

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS – PPGPS

**AS INICIATIVAS E MEDIDAS ADOTADAS PELO GOVERNO
FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA
DE COVID-19**

DENNIS BENÍCIO HERCULANO CESÁRIO DE BARROS

Campos dos Goytacazes - RJ
2023

DENNIS BENÍCIO HERCULANO CESÁRIO DE BARROS

**AS INICIATIVAS E MEDIDAS ADOTADAS PELO GOVERNO
FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA
DE COVID-19**

**Linha de Pesquisa 1:
Educação, Cultura, Política e Cidadania**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como requisito final para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Renata
Maldonado da Silva.

Campos dos Goytacazes - RJ

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pelo autor.

B277

Barros, Dennis Benicio Herculano Cesário de.

AS INICIATIVAS E MEDIDAS ADOTADAS PELO GOVERNO FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 / Dennis Benicio Herculano Cesário de Barros. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2023.

161 f. : il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2023.

Orientadora: Renata Maldonado da Silva.

1. Educação Especial. 2. Pandemia. 3. Conselho Nacional de Educação. 4. Ensino remoto. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

**AS INICIATIVAS E MEDIDAS ADOTADAS PELO GOVERNO
FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA
DE COVID-19**

DENNIS BENÍCIO HERCULANO CESÁRIO DE BARROS

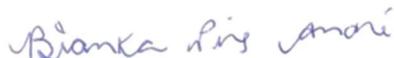
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como requisito final para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 22/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RENATA MALDONADO DA SILVA
Data: 21/08/2023 07:24:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Renata Maldonado da Silva (orientadora)
Doutorado em Educação – UFF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – PPGPS



Prof.^a Dra. Bianca Pires André
Doutorado em Educação – Universidade de Barcelona
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – PGCL



Prof. Dr. Nilo Lima de Azevedo
Doutorado em Sociologia Política – UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – PPGPS



Dra. Renata Melo de Souza
Doutorado em Políticas Sociais – UENF
Prefeitura Municipal de São João da Barra

“Dedico este trabalho àquela que tinha prata nos cabelinhos e ouro no coração: vovó Dete (in memoriam)”

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus amado, bendito e misericordioso, que jamais me desampara e me sustenta todos os dias!

À Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), por oferecer um Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais que é referência no nosso país.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro e contribuição direta na minha jornada acadêmica.

À banca examinadora, representada pelos doutores Bianka Pires André, Nilo Lima de Azevedo e Renata Melo de Souza, pela gentileza, disponibilidade e relevantes contribuições que irão aprimorar minha pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Renata Maldonado, querida orientadora, por partilhar dos seus conhecimentos, acreditar em meu potencial e não medir esforços para que fizéssemos uma pesquisa a altura do campo acadêmico. Eterna gratidão!

Aos meus pais, Roseanne Herculano e José Benício, por tanto amor, cuidado e ensinamentos de vida que jamais irei esquecer. Amo vocês infinitamente!

Às minhas irmãs, Danielle e Denise, pelo amor e apoio incondicionais durante tantos anos. Tenho as melhores irmãs do mundo!

Aos meus eternos e amados avós, Dete Herculano e Antônio Pedro (*in memoriam*), por terem me proporcionado os melhores e mais felizes dias da minha vida em um “pedacinho de céu” chamado Sítio Riacho Seco. Viveria tudo novamente!

Ao meu amado companheiro, Janisson Lino, pelo incansável apoio, incentivo a lutar pelo título de Mestre e por nunca soltar minhas mãos. Amo-te!

Ao meu filhote de quatro patas, Apollo, por tanto amor sem nada em troca e por ser o vira-lata caramelo mais lindo, carinhoso e sapeca do mundo! Papai te ama!

Aos queridos Ana Paula Ferro, José Regilvan, Marcelo Martins e Norma Vasconcelos, por serem referências de seres humanos, profissionais e por me enxergarem com tão bons olhos! A educação precisa de vocês! Gratidão eterna!

