaço nesta Lei impediu o andamento do projeto. Foi somente no período de 1992 e 1994 que o ministro da Educação do Governo de Itamar Franco, Murílio Hingel, conseguiu desobstruir o projeto acelerando a tramitação, o que levou à aprovação do texto no plenário da Câmara dos Deputados e encaminhamento ao Senado com a relatoria do senador Cid Sabóia, PL 101/93, designado Substitutivo Cid Sabóia. (SAVIANI, 2016b).

Apesar da aprovação na Câmara dos Deputados, durante o ano de 1995 o projeto da Lei de Diretrizes e Bases, volta a receber críticas. O Governo de Fernando Henrique Cardoso com o Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza⁴, posicionou-se de forma contrária ao projeto aprovado na Câmara dos Deputados. No relatório do senador Darcy Ribeiro foi alegada inconstitucionalidade do projeto (SAVIANI, 2016). Para Saviani (2016) o que estava em jogo era a necessidade de manter a liberdade da iniciativa privada (SAVIANI, 2016b).

Descartado o projeto que havia sido aprovado na Câmara, Darcy Ribeiro apresentou substitutivo próprio. De acordo com Saviani (2016b, p. 181) “Ao se depreender da manifestação de João Carlos Di Genio, proprietário da Rede de Cursos e Colégios ‘Objetivo’ e da ‘Universidade Paulista’ (UNIP), o texto aprovado no Senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino”. Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1996, com ausência de vetos, aponta que o MEC foi praticamente coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou na aprovação do mesmo.

De acordo com Freitas e Figueiras (2020), o projeto de Darcy Ribeiro foi aceito com facilidade, pois seu texto favorecia aqueles que estavam no poder. Por outro lado, durante o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, há que se destacar o movimento por parte dos educadores, por uma educação de qualidade, por exemplo, a Carta de Goiânia elaborada durante o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública em 1986. Porém, a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro mostra como os interesses burgueses tiveram forças neste período.

³ Criado pela Lei nº 4.024, de 20/12/1961 permaneceu em vigência até MP nº 661, de 18/10/1994.

⁴ Foi gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O processo histórico da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, conforme apresentado por Saviani (2016b), mostra a luta pela hegemonia no âmbito da Educação. Neste caso, organismos da sociedade civil e política, se uniram para a manutenção da hegemonia burguesa, ampliando espaço para a privatização, apesar da resistência dos educadores.

Com relação à Educação Especial, o texto da Lei de Diretrizes e Bases vai trazer um capítulo exclusivo para esta área. Ter um capítulo exclusivo para a Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases, é importante para uma área apagada nas políticas públicas (FERREIRA, 1988; SAVIANI, 2016b). Tal fato reflete um crescimento da área, contribui para pôr em pauta e reafirmar o direito da pessoa com deficiência e mostra a presença da mesma nas discussões. Entretanto, esse discurso contrasta com as reduções de recursos para políticas públicas.

Na Lei de Diretrizes e Bases, o capítulo referente à Educação Especial, o capítulo V, é composto por três artigos. O artigo 58, define a Educação Especial como, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 24). Assim a lei prevê a existência de espaços escolares mais ou menos restritos e esta escolha é baseada nas características individuais do aluno.

No artigo 59, os pontos que chamam a atenção são a terminalidade específica e a indicação de uma formação apenas ocupacional destes estudantes, sendo eles direcionados para as “oficinas”. A formação dos professores, também aparece neste artigo, porém de forma confusa e vaga no que diz respeito ao perfil deste profissional. No artigo 60, vemos a caracterização das instituições privadas de educação especial, mantendo o caráter privatista e filantrópico da Educação brasileira (FERREIRA, 1988).

De acordo com Carvalho (1997), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, apresenta um avanço importante acerca de tratar a Educação Infantil como básica, entretanto a autora também destaca, “Em que pese seu espírito de abertura e de flexibilidade, a LDB em apreço mantém muitos traços conservadores, a partir do próprio entendimento acerca de educação especial” (CARVALHO, 1997, p. 84). De acordo com a autora, alguns cuidados precisam ser tomados, por exemplo, no que diz respeito à flexibilização curricular, para não ser realizado um currículo totalmente diferente do ensino regular. Outros pontos destacados são: a abertura dada pelo termo necessidades especiais e com ele indefinição do alunado, falta de definição dos

critérios de terminalidade específicas e a falta de direcionamentos para alunos no Ensino Superior (CARVALHO, 1997).

Observada a análise destes autores, percebemos que a Educação Especial deveria acontecer nas escolas regulares, porém o termo preferencialmente mais uma vez abre margem para a manutenção das escolas especiais (CARVALHO; SALERNO; ARAUJO, 2015). Desta forma, as parcerias com instituições privadas, são o foco da obrigatoriedade do atendimento aos estudantes da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases. A responsabilidade da obrigatoriedade do ensino, recai sobre estados, municípios e Organizações Não Governamentais (ONGs) (GARCIA; MICHELS, 2011).

De acordo com Kassar (2011b), as diretrizes dadas pela Lei de Diretrizes e Bases vão ao encontro das recomendações da Unesco para este período. As recomendações, apontavam que manter instituições especializadas, teria um custo maior quando comparado às escolas comuns, desta forma, seria mais viável adequar as escolas comuns para receberem a todos. Esse discurso é baseado na teoria do capital humano. De acordo com Leher (2012, p. 228) para essa teoria através da inclusão educacional “é possível agregar ao indivíduo maior capital social e humano, o que possibilitaria, conforme essa crença, inclusão no mercado ou, pelo menos, melhores condições de manejo da governabilidade por meio de políticas de alívio à pobreza”. Sendo assim, a partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o termo inclusão passa a ter importância e integra os Planos Plurianuais (REBELO; KASSAR, 2017).

Há que se destacar que os conceitos de inclusão/exclusão são tema de discussão neste período. De acordo com Fontes (1996), nos anos de 1990 o conceito de exclusão passa a ser amplamente utilizado, encobrindo as questões referentes às desigualdades econômicas crescentes no período. Para a autora, ninguém pode ser realmente excluído em uma sociedade capitalista, antes todos são incluídos, porém, de forma desigual, sendo a inclusão forçada e exclusão interna. Foi assim com os índios e negros escravizados, que foram incluídos à sociedade, “Nunca houve, entretanto, homogeneidade com relação ao que se esperava dessa inclusão, variando entre formas extremas, desde modalidades ‘suaves’ de cristianização até a escravização” (FONTES, 1996, p. 17).

Para Martins (1997, p. 14)

Rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, 'dentro' da realidade que produziu os problemas que as causam.

Desta forma, as políticas de inclusão são permeadas por estas contradições. A luta de classes é visível, nesse sentido, Garcia (2004, p.31) afirma que

Trabalho com um entendimento de inclusão como relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), “mesmo quando tenta integrar [ou incluir], a sociedade capitalista exclui”.

Permeado por este discurso inclusivo em julho de 2001 o Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica lança o Parecer nº 17/2001 que trata das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e em setembro de 2001 a Resolução CNE/CEB Nº 2, que institui estas diretrizes.

O Parecer CNE/CEB 17/2001, apresenta a seguinte definição de educação especial

Educação Especial: Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de 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, 2001a, p. 18).

Os estudantes atendidos, seriam aqueles que apresentassem “necessidades educacionais especiais”, desta forma o parecer anuncia uma inovação ao atender “também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (BRASIL, 2001a, p. 20). Desta forma o documento, assim como a declaração de Salamanca de 1994 amplia o foco de atenção para uma diversidade ampla de estudantes (GARCIA; MICHELS, 2011).

Os atendimentos poderiam acontecer em escolas públicas e privadas da rede regular de ensino e “Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar” (BRASIL, 2001a, p. 19).

De acordo com Garcia (2004), o Parecer nº 17/2001 faz referências à educação denominada inclusiva, sugerindo que todos frequentassem a escola regular, porém com objetivos e finalidades diferentes, de acordo com as individualidades do estudante. As classes especiais, seriam destinadas somente para estudantes que apresentassem uma causa orgânica associada às dificuldades de aprendizagem. A autora, aponta ainda que este documento menciona que a inclusão deveria acontecer a partir de esforços coletivos, mantendo a histórica responsabilidade da sociedade civil sobre a Educação Especial, baseada no voluntariado e na filantropia.

Em setembro de 2001 é promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A resolução mantém a definição de Educação Especial apresentada pelo Parecer nº 17/2001, bem como o público atendido, sendo composto por estudantes com necessidades educacionais especiais vinculadas ou não as causas orgânicas. Com relação à formação de professores, a resolução aponta que pode ser realizada no nível médio ou superior para o professor capacitado, e ao nível superior para o professor especializado (BRASIL, 2001b). A distinção entre as duas categorias abre margens para relações hierárquicas no ambiente escolar (GARCIA, 2004).

Destacamos aqui, alguns dos documentos lançados no período de 1988 a 2002, referente a Educação Especial. É possível perceber que, neste período, o movimento das pessoas com deficiência tem impacto na formulação de políticas, bem como as instituições privadas e acordos internacionais. A opção por políticas inclusivas se dá em um contexto de Reforma do Aparelho do Estado, na perspectiva de que manter todos os estudantes em escolas comuns têm custos menores se comparados às escolas especializadas, por outro lado, estas políticas ampliam também o espaço das instituições privadas, na área educacional, e prega uma inclusão a partir de esforços coletivos, valorizando a filantropia e o voluntariado.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2003 – 2016

Inicia-se em 2003 o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Esse governo dá continuidade às políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso (LEHER 2005). Os princípios de inclusão, continuam sendo divulgados e compõem os Planos Plurianuais⁵ do governo (KASSAR, 2011b).

As políticas de educação inclusiva passaram a ser implantadas de forma explícita a partir deste governo. Com a implantação do denominado sistema educacional inclusivo, prioriza-se a matrícula dos estudantes com deficiência em salas comuns. As escolas deveriam comportar todos os estudantes, e em alguns casos o atendimento educacional especializado, poderia complementar ou suplementar a escolaridade, esse atendimento seria realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2011a).

Para a organização deste sistema, diferentes programas foram lançados, dentre eles: 1) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; 2) Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; 3) Programa Incluir; 4) BPC na escola; 5) Escola Acessível; 6) Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; 7) Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade foi lançado em 2003, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) (CAIADO; LAPLANE, 2009). De acordo com o Ministério da Educação, o programa tem como principal objetivo “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2021a, n.p.).

E destaca três ações

Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional (BRASIL, 2021a, n.p.)

De acordo com Caiado e Laplane (2009), o depoimento dos gestores envolvidos no programa, destaca a falta de recursos financeiros para realizar trocas entre os municípios fazendo com que o foco principal da formação fosse no curso de

⁵ Plano Brasil de Todos: participação e inclusão - 2004-2007 e Plano Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade - 2008-2011

40 horas. A análise deste programa, aponta também para conflitos e tensões relacionados às formações, conceitos, lócus de atendimento, financiamentos, relação entre público e privado e as pessoas envolvidas. Desta forma, as formações oferecidas pelo programa foram rápidas e pontuais, alguns municípios-polos foram sobrecarregados e faltaram recursos para acompanhamento das propostas (CAIADO; LAPLANE, 2009; KASSAR; REBELO, 2018).

O Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais, foi criado para o apoio na “implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2021b, n.p.). De acordo com o Ministério da Educação, “De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total” (BRASIL, 2021b, n.p.).

A sala de recursos multifuncionais tem sido definida como lócus do atendimento educacional especializado. Destarte o programa de implantação destas salas é um dos mais importantes para este período da educação especial (GARCIA; MICHELS, 2011; KASSAR; REBELO, 2018). Apesar do alcance do programa, desafios são encontrados para a implantação do mesmo. Kassar e Rebelo (2018) apontam dentre estes, o fato de mais de 50% dos estudantes da Educação Especial não terem acesso às salas de recursos, dificuldade na identificação dos estudantes que necessitam deste apoio, lacuna no alinhamento entre o atendimento realizado neste ambiente e a sala comum, falta de formação dos professores e uso de metodologias de ensino insuficiente para os estudantes.

Além destes dois programas, voltados para a educação básica, foi lançado o Programa Incluir que atende a educação superior. Este programa propõe ações para garantir acesso às instituições federais de ensino superior e tem como principal objetivo “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes” (BRASIL, 2021c, n.p.).

Em 2007 foi instituído, o “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – PROGRAMA BPC NA ESCOLA” (BRASIL, 2011, p. 3). O programa tinha como principal objetivo, “garantir o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência até 18 anos de idade, já beneficiárias do BPC” (BRASIL, 2011, p. 3).

Os programas Escola Acessível, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, foram lançados com os objetivos de promover acessibilidade nas escolas e apoiar a formação continuada de professores, para atuarem nas salas de recursos e em classes comuns. Esses programas estão associados a outros, como o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2021).

Os programas criados, deixam em destaque a importância dada para a formação dos professores. Uma das estratégias da Política deste período foi realizar as reformas com a ajuda dos professores ou sem sua resistência. Desta forma, foi transmitido aos professores a responsabilidade pela sua própria formação e pela concretização dos objetivos apresentados nos documentos. As formações foram oferecidas visando principalmente a conformação docente, realizadas em especial pelo setor privado e no modelo de Educação a Distância (GARCIA, 2013).

Todos esses programas, formam um conjunto de ações que atinge diferentes regiões do país e prioriza a matrícula de estudantes da Educação Especial em classes comuns, indo ao encontro das recomendações internacionais (KASSAR, 2012). Apesar destas ações, é mantido o financiamento público das instituições privadas que atendem na área da Educação Especial (KASSAR; REBELO, 2018).

Estes programas estão vinculados também, ao Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) que foi articulado pelo “Movimento Todos Pela Educação” (GARCIA, 2013; 2016). O “Todos pela Educação” foi criado em 2005, em um período em que foi difundida a ideia de que uma educação de sucesso dependeria do empenho de todos (MARTINS, 2009). Neste período, um grupo de líderes empresariais se reuniram para refletir sobre a educação brasileira e com a missão de melhorar a “qualidade” da educação criaram o “Todos pela Educação”. A organização defende 5% do PIB para a educação e acredita que o verdadeiro problema da educação brasileira não está relacionado ao investimento e sim por incapacidade técnico-operacional e falta de instrumentos democráticos de controle social.

O “Todos pela Educação” teve ligação com o Ministério da Educação desde a sua criação, enquanto Fernando Haddad era Ministro da Educação e um dos organizadores. A organização teve suas ideias alçadas à condição de Plano de Desenvolvimento da Educação, “Em outros termos, a principal medida educacional

dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 6).

Descrevendo-se como “Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos” (TPE, 2020), a organização, opera como um Think Tank da educação, ou seja, “organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e idéias para educação” (MARTINS, 2009, P.3). O movimento “Todos pela Educação” como interlocutor durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, ampliou as possibilidades das instituições privadas na área da educação (REBELO, 2016). Esta realidade estende-se para a Educação Especial que historicamente se apoiou nas instituições privadas.

Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com o documento,

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

A política tem como público-alvo definido, “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15) e como objetivo principal assegurar a inclusão escolar destes alunos.

De acordo com Garcia e Michels (2011), este documento altera a compreensão da população a ser atendida pela Educação Especial e retoma os termos presentes na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Outro ponto destacado pelas autoras, é que esta política tem como foco a disponibilização de serviços e não uma proposta pedagógica. É neste sentido que o Decreto 6.571/2008 substitui o termo Educação Especial por Atendimento Educacional Especializado.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado é aquele que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16). Esse atendimento tem como espaço privilegiado a Sala de Recurso Multifuncional e impõe sobre os professores a necessidade de atuar com todos os estudantes atendidos pela Educação Especial (GARCIA, 2013).

De acordo com Rebelo e Kassar (2020), na formulação da Política de 2008 houve uma valorização do espaço público. As autoras destacam que foram convidados professores de instituições públicas de ensino superior para realizar a elaboração do documento e não representantes de instituições privadas-filantrópicas. Outro ponto destacado é que foram dadas prioridades de matrículas para a escola comum pública.

Desta forma, o principal caminho escolhido pelo governo federal foi o de matricular os estudantes atendidos pela Educação Especial em classe comum e realizar o apoio por meio do Atendimento Educacional Especializado visando complementar ou suplementar a escolaridade (KASSAR, 2011a). Entretanto, as instituições privadas permanecem como possibilidade para prestação de serviço da Educação Especial, mantendo o histórico repasse de verbas públicas para estas instituições (GARCIA, 2013). Sendo assim as instituições especializadas foram direcionadas a oferecer o Atendimento Educacional Especializado (KASSAR, 2016)

Desta forma, de acordo com Kassar e Rebelo (2018, p. 58)

Os números no final do mandato do governo Lula indicam claramente a posição tomada de sua política educacional: a continuidade da diminuição de estabelecimentos do tipo classe especial (de 4.386, em 2002, para 2.919, em 2010), o aumento significativo das salas de recursos (de 4.662 para 24.244) e dos estabelecimentos de educação comum com alunos da Educação Especial (de 17.994 para 85.090). O fato “novo” é a diminuição das escolas especiais (de 2.409 para 2.159).

O governo concluiu seu mandato considerando as políticas bem-sucedidas. Essas políticas vão ao encontro das recomendações do Banco Mundial, se por um lado pretende ampliar os direitos à educação, por outro visa o crescimento econômico. De acordo com Michels e Garcia (2014), o “sistema educacional inclusivo” possibilita uma ampliação da educação para o setor privado e para programas não formais de educação. Desta forma, este sistema em conformidade com o Banco Mundial visa aprofundar a privatização da educação.

Desde a década de 1990 o país tem instituído uma lógica gerencial para a educação. Nesta lógica, os resultados são privilegiados e opta-se pelo menor custo/benefício (GARCIA; MICHELS, 2011). Os serviços especializados são dispendiosos, portanto se opta por programas de massa, sem a realização de investimento nas escolas públicas. Ao chegar nas escolas públicas os estudantes com

deficiência expõem problemas das escolas comuns como falta de estrutura física, insuficiência na formação dos professores e falta de investimento (KASSAR, 2012).

Diante da exposição destes problemas a proposta curricular parte da “individualização do currículo”. De acordo com Garcia e Michels (2018, p. 64) “No caso da educação especial brasileira na escola comum opera-se um deslocamento dos registros sobre os diagnósticos para as condições individuais de aprendizagem de cada estudante”. O percurso formativo é individualizado de acordo com as condições do estudante, com isso o mesmo é responsabilizado por sua aprendizagem.

Destaca-se que, as ideias de inclusão relacionadas a política de Educação Especial durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva não tornaram o espaço educacional mais democrático. Não foi garantido acesso universal e permanência até o final do ensino fundamental para toda a população (KASSAR, 2012; GARCIA; MICHELS, 2011).

É nesta denominada perspectiva inclusiva, que em 2011 Dilma Vana Rousseff filiada ao PT assume a presidência do Brasil. Os programas lançados durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva, têm continuidade durante este governo, e outros programas e leis são criados para dar continuidade às políticas iniciadas em 2003 (KASSAR; REBELO, 2018).

Em 2011 a área da Educação Especial foi incorporada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em novembro de 2011 foi aprovado o Decreto nº 7.612 que “Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite” (BRASIL, 2011b). Este plano apresenta como primeira diretriz a “garantia de um sistema educacional inclusivo” e como primeiro eixo o “acesso à educação”. Pouco mais de um ano depois, em dezembro de 2012, foi promulgada a Lei 12.764 que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990” (BRASIL, 2012).

As disputas pela área da Educação Especial permanecem, como podemos ver no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). A meta 4 que é referente a Educação Especial apresenta em seu texto,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais,

classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, n.p.).

No debate para a construção desta meta as APAEs tiveram êxito ao conseguir manter a expressão “preferencialmente” na rede regular de ensino (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Em seis de julho de 2015, é instituída a Lei Nº 13.146 Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este estatuto tem sua primeira versão criada em 2000 com o projeto de Lei 3638/2000 intitulado Estatuto do Portador de Necessidades Especiais, que foi apresentado à câmara dos deputados (BRASIL, 2000). Este primeiro projeto de Lei foi elaborado por Paulo Renato Paim, filiado ao PT, metalúrgico, com mandatos políticos desde 1987 sendo eles deputado federal – RS (1987 – 2003), senador – RS (2003 – 2019).

Como senador em 2003 Paulo Paim apresentou o projeto ao Senado, em 2006 foi apresentado um substitutivo tendo Flávio Arns como relator. Flávio Arns foi presidente da Federação Nacional das Apaes de 1991 a 1995 e de 1999 a 2001, fato que aponta mais uma vez para as relações desta instituição com as formulações de políticas. Após 2006, o texto ainda é alterado por grupos de trabalhos que ficam responsáveis por ajustar o texto de acordo com a convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, chegando ao texto final de 2015.

Com relação à Educação o capítulo IV apresenta,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Além deste artigo, os artigos 28 e 30 também tratam acerca da educação. No “Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, neste artigo são apresentados 18 incisos sobre o sistema educacional inclusivo e no parágrafo primeiro,

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015, p. 7).

O parágrafo citado teve repercussão nas instituições privadas de forma que recorreram ao Poder Judiciário demonstrando resistência ao cumprimento desta norma (PEIXINHO; KIEFER, 2016).

A Lei Brasileira de Inclusão, como é conhecida, é um importante documento na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Porém, reforça para a área da educação a perspectiva inclusiva, apontando mais uma vez o impacto dos consensos formulados pelos documentos internacionais (KUHNNEN, 2017).

Durante o governo de Dilma Vana Rousseff a educação na perspectiva inclusiva é aprofundada e junto a isso “a ideia de que outra forma de atenção que não ocorresse em salas comuns seria vista como segregação e de desrespeito aos Direitos Humanos” (KASSAR; REBELO, 2018, p. 63). Entretanto, mesmo durante este governo mantém-se o financiamento das instituições especializadas privado-assistenciais.

Embora as políticas deste período, apresentam-se como inovadoras, elas carregam uma concepção conservadora de educação (GARCIA, 2017). De acordo Garcia e Michels (2021, p. 5), “as políticas de inclusão são marcadas pela luta de classes, pela ação do Estado capitalista na sua implementação em favor dos interesses do mercado”, são políticas organizadas para a manutenção da ordem social. Apesar desta condição, essas políticas são aceitas pelo país e divulgadas como possibilidades de cumprimento dos direitos à educação, neste contexto aconteceu um enfraquecimento da consciência de classe dos professores e da defesa de uma escola pública estatal (GARCIA; MICHELS, 2021).

3.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2017 - 2020

As proposições para a política de Educação Especial dos anos de 2017 a 2020, fazem parte de um contexto político, que começa a ser apresentado principalmente a partir de 2013. No ano de 2013 no Brasil aconteceram diversas manifestações que marcaram o “fim da hegemonia do PT e da Central Única dos Trabalhadores (CUT)” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 16).

Para Cleto (2016) a ofensiva política iniciada neste ano contra o governo Dilma Vana Rousseff tem como personagens principais o capital internacional e a fração da burguesia a ele integrada. O objetivo da ofensiva era o aumento do capital

que ocorreria com a restauração de um neoliberalismo puro e duro. Assim, em 31 de agosto de 2016, a presidente Dilma Vana Rousseff perdeu o cargo e o presidente interino Michel Miguel Elias Temer Lulia conseguiu implementar uma agenda política com medidas de austeridade que não conseguiria aprovar nas urnas (CLETO, 2016).

Leher, Vittoria e Motta (2017), aponta que para o processo do impeachment uniram-se partidos tradicionais como PSDB, PMDB, DEM entre outros, com o que os autores nomearam de (bancada da bíblia, da bala, das empreiteiras e do boi). Essas frações da burguesia brasileira viram no impeachment a possibilidade de ampliarem seus lucros. A partir deste processo inicia-se o governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro. Dentre as “reformas” educacionais implantadas por este governo destaca-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular é originária do Governo de Dilma Vana Rousseff, mas foi aprovada com alterações e em caráter emergencial no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia. Assim como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular é um retrocesso nas conquistas da classe trabalhadora e esvazia o conteúdo da Educação Pública, resumindo a educação a competências (ANDRADE, 2020; PIRES; COMERLATTO; CAETANO, 2019).

Essa redução, é de interesse da classe burguesa para a manutenção da hegemonia, uma vez que a base permite a formação de um indivíduo preparado para se submeter às lógicas do capital e amplia o nicho de mercado dentro da educação. Sendo assim, o “Movimento Pela Base” que é um braço do “Todos pela Educação” tem o apoio direto e indireto de várias empresas e aparelhos privados de hegemonia, sem contar o incentivo e financiamento do Banco Mundial (ANDRADE, 2020).

De acordo com Andrade, Neves e Piccinini (2017, p.7), os “articuladores do Movimento são organizações do terceiro setor e instituições privadas, representantes de banqueiros e empresários (como a Fundação Lemann), com grande articulação com políticos e acadêmicos”. Para as autoras as reformas deste período condicionam os estudantes das classes subalternas à subordinação direta ao mercado de trabalho.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular a Reforma do Ensino Médio é aprovada durante o governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia e apoiada pelas empresas e aparelhos privados de hegemonia da educação. De acordo com Ferrari (2020), a reforma retoma propostas antigas de educação com foco na preparação para o mercado de trabalho, nas palavras da autora “A reforma do ensino médio é

mais um passo dado pelos sujeitos políticos atuais rumo à mercantilização da educação” (FERRARI, 2020, p. 7).

A Educação Especial, não esteve isenta das reformas deste período. De acordo com Rebelo e Kassar (2020), este governo se dá em meio a polarização política e tentativas de mudanças nas políticas de Educação Especial. Garcia e Michels (2021) caracteriza as políticas de Educação Especial, deste período, como um início da terceira geração de política, destes últimos anos, no Brasil.

As autoras fazem uma análise das políticas entre o período de 1990 e 2020 e divide essas políticas em três gerações. Segundo Garcia e Michels (2021), a primeira geração seria a das políticas lançadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, nestas a inclusão escolar era indicada, porém, com convivência de diferentes serviços, contando com instituições privadas. A segunda geração seria das políticas lançadas durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, no qual as matrículas são direcionadas para as classes comuns e para o Atendimento Educacional Especializado, que poderia ser realizado pelas instituições privadas. Por fim, a terceira geração de políticas, que teve seu início durante o governo de Michel Temer e tem continuidade durante o governo de Jair Messias Bolsonaro e da qual trataremos neste tópico.

A terceira geração de políticas é marcada por um conjunto de ataques à classe trabalhadora. Neste contexto, as políticas vão direcionando para a retomada dos atendimentos segregados, o que possibilitaria o avanço das instituições privadas e reduções de investimentos em escolas públicas. Esse direcionamento é dado por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco, que visam angariar os investimentos públicos e colocar em prática um novo ciclo de desescolarização com o discurso de equidade (GARCIA; MICHELS, 2021). De acordo com as autoras, “A equidade, embora possa ser apreendida como uma proposta que substitui e atualiza as questões da igualdade, de fato, reforça os mecanismos de desigualdade constitutivos da sociabilidade do capital” (GARCIA; MICHELS, 2021, p. 17).

As tentativas de mudanças na Política de Educação Especial iniciam-se em 2017 com a contratação de consultorias especializadas em parceria com a Unesco. Em 2018 o presidente Jair Messias Bolsonaro assumiu o poder. Leher (2019) analisa os principais grupos sociais que compõem o governo federal. De acordo com o autor, o Ministro da Economia Paulo Roberto Nunes Guedes é o líder do núcleo mais forte de apoio ao governo de Jair Messias Bolsonaro, que conta com o estado maior do

capital formado por “bancos, agronegócio e setor de commodities, setores industriais, redes comerciais de grande porte e empreiteiras” (LEHER, 2019, p.5).

De acordo com o site do governo, o Ministro da Economia Paulo Roberto Nunes Guedes é PhD em Economia e fundador do Banco Pactual, Abril Educação, Faculdades Ibmecc e Instituto Millenium. O empresário tem como programa a privatização das empresas públicas, redução dos direitos dos trabalhadores e de qualquer compensação popular, favorecimento dos capitais estrangeiros, mantém e aprofunda o peso da participação direta empresarial em todos os ministérios (FONTES, 2019). Antes da pandemia a desconstitucionalização dos gastos em saúde tinha papel central no plano de Paulo Roberto Nunes Guedes (SANTOS, 2020). Além do ministro da economia, Leher (2019), destaca na composição do governo, militares, judiciário, pentecostais, neopentecostais, movimentos e iniciativas vinculadas a think tanks.

De acordo com Saviani (2020, p. 15) no governo de Jair Messias Bolsonaro as indicações para os ministérios “seguem critérios político-ideológicos e se restringem ao círculo dos cúmplices primando pela inexperiência e incompetência dos indicados”. Esta condição se faz presente no Ministério da Educação.

Durante o atual governo, tivemos até o momento cinco ministros da educação, Ricardo Velez Rodrigues foi o primeiro a assumir o cargo, graduado em teologia e filosofia com doutorado em filosofia, o ministro foi uma vitória da bancada evangélica e dos setores mais conservadores da base de apoio de Jair Messias Bolsonaro (PRADO, 2018). Durante seu curto período no ministério, pouco mais de três meses, Ricardo Velez Rodrigues tomou várias decisões equivocadas e causou polêmicas como alterar o edital do Programa Nacional de Livro Didático e “pedir” as escolas que cantassem e gravassem o Hino Nacional juntamente com a leitura de uma carta com o slogan de campanha do presidente Jair Messias Bolsonaro.

O segundo ministro a ocupar o cargo foi Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, com graduação em ciências econômicas e mestrado em administração, ele durou aproximadamente quinze meses na gestão. De acordo com Saviani (2020), durante estes meses houve cortes de 30% no orçamento das Universidades Federais e ampliação da privatização das Universidades Federais e Institutos Federais com o lançamento do programa Future-se.

Com a saída de Weintraub, Carlos Alberto Decotelli assumiu o cargo, graduado também em Ciências Econômicas com Mestrado em Administração,

renunciou ao cargo cinco dias após o ter assumido. O quarto ministro da educação foi Milton Ribeiro, graduado em teologia e direito, doutor em Educação, ligado à Universidade Presbiteriana Mackenzie, tomou posse em 16 de julho de 2020 (SAVIANI, 2020). E o atual ministro da educação é Victor Godoy Veiga, engenheiro tomou posse em 29 de março de 2022.

Neste governo, marcado pelas condições apontadas por Leher (2019) e Saviani (2020), mantêm-se as tentativas de mudanças na Política Nacional de Educação Especial. De acordo com Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) em 16 de abril de 2018, após a contratação dos consultores é apresentada a proposta de atualização da Política. Logo após as primeiras reuniões, diferentes grupos mobilizaram-se contrários a mudança (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Dentre os grupos que se manifestaram, destaca-se Movimento Inclusão Já, Instituições Federais, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec). De acordo com estes grupos, o momento não era adequado para alterações na política e embora anunciada como inclusiva, a proposta retomava os espaços segregados para a Educação Especial e foi elaborada sem a participação de pessoas com deficiência e das associações científicas. Apesar destes posicionamentos, em novembro de 2018 foi aberta uma consulta pública sobre as alterações na Política (KASSAR; REBELO, OLIVEIRA, 2019).

No ano de 2019 foram realizadas outras reuniões para discutir as mudanças na Política de Educação Especial. Referente ao ano de 2019, encontramos o Plano de Trabalho da Comissão de Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação Especial. Esta comissão era composta por Nilma Santos Fotanive que é Doutora em Educação e coordenadora do centro de avaliação da Fundação Cesgranrio, Suely Melo de Castro Menezes, Mestre em Desenvolvimento Regional, diretora da Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino (COFENEN) e Ivan Claudio Pereira Siqueira, Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada. De acordo com o Plano de Trabalho, esta comissão iria analisar e discutir o documento da Política de Educação Especial encaminhada pelo MEC, construir propostas de diretrizes de educação a partir desta política, submeter a consulta pública, elaborar pareceres e emitir Resolução de Diretrizes de Educação Especial (BRASIL, 2019).

De acordo com Kassir, Rebelo e Oliveira (2019, p. 13), “Um terceiro movimento vai se delineando com o fim abrupto do governo de Dilma Rousseff e, mesmo com a utilização de um discurso próximo ao disseminado entre 2003 e 2016, indica o fortalecimento de grupos privados de educação especial”. Como podemos perceber, estes grupos privados que historicamente disputam a Educação Especial, estiveram presentes durante os três momentos conseguindo atuar com mais ou menos forças, porém durante estas três décadas receberam verbas de instituições públicas para prestar serviços para a área da Educação Especial.

As tentativas de mudanças na política de Educação Especial que tem início neste período se consolidam no ano de 2020 com o lançamento do Decreto nº 10.502 que será analisado no decorrer do trabalho.

3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O percurso histórico das políticas de Educação Especial, nestas três últimas décadas, aponta para as disputas em torno desta área. Podemos perceber que o contexto social, político e econômico tem influência sobre a formulação destas políticas. Sendo assim, em períodos de fortes movimentos da classe trabalhadora, como durante o período de formulação da Constituição Federal Brasileira de 1988, o direito à escola pública é promulgado. Entretanto, mesmo durante este período a iniciativa do capital é mantida, de forma que, o mesmo documento promulga a educação pública e amplia as possibilidades das instituições privadas.

Essas condições são ampliadas e aprofundadas com a “Reforma do Aparelho de Estado”. Neste contexto, as políticas de Educação Especial baseadas na “inclusão” são alinhadas à teoria do Capital Humano, a partir da qual, se tem o entendimento de que a educação possibilita aos indivíduos as condições impostas pelo mercado de trabalho. Diante dessas condições, a denominada inclusão escolar deveria acontecer a partir de esforços coletivos, filantropia e voluntariado.

Diferentes programas foram lançados para implementar a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, principalmente no que diz respeito à formação de professores. Essas formações aconteceram na tentativa de reduzir a resistência e levar a conformação docente e eram baseadas na perspectiva desta

política, tendo as escolas regulares como local privilegiado para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Apesar de indicar a escola regular como espaço prioritário para os alunos público-alvo da Educação Especial, estas políticas mantêm o espaço das instituições privadas. Os aparelhos privados de hegemonia, formados por essas instituições, tomam ainda mais forças no último período analisado (2016 – 2020), marcado pelo ataque às classes trabalhadoras. A burguesia aproveitou o momento para fazer reformas educacionais de acordo com seus interesses.

As políticas de Educação Especial compõem o bojo de mudanças políticas deste período. Assim como, a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, a atualização nas políticas de Educação Especial se dá a partir do envolvimento dos aparelhos privados de hegemonia da área, em consonância com a sociedade política. Essa atualização é atravessada e aprofundada pelas condições impostas pela pandemia da COVID-19, que serão apresentadas na próxima seção do trabalho.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO DA LITERATURA (2020 – 2021)

Neste capítulo, apresentaremos uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de analisar a produção acadêmica brasileira e a interface com a política de Educação Especial no Brasil, no contexto de pandemia da COVID-19 (2020 – 2021). Apresentaremos também o contexto social, político, econômico e sanitário do país em que são elaborados estes documentos.

4.1 PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), recebeu a notificação de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na república popular da China. A confirmação de um novo tipo de coronavírus aconteceu em 7 de janeiro de 2020. Em 11 de março de 2020, a pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV 2), foi decretada pela OMS (OPAS, 2020).

De acordo com Nunes (2020), a pandemia da COVID-19 representa uma crise de ordem neoliberal, pois é feita de ações e omissões dessas últimas décadas. Tostes e Melo Filho (2020) concordam com essa afirmação; de acordo com os autores o sistema capitalista selvagem produz zoonoses ao desprezar territórios. O SARS-CoV 2 (2020) soma-se às outras zoonoses produzidas nesse período, entre elas a gripe aviária (H5N1-2005), gripe A (H1N1-2009), a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV-2012) e o Ebola-2014.

A COVID-19 é a doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV 2). Ao todo existem sete tipos de coronavírus humanos, eles causam infecções respiratórias e são a segunda maior causa de resfriados. O SARS-CoV 2 gera um quadro clínico que pode variar de uma infecção assintomática a quadros respiratórios graves. Até o momento, as evidências dizem que ele se espalha por meio de superfícies e objetos contaminados e quando uma pessoa contaminada tosse, espirra, fala ou canta a menos de um metro de outra pessoa. Como ainda não foram encontrados tratamentos específicos para a COVID-19 é recomendado, lavar as mãos frequentemente, cobrir a tosse com a parte interna do cotovelo, e manter a distância de pelo menos 1 metro de pessoas tossindo ou espirrando (OPAS, 2020).

Até o momento, 06 de abril de 2022, foram registrados no mundo, 492.189.439 casos confirmados de COVID-19, com 6.159.474 óbitos. No Brasil, de 26 de fevereiro, até 06 de abril de 2022 foram confirmados, 30.012.798 casos confirmados com 660.312 óbitos, o país ocupa o terceiro lugar em casos, sendo os dois primeiros Estados Unidos da América com 79.465.958 casos confirmados e Índia com 43.030.925 casos confirmados. No número de óbitos o Brasil está atrás somente dos Estados Unidos da América com 974.930 óbitos em decorrência da COVID-19 (WHO, 2022).

De acordo com Saviani (2020), o Brasil se encontra nestas condições por escolhas do governo federal, pois o país conta com o maior Sistema Universal de Saúde do planeta e teria condições de ser protagonista na luta contra a COVID-19. O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado pela Lei 8.080 de 1990 (BRASIL, 1990), derivada da Constituição Federal (1988) que declara a saúde como direito de todos e dever do Estado. Mesmo com o sucateamento deste sistema provocado pelos últimos anos de políticas neoliberais e sem uma direção do governo federal, o SUS tem mitigado o impacto da pandemia sobre o país, que poderia ser ainda pior.

Além do SUS o país é reconhecido mundialmente pelo Plano Nacional de Imunização que completará 50 anos em 2023. “Na Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), braço da Organização Mundial de Saúde (OMS), o PNI brasileiro é citado como referência mundial” (BRASIL, 2003, p. 7).

Apesar destes fatores que poderiam ter auxiliado no enfrentamento da pandemia, o governo federal optou pela omissão (SAVIANI, 2020). Segundo Saviani (2020) o governo federal, além de não aplicar os recursos destinados ao combate da epidemia, ainda investiu na produção de Cloroquina⁶ mesmo sem comprovação de sua eficácia. Segundo o autor, o presidente da República está agindo como aliado ao vírus.

Diante desta realidade, a pandemia escancarou as desigualdades existentes no país. De acordo com o Sistema Nacional de Informação Sobre o Saneamento no ano de 2020

[...] 2.807 municípios (59,2% da amostra) contam com sistemas públicos de esgotamento sanitário. Em 1.937 (40,8%) são utilizadas soluções alternativas individuais como fossa séptica, fossa rudimentar, vala a céu aberto e lançamento em cursos d'água. Dessas alternativas, apenas a fossa séptica é

⁶ A Cloroquina é um medicamento indicado no tratamento e profilaxia de malária.

considerada como adequada pelo Plano Nacional de Saneamento Básico (Plansab) (SNIS, 2021, p. 51).

O desemprego no Brasil, no ano de 2020, saltou de 11,2% para 12,6%, mais de 700 mil autônomos ficaram sem renda, a maioria, mulheres negras (TEIXEIRA, 2020).

Em consequência do desemprego e do endividamento da família, o acesso aos alimentos foi reduzido. Os dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, realizado pela Rede Penssan (2021) apontou que 52,4% daqueles que têm renda familiar per capita mensal de meio a um salário mínimo apresentaram algum nível de Insegurança Alimentar (IA) (IA leve: 37,0%; IA moderada: 8,9%; IA grave: 6,5%). A IA moderada é de 15,9% para os lares com responsáveis do sexo feminino, contra 7,7% em lares com responsáveis do sexo masculino e de 13,7 para raça/cor da pele preta/parda, contra 8,9% branca.

Essas condições econômicas e sociais impactaram a medida de isolamento social, recomendada pelos pesquisadores. Apesar de não se aplicar a todos, o distanciamento social foi a medida mais adotada nos diferentes países para a contenção do vírus. Esse distanciamento pode ser subdividido em distanciamento social ampliado, quando se exige a paralisação de todos os setores não essenciais, o distanciamento social seletivo que é direcionado para os grupos de risco e o Bloqueio Total (lockdown) que é o isolamento de um perímetro impedindo a saída e entrada de pessoas (BRASIL, 2020a).

Na contramão das recomendações dos pesquisadores, a burguesia brasileira inicia a campanha “O Brasil não pode parar”. Essa campanha seria lançada pelo governo federal em 2020 com custo estimado de 4,8 milhões de reais⁷, mas foi proibida por uma liminar do Ministro Luís Roberto Barroso⁸. De acordo com Frigoto (2020), durante a pandemia a burguesia empresarial brasileira mostrou de forma ainda mais cruel a desigualdade já existente. Campanhas como “O Brasil não pode parar”, não só desdenham da ciência e das orientações da OMS como também marcam a participação ativa dessa classe e do governo federal nos milhares de mortes no país.

⁷ <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/campanha-o-brasil-nao-pode-parar-contra-oms/>

⁸ <https://www.conjur.com.br/dl/liminar-barroso-proibe-campanha-brasil.pdf>

Nessa disputa, entre o discurso científico e o econômico, as classes subalternas foram as mais afetadas pela pandemia da COVID-19. Para Zen, Melo e Louback (2020, p.142), “os grupos subalternos, não tiveram escolha entre se proteger do vírus ou padecer a fome, e foram premidos pela necessidade de sobrevivência a trabalhar”. De acordo com os autores, a letalidade entre pessoas pretas e pardas e pessoas com deficiência é maior quando comparada às pessoas brancas.

Segundo Batista *et al.* (2020), na Nota Técnica 11 – 27/05/2020 a progressão dos casos confirmados da COVID-19 no Brasil tem influência dos fatores socioeconômicos. Ao comparar os dados de letalidade por Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) de pacientes brancos com pacientes pretos/pardos em relação à escolaridade os autores chegam ao seguinte resultado:

[...] pretos e pardos apresentaram maior porcentagem de óbitos em relação aos brancos, em todos os níveis de escolaridade. Desta forma, pretos e pardos sem escolaridade mostraram uma proporção 4 vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%). Além disso, pretos e pardos apresentaram proporção de óbitos, em média, 37% maior do que brancos na mesma faixa de escolaridade, com a maior diferença sendo no nível superior (50%) (BATISTA *et al.*, 2020, p. 06)

No dia 8 de abril de 2021, o Brasil registrou 4.249 óbitos pela doença em 24 horas. Números atingidos diante das dificuldades do país para enfrentar a pandemia. Desde o início da pandemia o país já teve quatro Ministros da Saúde; 1) Luiz Henrique Mandetta e 2) Nelson Teich que deixaram o cargo por discordarem do presidente, 3) Eduardo Pazuello que foi retirado do cargo e por fim 4) Marcelo Queiroga que tomou posse em 23 de março de 2021.

Com o crescente número de casos e óbitos iniciou-se uma corrida mundial pela produção da vacina. No Brasil, a primeira vacina foi aplicada em 17 de janeiro de 2021. Até o dia 1 de abril de 2022, um total de 399.149.461 doses de vacina foram administradas. Sendo que 177.445.267 pessoas foram vacinadas com pelo menos uma dose e 155.743.151 pessoas totalmente vacinadas (WHO, 2022). O plano de vacinação, seguiu uma ordem denominada de prioridades e por faixa etária decrescente como podemos ver no Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a COVID-19⁹.

⁹ <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacinacao-contra-covid-19.pdf>

No atual Plano de Vacinação as pessoas com deficiência institucionalizadas aparecem como segundo nos grupos prioritários, já as pessoas com deficiência, cadastradas no Benefício de Prestação Continuada (BPC), e aquelas não cadastradas, estão respectivamente em décimo quarto e décimo quinto lugar (BRASIL, 2022). De acordo com Ramos e Sant'Anna (2021), esse grupo deveria ter recebido mais atenção no plano de vacinação. No estudo realizado no município do Rio de Janeiro, os autores identificaram “uma baixa cobertura vacinal (cerca de 9% da população alvo), quantidade muito abaixo da média municipal de vacinação (cobertura de 43% na 1ª dose da população alvo)” (RAMOS; SANT'ANNA, 2021 p. 10).

Como ainda não são conhecidos tratamentos eficazes para a COVID-19, o distanciamento social e a vacina tornou-se a única possibilidade de amenizar os riscos de se contaminar. Entretanto, fatores sociais, políticos e econômicos fez com que esse processo fosse mais demorado e cruel para as classes subalternas. Todos esses fatores interferiram em várias áreas da sociedade, dentre elas, a área da educação.

4.2 EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19

Com os riscos de contaminação no Brasil e a adoção do distanciamento social, as escolas e universidades suspenderam seus calendários acadêmicos. A princípio alguns estados optaram por antecipar o recesso do meio do ano. Em primeiro de abril de 2020 a Medida Provisória nº 934, estabeleceu as normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e ensino superior em tempo de pandemia, garante no artigo 1 que

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020b, p.1).

Com essa flexibilização no mínimo de dias letivos, os estados começaram a discutir as possibilidades de atividades remotas. O Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer 5/2020, que tem como assunto 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, 2020c). De acordo com o Conselho Nacional de Educação, cada instituição deverá encontrar a melhor solução para o seu caso em particular, mas sugere a organização de atividades remotas justificada nas dificuldades para repor toda a carga horária posteriormente. O parecer foi parcialmente homologado em 1 de junho de 2020.

O ensino remoto se diferencia da Educação a Distância (EaD). Portanto, trataremos essas atividades como atividades remotas, atividades não presenciais ou ensino remoto emergencial. No trabalho de Joye, Moreira e Rocha (2020) foi realizada uma diferenciação entre as atividades educacionais remotas emergenciais e a EaD. Os dois termos têm sido ponto de confusão e discussão entre estudantes, pais, professores e pesquisadores. As autoras apresentam no artigo um quadro com as principais diferenças entre estas duas atividades, dentre estas diferenças destacamos, o perfil do aluno, conteúdo educacional, formação docente e eficácia.

A EaD é destinada para estudantes adultos, com os conteúdos desenvolvidos para este modelo educacional, amplo envolvimento de outros profissionais além dos professores, os estudantes têm ao menos 20% de atividades presenciais, os professores têm formação para atuar nesta área e a eficácia pode ser comprovada por mais de 100 anos de atuação e pesquisas consolidadas. Enquanto isso, as atividades educacionais remotas emergenciais, são indicadas para todos os estudantes em situações emergenciais, o conteúdo educacional é basicamente uma transposição do presencial, os professores não têm formação ou apenas uma formação aligeirada, no Brasil ainda não tem como comprovar sua eficácia, em países em conflitos como Afeganistão e Bósnia esse modelo educacional ocorre com sucesso (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Da mesma forma Saviani (2020), afirma que o ensino remoto não preenche os requisitos definidos pela EaD. De acordo com o autor, "o ensino remoto não pode se equivaler ao ensino presencial, sendo admitido apenas como exceção; e se diferencia da Educação a Distância porque também não preenche os requisitos definidos para essa modalidade" (SAVIANI, 2020, p. 5-6). Saviani (2020), ainda ressalta, que mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial seria necessário preencher alguns requisitos como: acesso de todos os estudantes e professores aos aparelhos e internet necessários para o desenvolvimento desta modalidade e que todos os estudantes sejam alfabetizados e tenham conhecimentos

suficientes para o uso dos meios digitais. Infelizmente, apesar do não preenchimento destes requisitos o ensino remoto tem sido adotado por diversas redes de ensino.

De acordo com Saviani (2020), diante da atual conjuntura não só da pandemia, como também do momento histórico e político, o país tem vivenciado o desmonte da educação nacional. Diante da realidade brasileira apresentada, de extrema desigualdade social e severas dificuldades para o enfrentamento da pandemia, a adoção de atividades remotas pode estar naturalizando a exclusão (COLEMARX, 2020). Para Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), ao olhar para as evidências apresentadas anteriormente na educação brasileira essas atividades são pouco promissoras. Seria mais pertinente neste tempo a realização de atividades de leitura e escrita (SAVIANI, 2020).

Apesar destas evidências de que acompanhar as atividades remotas, não é uma realidade possível para todos os estudantes, alguns estudos apontam tentativas da realização destas atividades. No Ceará, foi encontrado, que durante a quarentena as escolas estaduais e municipais estavam enviando roteiros de atividades educacionais remotas para os estudantes (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

No artigo de Nascimento e Santos (2020), são retratados alguns dos relatos de pais, estudantes e professores que viraram notícias, neste período. Os relatos apontam que algumas famílias, estão desesperadas sem ter acesso à internet em casa, outros vão até as escolas pegar os materiais, mas a falta de infraestrutura tem colocado familiares e profissionais em risco. Diante das condições econômicas de algumas famílias, os responsáveis pela casa precisam sair para trabalhar e os estudantes ficam sozinhos em casa, algumas famílias nem sequer têm acesso à água tratada. De acordo com as autoras, quando os governos lançam esses pacotes educacionais e deixam milhões de estudantes de fora estão operando políticas públicas de exclusão.

Diante deste quadro, além de muitos alunos não terem acesso às atividades, os resultados daqueles que têm o acesso ainda é muito incerto. Os 10 professores que participaram do estudo de Wenczenovicz (2020) disseram que se sentem inseguros com a instituição do ensino remoto e estão muito incertos com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Almeida e Dalben (2020), fizeram um estudo de caso instrumental, no qual analisaram a experiência de uma escola pública do estado do Paraná, neste período. De acordo com as autoras as atividades estão sendo disponibilizadas pelo

classroom¹⁰ ou impresso e as aulas podem ser assistidas pela televisão, ou YouTube. As atividades estavam sendo elaboradas e disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), os professores podiam apenas manter, alterar ou complementar estas atividades. Foi possível observar que na escola investigada a direção tem se envolvido para criar ações que possibilitem o trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos. Apesar desse envolvimento e de todo o trabalho realizado pelos professores, existem alunos que nem sequer podem manter sua subsistência, condições que fogem às possibilidades reais da escola.

Os direitos dos povos indígenas também têm sido negados durante este período de pandemia. De acordo com Silva (2020) os povos indígenas em Pernambuco têm enfrentado um descaso por parte do Governo Federal com relação às políticas públicas de saúde e subnotificação dos casos e óbitos por COVID-19. Os povos indígenas que vivem em constantes lutas por seus direitos se veem mais uma vez neste processo. Lutam também por uma educação específica, diferenciada e intercultural que proporcione aumento da solidariedade com estes povos.

Os estudos encontrados, até o momento, apontam que a COVID-19 no Brasil ampliou as desigualdades sociais e educacionais já existentes no país. Enquanto alguns estudantes têm condições de realizar todas as atividades com apoio dos responsáveis, outras famílias nem sequer têm condições de se manter neste período. A exclusão dos estudantes em especial daqueles que compõem as classes subalternas é escancarada.

Os docentes também encontram inúmeras dificuldades durante este período. O trabalho docente no Brasil é precário desde sua consolidação, os baixos salários, ampla jornada de trabalho, tamanho das turmas, razão professor/aluno, rotatividade/itinerância formação inicial precária, fazem parte da história do país (SAMPAIO; MARIN, 2004; SAVIANI, 2009). Com a pandemia da COVID-19 os professores que já enfrentavam inúmeros desafios precisaram se adaptar às novas condições de vida e trabalho.

De acordo com Lara (2020) é preciso atentar para a história do trabalho docente ao falar deste período, pois este sempre foi um trabalho ubíquo, isto é, aquele que ultrapassa as dimensões espaço temporal, a jornada de trabalho sempre foi prolongada. De acordo com o autor, a pandemia exacerba esta relação já histórica,

¹⁰ Plataforma online criada pela Google para gerenciar conteúdos para escolas

transforma o espaço da casa em ambiente único de trabalho, forçando os professores a ensinar sem a estrutura existente na escola ou prover estas estruturas para suas casas por conta própria, os professores perderam também os limites entre espaços públicos e privados. Diante deste contexto, as estratégias criadas por professores e estudantes para superar este tempo, são romantizadas e essa romantização potencializa o discurso para precarizar ainda mais este trabalho (LARA, 2020).

Paes e Freitas (2020) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a percepção de professores da educação básica acerca do ensino remoto durante este tempo de pandemia. De acordo com os resultados, os desafios impostos às atividades docentes, se intensificaram durante a pandemia, entre eles a sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso e de uso dos recursos tecnológicos e a necessidade de capacitação.

Além do aumento da precarização do trabalho do professor, neste período, os autores apontaram também a responsabilização do professor por todo o processo de educação do estudante. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) realizaram uma pesquisa a partir da seção de notícias de três sites de sindicatos do Rio Grande do Sul. De acordo com os resultados dos discursos analisados pelos autores, em um primeiro momento, escolas e redes não conseguiram dar suporte aos professores para a realização do ensino remoto, desta forma, os professores receberam a maior parte da responsabilidade de lidar com essa questão de forma individualizada. Diante desta condição houve uma intensificação do trabalho do professor o que ampliou a exaustão docente e os professores precisaram lidar com essa situação ao mesmo tempo que administravam o estresse e ansiedade causada pelo atual momento.

Outro ponto que deve ser destacado é a questão das famílias. Os estudantes e seus responsáveis têm vivenciado este momento de pandemia na atual conjuntura brasileira, com o desmonte da educação pública e a precarização do trabalho do professor. Estas famílias, que estão lidando com o medo da contaminação, do desemprego, por vezes enlutadas ou mesmo sem condições financeiras para manter o básico para a sobrevivência, precisam lidar também com o ensino remoto.

Pedrosa e Dietz (2020) realizou uma pesquisa com 105 responsáveis por estudantes, de acordo com os resultados os mesmos se sentem inseguros e despreparados para acompanhar os estudantes em suas atividades, acreditam que nem todos os estudantes estão tendo acesso e para alguns pais o ensino à distância deveria ser direcionado apenas para o ensino superior. Neste artigo os autores usam

o termo ensino à distância para caracterizar o ensino remoto que está acontecendo neste momento.

A percepção dos estudantes acerca das atividades remotas foi analisada por Medicini, Tatto e Leão (2020). Participaram da pesquisa, 118 estudantes de escolas públicas e privadas do município de Querência/MT. Para os estudantes desta pesquisa a escola ainda é destacada como o ambiente propício para a educação e a figura do professor não pode ser substituída, o ambiente familiar nem sempre é ideal para a aprendizagem remota, a qualidade do ensino remoto, segundo os alunos, está entre regular e péssima, os resultados também indicam que as condições de acesso e aprendizagem são diferentes entre às duas redes.

Percebemos que os pais e participantes das pesquisas sentem falta da escola presencial e ainda estão muito incertos com os resultados do ensino remoto. Se ainda existem muitas incertezas com relação às aulas remotas, maiores ainda são as incertezas com relação ao retorno das aulas presenciais. De acordo com Gatti (2020) e Oliveira, Gomes e Barcelos (2020), nem todos os alunos estão tendo acesso ao ensino remoto, muitos não podem contar com o apoio dos pais neste momento e existem alunos que precisam de atendimentos especializados.

Diante desta realidade os autores afirmam que o retorno deverá ocorrer com muita cautela. Algumas condições são necessárias para o retorno, como, preparação dos gestores, educadores e funcionários para receber os alunos, condições básicas de infraestrutura e higiene para manter os cuidados na escola, avaliação dos estudantes para compreender o que foi aprendido neste tempo. Os autores ainda ressaltam que é preciso levar em conta que muitas famílias entre os funcionários e estudantes podem ter adoecido neste tempo ou ter perdido entes queridos.

Em tempos de pandemia da COVID-19 a educação é mais uma vez negada à classe subalterna e como vimos na Nota Técnica 11 – 27/05/2020 pretos e pardos sem escolaridade tem uma proporção maior de morte (BATISTA *et al.*, 2020). Ao não ter acesso à escolarização esta classe precisa aceitar qualquer tipo de trabalho em troca de alimentação.

4.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PANDEMIA DA COVID-19

Os questionamentos sobre a adoção do ensino remoto no país são ainda maiores para estudantes com deficiência¹¹. Ao problematizarmos as condições de vidas das pessoas com deficiência durante a pandemia da COVID-19, percebemos que alguns estudos apontam uma possível maior vulnerabilidade de pessoas com deficiência visual e intelectual para contrair o vírus, por características de locomoção, acesso às informações e condições de compreender e adotar as medidas de proteção ou alterações imunológicas associadas (ALEXANDER, 2020; TURK et al, 2020; WONG, 2005; COURTENAY, PERERA, 2020; WRIGHT, STEINWAY, JAN, 2020; LANDES *et al.*, 2020; ESPINOSA, 2020, DE CAUWER, SPAEPEN, 2020; MILLS *et al.*, 2020; SENJAM, 2020). De acordo com Cuypers *et al.* (2020) na pandemia de gripe anterior 2017 – 2018, a mortalidade entre pessoas com deficiência intelectual foi três vezes maior na população Holandesa.

As condições socioeconômicas das pessoas com deficiência também podem torná-las mais vulneráveis à contaminação durante o período da pandemia. De acordo com Orlando e Caiado (2014), 47,50% das pessoas com deficiência, maiores de 10 anos sobrevivem com uma renda de até 1 salário mínimo.

Da mesma forma como podem ser mais vulneráveis ao vírus, as pessoas com deficiência podem estar mais vulneráveis também a abusos durante esse período. De acordo com Cerqueira, Coelho e Ferreira (2017) nos anos de 2011 a 2014 69,9% das vítimas de estupro eram crianças e adolescentes, 10,2% possuíam alguma deficiência física e/ou mental e 73,0% dos abusadores eram pessoas conhecidas.

Todos esses fatores precisam ser refletidos ao pensarmos nas possibilidades do ensino remoto para essa população. De acordo com pesquisas recentes, nem todos os estudantes atendidos pela educação especial têm acesso à pacotes de internet, computadores ou tablets, alguns alunos, sequer, conseguem fazer parte dos grupos de WhatsApp (NETA; DO NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; DA SILVA FILHO; SILVA, 2020; DE SOUZA; VIERA, 2020).

Assim como os estudantes, os professores da educação especial também não receberam recursos tecnológicos ou orientações para atender seus alunos. Desta forma as ações da educação especial estão sendo desenhadas a partir da

¹¹ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

comunidade, dos pais, professores, alunos e universidades (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2020; NETA, DO NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Os pais têm encontrado dificuldades para auxiliar os estudantes por falta de formação e de tempo (NETA; DO NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; NUNES; DUTRA, 2020; DA SILVA FILHO; SILVA, 2020). Carvalho *et al.* (2020), fizeram um estudo no qual 84 mães de crianças de seis a doze anos com necessidades específicas, responderam um questionário sobre o ensino remoto. De acordo com as autoras, 75% das mães têm dificuldade de manter a rotina, das 30,1% que possuíam outros filhos além daquele com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, 70,7% dizem que as dificuldades dos filhos com deficiência, no ensino remoto, são maiores quando comparado aos filhos sem deficiência.

Os estudos sobre a Educação Especial neste período apontam que as condições impostas pela pandemia da COVID-19 escancaram os desafios da educação especial. Durante este período são lançados também documentos nacionais e internacionais para direcionar a área. As políticas da educação especial são atravessadas pela pandemia. Para tentar compreender melhor esse cenário, realizamos um balanço de produções científicas sobre a temática, com o objetivo de analisar como a literatura tem apresentado as políticas de Educação Especial em tempos de pandemia da COVID-19. Foi realizado um estudo de revisão da literatura que permite encontrar o maior número possível de resultados de forma organizada o que maximiza a busca (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

A busca foi realizada no período de janeiro de 2022, nas plataformas digitais de periódicos da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por meio do acesso CAFE – Comunidade Acadêmica Federada e na SciELO-Scientific Electronic Library Online. Com os seguintes descritores e suas combinações: educação especial and coronavírus, educação especial and COVID-19, educação especial and pandemia e educação especial and política educacional.

Os critérios de inclusão foram: artigos de revisão, ensaios teóricos críticos ou empíricos, realizados nos anos de 2020, 2021 e 2022, sobre a política de educação especial brasileira em tempos de pandemia. Foram excluídos artigos que tratassem sobre o ensino superior, a educação profissional, realizados no âmbito das instituições federais ou privadas.

Os artigos foram selecionados pelo título, posteriormente fizemos a leitura dos resumos e excluimos os trabalhos duplicados. Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra e analisados.

Apresentamos o número dos artigos encontrados para cada combinação de descritores na busca realizada na plataforma de periódicos da Capes na tabela 01.