À amiga/irmã, Lauriane Teixeira, presente que a UENF me deu e que esteve ao meu lado apoiando, encorajando e sendo sempre a minha “The Best.” Da faculdade para a vida!

Por fim, a mim mesmo, por sempre acreditar que tudo valeria a pena, mesmo com as dificuldades, desafios e incertezas que a vida me proporciona, mas que apesar disso, servem de combustível para que eu possa seguir a diante sem pensar em retroceder.

“Até aqui, nos ajudou o Senhor!” 1 Samuel 7:12

“Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar.”

Judite Herta

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral, analisar as medidas adotadas pelo Governo Federal direcionadas a Educação Especial durante o período da pandemia de COVID-19. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, amparada especialmente, na análise dos seguintes pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação: Parecer CNE/CP Nº: 5/2020; Parecer CNE/CP Nº: 11/2020; Parecer CNE/CP Nº: 15/2020; Parecer CNE/CP Nº: 16/2020. A análise empreendida revelou que a falta de iniciativas e as medidas adotadas pelo Governo Federal para a Educação Especial durante a pandemia de COVID-19, contribuíram para acentuar o processo de exclusão ao qual os alunos com Necessidades Educativas Especiais foram submetidos. Além disso, os documentos analisados apontaram que as orientações do CNE para a Educação Especial, deixaram a cargo dos professores, familiares, municípios e estados a adoção de medidas voltadas para dar continuidade à escolarização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, desconsiderando a falta de investimentos em infraestrutura e tecnologia na maior parte das escolas públicas do país. Concluiu-se que a posição do Ministério da Educação, por meio do CNE, se articula à “atualização” das políticas de educação inclusiva vigentes desde 1990, por meio da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020).

Palavras-chave: Educação Especial; Pandemia; Conselho Nacional de Educação; Ensino remoto.

ABSTRACT

This study had the general objective of analyzing the measures adopted by the federal government aimed at special education during the period of the COVID-19 pandemic. A bibliographical and documentary research was carried out, supported especially by the analysis of the following opinions produced by the National Council of Education: Opinion CNE/CP N°: 5/2020; Opinion CNE/CP No.: 11/2020; Opinion CNE/CP No.: 15/2020; Opinion CNE/CP No.: 16/2020. The analysis carried out revealed that the lack of initiatives and the measures adopted by the Federal Government for special education during the COVID-19 pandemic, contributed to accentuate the exclusion process to which students with special educational needs were submitted. In addition, the documents analyzed indicated that the CNE's guidelines for special education left it up to teachers, family members, municipalities and states to adopt measures aimed at continuing the schooling of special education target audience subjects, disregarding the lack of investments in infrastructure and technology in most public schools in the country. It was concluded that the position of the Ministry of Education, through the CNE, is linked to the "update" of inclusive education policies in force since 1990, through the National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and with Lifelong Learning (2020).

Keywords: Special education; Pandemic; National Education Council; Remote teaching.