Tabela 1 - Resultado de busca de artigos na plataforma de periódicos da CAPES

Busca	1º Termo	Booleano	2º Termo	Resultados	Seleção
Qualquer é exato	educação especial	and	covid-19	32	05
Qualquer é exato	educação especial	and	coronavírus	15	02
Qualquer é exato	educação especial	and	pandemia	33	04
Qualquer é exato	educação especial	and	política educacional	69	04
Total				149	15

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta realizada na plataforma de periódicos da Capes

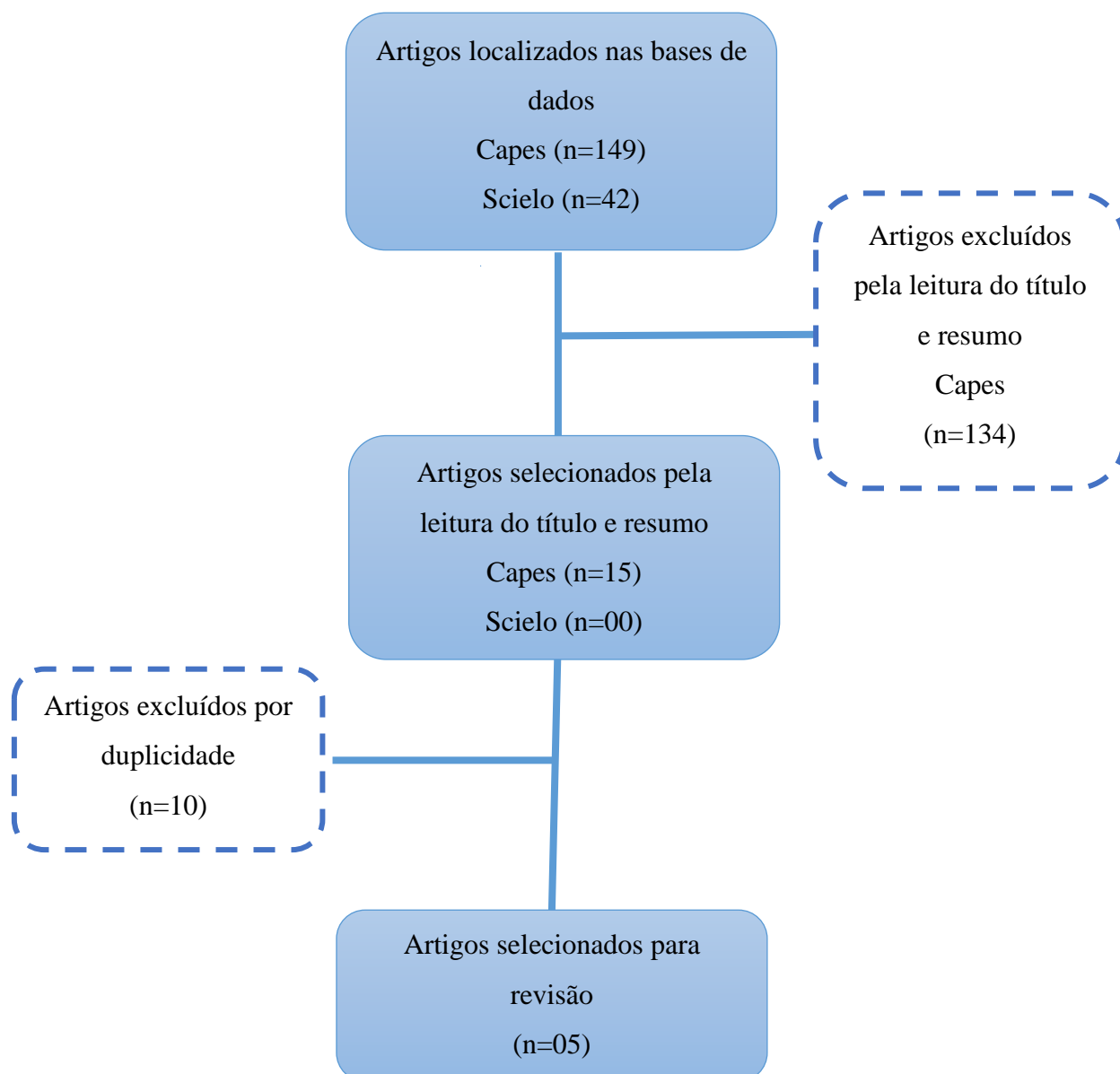
Na Tabela 2, apresentamos o número dos artigos encontrados, para cada combinação de descritores na busca realizada na plataforma de periódicos da SciELO.

Tabela 2 - Resultado de busca de artigos na plataforma de periódicos da SciELO

Busca	1º Termo	Booleano	2º Termo	Resultados	Seleção
Todos os índices	educação especial	and	covid-19	15	00
Todos os índices	educação especial	and	coronavírus	04	00
Todos os índices	educação especial	and	pandemia	13	00
Todos os índices	educação especial	and	política educacional	10	00
Total				42	00

Fonte: elaborado pela autora com base em coleta realizada na plataforma de periódicos da Scielo

Na figura 01, apresentamos o percurso realizado para a seleção dos trabalhos a serem analisados.

Figura 2 - Fluxograma do percurso realizado para a seleção dos trabalhos

Fonte: elaborado pela autora a partir das buscas realizadas nas plataformas digitais

Ainda são encontrados poucos estudos sobre a política de Educação Especial, neste período, nas bases selecionadas, em decorrência do período de tempo dos acontecimentos. Selecionamos cinco artigos que tinham como foco a política de Educação Especial no período da pandemia da COVID-19. No quadro 1 apresentamos as características dos trabalhos selecionados.

Quadro 3 - Resultado de busca de artigos nas plataformas de periódicos Capes e Scielo

Autores	Títulos	Palavras-chaves	Instituição	Periódicos
Leandro BASTA Suzana Marssaro Santos SAKAUE Kellcia Rezende SOUZA	Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de covid-19	Inclusão. Pandemia. Políticas educacionais	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Nuances Estudos sobre Educação
Alessandra Andrade CARDOSO Gustavo Diniz de Mesquita TAVEIRA Guilherme Pereira STRIBEL	Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais	Inclusão. Políticas públicas. Coronavírus.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Universidade Estácio de Sá (UNESA)	Revista Teias
Gesilaine Mucio FERREIRA Erika Ramos JANUÁRIO Jani Alves da Silva MOREIRA	Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a covid-19: ensino remoto emergencial.	Políticas educacionais. Educação especial inclusiva. Ensino remoto emergencial. Covid-19	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Revista Teias
Kamille VAZ Liliam Guimarães de BARCELOS Rosalba Maria Cardoso GARCIA	Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada	Política educacional. Educação especial. COVID-19	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Olhar de professor
Kamille VAZ	Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso	Educação Especial. COVID-19. Organizações empresariais Políticas educacionais. Relações público-privada.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Revista Linhas

Fonte: elaborado pela autora nos trabalhos encontrados nas plataformas de periódicos da Capes e Scielo

Os cinco trabalhos selecionados realizaram análise documental. Os documentos selecionados pelos autores são internacionais, nacionais, estaduais e municipais, elaborados por instituições públicas e privadas. No quadro a seguir apresentamos os documentos nacionais e internacionais analisados nestes estudos.

Quadro 4 - Documentos nacionais e internacionais analisados pelos estudos selecionados

Organismo	Título/Súmula	Data
Banco Mundial	Educational policies in the Covi-19 pandemic: what can Brasil learn from the resto f the world?	04/2020
Banco Mundial	The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy response	05/2020
Banco Mundial	COVID-19 in Brazil: impacts and policy responses	06/2020
Unesco	COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions	03/2020
Unesco	Declaração sobre a COVID-19: considerações éticas sob perspectiva global	04/2020
Unesco	Consequências adversas do fechamento das escolas	2020
Unesco	Ações da Representação da Unesco no Brasil em resposta à COVID-19	2020
Unesco	Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all	2020
Ministério da Educação	Portaria nº 343. Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19	03/2020
Ministério da Educação	Medida Provisória nº 934. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020	04/2020
Ministério da Educação	Portaria nº 376. Dispõe sobre as aulas de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19	[2020?]
CNE	Nota de Esclarecimento. Esclarecimento aos sistemas e às redes de ensino em função da suspensão das atividades escolares para o enfrentamento da COVID-19	03/2020
CNE	Parecer CNE/CP nº 5. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não	04/2020

	presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19	
CNE	Parecer CNE/CP nº 9. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020	06/2020
CNE	Parecer CNE/CP nº 11. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.	07/2020
CNE	Parecer CNE/CP nº 15. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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	10/2020
Todos Pela Educação	Nota Técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19	05/2020
Instituto Rodrigo Mendes	Protocolo sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais	2020
Conhecimento Social	Retratos da educação no contexto da pandemia do Coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades	2020

Fonte: elaborado pela autora baseado nos estudos encontrados (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021; CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021; FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; VAZ, 2021)

Além dos documentos a nível nacional e internacional foram analisados também documentos do estado de Santa Catarina e Paraná e do município de Florianópolis.

Apresentaremos a análise dos estudos selecionados em dois eixos: 1) Instituições privadas e a política de educação especial em tempos de pandemia da COVID-19; 2) Proposta para Educação Especial em tempos de pandemia da COVID-19: manutenções e mudanças.

4.3.1 Instituições privadas e a política de educação especial em tempos de pandemia da COVID-19

Conforme já mencionamos, a história da educação especial no Brasil é marcada pela presença das instituições privadas (KASSAR, 2011a; LEHMKUHL, 2021). Esta condição se mantém durante o período da pandemia, como podemos ver

pelos estudos encontrados, neste balanço de produções. Dos cinco artigos selecionados, quatro incluíram documentos de instituições privadas em suas análises (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021; FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021; VAZ, 2021).

Dentre as instituições privadas, os estudos destacaram a influências das recomendações de organizações multilaterais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS) Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial.

Uma das ações da Unesco foi lançar a Coalizão Global de Educação COVID-19. Formada por organizações multilaterais e empresas privadas como Microsoft, Google, Facebook, Moodle entre outras (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021). Segundo a organização a coalizão tem como objetivos: “mobilizar atores e recursos para desenvolver respostas efetivas e unificadas”; “coordenar ações para maximizar o impacto, evitar a sobreposição e alcançar os desfavorecidos”; “combinar necessidades específicas com soluções locais e globais”; “fornecer educação a distância, utilizando abordagens de baixa ou alta tecnologia, ou mesmo sem nenhuma tecnologia” (UNESCO, 2022, n.p.).

O Banco Mundial, em consonância com a UNESCO, recomenda o ensino remoto para este período. Para que o ensino remoto aconteça, essas organizações multilaterais, naturalizam as desigualdades existentes no país e indicam que sejam feitos investimentos em acesso à banda larga, fornecimento de tecnologias e formação de professores. As organizações propõem parcerias com empresas privadas e não expõem que estas recomendações encarecem os custos do Estado (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

As organizações privadas nacionais também fizeram recomendações sobre a educação, neste período. Dentre as organizações, os estudos encontrados citaram, Todos Pela Educação, Instituto Rodrigo Mendes, Conhecimento Social e Fundação Lemman. De acordo com Vaz (2021), o “Todos Pela Educação” em parceria com o Instituto Sonho Grande e o Instituto Ayrton Senna, lançou o documento “Nota Técnica: O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19”. Neste documento são apresentadas experiências de outros países e feitas recomendações para o retorno presencial (VAZ, 2021).

O Instituto Rodrigo Mendes apresenta-se como “uma organização sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum” (IRM, 2022). Esta organização, fundada em 1994 tem tido protagonismo na área da Educação Especial e durante a pandemia lançou o documento “Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais”. O documento segue as recomendações das organizações multilaterais e tem como principal objetivo orientar para o retorno às aulas presenciais (VAZ, 2021).

Os documentos lançados por uma instituição privada têm apoios de outras instituições, de formas que as recomendações se repetem. Sendo assim, a organização Conhecimento Social com parceria da Fundação Carlos Chagas, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), Instituto Península e Itaú Social lançou o documento “Retratos da Educação no contexto da pandemia do Coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades”. De acordo com Vaz (2021) este documento tem como principal objetivo mostrar a intensificação da desigualdade educacional brasileira durante a pandemia, tendo como principal foco a falta de formação dos professores.

De acordo com os estudos encontrados neste balanço, as recomendações feitas pelas instituições privadas estão presentes nos documentos lançados pelo Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação. As instituições privadas aproveitam o momento da pandemia para acelerar a privatização da educação no Brasil (VAZ, 2021). De acordo com Vaz, Barcelos e Garcia (2021, p. 7) “A inovação do ensino remoto atende aos interesses de corporações educacionais que utilizam desse momento para venderem pacotes e disseminar ideias e meios de se produzir a educação no mundo, consolidando assim o projeto educacional”.

Lamosa (2020) aponta que a classe dominante brasileira sempre teve interesse pela educação. De acordo com o autor, as pesquisas do Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação (LIEPE/UFRRJ) têm identificado duas frentes de ação desta classe a frente social-liberal e a liberal ultraconservadora.

A frente social-liberal é formada por organizações como a Rede de Organização da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a União Europeia. O Todos Pela Educação é uma das organizações brasileiras que compõem a Reduca. Na frente liberal ultraconservadora estão militares, burguesia e setores religiosos ligados à

teoria da prosperidade (LAMOSA, 2020). De acordo com Lamosa (2020, p. 11) “No período da pandemia essas organizações vêm atuando para tentar definir a direção da política educacional, tanto na conjuntura de isolamento social e fechamento das escolas, como para o período pós pandemia”.

Os objetivos das instituições privadas vão além deste período de crise sanitária, elas aproveitaram o momento para divulgar e disseminar novas formas de fazer a educação (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021). É neste sentido que os documentos analisados pelos pesquisadores afirmam ser possível sair com questões positivas deste momento, dentre estas, a relação entre instituições públicas e privadas. De acordo com Vaz (2021, p.120) “Nesse momento específico, com a pandemia, podemos afirmar que as organizações empresariais, caracterizadas como aparelhos privados de hegemonia da burguesia, estão em pleno movimento de fortalecimento”.

Podemos perceber que as instituições privadas estão lutando para ampliar seus espaços dentro da educação no Brasil. No próximo tópico apontaremos quais as recomendações que estas instituições em consonância com as instituições públicas, fazem acerca da Educação Especial.

4.3.2 Proposta para Educação Especial em tempos de pandemia da COVID-19: manutenções e mudanças

Os estudos encontrados no balanço de produção apontam propostas para a educação especial lançadas pelos documentos dos organismos públicos e privados. Das propostas apresentadas por estes estudos nos atentamos a três pontos: 1) Proposta pedagógica e curricular; 2) Responsabilização dos familiares; 3) Descentralização do trabalho do professor.

Com relação à proposta pedagógica apresentada pelos documentos os estudos, em sua maioria, vão indicar que não existem mudanças com relação ao que era apresentado antes da pandemia da COVID-19. De acordo com Ferreira, Januário e Moreira (2021), os documentos direcionados à Educação Especial fazem orientações que já eram previstas em políticas anteriores a este período. O foco principal do trabalho continua sendo sobre os recursos em ambientes separados que são realizados pelo Atendimento Educacional Especializado (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Para Vaz, Barcelos e Garcia (2021), durante o ensino remoto, as formas individualizadas de ensino como, tecnologia assistiva e Plano de Ensino Individualizado, seguem sendo indicadas, assim como eram no ensino presencial. O estudante atendido pela educação especial é, da mesma forma, responsabilizado pelo seu processo de escolarização.

O discurso da individualização destes estudantes está pautado na flexibilização curricular (VAZ, 2021). Estas condições, como já apontamos anteriormente, fazem parte da história da Educação Especial, caminhos diferentes são traçados para os estudantes atendidos por esta área, com o discurso do respeito às diferenças individuais, esta realidade não é diferente durante a pandemia da COVID-19.

Outro ponto destacado pelos autores é o discurso de inovação usado pelos documentos para tratar sobre ações comuns ao ambiente escolar. Este é o caso das recomendações sobre a necessidade de realizar avaliações diagnósticas dos estudantes. De acordo com Vaz (2021, p. 112) “Espanta essa proposição, pois parece que essas ações são novidade no cotidiano das escolas, como se todos esses protocolos já não fizessem parte do planejamento escolar”.

Além dos pontos destacados, os estudos apontam para uma simplificação do trabalho pedagógico neste período. Esta simplificação se estende para o fato de que as próprias famílias poderiam realizar este trabalho. De acordo com Vaz; Barcelos e Garcia (2021, p.5) o trabalho pedagógico é “tratado como adaptável a toda e qualquer condição, inclusive podendo ser transferido às famílias, em especial no que se refere à educação especial”.

Desta forma as famílias são responsabilizadas pela escolarização dos estudantes atendidos pela educação especial neste período. De acordo com os estudos a ampliação do vínculo entre a família e a escola é uma das experiências que os documentos vão apresentar como inovadoras e positivas, que devem ser levadas para o futuro (VAZ, 2021; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Ao responsabilizar as famílias pela escolarização desses estudantes acontece uma descentralização do trabalho do professor. O professor é apresentado como um mediador ou facilitador do processo. Que de acordo com os documentos deve ser formado para atuar nesta realidade, formação esta, centrada na prática (VAZ, 2021).

Além desta descentralização o trabalho docente é intensificado durante o período da pandemia, isso é somado ao risco à saúde no retorno presencial. As

pesquisas apontam que o professor apresentado nos documentos é um profissional que além de multifuncional e adaptador de materiais, agora deve estar disponível 24 horas por dia, ser “treinado” para dominar as tecnologias e para produzir e disseminar conteúdos em canais digitais e dar aulas no modelo presencial e *online* concomitantemente (VAZ, 2021; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

De forma geral, os autores indicam que a proposta de educação especial para tempos de pandemia intensifica as condições que já eram impostas anteriormente. Conforme Vaz (2021, p. 126) “Entretanto, o surgimento da pandemia proporcionou intensificar esse projeto de escola e de Educação Especial, destacando-se o uso de tecnologias para práticas inovadoras em prol do discurso de inclusão”.

O discurso da inclusão, como vimos na seção anterior tem suas raízes nas recomendações internacionais e redução de custos para a escolarização dos estudantes atendidos pela Educação Especial. Alguns dos estudos encontrados em nossa busca estão em consenso com o discurso da inclusão. Como podemos ver, nos seguintes trechos “Desse modo, apesar de ser necessário o isolamento, ele pode ressaltar que, mesmo precariamente, a escola continua sendo um baluarte de inclusão em uma sociedade excludente” (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021, p. 516) “Diante do exposto, compreendemos que as ações remotas emergenciais não são equivalentes às características do ensino presencial, o que exige maiores desafios para assegurar as especificidades e as singularidades dos alunos”. Desta forma estes estudos compreendem que o ensino remoto impõe mudanças para esta prática.

De acordo com Vaz (2021), durante este período são mantidas as condições impostas para a Educação Especial e aprofundadas. A autora menciona que neste período as organizações multilaterais, as empresas, o Conselho Nacional de Educação e os estudos encontrados, formam um consenso acerca da educação especial no Brasil. Nas palavras da autora

Destaca-se nesse consenso o protagonismo da família na relação com os resultados dos estudantes, a exaltação do uso das tecnologias para as práticas pedagógicas, a individualização do processo educativo, resultando na responsabilização individual dos sujeitos envolvidos e a necessidade de se investir em treinamento para os professores se adaptarem a esse “novo” modelo educacional (VAZ, 2021, p. 127).

Podemos perceber através do consenso formulado que a proposta de Educação Especial para este período distancia-se ainda mais do papel da educação

conforme Gramsci. De uma educação que permita os subalternos reverterem sua condição de subalternidade.

4.3.3 Considerações Sobre a Revisão Sistemática de Literatura

Realizamos o balanço de produções acadêmicas, com o objetivo de analisar como a literatura tem apresentado as políticas de Educação Especial no Brasil em tempos de pandemia. Podemos perceber que os estudos encontrados, em sua maioria, compreendem que as políticas de Educação Especial se dão no âmbito de um Estado Integral, composto conforme Gramsci (2017a) pela sociedade política e sociedade civil. Desta forma, estes estudos ao apresentarem as políticas desta área neste período, apresentam os documentos criados a nível da sociedade política e aqueles criados pelas organizações privadas que compõem a sociedade civil. Os resultados dos estudos encontrados apontam a influência destas organizações nas propostas de escolarização apresentadas antes, durante e para um momento pós pandemia.

As organizações privadas aproveitam o período e oferecem respostas para a educação. As propostas que já eram indicadas são intensificadas durante a pandemia com o objetivo de disseminar a concepção de mundo destas organizações, ampliar lucros e vender pacotes de internet, materiais e cursos de formação.

Nestas condições os estudos apresentam que as propostas para escolarização dos estudantes atendidos pela Educação Especial, mantêm as recomendações dos períodos anteriores a pandemia e acentuam a individualização destes estudantes. A escolarização, com o objetivo de se apropriarem de todo o conhecimento produzido pela humanidade é negada a estes estudantes e a todos aqueles que compõem as classes subalternas. A classe dominante encontra formas para manter sua hegemonia em tempos de pandemia e neste processo a formação do professor para aceitar a subalternidade é um destaque destas políticas.

5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 (2020)

Neste capítulo, pretendemos apresentar os documentos elaborados para a Educação Especial no Brasil durante o ano de 2020. Apresentaremos esta análise em dois tópicos: 1) Documentos elaborados para a Educação Especial referente a pandemia da COVID-19; e 2) Documentos referente ao lançamento do Decreto nº 10.502/2020. A análise destes documentos foi realizada de acordo com as categorias elencadas.

5.1 DOCUMENTOS ELABORADOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL REFERENTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO ANO DE 2020

A escolha dos documentos a serem analisados levou em conta o conceito de Estado Integral, conforme Gramsci “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado sociedade política+ sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (GRAMSCI, 2017a, n.p.). Ao longo do trabalho foi possível perceber a influência dos aparelhos privados de hegemonia na Educação Especial no Brasil, de forma que as políticas de Educação Especial são influenciadas pela sociedade política e pela sociedade civil. Desta forma, neste primeiro tópico optamos por analisar os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e também documentos elaborados por dois aparelhos privados de hegemonia a saber “Todos Pela Educação” e “Instituto Rodrigo Mendes”. Muitos outros aparelhos privados de hegemonia elaboraram documentos acerca da Educação Especial neste período, no entanto, estes dois foram escolhidos por serem citados em documentos do Conselho Nacional de Educação e de outros organismos.

Os documentos analisados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 5 - Documentos elaborados para a Educação Especial em decorrência da pandemia da COVID-19 no ano de 2020

Organismo	Título/Súmula	Data
-----------	---------------	------

Conselho Nacional de Educação	Parecer CNE/CP nº 5/2020 - 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.	28/04/2020
Conselho Nacional de Educação	Parecer CNE/CP nº 11/2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.	07/07/2020
Conselho Nacional de Educação	Parecer CNE/CP nº 15/2020 - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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.	06/10/2020
Conselho Nacional de Educação	Parecer CNE/CP nº 16/2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.	09/10/2020
Todos Pela Educação	Nota técnica - Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19	04/2020
Todos Pela Educação	Nota técnica - O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19	05/2020
Instituto Rodrigo Mendes	Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19. Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais	-/2020

Fonte: elaborada pela autora com base nos documentos selecionados

Na seleção realizada para este estudo, existem documentos específicos para a área da Educação Especial, como é o caso do Parecer CNE/CP 16/2020 e do documento elaborado pelo “Instituto Rodrigo Mendes”, e documentos com recomendações destinadas para todos, porém com impacto na área.

Diversos documentos elaborados por instituições privadas internacionais e nacionais, são citados nos pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e os conselheiros envolvidos na produção destes documentos são ou já estiveram envolvidos com essas instituições. Assim, no próximo tópico apresentaremos o envolvimento dos conselheiros com as instituições privadas, bem como as empresas apoiadoras.

5.1.1 Conselho Nacional de Educação e aparelhos privados de hegemonia: formulação de consensos

Durante o ano de 2020 o Conselho Nacional de Educação elaborou pareceres com o objetivo de reorganizar, orientar e dar diretrizes para organização do calendário escolar, das atividades pedagógicas não presenciais e do retorno das atividades presenciais. Participaram da elaboração destes pareceres comissões compostas por conselheiros da Câmara da Educação Básica e da Educação Superior.

Selecionamos para a nossa análise os pareceres nº 05/2020, 11/2020, 15/2020, 16/2020. As comissões que participaram da elaboração destes documentos foram compostas por 15 conselheiros, sendo a menor comissão composta por quatro e a maior por sete pessoas. Os conselheiros têm diferentes formações como podemos ver no quadro a seguir e em sua maioria são ou já foram envolvidos com organizações de aparelhos privados de hegemonia.

Quadro 6 - Conselheiros do Conselho Nacional de Educação

Conselheiros	Formação	Vínculo com Instituições Privadas
Alessio Costa Lima	Mestre em políticas públicas e sociedade	Não encontrado.
Amábile Aparecida Pacios	Graduada em Matemática	Presidente do Grupo Educacional Dromos. Vice-diretora da Federação Nacional das Escolas Particulares. Presidiu Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino.
Anderson Luiz Bezerra da Silveira	Doutor em Fisiologia	Não encontrado.
Antonio Carbonari Netto	Mestre em Educação	Reitor do Centro Universitário Anhanguera. Diretor-Presidente da Anhanguera Educacional S.A.
Antonio de Araujo Freitas Júnior	Doutor em Engenharia de Produção.	Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação da Fundação Getulio Vargas. Diretor Técnico da Sociedade Nacional de Agricultura. Diretor e Professor Emérito Faculdades IBMEC.
Augusto Buchweitz	Doutor em Letras	Cientista responsável pelo APP de alfabetização GraphoGame Brasil.
Eduardo Deschamps	Doutor em Engenharia elétrica.	Membro fundador da Fundação Fritz Müller. Conselheiro da Associação Empresarial de Blumenau – ACIB.

Fernando César Capovilla	Doutor em Psicologia Experimental.	Membro fundador da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp).
Ivan Cláudio Pereira Siqueira	Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada	Não encontrado.
Joaquim José Soares Neto	Doutor em Química Teórica.	Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE).
Luiz Roberto Liza Curi	Doutor em Economia	Não encontrado.
Maria Helena Guimarães de Castro	Mestre em Ciências Sociais	Foi membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE. Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.
Mozart Neves Ramos	Doutor em Química	Foi Presidente Executivo do Todos Pela Educação. Foi Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna.
Suely Melo de Castro Menezes	Mestre em Desenvolvimento Regional	Membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará. Vice - Presidente da Fundação Ipiranga. Membro da Confederação Nacional Das Escolas Particulares.
Tiago Tondinelli	Doutor em Filosofia	Assessor Jurídico da Organização Social Roquete Pinto.

Fonte: Plataforma Lattes

Podemos perceber pelo quadro que a formação dos conselheiros em sua maioria não está relacionada à área da educação e afins. Os conselheiros foram nomeados de acordo com os grupos de apoio do governo. Entre os nomeados e que participaram da elaboração dos pareceres analisados temos Tiago Tondinelli aluno de Olavo de Carvalho¹², Amábile Aparecida Pacios ligada ao setor privado e defensora do Escola Sem Partido, Fernando Capovilla, alinhado a Carlos Nadalim secretário de alfabetização do MEC, que também foi aluno do curso online de filosofia do Olavo de Carvalho e apoiador de Jair Messias Bolsonaro (SUDRÉ, 2020).

A nomeação foi repudiada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), pela falta da representação das redes públicas estaduais e

¹² "Olavo de Carvalho, o principal intelectual do atual governo e responsável pela concepção de mundo do bolsonarismo" (REIS, 2020, p. 79).

municipais no conselho. O CONSED e a UNDIME indicaram nomes para a formação do conselho, mas foram ignoradas, o que aponta a pouca disposição do governo para diálogo com estes grupos, com relação à formulação de políticas educacionais (ALVES, 2020; CONSED; UNDIME, 2020; SALDAÑA, 2020).

Se por um lado não existe representação da educação básica pública no conselho, em contrapartida, as instituições privadas e aparelhos privados de hegemonia com foco na educação são fortemente representados. Do “Todos pela Educação” temos dois representantes, Maria Helena Guimarães de Castro que foi membro do comitê técnico e Mozart Neves Ramos que foi Presidente Executivo da organização. De acordo com Leher (2019), Mozart Neves era a indicação de Paulo Guedes para o Ministério da Educação e só não foi nomeado por conta da bancada evangélica.

Das organizações que fazem parte do “Todos pela Educação” chamamos a atenção para a Fundação Lemann. Em novembro de 2018 a Fundação Lemann se reuniu com autoridades brasileiras para discutir gestão pública em educação. Entre deputados federais, estaduais e governadores estavam também conselheiros do Conselho Nacional de Educação como: Ivan Claudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Cury, Maria Helena Guimarães.

De acordo com a fundação citada, as prioridades para as políticas educacionais estavam relacionadas à necessidade de avançar na Base Nacional Comum Curricular e no programa Educação Conectada (FL, 2018). No dia 4 de setembro de 2020, apenas dois meses após a nomeação do Ministro Milton Ribeiro, a liderança da fundação se uniu com o Ministro para apresentar o trabalho realizado por esta organização e ouvir o Ministro sobre sua visão e prioridades para a pasta (FL, 2020).

É notório o interesse da Fundação Lemann na educação pública, que assim como o “Todos pela Educação” funciona como um aparelho privado de hegemonia. Jorge Paulo Lemann economista e empresário, junto com sua família ocupa hoje o lugar de brasileiro mais rico do mundo, de acordo com o Ranking Bilionários do Mundo 2021, divulgada em abril pela Forbes, segundo a revista, Lemann e Família possui um capital de US\$ 16,9 bilhões e ocupa o 114º lugar na lista global, tendo subido 15 posições em relação à última versão do ranking (FORBES, 2021).

Durante o ano de 2020, essas entre outras instituições, elaboraram documentos acerca da educação e muitos destes documentos são citados nos

pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação. No quadro abaixo apresentamos os documentos de instituições privadas, citados nos pareceres.

Quadro 7 - Documentos das instituições privadas citados nos pareceres

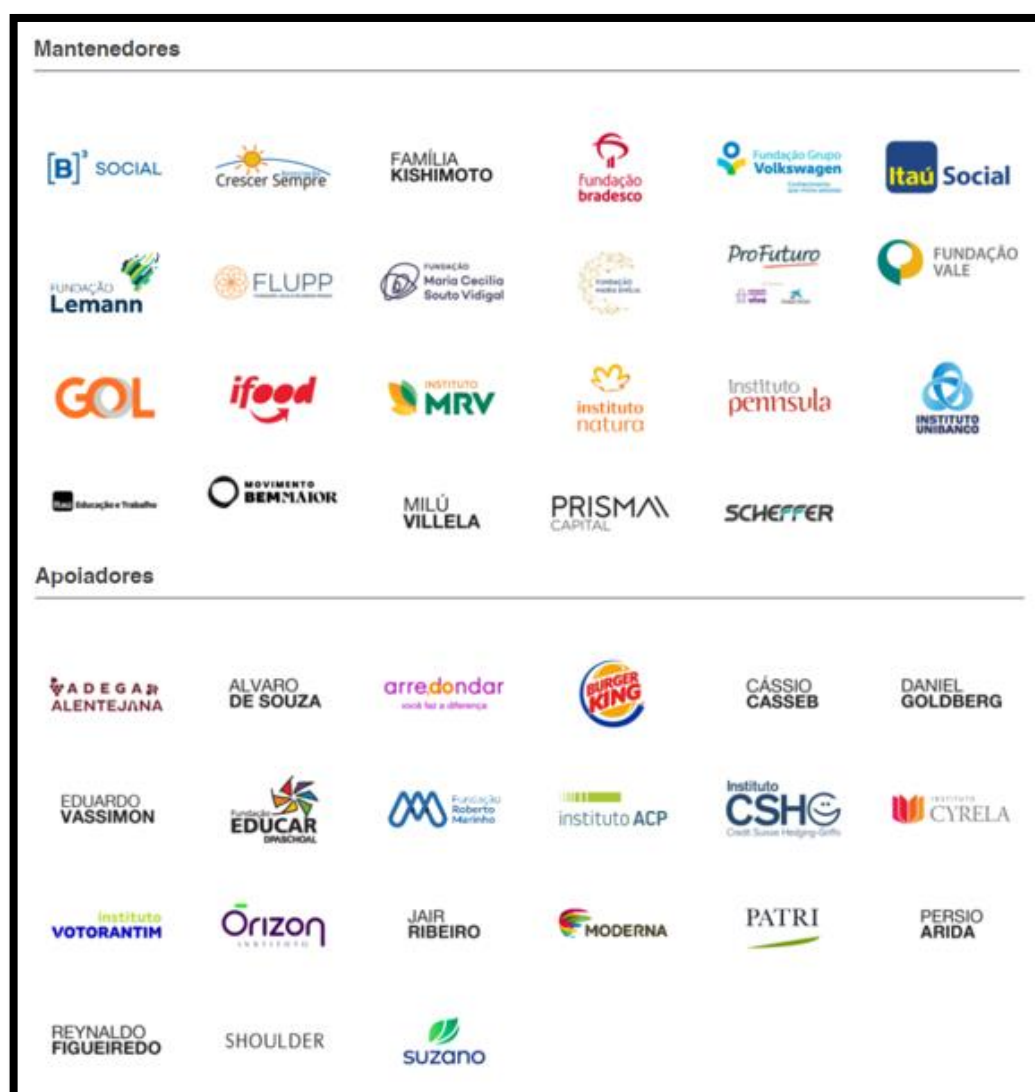
Parecer	Documento Citado	Instituição
Parecer CNE/CP nº 5/2020	<i>A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020</i>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)
Parecer CNE/CP nº 11/2020	<i>Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education</i>	OCDE Banco Mundial
	Nota Técnica - O Retorno às Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia do Covid-19	Todos Pela Educação
	Protocolo para a Educação: Projeto Retomada Juntos Protocolo de volta às Aulas	Fundação Roberto Marinho
	A Educação Não Pode Esperar	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) Instituto Rui Barbosa
	Desafios das Secretarias Municipais de Educação	Undime Itaú Social Unicef Plano CDE e Cieb
	Educação não presencial, Onda 1	Data folha Fundação Lemann Itaú Social
	COVID-19-Impacto Fiscal na Educação Básica	Instituto Unibanco Todos pela Educação
	<i>Education Systems Response to Covid-19</i>	Banco Mundial
	<i>Framework for Reopening Schools</i>	Unesco Unicef Banco Mundial
	<i>Education and Pos Pandemic</i>	OCDE
	Recomendações aos municípios no planejamento para a retomada no contexto da pandemia de COVID-19	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
	Contribuições ao CNE para o Retorno às Aulas	Associação Nacional das Escolas Católicas (ANEC)
Parecer CNE/CP nº 16/2020	Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da Covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais	Instituto Rodrigo Mendes

Fonte: (BRASIL, 2020c; BRASIL, 2020d; BRASIL, 2020f)

Cabe esclarecer que os pareceres, acima indicado, citam organizações multilaterais e organizações nacionais, porém aqui, para responder ao objetivo proposto neste trabalho, analisaremos os documentos selecionados, referentes as organizações nacionais.

As instituições privadas, citadas nos pareceres são em sua maioria, organizações formadas por inúmeras empresas interligadas. Essas empresas, formam grupos para criar e disseminar concepções sobre a educação, ao entrarmos nos sites das organizações, no botão apoio, encontramos as empresas envolvidas, bem como outras organizações sociais formadas por outras empresas. Nas figuras a seguir apresentaremos as empresas e organizações que apoiam o Todos Pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes¹³.

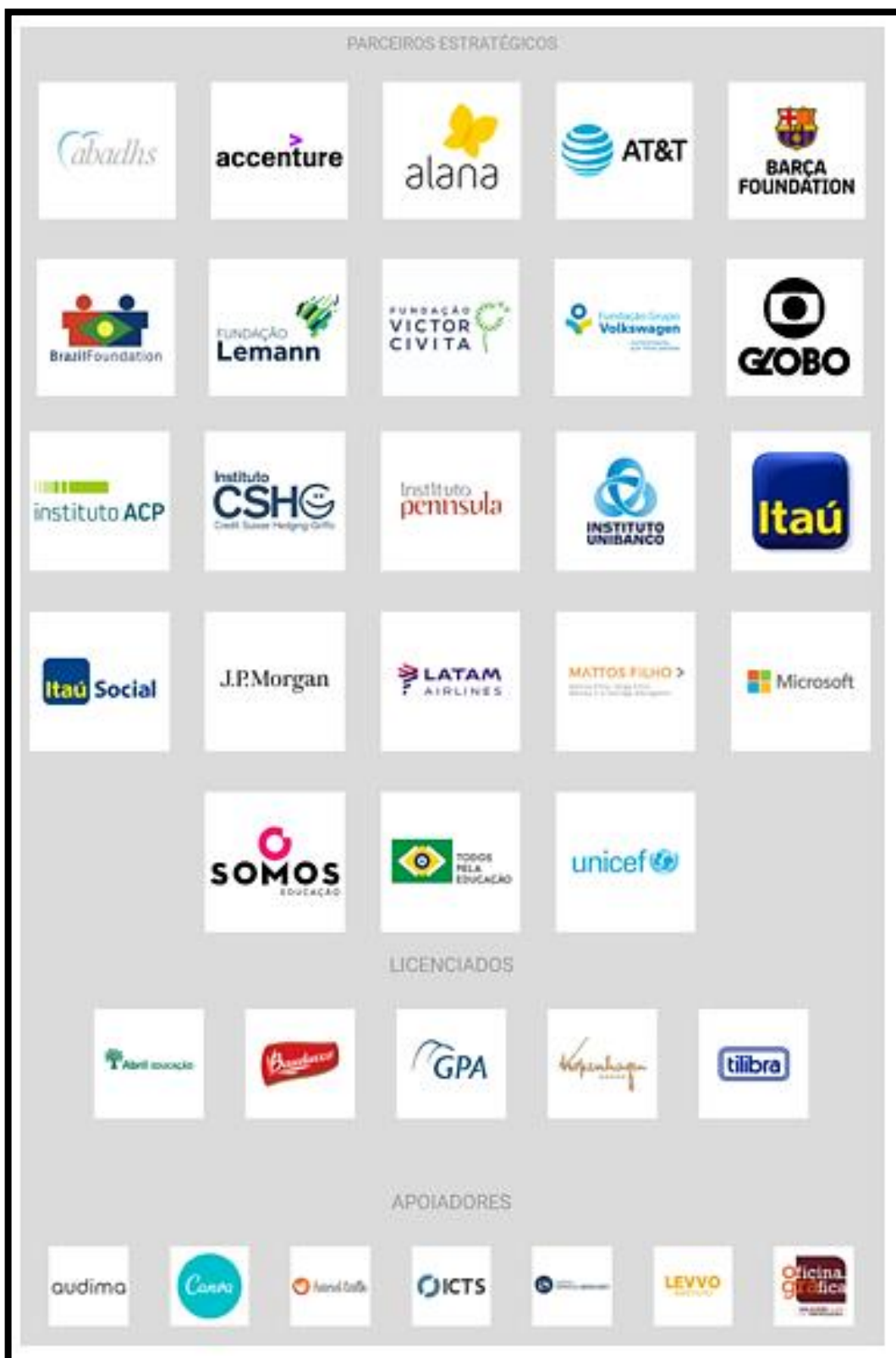
Figura 3 - Mantenedores e apoiadores do Todos Pela Educação



Fonte: Todos Pela Educação (2022)

¹³ Apresentamos os apoios conforme modelo nos sites das instituições.

Figura 4 - Parceiros, licenciados e apoiadores do Instituto Rodrigo Mendes



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2022)

Como podemos ver nas imagens, as empresas e organizações empresariais se entrecruzam, por exemplo, o Itaú Social que apoia as duas instituições ou a Fundação Lemann que é apoiada por outras instituições e empresas, inclusive pelo “Instituto Rodrigo Mendes” e o “Todos Pela Educação”. De acordo com Fontes (2018), a compreensão do funcionamento destes aparelhos privados de hegemonia e empresas, no interior das escolas públicas e dos órgãos governamentais é complexa. Estas organizações se entrecruzam e por serem organizações privadas não têm a responsabilidade de deixar as informações claras. Podemos perceber que a educação que foi promulgada na Constituição de 1988 não foi assegurada até hoje, em contrapartida, as partes do texto que referiam à existência de escolas privadas ou da possibilidade de repasse dos recursos públicos para instituições filantrópicas e da isenção de impostos destas instituições, foram claramente assegurados (FONTES, 2018).

O número de empresas envolvidas com a educação no Brasil, aponta para a importância desta área na manutenção da hegemonia burguesa. No capitalismo, organizações como o “Todos pela Educação” têm o papel de manutenção do sistema. De acordo com Martins (2009, p.26) a organização “se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros”. Para Fontes (2010), quando aparelhos privados de hegemonia de caráter empresarial compõe a sociedade civil, ampliam a força da burguesia.

Desta forma, durante o ano de 2020, perante a pandemia da COVID-19 o Conselho Nacional de Educação e os diferentes aparelhos privados de hegemonia formularam consensos sobre a Educação Especial. Nos tópicos a seguir apresentamos alguns destes consensos: 1) A Educação Especial é de responsabilidade das instituições privadas; 2) A tecnologia é um dos legados da pandemia da COVID-19; 3) O estudante precisa ser formado para o momento; 4) A formação dos professores precisa ser adequada; 5) É importante fortalecer a relação família-escolas.

5.1.1.1 A Educação Especial é de Responsabilidade das Instituições Privadas

Os documentos das instituições privadas são citados nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, como recomendações para as tomadas de decisões. Essa relação entre os textos destas instituições e as tomadas de decisões por gestores públicos e escolares, também é perceptível nos documentos do “Todos Pela Educação” e do Instituto Rodrigo Mendes. A relação entre sociedade política e sociedade civil fica evidente nos trechos dos documentos.

Parecer CNE/CP nº 16/2020

Ainda corroborando com estas reflexões, **valoriza-se** o documento produzido pelo Instituto Rodrigo Mendes, denominado “Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da Covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais”, o qual analisa as condições sociais e o contexto de pandemia que afetam de maneira desproporcional a população com deficiência, que pode ser considerada mais vulnerável que a média da população em geral (BRASIL, 2020f, p.3, grifo nosso).

Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19
Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais

O presente relatório é resultado de um sobrevoo feito ao redor do mundo, envolvendo 23 países, e tem como finalidade oferecer **referências** para **gestores públicos**, dirigentes de instituições de ensino, educadores e demais profissionais responsáveis por planejar e implementar ações voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência durante a pandemia de covid-19 (IRM, 2020, p. 11, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica - O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19

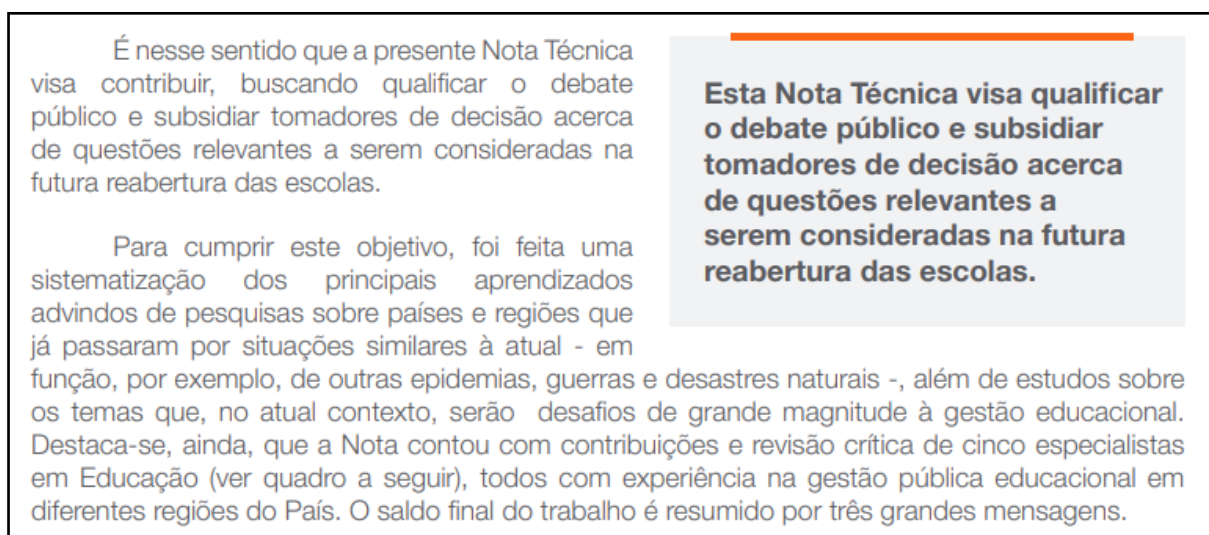
Esta Nota Técnica visa **qualificar** o debate público e **subsidiar** tomadores de decisão acerca de questões **relevantes** a serem consideradas na futura reabertura das escolas (TPE, 2020b, p. 3, grifo nosso).

Os trechos destacados são de documentos do Conselho Nacional de Educação, Instituto Rodrigo Mendes e Todos Pela Educação.

Os documentos das duas instituições privadas são divulgados em sites próprios e como já indicamos referenciados nos pareceres. As instituições visam alcançar uma parcela maior da população, portanto seus textos são apresentados com recursos de cores, quadros e imagens para destacar e facilitar o acesso às informações. Neste formato, algumas das informações presentes no texto são repetidas em quadros dando maior visibilidade. Como exemplo, temos o trecho

destacado referente ao objetivo da nota técnica do “Todos Pela Educação”. Os objetivos dos documentos das duas instituições privadas são repetidos ao longo do texto, eles são apresentados com destaque em quadros e com letras de tamanho maiores, se comparadas ao restante do texto

Figura 5 - Nota Técnica do Todos Pela Educação



Fonte: Todos Pela Educação (2020b)

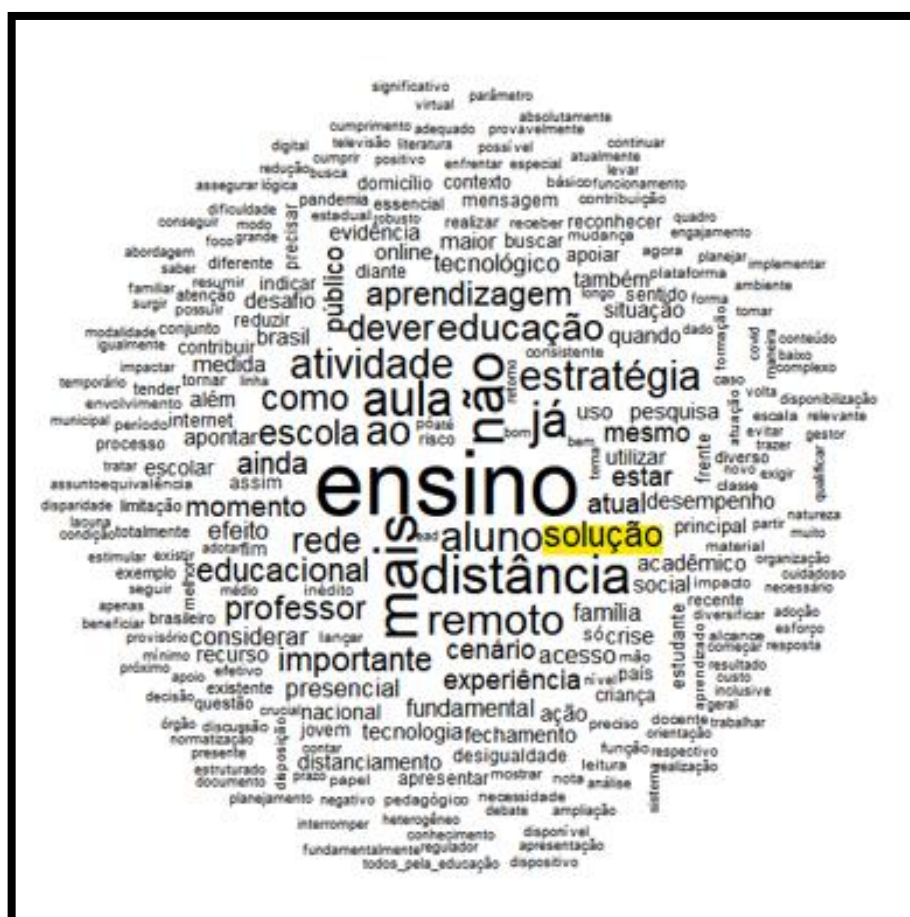
Podemos perceber pelos trechos destacados, como estas instituições elaboram um discurso no qual se sobressai a ideia de que são capacitadas para dar direcionamentos para a educação, ao mesmo tempo em que o Conselho Nacional de Educação reforça esta condição. Enquanto as organizações usam termos como “qualificar” o debate e dar “referências”, se posicionando como aqueles que podem guiar as decisões dos gestores públicos e escolares, o conselho usa o termo “valoriza-se” dando destaque ao documento do “Instituto Rodrigo Mendes”.

Como já vimos ao longo do texto o “Todos Pela Educação” e o “Instituto Rodrigo Mendes” são instituições que se dizem sem fins lucrativos e não governamentais. Entretanto, ao resgatar a discussão do conceito de sociedade civil de Gramsci, fica claro que essas instituições compondo a sociedade civil, não podem ser independentes do mercado ou do Estado (MARTINS, 2008). Antes estas, entre muitas outras, participam da luta pela hegemonia e em união com a sociedade política, encontram formas de formular consensos para manutenção da hegemonia burguesa.

Os aparelhos privados de hegemonia na área da educação são exaltados e se anunciam como aqueles que podem solucionar todos os problemas. A educação passa a ser defendida como responsabilidade de todos e não apenas da sociedade política.

Para exemplificar um pouco mais essa discussão, podemos indicar que no site do “Todos Pela Educação” essa relação é muito clara “Ser Todos Pela Educação começa com a dedicação de pessoas que decidiram trabalhar pelo Ensino Público brasileiro!” (TPE, 2022). Sendo assim, a instituição se apresenta como a solução para a educação brasileira, isso pode ser conferido, também, na nuvem de palavras formada pelo *software* Iramuteq que traz a palavra “solução” próximo ao centro.

Figura 6 - Nuvem de Palavras Nota Técnica do Todos Pela Educação



Fonte: TPE (2020a)

Como vimos, estes aparelhos privados de hegemonia são formados por grandes empresas e visam angariar recursos destinados à educação pública, bem como formar as classes subalternas para continuarem aceitando as condições de

subalternidade. Pelos documentos analisados, podemos ver que estas condições se mantêm no período de 2020, este de pandemia, e é visto como uma possibilidade para ampliar a privatização da educação.

Possibilidade dada também para a área da educação especial, que é ainda mais marcada pela interferência destas organizações, constituída pela filantropia e caridade (Lehmkuhl, 2021). Nos documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, no período em foco, poucos direcionamentos são dados para a área da Educação Especial. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) organizou o “Painel de Monitoramento da Educação Básica no contexto da pandemia”, com o objetivo de disponibilizar “informações acerca da situação da educação básica pública brasileira diante dessa nova realidade” (BRASIL, 2020g), entretanto também não são encontrados questionamentos direcionados à Educação Especial.

Se por um lado o Ministério de Educação não monitora a área, por outro podemos observar que ela tem sido monitorada e direcionada por aparelhos privados de hegemonia, como o Instituto Rodrigo Mendes. Mesmo quando o Conselho Nacional de Educação se propõe a elaborar documentos específicos para a área da Educação Especial, apresenta no corpo do texto os direcionamentos das instituições privadas, dentre estas tem se destacado o Instituto Rodrigo Mendes.

O Instituto Rodrigo Mendes, defende que o aluno atendido pela Educação Especial deve ser escolarizado na escola básica comum, entretanto defende a proposta a partir da privatização. A instituição em defesa da proposta inclusiva pode ser identificada como uma das que compõem a força de inovação vinculada à educação especial. Garcia (2017) aponta para duas forças,

de um lado a “tradição”, o conhecimento tácito acerca das experiências vivenciadas com e pelas pessoas com deficiência, a eficiência na gestão das instituições e dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência; de outro lado a “inovação”, o uso de recursos de tecnologia, a eficiência na gestão gerencial das redes de ensino ao propor um “serviço” unificado, multifuncional, não universalizado, mas que ganhou conotação de reconhecimento do direito formal dos estudantes ao acesso à escola de educação básica (GARCIA, 2017, p. 39).

Posicionadas enquanto força de tradição ou inovação essas instituições mantêm a Educação Especial baseada na privatização e propõem uma educação de acordo com seus interesses. Percebemos nos documentos analisados que durante

este período as instituições privadas continuam sendo o lugar da Educação Especial e aproveitam este período para disseminar suas concepções de mundo e educação.

5.1.1.2 A Tecnologia é Um dos Legados da Pandemia da COVID-19

Com a chegada da COVID-19 no Brasil e recomendações de isolamento social para conter a disseminação do vírus, as aulas presenciais foram suspensas. A partir desta suspensão as organizações públicas e privadas começaram a elaborar recomendações para este período.

O Conselho Nacional de Educação apontou três possibilidades para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB: 1) reposição de forma presencial ao final da emergência; 2) realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de emergência; 3) ampliação da carga horária diária com realização de atividades pedagógicas não presenciais no retorno das atividades presenciais. Apesar de apontar três possibilidades é possível perceber que a realização de atividades pedagógicas não presenciais é o mais recomendado por todos os documentos (BRASIL, 2020c; BRASIL, 2020d; IRM, 2020; TPE, 2020a e 2020b).

As instituições usam diferentes termos para nomear estas atividades, dentre eles: atividades pedagógicas não presenciais, ensino remoto emergencial, ensino à distância, aulas à distância. Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, durante este período as instituições passaram a usar estratégias de Educação a Distância, entretanto adotaram diferentes nomes para estas estratégias.

Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13).

É em defesa destas estratégias que os documentos do Conselho Nacional de Educação e dos aparelhos privados de hegemonia são elaborados. A justificativa para

esta recomendação é de que as atividades pedagógicas não presenciais podem evitar um “retrocesso de aprendizagem”, como podemos ver nos trechos a seguir. Esta condição é apresentada várias vezes ao longo dos textos analisados, entretanto não há clareza no que entendem por “retrocesso de aprendizagem”.

Parecer CNE/CP nº 05/2020

A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se **evite retrocesso** de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020c, p. 6, grifo nosso).

Parecer CNE/CP nº 16/2020

Nesse contexto, vale ressaltar que não existe hierarquia entre princípios constitucionais, de modo que o dever de se **evitar riscos à saúde e riscos à educação** está sensivelmente no mesmo **patamar** (BRASIL, 2020f, p. 2, grifo nosso).

Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19
Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais

Portanto, é preciso cuidado e atenção especiais para garantir que todas as crianças tenham acesso a materiais acessíveis, mantenham contato próximo com as escolas e, assim, se evite a evasão escolar ou um **retrocesso** na aprendizagem (IRM, 2020, p. 28, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19

Nessa linha, busca-se evitar, por exemplo, uma leitura “fria” das pesquisas sobre ensino a distância, que, em geral, se concentram em **comparar “aulas a distância” com “aulas presenciais”** (enquanto, no cenário atual, a questão é, **fundamentalmente**, uma discussão entre **“aulas a distância” e “não realização de aulas”**) (TPE, 2020, p. 3, grifo nosso).

Frente ao atual momento, soluções de ensino remoto podem contribuir e **devem** ser implementadas (TPE, 2020, p. 6, grifo nosso).

As instituições usam de um discurso humanitário e aponta a necessidade de “evitar riscos à educação”, com força de convencimento da preocupação destas com os estudantes e com a defesa dos princípios constitucionais. O risco a educação com a suspensão do calendário, chega a ser comparado com o que eles chamam de “riscos à saúde”, que na verdade, é um “risco de morte” causado pela COVID-19, haja visto o número de pessoas que morreram em decorrência da doença. Nesta direção, há que se destacar que conforme afirma Souza e Evangelista

O ensino remoto emerge, pois, como a caridosa varinha de condão que impediria um desastre maior que a própria morte: parar de aprender, ficar para trás e não poder enfrentar o futuro. Logra-se encobrir a separação entre escolarização e formação humana crítica, cujo distanciamento recrudescerá com a oferta de “criativas” estratégias remotas de ensino (SOUZA; EVANGELISTA, 2020).

Neste contexto, o “Todos Pela Educação” vai indicar que a questão do momento, que para eles, é fundamental, é discutir entre a realização de aulas à distância ou a não realização de aulas. De acordo com a organização, no período estudado, já não estávamos mais em tempos de ver se as aulas à distância eram equivalentes ou não as aulas presenciais, demonstrando que a própria instituição não acredita na equivalência, entretanto diante do desafio da pandemia e os riscos que seriam causados pela não realização das aulas, as aulas à distância seriam a única possibilidade. Para tanto diz que as soluções do ensino remoto “devem” ser implementadas, determinando esta posição.

Na contramão do discurso realizado pelo “Todos Pela Educação”, Saviani e Galvão (2021) assinalam que existiriam outras alternativas para a educação no ano de 2020. Os autores, a partir de outros estudos, apontam que seria possível: buscar condições de trabalho, planejar e investir em plataformas virtuais públicas, realizar diagnóstico sobre a realidade escolar, realizar acompanhamento de estudantes e família, entregar merenda escolar, garantir meio de acesso à internet e equipamentos, realizar debates sobre a crise sanitária e atividades culturais. Apontam ainda, que o calendário de 2020 deveria ser cancelado e realizada a indicação de leitura de livros e construção de breves redações. Segundo Saviani e Galvão (2021), se os professores, coletivos e sindicatos tivessem sido ouvido, muitas outras alternativas teriam sido encontradas.

A opção pela adoção das atividades pedagógicas não presenciais, justificada em nome da manutenção da aprendizagem dos estudantes, visa ampliar o espaço de empresas e aparelhos privados de hegemonia na área da educação. Principalmente daqueles ligados à produção e venda de tecnologias. Neste sentido, os documentos reconhecem as desigualdades do Brasil e a falta de acesso a estes materiais, de forma que recomendam o investimento nesta área, investimento que teria retorno para as próprias empresas.

Ao longo dos textos a importância das atividades pedagógicas não presenciais e das tecnologias é apresentada de diferentes formas, para afirmar que é a melhor alternativa para o momento e para o futuro.

Parecer CNE/CP nº 11/2020

Não há como negar a **importância** do acesso às **tecnologias existentes** como rádio, TV, internet, plataformas e blogs educacionais, para **assegurar maior equidade** na formação integral de todas as crianças e jovens para o enfrentamento dos desafios do nosso século (BRASIL, 2020d, p. 27, grifo nosso).

Parecer CNE/CP nº 16/2020

No mundo todo, inclusive no Brasil, o **acesso à internet é ponto nevrálgico** para o **auxílio** a muitos estudantes, incluindo aqueles com deficiências, considerados presumidamente vulneráveis. Deve-se considerar, ainda, que para a citada acessibilidade, há **necessidade de suporte** para difusão dos dados educacionais, de uso adequado de processos e de metodologias, além dos equipamentos que nem sempre estão disponíveis aos alunos, por se encontrarem em sociedade que padece de **reconhecido desaparelhamento tecnológico**, sobretudo como omissão aos mais carentes (BRASIL, 2020f, p. 5, grifo nosso).

Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19
Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais

Ainda que todas essas soluções **sejam bastante eficientes**, é necessário e recomendado compreender as **especificidades dos estudantes com deficiência** e, sempre que preciso, **fornecer os softwares e programas** necessários para sua participação, além de garantir que materiais em vídeos tenham legendas impressas, audiodescrição e janela de tradução de Libras, ou que textos sejam legíveis por meio de **softwares**, e que os exercícios e materiais didáticos sejam compatíveis com suas possibilidades e capacidade (IRM, 2020, p. 20, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19

Além da contribuição acadêmica que as **atividades a distância** podem trazer em momentos como esse, a experiência de países que passaram por crises similares sugere que **há outros importantes ganhos quando** elas são organizadas e **trabalhadas com consistência**. Entre eles, destaca-se a contribuição que tais atividades podem ter para tornar o ambiente domiciliar **mais seguro e estável**, resgatando assim algum **senso de normalidade e esperança** às crianças, jovens e seus familiares, em especial aqueles em situações de maior vulnerabilidade (TPE, 2020, p. 12, grifo nosso).

As tecnologias como rádio, TV, internet, plataformas e blogs educacionais, bem como o acesso à internet ou mesmo as atividades a distância são exaltadas no texto. De acordo com os destaques elas são importantes e “bastante eficientes” para “assegurar maior equidade” e até mesmo para “tornar o ambiente domiciliar mais seguro e estável” e resgatar o “senso de normalidade e esperança”. Com relação às atividades a distância, especificamente, todos os “ganhos” estão condicionados à “quando elas são organizadas e trabalhadas com consistência”.