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CADEME** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais
- CDPD** – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB** – Campanha da Educação do Surdo Brasileiro
- CF** – Constituição Federal
- CIBEC** – Centro de Informação e Biblioteca em Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNERDV** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
- COVID-19** – SARS-CoV-2 Coronavírus
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- GEM** – Global Entrepreneurship Monitor
- GLAD** – Global Action on Disability
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- INES** – Instituto Nacional de Educação do Surdo
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MP** – Medida Provisória
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PAEE** – Professor de Atendimento Educacional Especializado
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNEE** – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
- PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- SBP** – Sociedade Brasileira de Pediatria
- SRM** – Salas de Recursos Multifuncionais
- STF** – Supremo Tribunal Federal
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- TIC's** – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua comissão idealizadora.....	92
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	19
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	19
1.2 DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS NORMATIVAS INTERNACIONAIS	26
1.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	31
1.4 A ‘ATUALIZAÇÃO’ DA PNEEPEI	36
1.5 EM BUSCA DA INCLUSÃO	42
CAPÍTULO II – NEOCONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ENTRE RETROCESSOS E LUTAS	49
2.1 CRISE DO GOVERNO DO PT E O APROFUNDAMENTO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO	49
2.2 O DISCURSO DE CORRUPÇÃO E A LAVA-JATO	54
2.3 A ASCENSÃO DO PROJETO NEOCONSERVADOR, SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO GERAL E PROJETOS EDUCACIONAIS DO GOVERNO BOLSONARO	57
2.3.1 Neoconservadorismo e neoliberalismo	60
2.4 O GOVERNO BOLSONARO	62
2.5 PANDEMIA DE COVID-19 E EDUCAÇÃO	66
CAPÍTULO III – O SISTEMA EDUCACIONAL E O RECENTE DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	74
3.1 AS INOVAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E O CONCEITO DE DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO	74
3.2 FEDERALISMO, PACTO FEDERATIVO E REGIME DE COLABORAÇÃO.....	79

3.2.1 Federalismo	79
3.2.2 Pacto Federativo	82
3.2.3 Regime de Colaboração	84
3.3 LDB E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	87
CAPÍTULO IV – A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA	91
4.1 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO	94
4.2 O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	95
4.3 PARECER CNE/CP Nº: 5/2020.....	100
4.4 PARECER CNE/CP Nº: 11/2020.....	105
4.5 PARECER CNE/CP Nº: 15/2020.....	110
4.6 PARECER CNE/CP Nº: 16/2020.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

Como profissional que possui vasta experiência no contexto de ensino fundamental, especialmente nas séries iniciais, atuei como professor regente em diversas escolas na cidade de Garanhuns, interior do estado de Pernambuco, e pude vivenciar diversas situações que foram primordiais na escolha do tema da presente pesquisa.

Sabemos que em sala de aula, encontramos uma ampla diversidade representada por nossos alunos, que são assistidos nas suas inúmeras necessidades, sejam elas relacionadas a aprendizagem, condições físicas, emocionais, sociais, etc. Foi com esse pensamento, que encontrei na modalidade de Educação Especial, uma porta de entrada para compreendermos acerca da oferta educacional que está sendo oferecida por nosso sistema de ensino, bem como sobre o processo de inclusão e se este, de fato acontece na prática dentro das Instituições de Ensino.

A pandemia causada pela COVID-19 afetou drasticamente a rotina de todas as pessoas em todo o mundo, e com a educação não foi diferente. A Educação Especial, em particular, enfrentou desafios significativos na adaptação de suas práticas de ensino para o ensino remoto. A falta de acesso à tecnologia adequada e à internet, bem como a necessidade de cuidar de parentes doentes ou de trabalhar, impediu que muitos estudantes com deficiência participassem das aulas on-line.

A Educação Especial enfrentou dificuldades na adaptação de suas práticas pedagógicas, uma vez que muitos estudantes com deficiência precisam de atenção individualizada e suporte pessoal para aprender. As escolas tiveram que encontrar maneiras de oferecer serviços de terapia ocupacional, terapia da fala e outros serviços de suporte, e na maioria das vezes, em um ambiente virtual. Muitos educadores especializados se esforçaram para encontrar maneiras de manter os alunos engajados, motivados e aprendendo em um novo ambiente de ensino.

Apesar desses desafios, muitas escolas e profissionais da educação foram capazes de adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades de seus alunos, inclusive aqueles com deficiência. Algumas escolas forneceram equipamentos e tecnologia a esses estudantes para garantir que eles tivessem acesso aos mesmos recursos que seus demais colegas de sala de aula tiveram. Muitos educadores utilizaram uma abordagem mais individualizada no ensino remoto, fornecendo aos

alunos atenção personalizada e suporte adicional para ajudá-los a alcançar seus objetivos educacionais.