As atividades não presenciais e tecnologias são propagandeadas nos textos, vendidas como soluções para resgatar até a esperança. O consenso de que não existe outra alternativa se une aqui aos “benefícios” apresentados para quem optar pelas tecnologias. É possível perceber também que se estes benefícios não forem alcançados é porque os gestores, professores e pais não souberam organizar e trabalhar com consistência.

Todas essas recomendações são estendidas também para os estudantes com deficiência. Para estes os documentos preveem, que de acordo, com as especificidades, será necessário oferecer “*softwares*”. Estes *softwares* são apresentados no texto como uma solução para as necessidades destes estudantes, como vimos nos trechos “fornecer os *softwares* e programas necessários para sua participação”, “que textos sejam legíveis por meio de *softwares*”. Desta forma, os documentos ressaltam a importância do investimento em tecnologias.

A discussão sobre o uso das tecnologias na educação é anterior ao período de pandemia, como exemplo, temos a criação do programa Educação Conectada em 2017. O programa foi criado pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, os artigos 1ª e 2º deste decreto apontam mais uma vez o espaço dado para as empresas

Art. 1º Fica instituído o Programa de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Art. 2º O Programa de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2017, n.p.).

De acordo com o decreto, os custos do acesso à internet são distribuídos entre o Estado e as empresas. Ao ampliar este acesso o Estado “cria condições para o consumo de uma ampla gama de mercadorias de natureza material (no IEC, computadores, componentes eletroeletrônicos diversos etc.) e imaterial (assessorias, produção de *softwares* educativos, cursos de formação, entre outras)” (BRITO; MARINS, 2020). Essa ampliação no consumo destas mercadorias, bem como a possibilidade de formar alunos e professores para o capital atrai as empresas e aparelhos privados de hegemonia.

Durante a pandemia estas ações se fortalecem, como podemos verificar no documento elaborado pelo MEC “Ações do MEC em resposta à Pandemia da COVID-19 – março de 2020 à março de 2021”. Neste o Ministério da Educação apresenta 22 ações para a Educação Básica, dentre elas o Programa de Inovação Educação Conectada, que também é citado pela Fundação Lemann como prioridades na necessidade de avanço, aparece como a segunda ação do ministério referente a pandemia. De acordo com o documento “Para o ano de 2020, o Programa repassou, para o atendimento de novas escolas e a manutenção das escolas já atendidas, o apoio financeiro na ordem de R\$ 106,4 milhões para atendimento de cerca de 37.447 escolas” (BRASIL, 2021d).

O processo de implantação de programas como este e de ampliação do espaço da Educação a Distância na educação básica, encontra na pandemia da COVID-19 uma oportunidade sem precedentes. As atividades pedagógicas não presenciais, divulgadas como a única saída para a educação, permite que estes projetos das empresas e aparelhos privados de hegemonia sejam implantados para todos e com caráter de urgência. O período da pandemia torna-se uma possibilidade ilimitada de lucro para empresas deste ramo e expectativa de manutenção destas ações no futuro.

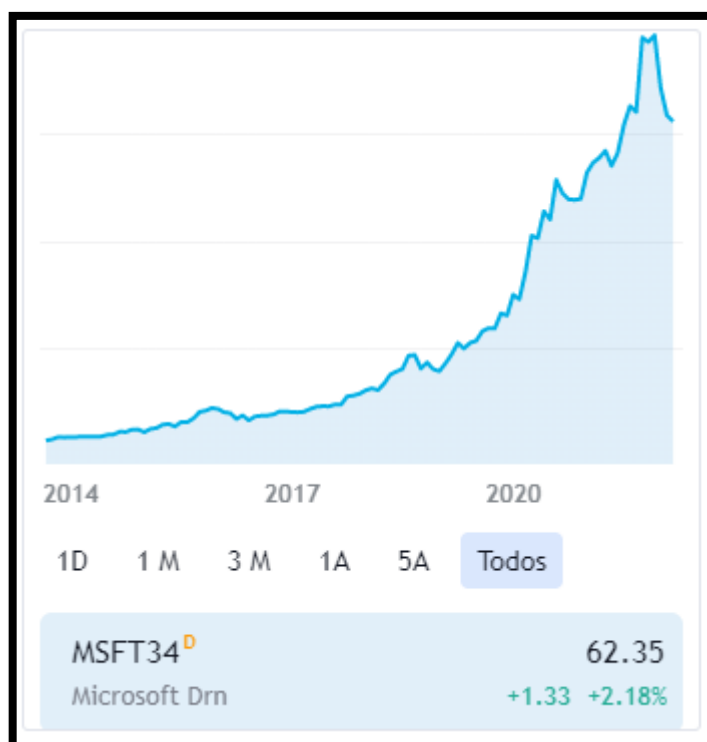
Diante desta realidade, cabe ainda destacar que sete dos dez homens mais ricos do mundo são da área de tecnologias conforme Ranking da Revista Forbes¹⁴. Segundo a revista os dez homens mais ricos do mundo são: Jeff Bezos (Tecnologia), Elon Musk (Automotivos), Bernard Arnault e família (Retalho de Moda), Bill Gates (Tecnologia), Mark Zuckerberg (Tecnologia), Warren Buffett (Finanças e

¹⁴ <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/os-25-maiores-bilionarios-do-mundo-em-2021/#foto4>

investimento), Larry Ellison (Tecnologia), Larry Page (Tecnologia), Sergey Brin (Tecnologia) e Mukesh Ambani (Tecnologia).

Os gráficos de cotações das empresas, Microsoft, Alphabet¹⁵ e Meta Platforms. Inc¹⁶, apresentados pela B3¹⁷ mostram o crescimento das cotações destas empresas neste período.

Gráfico 1 - Histórico de Cotações da Microsoft



Fonte: B3

¹⁵ Holding e um conglomerado de empresas, possui várias empresas pertencentes ou vinculadas ao Google, incluindo o próprio Google.

¹⁶ Conglomerado de empresas incluindo Facebook, Instagram, WhatsApp entre outras.

¹⁷ Bolsa de valores oficial do Brasil

Gráfico 2 - Histórico de Cotações da Alphabet

Fonte: B3

Gráfico 3 - Histórico de Cotações Meta Platforms. INC.

Fonte: B3

De acordo com Souza e Evangelista (2020), essas organizações multilaterais, como a *Google*, fizeram parceria com diferentes estados brasileiros. Estados como o Rio de Janeiro que já tinha parceria com o *Google for education* potencializaram as ações neste momento. Também foram realizadas parcerias com empresas telefônicas brasileiras como a Claro, Vivo, Oi e Tim e de mídia como o Grupo Globo e Fundação Roberto Marinho.

É possível perceber que muitas dessas empresas e aparelhos privados de hegemonia citados apoiam o “Todos Pela Educação” e “Instituto Rodrigo Mendes”, entre muitos outros aparelhos privados de hegemonia. Fica evidente os interesses dessas instituições em implementar as atividades pedagógicas não presenciais, bem como manter essa prática após o período de pandemia.

Para o retorno das aulas presenciais ainda no ano de 2020 os documentos começaram a indicar o “Ensino Híbrido”, que de acordo com as instituições, seria uma junção do ensino presencial com a manutenção das atividades pedagógicas não presenciais. Frisamos que o retorno começou a ser indicado ainda no ano de 2020, mesmo sem ter iniciado a vacinação dos gestores, professores, demais funcionários da escola e estudantes. Nos trechos a seguir podemos ver este direcionamento dado pelas organizações.

Parecer CNE/CP nº 11/2020

Recomenda-se também a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; ênfase no ensino híbrido e o aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC (BRASIL, 2020d, p. 21, grifo nosso).
--

Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19 Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais

Quer dizer, o ensino a distância não pode ser visto como uma resposta definitiva , mas como um complemento ao conjunto de experiências presenciais desfrutadas pelo aluno no cotidiano escolar (IRM, 2020, p. 5, grifo nosso).
--

A construção de um ensino online inclusivo pode ser uma grande oportunidade de reconstrução das maneiras de ensinar e aprender (IRM, 2020, p. 48, grifo nosso).
--

Em um momento em que todo o ensino migra para plataformas online, isso poderia ser uma oportunidade de repensar as maneiras de ensinar, e utilizar a crise como um catalisador da

criatividade, de maneira que seja possível criar conteúdos e materiais em diferentes formatos para atender aos estudantes com deficiência e, por consequência, atrair e motivar mais todos os educandos da turma (IRM, 2020, p. 23, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19

Ainda que existam **tecnologias educacionais promissoras**, seus resultados positivos vêm quando são utilizadas em **conjunto** com atividades escolares **presenciais**, que envolvem interação dos alunos com **professores, tutores** e entre si (ou seja, não totalmente virtual) (TPE, 2020, p. 7, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19

As respostas ao momento atual podem dar **impulso a mudanças positivas e duradouras** nos sistemas educacionais (TPE, 2020, p. 4, grifo nosso).

Nesse sentido, destacam-se **quatro possíveis legados**, que, se bem aproveitados, podem representar avanços substantivos para as políticas educacionais nos médio e longo prazos. São eles: (i) **articulação intersetorial** como esforço perene; (ii) institucionalização de políticas de recuperação da aprendizagem; (iii) fortalecimento da **relação família-escola**; e (iv) introdução da **tecnologia como aliada contínua** (TPE, 2020, p. 4, grifo nosso).

Podemos ver pelos destaques que o “Ensino Híbrido” é anunciado para o futuro. Desta forma, as atividades pedagógicas não presenciais, seriam mantidas mesmo após o retorno presencial. De acordo com as instituições esse pode ser um “legado” da pandemia, junto com outros que discutiremos em outros pontos deste trabalho.

O “Instituto Rodrigo Mendes” defende que o “ensino online inclusivo” pode ser uma “grande oportunidade” de “reconstrução” das maneiras de ensinar e aprender. O discurso da instituição é baseado na lógica do mercado, na qual as crises são aproveitadas para criar novas oportunidades de lucro. A única alternativa é a do capital, e os gestores, professores, pais e estudantes só podem se conformar com essas condições e serem “criativos” para se adequar às condições impostas.

De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 39)

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual.

Como podemos ver na citação se por um lado tem um investimento das empresas para divulgar essas ideias, por outro tem a apatia das classes subalternas que se renderam ao discurso das empresas. A hegemonia de uma classe sobre as outras só é possível se houver consentimento. Entretanto, Souza e Evangelista (2020) salienta que existe um movimento contrário “Importante ainda dizer que não estamos parados; muitas são as formas organizativas na contramão desse processo. Precisamos difundi-las, alargá-las, fortalecê-las”.

O consenso formado pela sociedade política e sociedade civil de que as tecnologias vieram para ficar demonstra o interesse das empresas nesta área. Para a manutenção de consensos como estes é necessário formar uma pessoa que aceite estas condições e que cada vez mais grupos como os apontados por Souza e Evangelista sejam menores. Sendo assim, essas organizações também se preocupam com a formação dos estudantes e professores, elas não querem só lucrar com a venda das condições materiais para a realização das atividades não presenciais, querem também formar pessoas que aceitem essas condições, além de vender as próprias formações. No próximo tópico analisaremos as formações propostas.

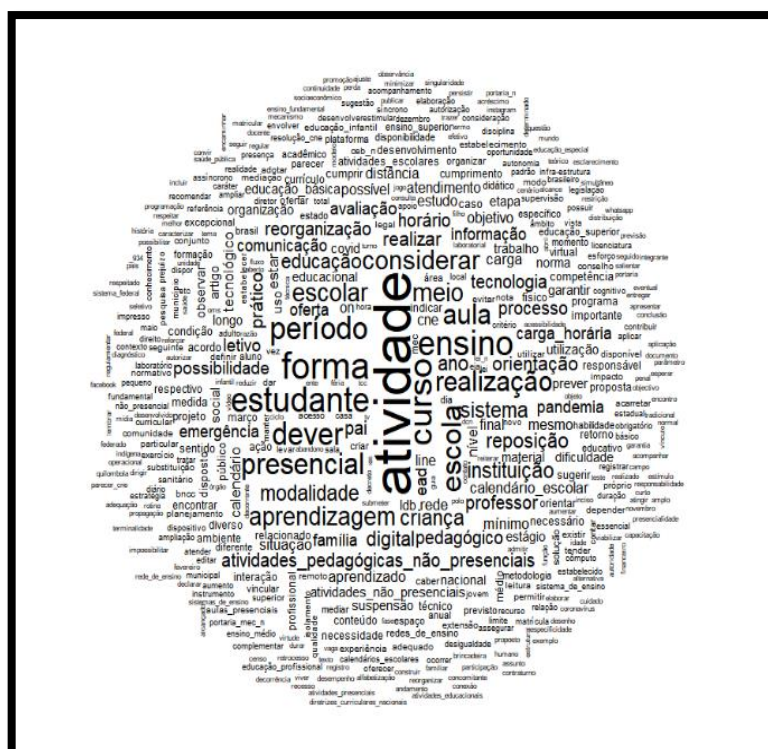
5.1.1.3 O Estudante Precisa ser Formado Para o Momento

Como apontado no tópico anterior, as escolas foram, em um primeiro momento, direcionadas para a realização de atividades pedagógicas não presenciais e, em segundo momento, para mesclar essas atividades com atividades presenciais. De acordo com os documentos estas atividades podem ou não ser realizadas com o uso de tecnologias. No Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto de Pandemia, dos diretores escolares que responderam ao questionário, 94,72% (57.523 escolas) assinalaram estar atuando com Ensino Remoto durante a pandemia, sobre as estratégias utilizadas destaca-se que 91,39% (52.570 escolas) entregam material

impresso e 88,17% (50.270 escolas) usam redes sociais, sendo as duas estratégias predominantes entre os que responderam ao questionário.

A educação neste período é igualada a disponibilização de atividades, sejam elas impressas ou por meio de tecnologias digitais. A imagem formada pela nuvem de palavras do parecer nº 05/2020 deixa isso muito evidente ao trazer a palavra atividade ao centro.

Figura 7 - Nuvem de palavras Parecer nº 5/2020



Fonte: elaborado pelo software Iramuteq a partir do Parecer nº 5/2020

A disponibilização de atividades também é indicada para a Educação Especial. De acordo com os documentos, os estudantes atendidos pela educação especial devem seguir as recomendações gerais. São feitas também algumas recomendações direcionadas para este público.

Com relação às atividades, quando indicadas para os estudantes atendidos pela Educação Especial, são ainda mais direcionadas para atividades individuais, com flexibilização do conteúdo, em especial para estudantes com deficiência intelectual. Mantém-se a proposta de individualização do currículo conforme Garcia e Michels (2018), percursos diferentes são pensados para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

A seguir apresentamos excertos dos documentos para exemplificarmos essas condições.

Parecer CNE/CP nº 11/2020

Os **professores** do **Atendimento Educacional Especializado** deverão elaborar com apoio da equipe escolar, um **Plano de Ensino Individual (PEI)**, para cada aluno, de acordo com suas **singularidades** (BRASIL, 2020d, p. 26, grifo nosso).

Parecer CNE/CP nº 15/2020

[...] organizar **registro detalhado** das **atividades** não presenciais desenvolvidas em cada instituição escolar, durante seu fechamento, o que é **fundamental** para a reorganização e o cômputo da **equivalência de horas** cumpridas em relação às 800 (oitocentas) horas anuais previstas na legislação e normas educacionais, contendo descrição das **atividades** não presenciais relacionadas com os **objetivos de aprendizagem da BNCC**, de acordo com a proposta curricular da instituição ou da rede escolar, no âmbito de cada sistema de ensino, considerando a equivalência das atividades propostas em relação ao cumprimento dos objetivos propostos no currículo, para cada ano e cada componente curricular (BRASIL, 2020e, p. 7, grifo nosso).

Parecer CNE/CP nº 16/2020

As **atividades pedagógicas remotas** ou não presenciais podem ser destinadas a estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, sendo, portanto, **extensivas a todos os estudantes da Educação Especial** (BRASIL, 2020f, p. 6, grifo nosso).

Alguns estudantes com deficiência **mais severa**, neste período de pandemia, precisarão ser acompanhados de forma mais intensa, como numa **tutoria individual**, tanto no processo de escolarização, quanto nas atividades de avaliação realizadas pela equipe do AEE (BRASIL, 2020f, p. 7, grifo nosso).

Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19
Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais

[...] escolher os principais objetivos de aprendizagem para o ano letivo e **ajustar o currículo**, adotando abordagens **mais práticas**, tais como a aprendizagem baseada em projetos (IRM, 2020, p. 44, grifo nosso).

A volta às aulas presenciais é uma oportunidade para **reavaliarmos** os princípios que estruturam o ensino, abriremos mão de uma **postura conteudista** e perseguirmos objetivos de **aprendizagem individualizados**, contextualizados e inclusivos (IRM, 2020, p. 46, grifo nosso).

As escolas devem acompanhar de perto o desenvolvimento de cada uma das crianças e adolescentes com deficiência ao longo do período de isolamento, fornecendo momentos de **tutoria individual** para o caso de estudantes com **deficiência intelectual**, conforme necessidade, e materiais de apoio acessíveis conforme a deficiência de cada estudante (IRM, 2020, p. 18, grifo nosso).

Percebemos que a educação é resumida a pacotes de atividades disponibilizadas aos alunos, essas atividades serão contabilizadas como carga horária no calendário escolar. Além do direcionamento para “atividades”, de acordo com as recomendações, essas devem ser elaboradas baseadas na Base Nacional Comum Curricular. Como já apresentamos a Base Nacional Comum Curricular, teve forte apoio das empresas e aparelhos privados de hegemonia.

De acordo com Frigoto (2021), a Base, assim como a Reforma do Ensino Médio e as diretrizes para Educação Profissional e tecnológica liquidam com a educação básica e forma estes estudantes para o trabalho simples sem lhes proporcionar condições para serem cidadãos críticos e que possam lutar contra a subalternidade.

É nesta direção que os documentos vão indicar a necessidade de abrir mão de uma “postura conteudista”. De acordo com o Instituto Rodrigo Mendes, o retorno às aulas presenciais, traz a necessidade de uma “reavaliação” dos princípios de ensino, priorizando “atividades mais práticas”. O que significa uma formação esvaziada de conteúdo, para formar pessoas aptas para o mercado, e fáceis de serem direcionadas.

Saviani e Galvão (2021, p. 42) ao analisar a proposta do ensino remoto afirmam que “No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo”. Para os autores neste ensino temos o “conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem” (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 43).

Para os estudantes com deficiências, essas atividades são recomendadas, de forma individualizada, como podemos ver no parecer 11 quando é mencionada a necessidade da elaboração do “Plano de Ensino Individual” de acordo com as “singularidades” dos alunos. A individualização do estudante com deficiência não é característica apenas deste período. Como vimos a história da escolarização do estudante com deficiência é marcada por esta condição, seja direcionando este

estudante para espaços segregados, seja direcionando para o Atendimento Educacional Especializado. Durante a pandemia acontece um aprofundamento desta individualização e os estudantes são responsabilizados por sua escolarização, como já foi apontado por Vaz (2021) e Vaz, Barcelos e Garcia (2021).

Nos documentos analisados as atividades individualizadas são recomendadas principalmente para pessoas com deficiência intelectual e o Parecer CNE/CP 16/2020 deixa isso claro, ao mencionar, por exemplo, o fornecimento de “momentos de **tutoria individual** para o caso de estudantes com **deficiência intelectual**” (BRASIL, 2020f). Aqui o documento trata de forma igualitária a tutoria e docência, que discutiremos a seguir. A questão no momento é o fato da denominada “tutoria individual” ser recomendada para os estudantes com deficiência intelectual. Existe um consenso de que estes estudantes não deveriam estar com os demais, já que segundo os documentos (BRASIL, 2020d; BRASIL, 2020f) não teriam condições de acompanhar os conteúdos e recomendações de higiene.

As recomendações de retorno para as aulas presenciais também apresentam este consenso acerca do estudante com deficiência intelectual. O Parecer CNE/CP 11/2020 faz algumas recomendações para o retorno presencial, condições colocadas ainda no ano de 2020, mesmo diante do crescente número de casos e mortes causadas pela pandemia da COVID-19 e sem o início da campanha de vacinação. Apesar destas condições o parecer vai apontar um possível retorno dos estudantes e coloca algumas condições para os estudantes com deficiência principalmente com deficiência intelectual e autismo como podemos ver nos trechos a seguir.

Parecer CNE/CP nº 11/2020

<p>Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio;</p> <p>Os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de obediência de regras, tocam sempre olhos e boca, além de exigirem acompanhamentos nas atividades de vida diária;</p> <p>Os estudantes com comprometimento na área intelectual podem apresentar dificuldades de compreensão e atendimento das normas e recomendações de afastamento social e prevenção de contaminação, por isto, o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos (BRASIL, 2020d, p. 26, grifo nosso).</p>
--

Parecer CNE/CP nº 16/2020

O acompanhamento do **retorno** de alunos com **deficiência intelectual** à escola e ao AEE devem ser sistemáticos, com a organização de estratégias que os **estimulem** ao **cumprimento** das recomendações de higiene e de cuidados gerais para evitar o contágio pela COVID-19, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para eles, seus professores e seus acompanhantes (BRASIL, 2020f, p. 9, grifo nosso).

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 faz relações muito diretas sobre estes estudantes, dizendo que estudantes com deficiência intelectual e autismo “podem apresentar dificuldades” ou até mesmo “têm dificuldades”.

O Parecer CNE/CP nº 16/2020 é um reexame das orientações feitas pelo Parecer CNE/CP nº 11/2020 para o atendimento ao público da educação especial. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 16/2020, o Parecer CNE/CP nº 11/2020 fez orientações discriminatórias, ao dizer que os estudantes com deficiência não poderiam retomar ao ensino presencial junto com os outros alunos. Apesar deste reexame do Parecer CNE/CP nº 16/2020, percebemos que para os dois documentos é consenso que os estudantes com deficiência intelectual não conseguem compreender as recomendações.

Para os documentos analisados no trabalho, estes estudantes não estão preparados para as atividades não presenciais síncronas coletivas, nem para o retorno presencial. São assim direcionados para atividades não presenciais individualizadas e responsabilizados pelo seu desempenho. Estas condições encontradas nestes documentos estão em consenso com o Decreto 10.502 que será analisado a seguir e traz o discurso de que estes estudantes não se beneficiam das escolas regulares.

Como já vimos, as recomendações encontradas nos documentos são direcionadas especialmente por empresas e aparelhos privados de hegemonia. Estas se interessam por angariar lucros com a área da educação especial, seja por meio da matrícula em escolas especializadas privadas, seja por meio da venda de tecnologias que prometem suprir as necessidades específicas desses estudantes quando matriculados em escolas regulares. Estas organizações não só esvaziam os conteúdos, descrito por Saviani e Galvão (2021) como “elementos culturais fundamentais para a humanização dos indivíduos”, como também, formulam o tipo de formação destinada aos estudantes.

A formação para aspectos socioemocionais é uma das propostas das empresas e aparelhos privados de hegemonia. A necessidade desta formação é apontada nos documentos do Conselho Nacional de Educação, bem como nos documentos dos organismos sociais analisados como podemos ver nos trechos a seguir.

Parecer CNE/CP nº 11/2020

O planejamento da **volta às aulas** ocorre em **três** frentes **principais**: **acolhimento**; avaliações diagnósticas para identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes e, a partir disso, estabelecer intervenções; a reorganização do espaço físico e a adoção das medidas de higiene necessárias para evitar a contaminação da COVID-19 (BRASIL, 2020d, p. 6, grifo nosso).

Parecer CNE/CP nº 15/2020

Art. 13. No retorno às atividades presenciais, os sistemas de ensino, as secretarias de educação e as instituições escolares devem assegurar, em conformidade com as necessidades específicas, o **acolhimento** aos estudantes e a **preparação socioemocional** de todos os professores, demais profissionais da educação e funcionários, que podem enfrentar situações excepcionais na atenção aos estudantes e respectivas famílias (BRASIL, 2020e, p. 9, grifo nosso).

Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19
Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais

Priorize soluções que também resolvam **questões psicossociais antes de focar no ensino** (IRM, 2020, p. 25, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19

Conforme a experiência de países que sofreram com longos períodos de suspensão de aulas demonstra, tais estratégias precisarão contemplar novas e excepcionais demandas, como o **acolhimento emocional** dos alunos e profissionais da Educação, a comunicação reforçada com as escolas e as famílias, um acompanhamento mais próximo dos estudantes com maior propensão ao abandono ou evasão, avaliações diagnósticas acompanhadas de amplos programas de recuperação escolar e ações de formação e apoio aos professores em múltiplas dimensões (TPE, 2020, p. 8, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19

Com base na literatura sobre cenários pós-crisis similares à atual, destacam-se como principais desafios a serem enfrentados intersetorialmente: **(i) os impactos emocionais** que a situação deve

trazer aos alunos e educadores e (ii) a elevação dos riscos de abandono e evasão escolar (TPE, 2020, p. 4, grifo nosso).

A inédita situação que a atual crise traz demandará ações muito além de **respostas puramente pedagógicas** e educacionais para resolver essas questões que afetarão o dia a dia escolar [...] (TPE, 2020, p. 8, grifo nosso).

As instituições colocam as questões socioemocionais como primeiro item a ser pensado no retorno às aulas presenciais. Podemos ver isso no Parecer CNE/CP nº 11 quando dos três pontos principais o acolhimento é o primeiro a ser apresentado. O Instituto Rodrigo Mendes apresenta no corpo do texto uma citação da Unesco sobre a transição para o “ensino online”, que de acordo com as indicações as “questões psicossociais” precisam ser focadas até mesmo antes do ensino. Da mesma forma o “Todos Pela Educação” apresenta os impactos emocionais como prioritários e apontam a necessidade de ir além de “respostas puramente pedagógicas”.

Cabe mencionar que essa proposta de formação socioemocional já estava em curso antes da pandemia, inclusive estão presentes na Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio. As organizações que mais divulgam essas formações são o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Povir, que têm parceiros em comum com o Todos Pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes, por exemplo, Itaú e Instituto MRV. De acordo com o site do Instituto Ayrton Senna as competências socioemocionais são “capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022, n.p.).

Segundo o instituto, as cinco macrocompetências e suas respectivas 17 competências emocionais são: 1) autogestão: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade; 2) engajamento com os outros: iniciativa social, assertividade, entusiasmo; 3) amabilidade: empatia, respeito, confiança; 4) resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância a frustração; 5) abertura ao novo: curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico.

No site do Instituto Povir (2022) encontramos o seguinte tópico de discussão,

Figura 8 - Instituto Porvir e os aspectos socioemocionais

Inovações em Educação

Como a tecnologia facilita que elogios e sentimentos estejam presentes na sua aula

[Twitter](#)
[Facebook](#)
[LinkedIn](#)
[Email](#)
[WhatsApp](#)

Ferramentas inclusas no Microsoft Teams podem ser usadas para promover conversas sobre sentimentos e incentivar elogios.

Parceria com  Microsoft

Fonte: Instituto Porvir

Como podemos observar, as informações dão direcionamentos para se trabalhar as competências socioemocionais mesmo durante o ensino remoto e como as tecnologias podem “facilitar” este trabalho. Percebemos uma união da proposta de trabalho das competências socioemocionais com a venda de tecnologias, mas como já discutimos sobre a ampliação do espaço das tecnologias da educação durante o período investigado, daremos foco a formação proposta.

As competências sugeridas entram em contradição com as condições impostas pelo capitalismo, o mesmo indivíduo formado para ser amável e aberto ao novo, precisa competir com todos por uma vaga de emprego e se sente constantemente inseguro. O discurso feito para a promoção das competências socioemocionais, camufla os interesses da burguesia. Esta classe está interessada em formar as classes subalternas para se manter na subalternidade. De acordo com Silva (2018, p. 155), o objetivo desta formação “não é garantir a formação integral dos indivíduos, mas administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a sua subjetividade”.

A burguesia não quer uma classe trabalhadora crítica, inconformada e rebelde. Ela precisa de estudantes que se sintam responsáveis por seus resultados,

tolerantes às condições impostas pelo capitalismo, criativo para se adequar às mudanças do mercado e dócil. Ao formar os estudantes a partir destas características esta classe facilita a manutenção da hegemonia. Conforme já apontamos, de acordo com Gramsci (1999, p. 398), “Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica”.

Na luta por espaço de poder e formulação de consenso as empresas e aparelhos privados de hegemonia, se valem da pandemia da COVID-19, para aprofundar o projeto de formação das classes subalternas, ampliando seu espaço na guerra de posição. De acordo com Gramsci (2017a), a guerra de posição no Estado Integral é inevitável, pois apenas a tomada do poder pela força não é suficiente para romper com o sistema, antes é preciso que as classes subalternas criem seus intelectuais e sua própria concepção de mundo para disputar a hegemonia. E como já apontado por Souza e Evangelista (2020), existem organizações na contramão desse processo.

Os documentos analisados na disputa pela manutenção da hegemonia, formulam o consenso de que os estudantes devem ser formados para o “novo normal”. Esta formação como vimos está baseada no esvaziamento dos conteúdos, na individualização e responsabilização do estudante e na formação de pessoas emocionalmente preparadas para viver no capitalismo. Da mesma forma, a formação dos professores é disputada por essas empresas e aparelhos privados de hegemonia, neste período. No próximo tópico trataremos sobre este assunto.

5.1.1.4 A Formação dos Professores Precisa ser Adequada

O trabalho do professor sempre foi precarizado e a tentativa de enfraquecer esta classe faz parte da história do Brasil (SAMPAIO; MARIN, 2004; SAVIANI, 2009). No ano de 2020 com a pandemia da COVID-19, além da intensificação destas condições, aconteceu uma retirada do protagonismo do professor na educação. A menção a estes profissionais nos documentos aconteceu principalmente para falar da necessidade de formação. O projeto de formação desenhado pelas empresas, aparelhos privados de hegemonia e Conselho Nacional de Educação, abrange a formação inicial e a continuada.

Nos trechos a seguir podemos ver algumas destas recomendações.

Parecer CNE/CP nº 05/2020

Essa experiência pode-se expandir para outras formas ou modalidades de ensino e aprendizagem não presencial. Assim, torna-se igualmente relevante, como forma de **capacitação ou treinamento de professores**, especialmente da rede pública, nas diversas metodologias vinculadas ao **aprendizado não presencial** (BRASIL, 2020c, p. 17, grifo nosso).

Sugere-se aqui a realização de um **amplo programa de formação dos professores** para prepará-los para este trabalho de integração (BRASIL, 2020c, p. 22, grifo nosso).