O governo Bolsonaro foi marcado por polêmicas em relação à Educação Especial. Em 2019, o Ministério da Educação anunciou que não renovaria os contratos de mais de 11 mil professores da área, causando grande indignação entre pais, alunos e educadores. O argumento do governo era que os profissionais eram contratados de forma irregular, o que foi contestado pelas entidades representativas da categoria.

Além disso, em 2020, o governo editou uma Medida Provisória (MP), que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para permitir a criação de escolas exclusivas para alunos com deficiência. A medida foi criticada por especialistas, que alegaram que a segregação não é uma solução para a inclusão e que a MP fere a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008.

Outra polêmica envolvendo a Educação Especial no governo Bolsonaro foi a proposta de redução do orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que financiou programas de inclusão de alunos com deficiência. A proposta foi duramente criticada por especialistas e entidades que defendem a educação inclusiva, que alertaram para os impactos negativos da medida na vida dos alunos com deficiência.

Desde o início da crise sanitária produzida pela COVID-19, o presidente minimizou a gravidade da doença, questionou a eficácia das medidas de isolamento social e promoveu tratamentos sem comprovação científica. Além disso, o governo demorou a tomar medidas efetivas para combater a disseminação do vírus, como a compra de vacinas e a adoção de protocolos de segurança. Como resultado, o Brasil se tornou um dos países mais afetados pela pandemia, com mais de 37 milhões de casos confirmados e mais de 700 mil mortes até março de 2023. O sistema de saúde entrou em colapso em várias regiões do país, pois faltaram insumos e medicamentos essenciais, e profissionais de saúde relataram exaustão e falta de condições de trabalho adequadas.

A ineficiência do governo Bolsonaro no enfrentamento da pandemia afetou de forma significativa a educação de estudantes com deficiência no Brasil. Com o fechamento das escolas e a suspensão das atividades presenciais, muitos alunos com deficiência foram privados do atendimento especializado e dos recursos de acessibilidade que eram oferecidos nas escolas. Além disso, muitos desses alunos

pertencem a grupos de risco para a COVID-19, o que tornou ainda mais difícil garantir seu acesso à educação durante a pandemia.

A falta de investimentos em tecnologia e formação de professores também dificultou o acesso dos alunos com deficiência às plataformas de ensino a distância. Como resultado, muitos desses alunos foram excluídos do processo educacional durante a pandemia, o que pode ter consequências negativas em longo prazo para seu desenvolvimento acadêmico e social. Diante desse cenário, esta pesquisa tentou responder o seguinte problema de investigação: Quais foram as medidas adotadas pelo Governo Federal para a Educação Especial durante o período da pandemia de COVID-19?

O tema escolhido para este trabalho, a Educação Especial no governo Bolsonaro e sua ineficiência diante da pandemia, apresenta grande relevância tanto para a sociedade quanto para o meio acadêmico. A pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo em todas as áreas da sociedade e a educação foi uma das mais afetadas. Diante desse cenário, a situação da Educação Especial se torna ainda mais crítica, pois os alunos com deficiência dependem de atendimento especializado e recursos de acessibilidade para garantir seu acesso à educação de forma plena e satisfatória.

Ademais, o governo Bolsonaro foi alvo de críticas e polêmicas em relação à Educação Especial, o que torna o estudo desse tema ainda mais relevante. A falta de investimentos e políticas públicas efetivas para a educação inclusiva tem sido um problema crônico no Brasil, e a pandemia agravou essa situação. Nesse sentido, é importante compreender como as políticas educacionais adotadas pelo governo Bolsonaro afetaram os alunos com deficiência durante a pandemia.

A justificativa deste trabalho também se baseia na necessidade de contribuir para a produção de conhecimento sobre a Educação Especial no Brasil, especialmente em um momento de crise como o que vivemos atualmente. Entender as limitações e os desafios enfrentados pela educação inclusiva no contexto da pandemia pode auxiliar na elaboração de políticas públicas mais efetivas para garantir o acesso à educação de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas e cognitivas.