Parecer CNE/CP nº 11/2020

Uma das **maiores dificuldades** diz respeito à **formação dos professores** para **lidar** com ferramentas e **tecnologias** educacionais (BRASIL, 2020d, p. 5, grifo nosso).

No caso dos cursos de **licenciatura** ou **formação de professores**, as **práticas didáticas** vão ao encontro de um amplo processo de oferta de **aprendizado não presencial** à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que **estágios** vinculados às práticas na escola, em sala de aula, **possam ser realizados de forma igualmente virtual** ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020d, p. 9, grifo nosso).

Formação e capacitação de professores e funcionários: é essencial a **preparação sócio emocional** de todos os professores e funcionários que poderão enfrentar situações excepcionais na atenção aos alunos e respectivas famílias, como também a preparação da equipe para a administração logística da escola. A **formação de professores** alfabetizadores; a formação de professores para as **atividades não presenciais**; a capacitação de professores para o uso de **métodos inovadores e tecnologias** de apoio são também ações indispensáveis do replanejamento curricular no contexto **pós pandemia** (BRASIL, 2020d, p. 14, grifo nosso).

Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19
Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais

Em um cenário ideal, é importante que os **professores recebam treinamento** técnico e pedagógico para que possam **aumentar sua eficiência e qualidade no ensino à distância** (IRM, 2020, p. 25, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19

Mesmo a distância, atuação dos **professores é central**. Pesquisas apontam que, quando o assunto é **ensino a distância**, o trabalho dos **professores tem papel significativo** no sentido de **assegurar** uma **boa experiência**, independentemente da solução utilizada. Diante do cenário atual, em que são igualmente impactados pela pandemia, **apoiá-los, pessoal** e profissionalmente, é medida absolutamente fundamental (TPE, 2020, p. 13, grifo nosso).

É possível perceber que de acordo com essas instituições, em primeiro lugar o professor não está preparado para o ensino remoto e o retorno às aulas presenciais, em segundo ele precisa ser preparado para este formato de ensino. Para estas organizações, se os professores não estiverem adequadamente preparados, podem atrapalhar seus projetos para a educação ou mesmo se unir em resistência. Desta forma, a “falta” de formação para lidar com as tecnologias é apresentada como “uma das maiores dificuldades”.

Diante desta dificuldade destacada, são apontadas duas possibilidades de formação, a primeira referente ao uso de tecnologias e a segunda referente às competências socioemocionais. Nos tópicos anteriores já discutimos os interesses destas organizações com a expansão no uso de tecnologias e na formação para competências socioemocionais, o professor faz parte deste processo.

Com relação às tecnologias, os professores devem ser preparados desde a sua formação inicial como podemos ver no seguinte trecho “No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica [...]” (BRASIL, 2020d, p. 9). Segundo o documento, estes estudantes da graduação em licenciatura, cumpririam suas disciplinas de forma remota, bem como os estágios, assim já estariam preparados para atuar neste formato de ensino.

Embora o Ensino Superior não seja o foco deste trabalho, cabe aqui salientar o interesse das instituições privadas e de grandes empresas do ramo da educação como Cogna, Ânima, Cruzeiro do Sul Educacional entre outras, em ampliar a Educação a Distância neste período. Apontamos também que a Elizabeth Guedes irmã do então Ministro da Economia, Paulo Guedes, é a presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares¹⁸. Essas condições somadas a pandemia da COVID-19 acelerou o processo de ampliação da Educação a Distância no Ensino Superior em especial nos cursos de licenciatura (SOUZA; EVANGELISTA, 2020).

Além da graduação na modalidade de Educação a Distância, também foi sugerido para os professores graduados um “amplo programa de formação” para atividades pedagógicas não presenciais e para o uso dos denominados “métodos inovadores” e tecnologias. Em alguns momentos, estes documentos trocam a palavra

¹⁸ <https://anup.org.br/sobre/organograma/>

formação por “treinamento” ou “capacitação”, marcando o discurso empresarial e a eminência prática destas ações. Para o “Instituto Rodrigo Mendes” este “treinamento” dos professores é importante para “aumentar sua eficiência e qualidade no ensino à distância” (IRM, 2020, p.25)

A formação de professores é muito visada por estas empresas e aparelhos privados de hegemonia. De acordo com a Fundação Lemann, a justificativa do “ensino híbrido” se dá pela via da melhora do aproveitamento do tempo do professor.

Para Melim e Moraes (2021), durante a pandemia o professor perde sua função de ensinar, tornando-se apenas um instrutor, tutor que replica o que vem prescrito, processo que tenta substituir este profissional por tecnologias. Os documentos lançados neste período chegam a igualar os professores e tutores, colocando como sinônimos no texto. A substituição de professores por tecnologias é de interesse do capital, pois “professores/as têm corpos que adoecem, cansam, têm limites concretos; têm mentes que pensam e questionam. Professores/as fazem resistência e lutam!” (MELIM; MORAES, 2021, p. 220).

A segunda possibilidade de formação dos professores é para as competências socioemocionais. Esta formação segue os mesmos preceitos daquelas indicadas para os estudantes, inclusive é necessário formar estes professores para que eles formem seus alunos nestas condições.

No capitalismo é importante formar o professor para que ele aceite as mudanças impostas e forme seus alunos para o mesmo consenso. Além disso, o discurso da necessidade de formação dos professores abre espaço para a venda de cursos e materiais, e estas formações são direcionadas para a manutenção do capital.

No documento do MEC sobre as ações em tempos de pandemia a Formação Continuada de Professores também é apontada. Dentre os cursos ofertados pelo MEC está o “Curso de Aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar” como podemos ver na figura a seguir (BRASIL, 2021d).

Figura 9 - Curso de aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar



Fonte: Ministério da Educação

De acordo com o MEC o curso é dividido em três módulos: Módulo 1 - Bem-estar e Comunidade escolar: estudantes, professores, gestores e famílias; Módulo 2 - Saúde mental e Saúde emocional (BNCC) e Educação; Módulo 3 - Educação e bem-estar na pandemia da COVID-19. Em notícia publicada em 10 de maio de 2021 o ministério dizia ter atingido 11 mil inscritos neste curso (BRASIL, 2021d).

Assim como as formações direcionadas para os alunos, estas formações têm como objetivo convencer os professores que o capitalismo é a única opção, mantendo assim sua hegemonia. Desta forma, este professor é formado para se sentir bem mesmo quando precisa dar aula no ensino remoto, sem a estrutura necessária, ou quando é forçado a retornar para a sala de aula sem vacina, sabendo que o país já acumulou mais de 660 mil óbitos que em sua grande maioria poderia ser evitado.

Para a ideologia do capital o professor não deve lutar por melhores condições, nem criticar a falta de direcionamento na pandemia. O retorno ao que as empresas e aparelhos privados de hegemonia vão nomear de “novo normal” precisa ser pacífico, para que o ensino híbrido flua e todos os que lucraram com a pandemia continuem lucrando.

De acordo com Gramsci (2017a, p. 265) “O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil”. É neste espaço de luta em que por meio do consenso da necessidade destas formações, o ministério ainda

consegue atingir 11 mil inscritos para o curso e os aparelhos privados de hegemonia conseguem vender livros e cursos sobre o ensino híbrido.

Como já mencionamos, em conjunto com a necessidade de formação dos professores existe a diminuição de seu protagonismo. No trecho do documento do “Todos Pela Educação” é possível perceber isso quando a instituição diz que os “professores tem papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência”. O professor deixa de ser o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e passa a ser um dos atores que vai mediar tecnologias e trabalhar 24 horas por dia para assegurar não o ensino-aprendizagem, mas uma “boa experiência”.

Com esta retirada do protagonismo do professor as famílias e estudantes passam a ser responsabilizados pela escolarização. O aumento do vínculo com as famílias no ano de 2020, foi considerado também como um legado da pandemia, assim como o uso de tecnologias. Abordaremos este assunto no próximo tópico.

5.1.1.5 É importante Investir no Fortalecimento da Relação Família-escola

As propostas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, empresas e aparelhos privados de hegemonia, de “ensino à distância” durante o isolamento e de um retorno baseado em um “ensino híbrido” colocou em destaque a relação com a família dos estudantes. De acordo com os documentos, os pais ou responsáveis teriam o papel de acompanhar e auxiliar os estudantes nas atividades pedagógicas não presenciais. Nos trechos a seguir podemos ver estas indicações.

Parecer CNE/CP nº 05/2020

No sentido de contribuir para **minimização das eventuais perdas** para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns **materiais de orientações aos pais ou responsáveis** com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e **evitando retrocessos cognitivos**, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL, 2020c, p. 9).

Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19
Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais

Mesmo nesse contexto, os **pais e mães** estão sendo **cobrados** também pelas escolas para **auxiliar** seus filhos **nas atividades e estudos** que precisam desenvolver, além de muitas vezes terem que **acompanhar as terapias** e/ou improvisar terapias em casa, sem terem a expertise técnica para tanto (IRM, 2020, p. 16).

Promova **treinamento** para **professores e pais** para o uso de **ferramentas digitais** (IRM, 2020, p. 25, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19

Por fim, pesquisas já mostram que o **envolvimento das famílias na Educação** das crianças e dos jovens é **fundamental para seu desempenho escolar** (TPE, 2020, p. 12, grifo nosso).

Além disso, com **a crise**, abre-se **uma importante oportunidade**: investir no **fortalecimento da relação família-escola** agora poderá trazer **ganhos não só no curto prazo**, mas, **fundamentalmente**, quando a dinâmica **presencial** das aulas **for reestabelecida** (TPE, 2020, p. 12, grifo nosso).

Todos Pela Educação. Nota técnica – O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19

Também **crucial** no retorno às aulas presenciais será o **fortalecimento da comunicação** por parte das **autoridades de Educação** e das escolas com as **famílias** dos alunos (TPE, 2020, p. 17, grifo nosso).

Mais uma vez as organizações apontam os chamados “retrocessos cognitivos” como justificativa para passar a responsabilidade da escolarização para os pais. Na tentativa de minimizar essas possíveis perdas a escola deve elaborar materiais para orientar os pais e responsáveis, essa orientação é indicada principalmente na educação infantil, séries iniciais e para estudantes com deficiência.

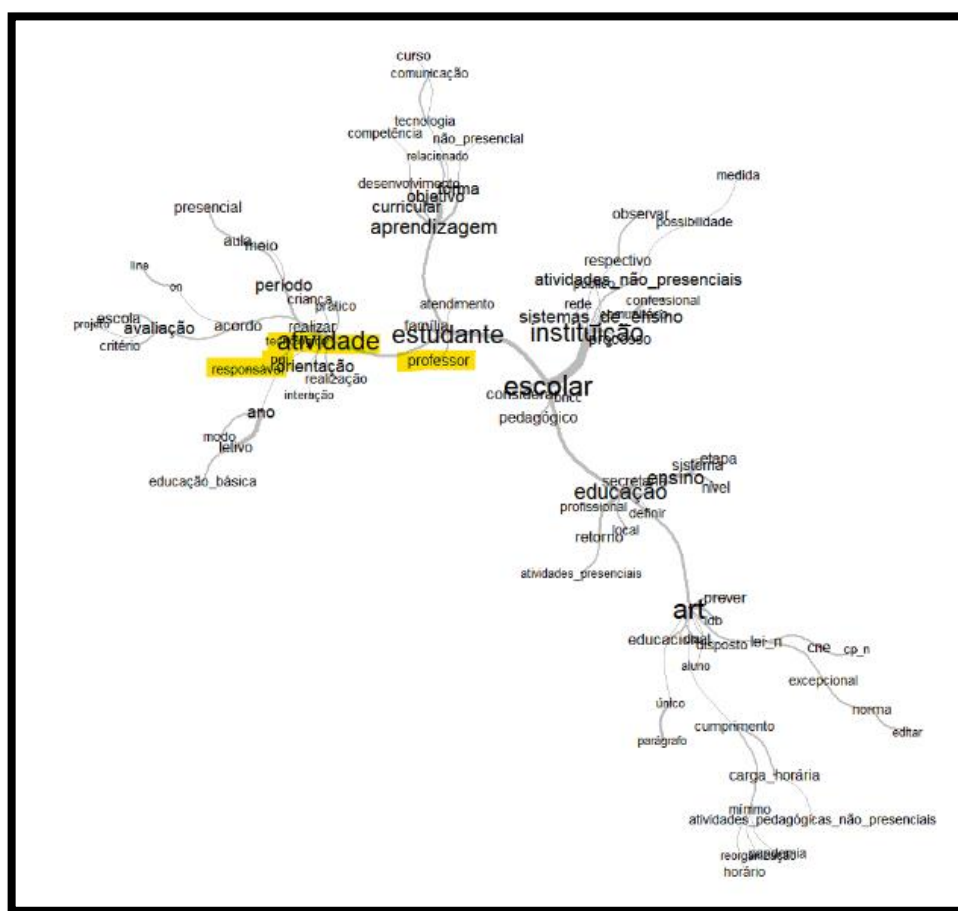
O “Instituto Rodrigo Mendes”, parece reconhecer a sobrecarga dos familiares de pessoas com deficiência neste período, ao mesmo tempo em que cita, orientações da Unesco sobre a necessidade de treinar os pais para o uso de ferramentas digitais. Desta forma, a solução apresentada pela organização é a de que “[...] todos os adultos da família dividam as responsabilidades com os afazeres domésticos e com o cuidado das crianças” (IRM, 2020, p. 16). Fica claro que a responsabilidade ainda está sobre a família que só precisa se organizar melhor para auxiliar estes estudantes.

Como já apontamos, o “Todos Pela Educação” vê esse fortalecimento da relação família-escola como um “legado” deixado por este período. A instituição apresenta o envolvimento da família na educação como “fundamental” para o

“desempenho escolar” dos estudantes. A mesma instituição que apontou o papel do professor como “significativo” para uma “boa experiência”. De acordo com o “Todos Pela Educação” esse período de “crise” deve ser visto como uma “oportunidade” para investir neste fortalecimento da relação família-escola e esta relação deve se manter mesmo após o retorno das atividades presenciais.

A responsabilização da família também fica evidente no Parecer CNE/CP nº 15 como podemos ver na frequência das palavras: pais (16), responsáveis (16), familiares (18) e professor (16). Na análise de similitudes do Parecer CNE/CP nº 05 (Figura 5) podemos perceber que a palavra “atividade” está muito mais próxima dos “pais” ou “responsáveis” do que dos professores. No texto, podemos ver que os pais ou responsáveis devem ser orientados para acompanhar, realizar e supervisionar essas atividades.

Figura 10 - Análise de similitude Parecer nº 5/2020



Fonte: elaborado pelo *software* Iramuteq a partir do Parecer nº 5/2020

Mais uma vez a tentativa das organizações é de convencer os familiares de que as atividades pedagógicas não presenciais, é a única possibilidade para o momento e para o futuro. Desta forma, seguindo a lógica do mercado as escolas são convocadas para aproveitar a oportunidade da crise e transferir essa responsabilidade da escolarização para os familiares e estudantes. Esses resultados corroboram com aqueles encontrados por Vaz (2021) e Vaz, Barcelos e Garcia (2021), de acordo com as autoras essa relação entre família-escola é apresentada como inovadora e importante de ser levada para o futuro.

O consenso formulado pelas organizações, encobre a desigualdade existente entre as famílias. Enquanto algumas famílias contratam profissionais particulares para este período ou tem responsáveis na casa com formação e tempo para auxiliar o estudante, outras nem sequer tem condições básicas de sobrevivência como saneamento ou alimentação como já vimos nas primeiras seções deste trabalho.

A desigualdade educacional no país é ampliada em tempos de pandemia. Os estudantes que têm condições de realizar estas atividades já estão com uma educação reduzida, mais complexa ainda é a condição daqueles alunos que não têm recursos próprios e pessoas com tempo e formação para auxiliá-los, pois não conseguem sequer realizar as atividades. Muitos dos estudantes com deficiência podem estar neste grupo.

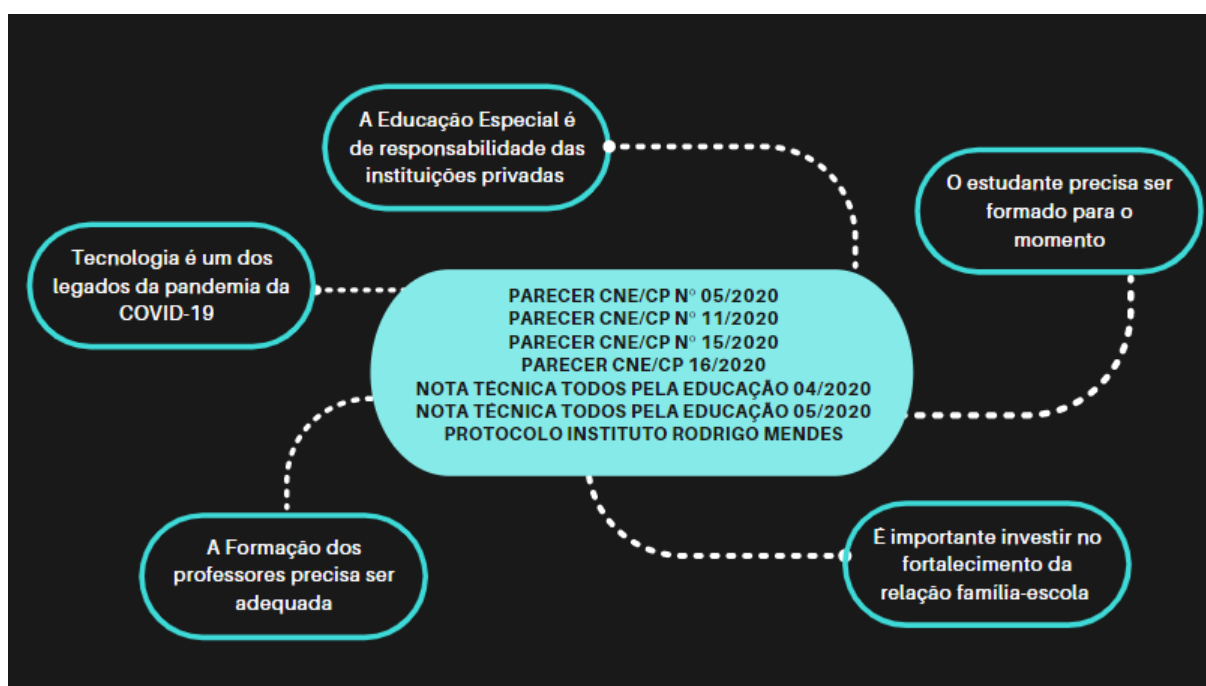
De acordo com Santos (2020), 30,06% dos brasileiros com deficiência em 2010 possuía uma renda de zero a um salário mínimo e 48,97% possuía uma renda de um a dois salários mínimos. A maioria dos brasileiros com deficiência tinha uma renda de zero a dois salários mínimos, ou seja, a condição de classe subalterna já implica nas condições para a realização das atividades pedagógicas não presenciais, e agrava ainda mais quando refletimos sobre as necessidades específicas desses estudantes. Mas a lógica da ideologia liberal é que todos os estudantes estão recebendo as mesmas atividades, portanto devem individualmente encontrar formas para a escolarização.

Este é o último dos cinco consensos que optamos por apresentar neste trabalho. Outros argumentos de consensos são formulados durante este período e poderão ser analisados futuramente. No tópico a seguir apresentaremos algumas considerações sobre os consensos formulados pelo Conselho Nacional de Educação e Aparelhos Privados de Hegemonia.

5.1.1.6 Algumas Considerações Sobre os Consensos Formulados pelo Conselho Nacional de Educação e Aparelhos Privados de Hegemonia

Podemos perceber ao longo dos cinco tópicos destacados que a proposição política colocada nos documentos do Conselho Nacional de Educação, Todos Pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes, dá os mesmos direcionamentos para a área da Educação especial neste período. Na figura a seguir retomamos os documentos e consensos formulados.

Figura 11 - Argumentos em consenso nos documentos



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos analisados

A proposta de Educação Especial, para este período, não é completamente diferente daquela colocada anteriormente à pandemia, entretanto aprofunda e se quer inovadora em algumas condições. A Educação Especial continua sendo delegada para instituições privadas e durante o ano de 2020 essa relação é ainda mais fortalecida. São essas instituições que dão os principais direcionamentos para a área neste período. Dentre estes direcionamentos, pudemos ver o destaque dado para o uso das tecnologias.

O uso de tecnologias na Educação Especial não é exclusivo da pandemia, os projetos anteriores a este período já apontavam para essa direção, entretanto a

pandemia deu uma possibilidade sem precedentes para forçar este uso. As empresas e Aparelhos Privados de Hegemonia, internacionais e nacionais aproveitaram este momento para ampliar seus lucros, convencer a população da necessidade da adoção destas tecnologias e formar estudantes e professores para este uso.

Neste reino da tecnologia, desenhado por estas políticas, o aluno e seus familiares são responsabilizados pela escolarização do estudante. Os professores são marginalizados ou formados para serem apenas mais uma das pessoas envolvidas neste processo. O conteúdo é reduzido ao máximo e o foco principal está em formar pessoas conformadas com as condições impostas pelo capital.

O estudante atendido pela Educação Especial, neste período, tem ainda mais negada a sua condição de se apropriar das produções humanas. A burguesia aproveita este momento para tornar a condição de vida das classes subalternas ainda mais precária, para isso investe esforço para aprofundar a precarização desde a escolarização. É mais fácil para a burguesia convencer o estudante formado, de acordo com as propostas políticas colocadas nos documentos, de que a única opção possível é o capitalismo, o trabalho uberizado, o “ensino a distância”, o retorno ao ensino presencial sem vacinas.

Essa conjuntura do país impõe às classes subalternas uma escolarização desigual e desumana. De acordo com Gramsci (2001)

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Enfrentamos um momento em que a luta pela educação de qualidade para todos é mais que nunca a nossa única opção. Este processo de luta pode ser acompanhado na análise do Decreto nº 10.502/2020 a seguir apresentado, que embora não esteja relacionada diretamente com o ensino remoto, optamos por apresentá-lo, já que representa mais uma tentativa de retirada de direitos da educação especial em tempos de pandemia. Tal documento e sua descrição se encontram disponíveis no site do MEC, impactando tanto nas atividades pedagógicas não presenciais como no retorno presencial destes estudantes.

5.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA (DECRETO Nº 10.502/2020)

Durante a pandemia da COVID-19 no Brasil o governo federal lançou a partir do Decreto nº 10.502/2020 a denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Logo após ao lançamento do Decreto, inúmeras pessoas e representantes de instituições da sociedade civil se manifestaram acerca do documento. O Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade¹⁹ da Universidade Federal de São Carlos, acompanhou a repercussão e desdobramentos dessa política e disponibilizou em seu site os documentos publicados a favor e contrário ao decreto.

No Brasil todo, Confederações e Federações, Conselhos, Fóruns, Associações, Sindicatos, Sociedades e Redes de Pesquisa, Instituições de Ensino e Institutos e Coalizões, se posicionaram em relação ao Decreto. Na Câmara dos Deputados e dos Senadores foram apresentados Projetos de Decretos Legislativos para sustar o Decreto nº 10.502. O Partido Socialista Brasileiro (PSB) entrou com uma ação de inconstitucionalidade contra o referido decreto. De acordo com a ação,

Ao fomentar a criação de classes e escolas especiais ao invés de aprofundar o movimento de inclusão nas escolas regulares, a PNEE de 2020 prevê um desmonte das políticas públicas de inclusão e viola preceitos fundamentais previstos na Constituição Federal, sobretudo o direito das pessoas com deficiência, o direito à educação, a não-discriminação e a dignidade da pessoa humana, como será demonstrado a seguir (PSB, 2020, p. 3).

A ação de inconstitucionalidade foi relatada pelo Ministro José Antônio Dias Toffoli no Supremo Tribunal Federal. Em 21 de dezembro de 2020 o Decreto nº 10.502 foi suspenso conforme aponta o trecho do Inteiro Teor do Acórdão.

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/20, na conformidade da ata do julgamento, por maioria, em referendar a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, Ministro Dias Toffoli. Vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas (BRASIL, 2020j, p. 4).

¹⁹ <https://www.idea.ufscar.br/materiais/legislacao/politicas-nacionais/politicas-nacionais-da-educacao-especial/cronologia-e-repercussao-nacional>

Para os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques o decreto não inovou na ordem jurídica e não se mostra ato normativo abstrato anônimo, já o Ministro Roberto Barroso pontuou a necessidade de revisitar a matéria relativa à educação dos alunos que possuem especificidades relacionadas à comunicação.

No dia 24 de agosto de 2021 aconteceu uma audiência pública para discutir o Decreto nº 10.502. De acordo com Rocha *et al.* (2021), as sustentações orais da audiência se deram em sua maioria a partir da legislação brasileira, os mesmos documentos foram usados para defender e criticar o Decreto nº 10.502. Os autores também enfatizaram a divisão do discurso entre pessoas surdas e demais pessoas atendidas pela política.

Neste tópico analisaremos o referido Decreto, o documento orientador da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e documentos de algumas das organizações privadas que se posicionaram sobre a política e entraram com pedido de amicus curiae. De acordo com Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT, 2020) o amicus curiae tem a função de trazer informações importantes para a demanda, esclarecimentos sobre o processo.

Os documentos analisados em nosso estudo são apresentados no quadro 8.

Quadro 8 - Documentos analisados no trabalho

Organismo	Título/Súmula	Data
Seceretaria-Geral	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.	30/09/2020
Ministério da Educação	PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida	10/2020
Fenapaes	Posicionamento da Federação Nacional das Apaes sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	11/10/2020
Feneis	Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da política nacional de educação especial	06/10/2020
Fenapaes	Amicus Curiae	05/11/2020
Feneis	Amicus Curiae	02/12/2020
Anped	Amicus Curiae	09/12/2020

Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos selecionados

O curto espaço de tempo entre o lançamento do Decreto e dos documentos mostram a movimentação imediata da sociedade civil para criticar ou defender o

documento. Ao analisarmos os documentos, podemos perceber argumentos em consenso e dissenso entre os organismos públicos e privados.

Nos tópicos a seguir apresentaremos alguns destes argumentos: 1) Muitos educandos público-alvo da educação especial não se beneficiam das escolas regulares; 2) As escolas especializadas apresentam inúmeros benefícios para a educação especial; 3) A família pode escolher o melhor lugar para a escolarização do estudante; 4) O Decreto inova na política para estudantes surdos.

5.2.1 Muitos educandos público-alvo da educação especial não se beneficiam das escolas regulares

Como já citamos ao longo do trabalho, as escolas especializadas privadas têm hegemonia sobre a Educação Especial no Brasil (MELO; SILVA, 2016; RAFANTE, 2016). Elas atuam tanto como aparelhos privados de hegemonia, quanto como sociedade política, pois colocam membros de suas organizações em secretarias, conselhos e demais cargos políticos. Foi desta forma que essas escolas se mantiveram, mesmo durante o período das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Elas conseguiram modificar sua forma de trabalho para manter o lucro sobre esta área.

Conforme já citamos, para Melo e Silva (2016, p. 159), essas instituições disseminam a “(ideologia) sobre a qual os alunos público-alvo da Educação Especial são melhores (ou só poderiam ser) atendidos em instituições especializadas”. O Decreto 10.502 foi formulado a partir desta ideologia, de forma que podemos ver dois dos aparelhos privados de hegemonia desta área anunciando que fizeram parte da construção do documento nos seguintes trechos. “A Feneis acrescenta que participou efetivamente da consulta pública à atualização da política em 2018 e nela já incluiu todas as suas demandas [...]” (FENEIS, 2020b, p.6). “A Fenapaes vem contribuindo com o Ministério da Educação nos grupos de trabalho, em conjunto com outras organizações sociais e acadêmicas, desde 2018[...]” (FENAPES, 2020b, p.10).

Essa contextualização nos ajuda a compreender porque o decreto justifica-se em nome do “não beneficiamento dos estudantes em escolas regulares”. Esse argumento é repetido em vários momentos do texto tanto no Decreto nº 10.502/2020, quanto no documento do MEC e nos documentos das instituições privadas que se

posicionaram a favor do referido documento. Apresentamos abaixo alguns destes trechos.

MEC – PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

Atualmente, **urge** reconhecer que **muitos educandos** não estão sendo **beneficiados** com a inclusão em **classes regulares** e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por **alternativas**. O **Governo Federal** não tem sido **insensível** a esta realidade (BRASIL, 2020i, p. 6, grifo nosso).

Assim, **sabedores** de que existem **milhares de pessoas** em idade escolar **fora da escola**, **pelo fato de apresentarem demandas** que **são mais adequadamente atendidas** em **escolas** ou **classes especializadas**, a PNEE **defende a manutenção e a criação** dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos (BRASIL, 2020i, p. 10, grifo nosso).

Secretária Geral – DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

VI – **escolas especializadas** – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos **educandos da educação especial que não se beneficiam**, em seu desenvolvimento, quando incluídos em **escolas regulares** inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020h, p. 1, grifo nosso).

III – definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos **educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas**, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020h, p. 5, grifo nosso).

FENAPAES – Posicionamento da Federação Nacional das Apaes sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Ademais, os dados censitários revelam que existe **uma parcela de estudantes que evade ou não consegue acessar os espaços educacionais**, por falta de **condição adequada da escola** para recebe-los e **por não se beneficiarem das práticas pedagógicas ofertadas** (FENAPAES, 2020b, p.3, grifo nosso).

ANPED – Amicus Curiae

O Decreto ora impugnado, **a pretexto de criar ações para garantir o atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência**, na verdade está criando **discriminação e segregação** entre os educandos com e sem deficiência **ao incentivar a criação de escolas e classes especializadas apenas** para os alunos com deficiência (ANPED, 2020, p. 2, grifo nosso).

Os trechos citados mostram que a necessidade de reformulação da Política de Educação Especial é apresentada com caráter de urgência. Podemos ver no texto a utilização do termo “urge” ao dizer “urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares”. Esse mesmo caráter de urgência foi dado para outras reformas políticas como a reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Todas essas reformas foram aceleradas no processo de aprovação a partir do ano de 2016, marcada por um conjunto de ataques à classe trabalhadora (GARCIA; MICHELS, 2021).

Juntamente com este caráter de urgência, as organizações desenvolveram um discurso de caráter humanitário, como se estivessem preocupados com os estudantes, “sensíveis” com suas necessidades. Em conjunto com este discurso vão relacionar a evasão e a falta de acesso à escolarização, diretamente às condições das escolas regulares ou “falta” de escolas especializadas.