Este estudo teve como objetivo geral analisar as medidas adotadas pelo Governo Federal para a Educação Especial durante o período da pandemia de COVID-19. Em consonância, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

conhecer o desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil; compreender o neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea, enfatizando os seus retrocessos e lutas; examinar o sistema educacional e o recente direito à educação no Brasil; apresentar a política educacional para o público-alvo da Educação Especial em tempos de pandemia.

A pesquisa utilizou-se da análise documental como ferramenta para verificar a qualidade da oferta educacional entre os anos 2020 a 2022, durante o período de pandemia de COVID-19, para o público-alvo da Educação Especial no Brasil, tendo como base os documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2020, sendo este, articulador do sistema de ensino brasileiro e autor dos pareceres analisados com as devidas orientações acerca da reestruturação educacional durante o período de fechamento das escolas.

O texto foi estruturado em quatro capítulos. No Capítulo 1, foi discutida a construção do atendimento aos sujeitos com necessidades educacionais no Brasil, desde as primeiras iniciativas, no século XIX, até a ditadura empresarial-militar, quando foi criado o primeiro órgão voltado exclusivamente para o público-alvo da Educação Especial: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Além disso, foram problematizadas algumas normativas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, assim como a adoção das políticas de inclusão, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI e pela tentativa de “atualização” em 2020, durante o governo Bolsonaro, por meio da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE).

No Capítulo 2, foram apontados alguns elementos que contribuíram para a crise política do governo Dilma Rousseff, a fim de entendermos o contexto em que a ascensão do projeto neoconservador ocorreu. A operação Lava-Jato, por exemplo, desencadeou uma série de denúncias de corrupção que enfraqueceram o governo petista e geraram grande desgaste político. Além disso, o esgotamento do modelo econômico implementado pelo Partido dos Trabalhadores contribuiu para a crise, com a queda da atividade econômica e o aumento do desemprego. Além disso, analisou-se a ascensão do neoconservadorismo no Estado brasileiro, suas articulações com o neoliberalismo e os efeitos da crise sanitária iniciada em 2020 sobre a educação pública.

No Capítulo 3 foi discutido o sistema educacional brasileiro e sua articulação

com o direito à educação, pois esta é um direito humano fundamental reconhecido pela Constituição Federal de 1988. Além disso, a Constituição Federal foi inovadora em implementar um novo pacto federativo no país e estabeleceu as bases do atual regime de colaboração, indicando as competências dos entes federados em relação aos sistemas de ensino. Por fim, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, e como a Educação Especial esteve presente neste marco legal.

Por fim, no Capítulo 4, foi de suma importância analisar como o Governo Federal, durante a gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro, contemplou o público-alvo da Educação Especial no contexto da crise sanitária proveniente de COVID-19, em 2020, por meio dos pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O acesso à educação, como já mencionado, é um direito constitucional, e é dever do Estado garantir a oferta de educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes que apresentem necessidades especiais, sejam elas educacionais ou não.