De acordo com estas organizações, esses estudantes estão fora da escola por, “falta de condição adequada da escola para recebê-los e por não se beneficiarem das práticas pedagógicas ofertadas” (FENAPAES, 2020b, p. 13) e “pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas” (BRASIL, 2020i, p. 10). O argumento em consenso entre os dois aparelhos privados de hegemonia Fenapaes e Feneis e o Governo Federal, aponta para as escolas especializadas como a “solução” para a Educação Especial no Brasil.

A ANPED posiciona-se de forma contrária a este discurso e afirma que quando estas instituições incentivam a criação de escolas e classes especializadas está criando discriminação e segregação.

Apresentado em caráter de urgência, o Decreto nº 10.502/2020 aproveita o momento da pandemia da COVID-19 para retomar algumas proposições políticas e abrir espaço para novas proposições em nome da privatização da Educação Especial. Os argumentos utilizados no documento se aproximam daqueles lançados sobre a Educação Especial no período da pandemia. Percebemos isso na individualização do ensino e flexibilização do currículo justificada pelas especificidades desses estudantes. Os documentos referentes às “atividades não presenciais” não mencionam as escolas especializadas, no entanto, indicam a necessidade de “tutoria individualizada”, “plano de ensino individualizado” e “flexibilização de currículo” em

especial para estudantes com deficiência intelectual, como vimos nas seções anteriores.

No Decreto, as escolas especializadas não só são citadas como uma das possibilidades de escolarização para estudantes atendidos pela Educação Especial, como também são propagandeadas como veremos no próximo tópico.

5.2.2 As Escolas Especializadas Apresentam Inúmeros Benefícios Para a Educação Especial

As escolas especializadas privadas no Brasil marcaram a história da Educação Especial e formulação de políticas (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2018). De acordo com Laplane, Caiado e Kassar (2018) no ano de 2017 o setor privado era responsável por 82,78% das matrículas em escolas especiais. As autoras analisaram os microdados do Censo Escolar de Educação Básica do ano de 2007 a 2014 e perceberam que o “setor privado concentra as matrículas em escolas de educação especial, financiado pelo setor público, enquanto que a escola pública é responsável pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 48).

Como já vimos nas seções anteriores, a Fenapaes é uma dessas instituições. De acordo com o pedido de Amicus Curiae da FENAPAES a instituição conta com “25 (vinte e cinco) Federações Estaduais que por sua vez filia 2.144 (duas, mil cento e quarenta e quatro) APAES ao longo do território nacional, todas filiadas à Requerente” (FENAPAES, 2020a). Além da Fenapes existem outras instituições atuando nesta área.

Como vimos na primeira seção, a Fenapestalozzi é também um aparelho privado de hegemonia sobre a Educação Especial no Brasil. Esta instituição privada criada em 1926, atualmente conta com 232 Associações Pestalozzi, Federações Estaduais e Entidades Análogas (FENAPESTALOZZI, 2020).

Sobre o posicionamento da Fenapestalozzi acerca do Decreto nº 10.502 encontramos na página,

A Federação Nacional luta diariamente para garantir os direitos educacionais e a inclusão social das pessoas com deficiência. Tendo em vista o decreto nº 10.502/2020, que institui política nacional de educação especial, entendemos que é preciso ter mudanças periódicas nas políticas públicas, assim como serem discutidas e estudadas. Porém ressaltamos que o mesmo necessita

de aprimoramento, não permitindo que os direitos humanos sejam desassistidos. Para acessar o conteúdo completo, clique aqui: (FENAPESTALOZZI, 2020).

Ao clicarmos no link a página não é encontrada, sendo assim não tivemos acesso ao documento emitido por esta instituição.

Essas instituições assim como a Feneis e outras que realizam trabalhos nesta área influenciam diretamente na produção de políticas. Desta forma, no texto do Decreto nº 10.502/2020 encontramos divulgação destas instituições como podemos ver nos trechos a seguir.

MEC - PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

As **escolas especializadas (ou especiais) devem existir** com a **perspectiva de retorno** dos educandos, assim que possível, **às escolas regulares inclusivas**. Devem ser ambientes sociais e **tecnológicos acessíveis, planejados com vistas a favorecer a autossuficiência pessoal, sucesso na aprendizagem e independência social**. As escolas especializadas devem reunir **pressupostos teóricos** para fundamentar o **uso de diferentes tipos de metodologias**, técnicas e equipamentos específicos bem como para a produção de materiais didáticos adequados e adaptados e para o desenvolvimento de **tecnologia assistiva**, a fim de serem aplicados para públicos da educação especial específicos (BRASIL, 2020i, p. 42, grifo nosso).

Secretária Geral - DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

VII – classes especializadas – classes organizadas em escolas regulares inclusivas, **com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático**, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público-alvo ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (BRASIL, 2020h, p. 2, grifo nosso).

FENAPAES - Posicionamento da Federação Nacional das Apaes sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Nesse aspecto, **o Decreto nº 10.502/2020 avança, ao reconhecer a escola especializada** como um espaço que **diversifica e amplia** as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino (FENAPAES, 2020b, p. 3, grifo nosso).

Faz-se necessário destacar que a Rede Apae **não defende as escolas especializadas** como opção para todos os estudantes da educação especial, evitando restringir as oportunidades de desenvolvimento dos indivíduos de maneira prévia e atentar contra sua igualdade e liberdade. Nem considera a escola especializada como espaço prioritário para educação dos estudantes com deficiência. **No entanto**, reconhece no Decreto nº 10.502/2020 a **oportunidade de ressignificar** a

escola especializada em benefício da inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência, reconhecendo a singularidade e as necessidades educacionais de cada um (FENAPAES, 2020b, p. 3, grifo nosso).

ANPED – Amicus Curiae

O referido Decreto **contraria frontalmente, ainda, a Lei n. 13.146/2015**, a Lei Brasileira de Inclusão, na medida em que todos esses marcos normativos hierarquicamente superiores à figura normativa do Decreto estabelecem justamente a **priorização da inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares**. O debate constitucional ora invocado é de suma relevância, na medida em que se cinge sobre o alcance de uma gama de artigos do texto constitucional, a totalidade dos quais **promove de maneira inequívoca o direito à não discriminação das pessoas com deficiência nos mais diversos âmbitos** (ANPED, 2020, p. 8, grifo nosso).

Nos excertos em destaque, podemos verificar que o documento aponta a existência das escolas especializadas, ao indicar, por exemplo, que “As escolas especializadas (ou especiais) devem existir” já que ao usar o imperativo “devem” não dão outras opções. Com relação ao estudante destas escolas, o documento não vai dizer que “devem” retornar às escolas regulares e sim que essas escolas especializadas devem ter a “perspectiva” de retorno para as escolas regulares, ou seja, esses alunos podem ou não retomar para as escolas regulares.

Ao apresentar essas escolas e as classes especiais os documentos citam as condições que as mesmas têm para atender estudantes público-alvo da Educação Especial, tentando convencer que estão mais preparadas para realizar estes atendimentos. Falam de espaços físicos acessíveis e “pressupostos teóricos” que permitem o uso de diferentes metodologias.

A Fenapaes reconhece essa publicidade das escolas especializadas no Decreto, “o Decreto nº 10.502/2020 avança, ao reconhecer a escola especializada como um espaço que diversifica e amplia as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino” (FENAPAES, 2020b, p.3). A instituição diz não defender a escola especializada para todos, entretanto vê no Decreto uma possibilidade para a chamada ressignificação da escola. Possibilidade que não foi vista na Política de Educação Especial de 2008 “Registra-se que a Política Nacional de Educação Especial de 2008, foi alvo de diversas críticas por parte da Rede Apae ao longo dos seus 12 anos de vigência” (FENAPAES, 2020a, p. 11), embora mesmo durante esta política a organização tenha encontrado formas para se manter, como já vimos ao longo do texto.

Piaia (2021) analisou as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, de acordo com a autora, no Paraná, essa modalidade é “escola substitutiva ao ensino regular, e tem, na legislação estadual, garantia legal de existência e manutenção financeira” (PIAIA, 2021, p. 133). No estado do Paraná existem 386 escolas desta modalidade que ofertam escolarização, da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Sobre o Ensino Fundamental a autora aponta,

Para as turmas do ensino fundamental, a ação pedagógica centra-se no ensino de conteúdos da Base Comum Curricular com adaptação na dimensão da educação especial ao nível do 1º e 2º anos num ciclo contínuo de 10 anos, desses, quatro anos dedicados ao ensino de conteúdos condizentes com o 1º ano, denominado 1º ciclo, e outros seis anos com o ensino de conteúdos condizentes com o 2º ano, denominado 2º ciclo (PIAIA, 2021, p. 134).

De acordo com Piaia (2021) o estudante leva 10 anos para cumprir os dois primeiros anos do ensino fundamental. Esses dados apontam para a incredibilidade da aprendizagem destes estudantes nesses espaços.

Na contramão do posicionamento das instituições especializadas que enaltecem o Decreto, a ANPED se posiciona contrária à reformulação neste momento. De acordo com a Associação, o Decreto contraria Leis como a Constituição Federal (1988), Decreto nº 6.949 de 2009, Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Lei nº 13.146 de 2015. Para a ANPED o referido Decreto, amplia as possibilidades de privatização da educação, retoma o modelo biomédico de deficiência e leva à discriminação.

Todos esses documentos, citados pela ANPED, priorizam as escolas regulares. Os direitos conquistados nessas políticas, embora sejam apenas concessões para a manutenção do capitalismo, tornam-se importantes por serem também dadas em respostas à luta das pessoas com deficiência e por ser o possível para tentar uma vida mais próxima de condições humanas. O estudante atendido pela Educação Especial deve ter direito à educação pública regular mesmo que essa ainda não seja aquela escola sonhada pela classe trabalhadora.

Com relação às escolas especializadas, destaca-se o fato das escolas privadas no Brasil terem a maioria das matrículas como vimos com Laplane, Caiado e Kassar (2016), portanto, estas escolas atendem as demandas das empresas e aparelhos privados de hegemonia envolvidos. A escolarização do estudante é

fundamentada na incredibilidade de aprendizagem, sendo reduzida às atividades da vida diária e de trabalhos precários.

Apesar destas constatações, existem pessoas atendidas pela Educação Especial e familiares que apoiam essas iniciativas. Isso ocorre principalmente porque essas escolas recebem verbas tanto da área da saúde pública, quanto da área da educação pública e assistência social (ALMEIDA; MELO; FRANCA, 2019; RAFANTE *et al.*, 2019). Além destas verbas, essas instituições recebem apoios de empresas e doações, desta forma conseguem manter um espaço para ofertar atendimentos que às vezes são necessários para as especificidades desses estudantes.

Com todos esses apoios financeiros, essas escolas especializadas privadas conseguem manter sua hegemonia sobre a Educação Especial. As escolas têm condições de disseminar a sua concepção de mundo e de homem por meio de sua formação, bem como por meio de cursos para professores e familiares, publicidades, revistas e eventos. Tem forças materiais para levar os estudantes e familiares ao consentimento de que esta é a melhor opção para estes estudantes.

O Decreto nº 10.502/2020, assim como os documentos elaborados em período de pandemia para a Educação Especial, amplia as possibilidades de privatização da educação. As empresas e aparelhos privados de hegemonia, por trás de um discurso humanitário, aproveitam este momento para manter e aprofundar seus lucros nesta área e educar a classe subalterna para se manter na subalternidade.

Diante da apresentação dos “benefícios” das escolas especializadas, o documento defende que os pais terão escolha entre as diferentes modalidades de escola. Discutiremos sobre esse argumento no próximo tópico.

5.2.3 A Família Pode Escolher o Melhor Lugar Para a Escolarização do Estudante

Os últimos dois argumentos apresentados, apontam para a relação de igualdade entre escolas regulares e escolas especializadas apresentadas pelo Decreto nº 10.502/2020. De acordo com o documento, diante da igualdade entre estes dois modelos, os estudantes e familiares poderão escolher o melhor lugar para a escolarização destas pessoas. Esse argumento é apresentado várias vezes ao longo do texto e usado como uma das justificativas para a atualização da política. Apresentamos abaixo alguns destes trechos.

MEC - PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

Um dos pressupostos norteadores desta Política Nacional é a **valorização das singularidades** e o **inalienável e preponderante direito do estudante** e das famílias **no processo de decisão** sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2020i, p. 6, grifo nosso).

Diante da singularidade do estudante, em interface com seu contexto sociofamiliar, a **equipe poderá indicar se a matrícula numa classe especializada é** o mais favorável ao desenvolvimento integral do estudante, no entanto, a **decisão final é primeiramente do estudante**, e, no caso de este não ter idade suficiente ou condições cognitivas para expressar sua opinião, a decisão será da família (BRASIL, 2020i, p. 74, grifo nosso).

Secretária Geral - DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

VI - **participação de equipe multidisciplinar** no processo de **decisão da família** ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada (BRASIL, 2020h, p.2, grifo nosso).

IV - **priorizar a participação do educando** e de sua **família** no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020h, p. 3, grifo nosso).

Podemos perceber no primeiro trecho destacado, dois argumentos, primeiro a valorização da individualidade “Um dos pressupostos norteadores dessa Política Nacional é a valorização das singularidades [...]” e a liberdade de escolha “[...] e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão [...]”. A educação é vista como um produto do qual os indivíduos de acordo com suas singularidades, podem escolher e devem ser responsabilizados pelas consequências de suas escolhas.

Essa ideologia de individualização e de liberdade de escolha são características da hegemonia burguesa e do processo de privatização da educação brasileira. A partir desta hegemonia cada indivíduo deve ser “empreendedor” de si mesmo.

Freitas (2018) analisou a reforma empresarial da educação no Brasil. De acordo com o autor a privatização é a categoria central desta reforma e ela acontece em processos que vão inserindo a lógica empresarial dentro das escolas públicas.

Para Freitas (2018) essa inserção da lógica empresarial dentro da escola pública e a ampliação do espaço das organizações não governamentais, que são também privadas, dentro da educação, é um processo para a inserção da ideia de vouchers.

A ideia dos vouchers é vendida como direito de escolha, nela os pais recebem uma determinada quantia para destinar à educação e escolhem a escola para matricular seus filhos. Nos Estados Unidos, este processo está em curso, entretanto, diferente da propaganda de melhoria na educação, essa proposta tem ampliado a segregação. Conforme afirma Freitas (2018)

Como veremos, a experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (FREITAS, 2018, p. 18).

Com relação aos estudantes com deficiência Losen *et al.* (2016) vai apontar que nos Estados Unidos em 235 escolas terceirizadas, chamadas, *charters*, mais de 50% dos estudantes com deficiência foram suspensos. Estes dados dos Estados Unidos nos fazem refletir sobre as possibilidades de escolhas de estudantes atendidos pela Educação Especial no Brasil. A propaganda da possibilidade de escolha é colocada em contraste com a divulgação das escolas especializadas privadas que têm a hegemonia sobre a Educação Especial no país.

Esses dados vão apontar para qual escola esses estudantes serão encaminhados. Como podemos ver no trecho destacado, equipes multiprofissionais auxiliarão nesta “escolha”. Essa equipe responsável para auxiliar os estudantes e responsáveis na escolha da escola, é a mesma que sofre diariamente diferentes pressões da escola em processo de privatização, ataque aos direitos trabalhistas, precarização da escola pública, implantação de atividades pedagógicas não presenciais, excesso de alunos por sala, cobrança por resultados nas avaliações de larga escala, ou seja, o encaminhamento de estudantes atendidos pela Educação Especial para escolas especializadas pode parecer uma alternativa viável.

Podemos perceber também já no texto do Decreto nº 10.502/2020 uma tentativa de produção de consenso de que estas escolas estão mais preparadas para

estes estudantes. Com a manutenção desta possibilidade de encaminhamento, medidas coercitivas como a de suspensão destes estudantes também podem ser usadas, justificadas na não adequação às escolas regulares, como tem acontecido nos Estados Unidos.

Como já vimos na seção 1 Gramsci (2001), no seu período histórico já discutia acerca da necessidade de as escolas serem mantidas pelo Estado e já apontava para as condições que vivemos hoje,

Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “ iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnicopolítica, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Nesta mesma perspectiva, o que o Decreto nº 10.502/2020 amplia, não são as possibilidades de escolha dos estudantes e familiares, e sim as possibilidades de privatização da Educação Especial. O mesmo discurso de caráter humanitário relacionado a escolha dos estudantes e familiares, toma ainda mais forças quando direcionada aos estudantes surdos como veremos no próximo tópico.

5.2.4 O Decreto Inova na Política Para Estudantes Surdos

O Decreto nº 10.502/2020 é fortemente direcionado à comunidade surda, no documento elaborado pela secretaria a palavra “Surdo” se repete 189 vezes, principalmente relacionada a escola bilíngue de surdos. Esse direcionamento é revelado desde a cerimônia de lançamento do documento, faremos aqui uma breve descrição desta cerimônia.

Em 30 de setembro de 2020, foi realizada uma cerimônia no Palácio do Planalto, na qual foi lançado o Decreto nº 10.502 que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. A cerimônia foi transmitida ao vivo pelo canal do Planalto na plataforma digital do Youtube e foi realizada em homenagem ao “Setembro Azul”, que é o mês da visibilidade da comunidade surda.

Participaram da cerimônia o Presidente Jair Messias Bolsonaro, a Primeira-dama e Presidente do Conselho do Programa Pátria Voluntária Michelle de Paula Firmo Reinaldo Bolsonaro, o Ministro da Educação Milton Ribeiro, Ministro-Chefe da casa civil do Brasil Walter Souza Braga Netto, Ministra da Mulher, da família e dos Direitos Humanos Damares Regina Alves, a Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira e intérpretes de Libras. Havia também outros ministros na plateia.

Após ao Hino Nacional a Presidente do Conselho do Programa Pátria Voluntária²⁰ Michelle de Paula Firmo Reinaldo Bolsonaro foi convidada para fazer o discurso, ela fez o discurso em Libras, tendo ao lado uma intérprete. No discurso foi lembrado as conquistas dos surdos comemoradas neste mês, citado, pessoas surdas que compõe o governo (Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, Crisiane Nunes Bez Batti, Paulo Viera, Felipe Trigueiro, Paulo Sugai, Robson Peixoto), e apresentado a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Encerrado o discurso da Primeira-dama, foi realizada a apresentação de um vídeo em homenagem ao setembro azul. Neste vídeo, ministros e secretários parabenizaram os surdos (a maioria em Libras). Após a Homenagem, a Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Priscilla Gaspar foi convidada para a fala. A secretária, cumprimentou as autoridades presentes e disse estar emocionada vendo todos usando Libras no vídeo, comentou ainda que quem faz a diferença no governo é o Presidente e a Primeira-dama.

Mais dois vídeos foram apresentados na cerimônia, um referente ao dia internacional dos intérpretes e tradutores de Libras e outro fazendo propaganda da Política lançada. O último a ser convidado para discursar foi Ministro da Educação Milton Ribeiro, de acordo com o Ministro o Presidente e a Primeira-dama são os grandes responsáveis pelo lançamento da política, ele comentou a história da inclusão no Brasil e apontou as escolas especializadas como responsáveis pela inclusão de muitas pessoas no país, afirmou ainda que no atual momento muitos estudantes não estão sendo beneficiados em escolas comuns, assim estudantes, familiares,

²⁰ O programa foi criado pelo Decreto nº 9.906 de 09 de julho de 2019 que “Institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Prêmio Nacional de Incentivo ao Voluntariado e o Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado” (BRASIL, 2019, p. 1). Tem como finalidades: “promover o voluntariado de forma articulada entre o Governo, as organizações da sociedade civil e o setor privado” (BRASIL, 2019, p. 1).

professores e gestores escolares clamam por alternativas. Encerrados os discursos o decreto foi assinado.

Chamamos a atenção para o apelo emocional à comunidade surda no lançamento da política como já apontado pela Dr^a Mônica Kassar em Live²¹. O fato da política ser lançada em uma data comemorativa em relação às lutas realizadas pelos surdos na história, já aponta para estas condições. A Primeira-dama realiza o discurso em Libras, no momento em que está fazendo o discurso a intérprete se emociona algumas vezes, o vídeo alusivo ao setembro surdo tem o mesmo tom, inclusive com vários representantes do governo dizendo que ama os surdos. A cerimônia transmite a impressão que a política lançada, será destinada apenas à comunidade surda, por outro lado, mesmo com relação a este grupo, apesar da visibilidade da Libras, o discurso não abre mão do assistencialismo.

Assim, como na cerimônia de lançamento, o documento tem muitos trechos direcionados aos estudantes surdos. A representação da nuvem de palavras realizada pelo *software* Iramuteq a partir do Decreto nº 10.502, torna ainda mais visível as questões apontadas no texto, como o discurso de que é um documento que preza pela inclusão e inova na educação de surdos.

Figura 12 - Nuvem de palavras Decreto nº 10.502



Fonte: elaborado pelo *software* Iramutec a partir do Decreto 10.502/2020

²¹https://www.youtube.com/watch?v=-wD3GHs_Ojl

Como vimos na Nuvem de palavras gerada pelo *software* Iramutec a palavra “surdo” aparece como um dos temas centrais do Decreto. Abaixo apresentamos alguns dos trechos acerca dos estudantes surdos encontrados nos documentos analisados.

MEC - PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

O **direito à educação bilíngue** está garantido na política nacional de educação bilíngue de surdos **presente na PNEE 2020**, que reconhece as especificidades dos surdos e **agrega valores e direitos**, ao responder de forma ampla, efetiva e eficaz ao pleito da **comunidade surda brasileira**, de receber escolarização diretamente em sua língua de sinais, possibilitando o aprendizado contínuo (BRASIL, 2020i, p. 40, grifo nosso).

FENEIS - Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da política nacional de educação especial

A **PNEEPEI-2008** teve resultados **que levaram à evasão escolar de muitos estudantes surdos**. Evasão, sim, é segregação. Escola Bilíngue de Surdos, não! Uma Escola Bilíngue de Surdos é inclusiva, pois inclui os surdos com seus pares, de forma, inclusive, a identificar nos surdos mais velhos modelos bem sucedidos, oferece a escolarização e permite-lhes competir igualmente com outros cidadãos não surdos, porque têm garantida a **equidade**. Constata-se nessa nova política a preocupação em não deixar ninguém para trás (FENEIS, 2020b, p. 4, grifo nosso).

FENEIS – Amicus Curiae

Se o Decreto 10.502/2020 tem o **fito de proporcionar, em favor da comunidade surda**, justamente os valores de fomento da sua identidade, especificidade, cultura e língua, **como poderiam ser os seus dispositivos, nestes pontos, inconstitucionais?** (FENEIS, 2020a, p. 9, grifo nosso).

No primeiro trecho podemos ver o discurso do Ministério da Educação sobre a relação do Decreto nº 10.502 com a comunidade surda. De acordo com este documento, a política reconhece as especificidades dos surdos e “agrega valores e direitos” à comunidade. O ministério apresenta o documento como uma grande inovação para a comunidade surda, isso é somado a cerimônia de apresentação e a figura da esposa do presidente fazendo o discurso em Libras. Apesar deste discurso, apontando a política como inovadora, os direitos citados já estavam garantidos. De acordo com Rocha, Mendes e Lacerda (2021), a Política não inova com relação a esta questão se comparado ao Decreto nº 5.626 de 2005, apenas traz mais visibilidade.

Mesmo diante destas condições, a Feneis posiciona-se favorável ao Decreto. De acordo com a organização, a comunidade surda teme que o debate acerca do decreto tenha impacto em direitos já conquistados pela população surda. A instituição aponta também algumas demandas de ajustes como: desvinculação da educação bilíngue de surdos à educação especial, detalhamento da formação obrigatória dos professores bilíngues, indicação de proficiência de libras para todos os envolvidos e professores de Libras prioritariamente surdo (FENEIS, 2020b).

Pelos documentos é possível perceber que a Feneis se sente representada pelo decreto e assim como a Fenapaes, apresenta resistências com relação a já implementada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. É possível ver essa resistência no seguinte trecho “A PNEEPEI-2008 teve resultados que levaram à evasão escolar de muitos estudantes surdos” (FENEIS, 2020b, p.4). Como já vimos, a política de 2008 deu prioridade às escolas regulares, mas não impossibilitou o trabalho das escolas especializadas privadas, apesar disso essas instituições encontraram no Decreto nº 10.502/2020 a possibilidade de ampliar seu espaço na Educação Especial.

Se por um lado o Decreto não inova com relação ao estudante surdo, por outro lado, o documento cria uma divisão dos movimentos sociais históricos que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021). Essa divisão fica clara no discurso da Feneis “Se o Decreto 10.502/2020 tem o fito de proporcionar, em favor da comunidade surda, justamente os valores de fomento da sua identidade, especificidade, cultura e língua, como poderiam ser os seus dispositivos, nestes pontos, inconstitucionais?” (FENEIS, 2020a, p. 9). A instituição questiona a inconstitucionalidade diante do atendimento das necessidades da pessoa surda, a despeito das condições impostas para as demais pessoas atendidas pela Educação Especial.

O movimento da pessoa surda em luta pelos seus direitos é extremamente importante, entretanto essa fragmentação reduz a força do movimento de pessoas com deficiência. De acordo com Barcelos e Garcia (2021),

Por fim, consideramos que a fragmentação dos grupos que disputam a política nacional de Educação Especial, organizados pelas condições específicas dos sujeitos, aprofunda a competitividade pelos recursos públicos em uma perspectiva de adaptação ao existente, ao mesmo tempo que enfraquece a aglutinação de forças visando lutas sociais anticapitalistas, as

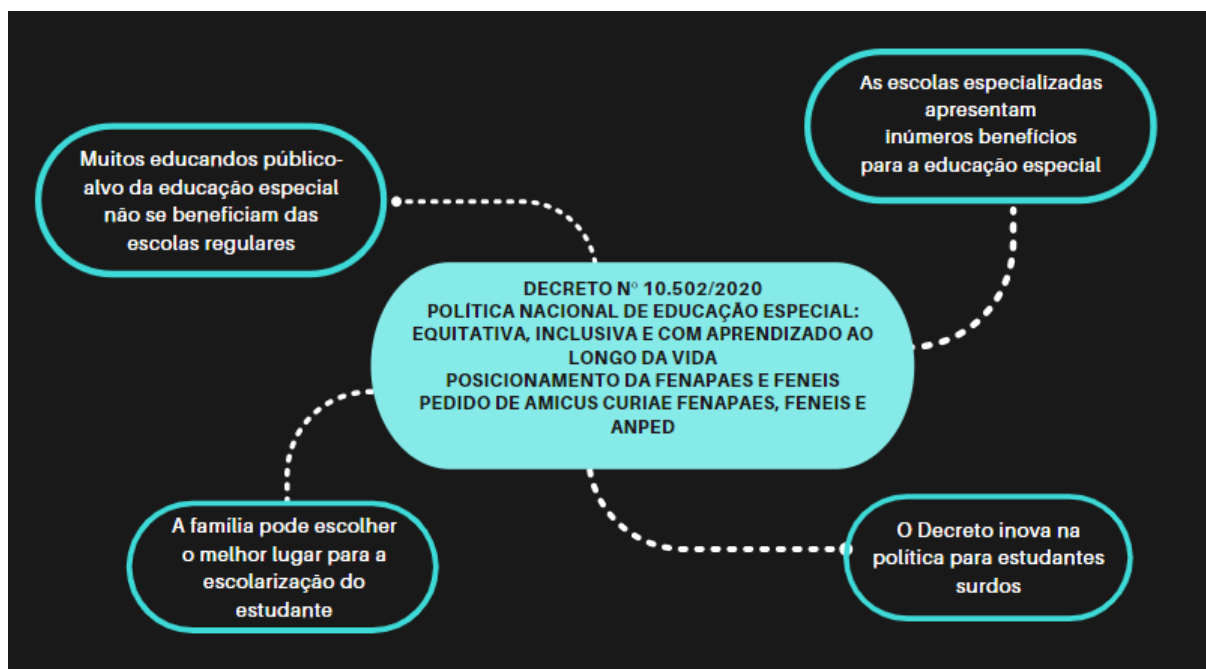
quais poderiam construir um horizonte emancipatório para as pessoas com deficiência (BARCELOS; GARCIA, 2021, p. 14).

A divisão da classe trabalhadora é importante para a manutenção da hegemonia burguesa e é um dos feitos do Decreto nº 10.502.

5.2.5 Algumas Considerações Sobre os Argumentos Formulados a Partir do Decreto nº 10.502/2020

O lançamento do Decreto nº 10.502/2020 em meio a pandemia da COVID-19 colocou em evidência as forças em disputa pela política de Educação Especial. Os aparelhos privados de hegemonia formados por escolas especializadas privadas, participaram da formulação desta Política enquanto sociedade política e sociedade civil. Estas organizações disseminam suas ideologias por diferentes meios e mantêm a hegemonia formulando consensos em argumentos. Na figura a seguir retomamos os documentos e consensos formulados.

Figura 13 - Argumentos formulados pelos documentos



Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos analisados

A análise de alguns dos argumentos formulados pelo Decreto nº 10.502/2020, mostrou que estes aparelhos privados de hegemonia, aproveitaram este período para

disseminar seu projeto de educação baseado na privatização e segregação dos estudantes atendidos por essa política. A disseminação desse projeto de educação é feita através de um discurso de inovação para a comunidade surda, de respeito à individualidade e da possibilidade de escolha pelos estudantes e familiares.

Assim como fica evidente o peso destas organizações no país, também fica claro o movimento de resistência de associações que defendem os direitos à educação e da pessoa com deficiência como a ANPED e a ABPEE e o movimento político das pessoas com deficiência.

Entretanto, não podemos deixar de citar que algumas organizações que são contrárias ao Decreto nº 10.502, também são instituições privadas. Podemos ver esta relação nos envolvidos na Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, dentre os participantes, destacamos Instituto Rodrigo Mendes, Ashoka e Itaú Social. Como vimos na segunda seção deste trabalho, o movimento pela educação inclusiva, também faz parte da lógica do capital e a filantropia tenta justificar as desigualdades deste sistema. Porém, conforme afirma Fontes (2018, p. 15) “A ampliação do Estado a partir de entidades empresariais sem fins lucrativos – aparelhos privados de hegemonia – é positiva apenas para o capital, pois pavimenta seu avanço sobre os recursos públicos (educação, saúde, previdência)”.

E é essa luta por recursos públicos que assistimos historicamente na Educação Especial brasileira. Na qual, a luta pela educação inclusiva também se dá na tentativa de reduzir custos, ainda que tente atender o movimento das pessoas com deficiência (KASSAR, 2011). Assim como nas disputas acerca do Decreto nº 10.502, o movimento das pessoas com deficiência tem forte peso na resistência, porém, não podemos perder de vista as condições impostas pelo capitalismo conforme afirma Gramsci.

Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória “permanente” rompe, e não imediatamente, a subordinação. Na realidade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta (GRAMSCI, 2017c, np.)

Essa é a luta que se dá no campo da Educação Especial no Brasil e se repetiu com o Decreto nº 10.502 é nesse constante estado de defesa que sobrevivemos. Por isso é extremamente necessário que haja intelectuais orgânicos às classes subalternas para formular outras concepções de mundo, disseminá-las e formar um

bloco histórico capaz de disputar a hegemonia, mostrar que existem alternativas para além do capital na Educação Especial.

Ao resistirmos aos retrocessos deste decreto não significa que estamos plenamente satisfeitos com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, embora este documento tenha sido elaborado de forma muito mais democrática e atendendo às leis precedentes, porém a resistência e a luta são por uma educação pública, presencial, estatal, laica, com financiamento público e exclusivo para escolas públicas. Uma educação para as classes subalternas conforme Gramsci

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Seguimos, portanto, lutando por esta escola para todos e resistindo às tentativas de retroceder neste processo.

A análise do Decreto nº 10.502/2020 aponta que o documento, apresenta argumentos em comum com os documentos lançados acerca da Educação Especial durante o ano de 2020, marcado pela pandemia da COVID-19. Assim como, nas recomendações para este período, o Decreto propõe reforçar a lógica empresarial na área da Educação e ampliar a privatização, diante destas condições a Educação Especial é mais uma vez delegada para as instituições privadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral, analisar as políticas de educação especial no Brasil, em face das alterações justificadas em vigência da pandemia da COVID-19 no ano de 2020. E como objetivos específicos: a. analisar o contexto social, político e econômico do Brasil em tempos de pandemia da COVID-19; b. caracterizar as alterações propostas à educação especial no período investigado; c. expor argumentos de formulação de consenso, apresentados por esses grupos.

Para responder esses objetivos realizamos uma análise documental, na qual analisamos os documentos de organismos públicos e privados a partir dos conceitos de Estado Integral de Gramsci. A seguir, procuramos apresentar algumas considerações sobre os dados analisados.

O contexto social, político e econômico do Brasil, durante o ano de 2020, sendo esse atravessado pela pandemia da COVID-19 é marcado pelo ataque às classes subalternas. Essas classes que sofrem constantemente as iniciativas dos grupos dominantes se viu ainda mais assolada nos últimos anos, com o desmonte das poucas concessões que haviam conquistado nas áreas da saúde, educação e assistência social.

Diante desta realidade, a pandemia da COVID-19 amplia e escancara as desigualdades existentes no país. As classes subalternas vivenciam a pandemia em sua maioria sem condições sanitárias, com o aumento do desemprego, da fome, da precarização do trabalho e correndo risco constante de se contaminar e perder a vida em decorrência da COVID-19. Por outro lado, a burguesia faz deste momento de acirramento da crise, oportunidade para ampliar seus lucros, explorar ainda mais o trabalhador e convencê-lo de que o sistema capitalista é a única possibilidade.

Neste contexto são elaboradas e lançadas as políticas de Educação Especial, neste período. A análise dos dados, permitiu identificar que o Conselho Nacional de Educação é composto por diversos representantes de instituições privadas. Essa representação permite que os aparelhos privados de hegemonia de caráter burguês, tenham suas concepções de mundo, disseminadas no âmbito da sociedade política e da sociedade civil. Desta forma, pudemos observar que os direcionamentos dados pelos organismos públicos e privados, acerca da Educação Especial, no período analisado, estão em consenso, assim como já apontavam alguns dos estudos em nossa revisão de literatura.

Ao analisarmos os Pareceres nº 05/2020, 11/2020, 15/2020, 16/2020, documentos do “Todos Pela Educação”, do “Instituto Rodrigo Mendes” e o Decreto nº 10.502, pudemos perceber que a proposta para a Educação Especial, destes documentos, amplia a privatização da Educação Especial, que é histórica na área. O Ministério da Educação não monitora essa área, neste período, são os organismos privados que dão os direcionamentos.

Convém destacar que, para organizações como o Instituto Rodrigo Mendes, essa privatização se daria mesmo com os estudantes frequentando as escolas comuns. As organizações privadas, que se dizem sem fins lucrativos e defensoras da educação inclusiva, tem propostas para a privatização desta área sem retirar o estudante dessas escolas. Por outro lado, o Decreto nº 10.502/2020 tem outra proposta de privatização, essa associada aos aparelhos privados de hegemonia que defendem a escola especializada como lugar da Educação Especial, dos quais citamos a Fenapaes, Fenapestalozzi e a Feneis.

Apesar da disputa desses grupos sociais em torno das políticas de Educação Especial, nenhum deles defende a escola pública. Sendo assim, os argumentos formulados pelo Conselho Nacional de Educação, Todos pela Educação e Instituto Rodrigo Mendes, não se distanciam daqueles formulados em torno do Decreto nº 10.502, existe um consenso de que as instituições privadas são as responsáveis e mais bem preparadas para atender esses estudantes. Os principais argumentos dos organismos, com documentos analisados neste estudo, para convencer acerca desta proposta, citados ao longo do trabalho, foram: 1) A Educação Especial é de responsabilidade das instituições privadas; 2) Muitos educandos público-alvo da educação especial não se beneficiam das escolas regulares; 3) As escolas especializadas apresentam inúmeros benefícios para a educação especial; 4) A família pode escolher o melhor lugar para a escolarização do estudante.

Assim como a ampliação da privatização, o uso de tecnologias é mais uma proposta que já era comum aparecer nas políticas de Educação Especial, porém neste momento, encontrou uma oportunidade sem precedentes para ser divulgada e implantada. Os arremedos de Educação a Distância foram forçados aos estudantes, familiares e profissionais, camuflados em um discurso de caráter humanitário. O argumento “A tecnologia é um dos legados da pandemia da COVID-19” apontam que os espaços conquistados por esses aparelhos privados de hegemonia, neste período, tendem a ser mantidos e ampliados.

Para que essas propostas de privatização da Educação Especial e de extensão da Educação a Distância para a Educação Básica, sejam aceitas pela sociedade e funcionem na lógica do capital, são propostos três níveis de formação, para os estudantes, professores e pais. Essa necessidade de formação é defendida pelos três argumentos apresentados: 1) O estudante precisa ser formado para o momento; 2) A formação dos professores precisa ser adequada; 3) É importante fortalecer a relação família-escola.

A formação dos estudantes proposta nestes documentos também carrega marcas da história da Educação Especial no Brasil. Dentre estas marcas, destacamos a individualização do ensino, flexibilização do currículo, esvaziamento do conteúdo e priorização de atividades práticas. As necessidades específicas dos estudantes surdos, que têm esses direitos reconhecidos em outros documentos, são utilizadas aqui para justificar o encaminhamento dos estudantes para instituições especializadas.

Cabe ainda destacar, que existe um consenso acerca da incredibilidade da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial principalmente daqueles com deficiência intelectual. Essa condição é perceptível em todas as propostas de formação, para o ensino comum é proposto o plano de ensino individualizado, para o ensino à distância a tutoria individualizada e por fim, a proposta do Decreto nº 10.502 de direcionar estes estudantes para as escolas especializadas. Independentemente do local, o estudante é responsabilizado por sua própria escolarização.

Em defesa de uma postura menos conteudista os documentos oferecem uma proposta de desescolarização dos estudantes, no lugar dos conteúdos clássicos de cada área é proposto a formação socioemocional. Esta formação socioemocional dos estudantes, visa a manutenção da hegemonia burguesa, uma vez que pretende, desde a educação básica, criar nesses indivíduos as condições exigidas pelo mercado de trabalho. A formação esvaziada de conteúdo impossibilita os estudantes de se apropriarem dos conhecimentos formulados pela humanidade e de terem condições para criticar o sistema vigente.

Essas condições são impostas também para a formação dos professores. Para os professores a proposta é uma formação para atuar no Ensino a Distância desde a graduação. Para a formação continuada são indicados “treinamentos” para o uso de tecnologias. Além de preparar esses professores para a ampliação do uso

destas tecnologias, os aparelhos privados de hegemonia em consenso com o Conselho Nacional de Educação, indicaram também a formação para aspectos socioemocionais.

Os documentos priorizam essas formações para criar o consenso entre os professores de que as condições impostas pelo capitalismo são as únicas possíveis. Os professores usaram recursos próprios para realizar o trabalho docente, trabalharam em condições precárias e foram responsabilizados pelos resultados dos estudantes. Apesar destas condições desumanas impostas, são convidados a desenvolver suas competências socioemocionais.

As propostas de formações, para implantar as mudanças requeridas para o momento, estenderam-se também aos familiares. A relação família-escola foi exaltada nos documentos, os pais e responsáveis são indicados pelos documentos como capazes de realizar as intervenções pedagógicas e para esta realização são indicados também a criação de guias. Segundo a proposta das instituições, essa ampliação da responsabilização dos familiares pela educação dos estudantes é um dos grandes legados da pandemia.

Ao olharmos para os documentos analisados, neste estudo, pudemos ver que as alterações propostas nas políticas de Educação Especial, no ano de 2020, não inovam, porém, aprofunda e atinge patamares novos em relação à privatização e a implementação do Ensino à Distância. Como vimos ao longo do estudo, as empresas e aparelhos privados de hegemonia têm investido recursos e esforços para alcançar o maior espaço possível, neste período. Por trás do discurso humanitário usado nos documentos a burguesia, dona dos meios de produção associados à tecnologia e grandes conglomerados de educação, tem comemorado as conquistas deste período.

Por outro lado, diante destas condições, as Políticas de Educação Especial se distanciam cada vez mais da proposta de uma escola conforme Gramsci indica, mantida pelo Estado e aquela que forma as classes subalternas capazes de dirigir e controlar quem dirige. Entretanto, ressaltamos que ainda existem grupos sociais ligados as classes subalternas lutando por uma educação para além das condições impostas pelo capital.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Regi et al. Guidance for the treatment and management of COVID-19 among people with intellectual disabilities. **Journal of policy and practice in intellectual disabilities**, v. 17, n. 3, p. 256-269, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jppi.12352>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im) possível. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDsSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SRdF9dyLhBFP3bmsWdWgDbc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 27 out. 2021.
- ALVES, José. Conselho Nacional de Educação não terá representantes de redes municipais e estaduais. **CENPEC Educação**, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/conselho-nacional-de-educacao-nao-tera-representantes-de-redes-municipais-e-estaduais>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 16 fev. 2022.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires; NEVES, Rosa Maria Corrêa das ; PICCININI, Cláudia Lino . Base Nacional Comum Curricular, disputas ideológicas na educação nacional. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017, 2017, Niterói. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017. Niterói: NIEP MARX, 2017. v. 1. p. 1-29.
- ANDRADE, M. C. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio**: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado—Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaria%20Carolina%20Pires%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BARCELOS, Liliam Guimarães de. **Disputas pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214891/PEED1460-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BASTA, Leandro; SAKAUE, Suzana Marssaro Santos; SOUZA, Kellcia Rezende. Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de COVID-19. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 32, n. 00, p. 021001, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9114>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Especial: doença pelo coronavírus 2019. **Boletim Epidemiológico Coronavírus**. Brasília, n.07, 06 de abr. 2020a. Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/April/06/2020-04-06-BE7-Boletim-Especial-do-COE-Atualizacao-da-Avaliacao-de-Risco.pdf> . Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 13 dez. 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em 13 dez. 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Incluir. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 13 dez. 2021c.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vgVG6Hk63XFCVvH5Sxk7QLv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade-uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do Software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, UFSC, Brasil. 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em 12 jul. 2021.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre

políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Camila Lopes; SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 34-48, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099/3083>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CARVALHO, Carla Beatriz et al. Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 74345-74355, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17636>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo Santa Cruz; FERREIRA, Helder. Estupro no Brasil: vítimas, autores, fatores situacionais e evolução das notificações no sistema de saúde entre 2011 e 2014. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/779>. Acesso em: 5 maio 2022.

CLETO, Murilo. O triunfo da antipolítica. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Porque gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Faculdade de Educação – FE Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

CONSED; UNDIME. **Nota de repúdio aos critérios utilizados pelo governo para composição do conselho nacional de educação**. 10 jul. 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php4a8S12_5f08ac655c016.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P de P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

COURTENAY, Ken; PERERA, Bathika. COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. **Irish Journal of Psychological Medicine**, v. 37, n. 3, p. 231-236, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/irish-journal-of-psychological-medicine/article/covid19-and-people-with-intellectual-disability-impacts-of-a-EE2156045429D885B49CBBEBA5A96C5>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. José Sarney. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-ribamar-ferreira-de-araujo-costa>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CUYPERS, Maarten *et al.* Mortality of people with intellectual disabilities during the 2017/2018 influenza epidemic in the Netherlands: potential implications for the COVID-19 pandemic. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 64, n. 7, p. 482–488, jul. 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jir.12739>. Acesso em: 29 ago. 2020.

DA SILVA FILHO, José Gomes; SILVA, Jaynede Sousa. Um mapeamento sistemático sobre apontamentos de inclusão no Brasil durante o período pandêmico. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 5, n. 2, p. 97-110, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/180>. Acesso em: 11 jul. 2021.

DE CAUWER, Harald; SPAEPEN, Ann. Are patients with Down syndrome vulnerable to life-threatening COVID-19? **Acta Neurologica Belgica**, p. 1-3, maio 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7243430/#:~:text=Patients%20with%20Down%20syndrome%20are,an%20outbreak%20of%20COVID%2D19>. Acesso em: 29 ago. 2020.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia e Política** [online]. 2007, n. 29, pp. 63-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782007000200006>. Acesso em 20 out. 2021.

DEL ROIO, MARCOS. Gramsci e Togliatti diante do fascismo. **Crítica Marxista**, v. 1, n. 50, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_08_44.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

DE SOUZA, Calixto Júnior; VIEIRA, Andreza Alves. A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-25, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65382>. Acesso em: 11 jul. 2021.

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233148682.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

ESPINOSA, Joaquin M. Down syndrome and COVID-19: a perfect storm?. **Cell Reports Medicine**, v. 1, n. 2, p. 100019, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666379120300240?fbclid=IwAR11ReH5sabfV3IZHtoMDu7sxZJ5CBbz3QJp7mINKDzAPzsFsdQAMibLc1w#!>. Acesso em: 29 ago. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A**

pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 12 jul. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Georgia Cêa, Sonia Maria Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, p. 83-120, 2019.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Carizade Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **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: 04 jul. 2021.

FERRARI, Julie Fernanda. **Análise da reforma brasileira do ensino médio de 2017 à luz da escola unitária de Gramsci**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13083>. Acesso em: 29 mar. 2022.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w4CDBF84qrrNhdQvBvqGyv/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 147-162, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782>. Acesso em: 29 jan. 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, n.1, p. 129-146, abril de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de fev. 2021.

FL. Fundação Lemann. **Autoridades brasileiras debatem gestão pública e educação**. 24 nov. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/autoridades-brasileiras-debatem-gestao-publica-e-educacao>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FL. Fundação Lemann. **Fundação Lemann se reúne com Ministro da Educação**. 4 set. 2020a. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/fundacao-lemann-se-reune-com-ministro-da-educacao>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FONTES, Virginia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º. 3, p. 34-58, 1996. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-2.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil empresarial e a educação pública—qual democracia. **XXII Encontro Estadual do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo**, 2018. Disponível em: http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/Sociedade-civil-empresarial-e-a-educacao-publica.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

FONTES, Virginia. O núcleo central do governo Bolsonaro – o proto-fascismo. **Esquerda online**, 8. jan. 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/01/08/o-nucleo-central-do-governo-bolsonaro-o-proto-fascismo/#sdfootnote1sym>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FORBES. Quem são os brasileiros no ranking dos bilionários do mundo 2021. 6 abr. 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/quem-sao-os-brasileiros-no-ranking-dos-bilionarios-do-mundo-2021/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **Holos**, v. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>. Acesso em: 26 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 636-652, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87561?show=full>. Acesso em: 07 jul. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, p. 105-124, 2011. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: reflexões acerca do neoliberalismo de terceira via no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 173-174, 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.2_12241. Acesso em: 25 mar. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, p. 54-70, 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/ccindex.php/revistateias/article/view/37239>. Acesso em: 03 jan. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wM3sNT4FRMqRdqcYTR8YX4M/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 out. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/abstract/?lang=pt&format=html#>. Acesso em 11 jul. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1978a.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A.1978b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 3. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a. E-book Kindle.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 4. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b. E-book Kindle.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 5. Tradução Luiz Sergio Henriques. 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017c. E-book Kindle.

Gramsci, Antonio, 1891-1937 **Odeio os indiferentes** [recurso eletrônico] : escritos de 1917 / Antonio Gramsci ; seleção, tradução e aparato crítico Daniela Mussi, Alvaro Bianchi. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Competências socioemocionais para contextos de crise. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?gclid=Cj0KCQjwmuiTBhDoARIsAPiv6L9-OqtVw2CORZGGM_9RCYxD5G7GaAq8ApSM8B9hcr5jKsyeUSKt9QYaAnmFEALw_wcB. Acesso em: 29 fev. 2022.

INSTITUTO PORVIR. Como a tecnologia facilita que elogios e sentimentos estejam presentes na sua aula. Disponível em: <https://porvir.org/como-a-tecnologia-facilita-que-elogios-e-sentimentos-estejam-presentes-na-sua-aula/>. Acesso em: 10 maio 2022.

IRM. Instituto Rodrigo Mendes. Apresentação. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/#nos>. Acesso em: 05 maio 2022.

JANNUZZI, Gilberta. As políticas e os espaços para a criança excepcional. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p. 183-223, 1997.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 11 jul. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Configuração da Educação Especial no contexto da Política de Educação Inclusiva no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 172-173, 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.1_12241. Acesso em: 14 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira 1. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 329-334, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkhF7BKtQYt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LANDES, Scott D. *et al.* COVID-19 outcomes among people with intellectual and developmental disability living in residential group homes in New York State. **Disability and Health Journal**, v. 13, n. 4, p. 100969, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jir.12739>. Acesso em: 29 ago. 2020.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LARA, Rafael da Cunha. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação?. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 24-43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p24>. Acesso em: 11 jul. 2021.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pindo da; MILLER, Stela (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reforma sem projeto. **Revista Adusp**, v. 17, 2005. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LEHER, Roberto; VITÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 06 abr. 2022.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZZSL6ddgp5mDHZ9S4kJkYC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 29 abr. 2022.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A filantropia como gênese da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 33-1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42685>. Acesso em: 01 nov. 2021.

LENZA, Pedro **Direito constitucional esquematizado**. 23. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

LOSEN, Daniel J. *et al.* Charters schools, civil rights and school discipline: a comprehensive review. 2016. Disponível em: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/charter-schools-civil-rights-and-school-discipline-a-comprehensive-review/losen-et-al-charter-school-discipline-review-2016.pdf>. Acesso em: 10 maio.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Marcos Francisco. Sociedade civil e “terceiro setor”: apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 20, n. 26, p. 75-100, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325163477_SOCIEDADE_CIVIL_E_TERC_EIRO_SETOR_apropriacoes_indebitas_do_legado_teorico-politico_de_Gramsci. Acesso em: 21 out. 2021.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/26949276.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, v. 22, p. 131-148, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação e ensino. **Comunicações**, v. 24, n. 2, p. 247-266, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, educação e escola unitária**. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtwS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MENDONÇA, Sônia. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 2, n. 2, p. 27-43, 2014. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MENDONÇA, Sônia; FONTES, Virgínia. "História e teoria política". In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193521546011.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 198-225, 2021. Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43547>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique da. As políticas públicas da educação especial e a FENAPAES sob a perspectiva gramsciana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 151-164, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7639>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; RAFANTE, Heulalia Charalo; GOMES, Jarbas Mauricio. **Gramsci e a educação especial**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedex**, v. 34, p. 157-173, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MILLS, William R. *et al.* Supporting individuals with intellectual and developmental disability during the first 100 days of the COVID-19 outbreak in the USA. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 64, n. 7, p. 489-496, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jir.12740>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Iracema Santos dos; SANTOS, Patrícia Cerqueira dos. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. **Caderno de Administração**, v. 28, p. 122-130, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834>. Acesso em: 11 jul. 2021.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; DO NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>. Acesso em: 04 jul. 2021.

NUNES, João. A pandemia de COVID-19: securitização, crise neoliberal e a vulnerabilização global. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sng9pd8tLNdY3cQrDChhqPr/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 11 jul. 2020.

NUNES, Rose Cristina Alves; DUTRA, Carlos Maximiliano. Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e64291110060-e64291110060, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10060>. Acesso em: 11 jul. 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 28, p. 555-578, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGVlvmGSXhBTL5F6zfwm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

OPAS - Organização Panamericana de Saúde. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil.** Disponível em : https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#recomendacoes. Acesso em: 11 maio 2020.

ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Professores Universitários com Deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, jul./set. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45620>. Acesso em: 06 out. 2020.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: Uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 11 jul. 2020.

PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: **Expressão Popular**, 2011.

PEDROSA, Gabriel Frazão Silva; DIETZ, Karin Gerlach. Representações sociais de pais/responsáveis sobre o ensino à distância no contexto da pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4921>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PEIXINHO, Manoel Messias; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. O direito fundamental à educação inclusiva nas escolas regulares privadas e a LBI. **Direito e Desenvolvimento**, v. 7, n. 13, p. 79-98, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/302>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **Escola de educação básica na modalidade educação especial**: análise da proposta de escolarização. 2021. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14849/TeseDoutoradoTiarles.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2022.

PIRES, Daniela De Oliveira; COMERLATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. O neoconservadorismo e as consequências para a democratização da educação pública: A reforma do Ensino Médio e da BNCC. **Políticas Educativas–PoEd**, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/PoEd/article/view/97717>. Acesso em 12 jul. 2021.

PRADO, Vinícius. Ricardo Velez Rodrigues no MEC: mais um capítulo na disputa entre a bancada evangélica e os liberais no governo Bolsonaro, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2018/11/23/ricardo-velez-rodrigues-no-mec-mais-um-capitulo-na-disputa-entre-a-bancada-evangelica-e-os-liberais-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

RAFANTE, Heulalia Charalo. História e política da educação especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51929>. Acesso em 27 out. 2021.

RAFANTE, Heulalia Charalo *et al.* Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmS58qB4qSGXLzsSRJzx43B/?format=html&lang=pt>. Acesso em 27 out. 2021.

RAFANTE, Heulália Charalo; SILVA, João Henrique da; CAIADO, Katia Regina Moreno. A Federação Nacional das Apaes no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: construção da hegemonia no campo da educação especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 27, No. 64, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51891/1/2019_art_hcrafantejhsilva.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

RAMOS, Paula; SANT'ANNA, André Albuquerque. Vacinação contra COVID-19 de pessoas com deficiência no município do Rio de Janeiro: cenário e desafios atuais. 2021. Instituto de Estudos para Políticas de Saúde Texto para Discussão nº 12 Junho de 2021. Disponível em: https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2021/06/IEPS_WP12.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

REBELO, Andressa Santos. Política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010). **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 851-854, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12341>. Acesso em: 07 jan. 2022.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 24 nov. 2021.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Gestão da Educação Especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 30, p. 153-169, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13182>. Acesso em: 24 nov. 2021.

REDE PENSSAN. Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

REIS, Claudio. O intelectual orgânico do bolsonarismo e o caso da pandemia. **Revista Enfil**, n. 12, p. 76-95, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/44509/27580>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA Cristina BrogliaFeitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ROCHA, Luiz Renato Martins *et al.* Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090705>. Acesso em: 10 maio 2022.

SALDAÑA, Paulo. Bolsonaro nomeia olavista e dono de universidade para Conselho Nacional de Educação. **UOL**, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/bolsonaro-nomeia-olavista-e-dono-de-universidade-para-conselho-nacional-de-educacao.shtml>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Desigualdade e pobreza: Análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros**. 2020. Tese (Doutorado de Pós-graduação em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2020. Disponível: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/4-2020?download=471:santos-natalia-gomes-dos>. Acesso em: dez. 2021.

SANTOS, Ronaldo Teodoro dos. O neoliberalismo como linguagem política da pandemia: a Saúde Coletiva e a resposta aos impactos sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, 2020b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/T8WphR3ZdyFvYMVJSKfJFps/?format=html&lang=pt>. Acesso em 12 jul. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB:** trajetória, limites e perspectivas. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020.

Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SENJAM, Suraj Singh. Impact of COVID-19 pandemic on people living with visual disability. **Indian J Ophthalmol**, v. 68, n. 7, p. 1367-1370. Disponível em: <http://www.ijo.in>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SILVA, João Henrique da; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Atendimento educacional especializado integral e integrado: análise gramsciana de uma proposta da FENAPAES. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1652-1662, 2018.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

SILVA, Edson. Povos indígenas e Educação no Semiárido pernambucano em tempos da pandemia do Coronavírus: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 3, p. 131-142, 2020b. Disponível em: <http://www.phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/63>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SNIS. Sistema Nacional de Informação Sobre o Saneamento. **Diagnóstico Temático Serviços de Água e Esgoto**. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.snis.gov.br/downloads/diagnosticos/ae/2020/DIAGNOSTICO_TEMATICO_VISAO_GERAL_AE_SNIS_2021.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. 2020. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692202/mod_resource/content/1/Olinda_Artur_Pandemia%21%20Janela%20de%20oportunidade%20para%20o%20capital%20educador..pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

SUDRÉ, Lu. A herança de Weintraub na Educação: Bolsonaro nomeia olavistas e conservadores ao CNE. 11 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/11/a-heranca-de-weintraub-no-mec-bolsonaro-nomeia-olavistas-e-conservadores-para-cne>. Acesso em: 12 jul. 2021.

TEIXEIRA, André. Crise para quem? Grandes corporações lucraram bilhões durante a pandemia. **OXFAM Brasil**, 21 set. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/crise-para-quem-grandes-corporacoes-lucraram-bilhoes-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

TJDFT. Amicus curiae, o amigo da corte. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/amicus-curiae-o-amigo-da-corte>. Acesso em: 12 jul. 2021.

TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo. **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.

TPE. Todos Pela Educação. TPE. **Todos quem independente, plural e decisivo**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>. Acesso em: 12 jul. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>. Acesso em: 12 jul. 2021.

TPE. Todos Pela Educação. Transparência. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

TURK, Margaret A. et al. Intellectual and developmental disability and COVID-19 case-fatality trends: TriNetX analysis. **Disability and Health Journal**, v. 13, n. 3, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1936657420300674>. Acesso em: 28 ago. 2020.

UNESCO. Coalizão Global de Educação. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 30 jan. 2022.

VAZ, Kamille; BARCELOS, Liliam Guimarães de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VAZ, Kamille. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso: THE PRODUCTION OF A CONSENSUS. Revista Linhas, v. 22, n. 49, p. 106-131. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20062>. Acesso em: 29 jan. 2022.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 11 jul. 2021.

WHO - World Health Organization. Coronavírus Disease (COVID-19). Situation Report - 156, 06 de abr. 2022 . Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

WONG, Siu Yung et al. Reflection on SARS precautions in a severe intellectual disabilities hospital in Hong Kong. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 49, n. 5, p. 379-384, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2005.00687.x>. Acesso em: 28 ago. 2020.

WRIGHT, Charmaine; STEINWAY, Caren; JAN, Sophie. The crisis close at hand: how COVID-19 challenges long-term care planning for adults with intellectual disability. **Health equity**, v. 4, n. 1, p. 247-248, 2020. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/HEQ.2020.0020>. Acesso em: 29 ago. 2020.

FONTES DOCUMENTAIS

ANPED. **Amicus Curiae**, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590. 9 dez.2020. Disponível em: https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/2020_12_09_anped_ac_contra.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **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 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3638/2000**, de 09 de outubro de 2000. Institui o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19977>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 17**, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Programa Nacional de Imunização: 30 anos. Brasília, 2003. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/livro_30_anos_pni.pdf. Acesso em: 1 maio 2022.

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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa BPC na escola: documento orientador. Brasília, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9947-documento-orientador-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Plano,da%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20os. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.204**, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. 23 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.906**, de 9 de julho de 2019. Institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Conselho do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, o Prêmio Nacional de Incentivo ao Voluntariado e o Selo de Acreditação do Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado. **Diário Oficial da União**: Edição 130, Seção 1, Brasília, DF, p.1, 09 jul. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-9906-de-9-de-julho-de-2019-191300391>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Plano de Trabalho. Comissão de Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação Especial. 2019. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Plano-de-Trabalho-Diretrizes-Nacionais-da-Educacao-Especial-2019.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

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. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020c. 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 11/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 7 jul. 2020d. 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. 2020e. 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. 2020f. 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. **Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia**. 2020g. Disponível em: <https://painelcovid-seb.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2021b.

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. 2020h. 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. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC. SEMESP. 2020i. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Referendo na medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590 Distrito Federal. **Inteiro Teor do Acórdão** - Página 1 de 60. 21 dez. 2020j. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&ext=.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Atividades. Ações do MEC em respostas à pandemia da COVID-19**. 5 maio 2021d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2021.

FENAPAES. **Amicus Curiae**, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590. 9. 5 nov. 2020a. Disponível em: https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/fenapaes_amicus-curiae.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

FENAPAES. **Posicionamento da Federação Nacional das Apaes sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. 2020b. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/nota-publica-fenapaes.pdf>. Acesso em 12 jul. 2021.

FENAPESTALOZZI. **Manifesto da fenapestalozzi sobre o decreto 10.502/2020**. 14 out. 2020. Disponível em: <http://www.fenapestalozzi.org.br/noticias/manifesto-da-fenapestalozzi-sobre-o-decreto-10-5022020>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FENEIS. **Amicus Curiae**, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590. 9. 2 DEZ. 2020a. Disponível em: https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/feneis_a-favor-do-decreto_amicus-curiae.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

FENEIS. **Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da política nacional de educação especial**. 6 out. 2020b. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/feneis.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

IRM. Instituto Rodrigo Mendes. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PSB. **Ação Direta de Inconstitucionalidade com pedido de medida cautelar**. 23 out. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 12 jul. 2021.

TPE. Todos Pela Educação. Nota técnica – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. 2020a. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

TPE. Todos Pela Educação. Nota técnica - O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19. 2020b. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?1194110764. Acesso em: 20 jan. 2022.