No entanto, a pandemia de COVID-19 afetou profundamente o sistema educacional brasileiro e, em especial, os estudantes com deficiência. O fechamento de escolas e a necessidade de adaptação ao ensino remoto colocaram em risco a continuidade da educação para esses estudantes. Em resposta a essa crise, o Conselho Nacional de Educação produziu pareceres com orientações para a oferta de educação inclusiva durante a pandemia. Em função disso, foi realizada uma análise documental acerca dos pareceres produzidos no ano de 2020 sobre as orientações do Governo Federal aos estados e municípios sobre o público-alvo da Educação Especial.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é o de problematizar a construção do atendimento aos sujeitos com necessidades educacionais no Brasil, desde as primeiras iniciativas no contexto da formação do Estado Nacional Brasileiro, até a constituição de um órgão voltado exclusivamente para o público-alvo da Educação Especial, durante a ditadura empresarial-militar. Em seguida, buscou-se apontar algumas iniciativas no âmbito internacional, que influenciaram as políticas direcionadas para a referida modalidade no país. Posteriormente, foram discutidas as propostas do Estado brasileiro na adoção do modelo inclusivo, a partir da década de 1990, e, por fim, a proposta de “atualização” das políticas de inclusão durante o governo de Jair Messias Bolsonaro.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil, conforme Baptista (2019) apontou, tem sido definida há muito tempo para ajudar os alunos com deficiência. O processo educativo era visto como impraticável e até mesmo impossível na perspectiva de muitos educadores da época. As primeiras iniciativas sobre Educação Especial em nosso país datam dos tempos do Império, numa época em que as escolas para pessoas com deficiência praticamente não eram mencionadas nos discursos das políticas públicas de educação. De acordo com Ziliotto e Gisi (2018, p. 102):

Somado a esses aspectos e em se tratando de normatizações constitucionais, a Constituição de 1824 apresentava a gratuidade de ensino em seu Artigo 179, § 32, que dizia que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, mas tal preceito constitucional não abrangia os alunos tidos como “anormais”. A Constituição de 1934 vinculava o termo obrigatoriedade em seu Artigo 149, estabelecendo que “(...) a educação é direito de todos”. Contudo, a referida lei ordenava a instrução primária obrigatória a todos os cidadãos, e excluía os alunos com deficiência, à medida que não fora organizado um sistema de ensino público que os incluísse, culminando no descaso do poder público.

Tendo como referência a experiência europeia, o marco histórico da Educação Especial no Brasil foi estabelecido no final do século XIX, quando o Instituto para Crianças Cegas foi fundado em 1854 sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto para Surdos e Mudos em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet (JANNUZZI, 2004).

Em 1874, o Hospital Giuliano Moreira foi criado na Bahia para atender pessoas com deficiência intelectual, e em 1887, foi criada a "Escola Mexicana" no Rio de Janeiro, para pessoas com deficiência física e mental. No início da história da Educação Especial no Brasil, Jannuzzi identificou duas modalidades distintas, que ela chamou de aspecto médico-pedagógico e abordagem psicopedagógica, caracterizadas da seguinte forma:

Aspecto médico-pedagógico: mais subordinado ao aspecto médico, não só em termos de estabelecer o diagnóstico, mas também em termos de prática escolar [...]. Abordagem psicopedagógica: não independente da abordagem médica, mas enfatizando os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 2004, p. 59).

De acordo com Ribeiro (2017), a partir da adoção do modelo republicano no país, em 1889, iniciaram-se as discussões, principalmente da elite intelectual que já conhecia as realidades norte-americana e europeia, sobre a necessidade de modernização do país. Entretanto, a medicina foi a principal referência para os estudiosos e para o poder público nesta primeira fase da Educação Especial. Os médicos foram os primeiros a estudar casos de crianças com deficiências mais graves e criaram instituições para crianças, ao lado de sanatórios psiquiátricos para tratar e cuidar delas. O primeiro tratamento médico para crianças com deficiências foi desenvolvido em 1817, quando o médico francês Philippe Pinel criou o primeiro hospital infantil para tratar deste público. A partir daí, a medicina começou a estudar a saúde das crianças com deficiência e a desenvolver tratamentos específicos para elas (JANNUZZI, 2004).

Em 1900, durante o *IV Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia* no Rio de Janeiro, Carlos Eyra apresentou sua monografia intitulada *Educação e Tratamento Médico-Pedagógico de Idiotas*, que tratava das necessidades educacionais dos deficientes mentais. O interesse dos médicos pelos deficientes teria grandes implicações para a criação de órgãos voltados para a higiene mental e saúde pública, o que em alguns estados deu origem aos serviços de inspeção em escolas e a problemas na detecção e educação de pessoas com inteligência considerada anormal (PICOLINI; FLORES, 2020).

Durante as duas primeiras décadas do século XX, o país passou por um período de estruturação republicana onde surgiram diferenças regionais mais pronunciadas e uma série de transformações políticas e sociais que levou a mudanças

na situação educacional. Até a Primeira Guerra Mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira permitiu manter um sistema dualista que se concentrava na elite nacional e em grande parte da classe média, enquanto as classes populares ainda não tinham acesso às escolas (BAPTISTA, 2019).

A crença no poder da educação, o interesse pela pesquisa científica, o desejo de reduzir as desigualdades sociais e de estimular a liberdade individual das crianças, foram alguns dos princípios defendidos pelo movimento da Escola Nova, que questionou os caminhos da educação republicana e propôs novos rumos para o modelo educacional no país. No Brasil, os principais intelectuais defensores desse movimento defenderam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento por meio da reforma educacional, quanto ao direito de todos à educação e, portanto, pregaram que a construção de um sistema estatal de educação pública e gratuita seria a única forma eficaz de combater a desigualdade social do país (JANNUZZI, 2004).

Conforme Ribeiro (2017), na ausência de iniciativas governamentais de oferta de ensino ao público-alvo da Educação Especial, as instituições filantrópicas passaram a oferecer serviços para suprir essa lacuna, com significativa expansão das instituições especializadas que atendem a esse público. Ainda de acordo com a mesma autora, houve a predominância de uma perspectiva liberal na organização da estrutura dos serviços de Educação Especial, de modo que o setor filantrópico teve grande influência nas decisões da política assistencial.

Conseqüentemente, a maioria dos serviços especializados foi organizado pela filantropia. As instituições especializadas atendiam pessoas com deficiências mais graves, enquanto o setor público estava vinculado aos serviços ligados à rede regular de ensino nesse contexto. No entanto, apesar da separação, pode-se afirmar que tanto nas instituições de ensino públicas quanto nas privadas, era evidente a necessidade de separar alunos “normais” e “anormais” para organizar turmas escolares homogêneas (KASSAR; REBELO, 2018). A educação dos cegos e surdos:

[...] tinha como principal referência as instituições criadas ainda no Império, de certa forma privilegiadas, pois dispunham de verbas do Governo Federal. Porém, outras modalidades de atendimento, como para as pessoas com deficiência intelectual, foram surgindo, destacando-se maior incremento no atendimento na área dos “excepcionais”. Jannuzzi (2012) afirmou que, nessa época, havia uma preocupação com a constituição de classes homogêneas centrada nos métodos de ensino, baseada no enfoque psicológico. Por isso, era crescente o número de instituições que se desenvolveram, como Pestalozzi, criada em 1934 e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

- APAE, em 1954 (RIBEIRO, 2017, p. 59).

Portanto, sob a influência do movimento da Escola Nova, em 1932, Helena Antipoff criou a primeira Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais. Nos anos 1940, outras iniciativas semelhantes surgiram em diversas partes do Brasil, dando origem à Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi em 1971. Esta organização exerceu uma influência significativa na Educação Especial no país antes da atuação do Estado. Para implementar este movimento, Antipoff contou com a ajuda de Gustavo Lessa e Helena Dias Carneiro, além de membros de famílias de crianças com necessidades especiais. Eles apelaram para os principais cargos do Ministério da Educação, inclusive para o Ministro de Estado (JANNUZZI, 2004).

A Sociedade Pestalozzi contribuiu para o desenvolvimento social brasileiro, proporcionando oportunidades às crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e garantindo que eles tenham acesso à educação, lazer, proteção e desenvolvimento de habilidades (JANNUZZI, 2004).

Nesse íterim, Padilha (2014) esclareceu que, no Brasil, foi somente a partir da década de 1950 que os serviços educacionais para pessoas com deficiência começaram a ser integrados pelo Estado. Isso foi consequência da criação de uma série de campanhas realizadas na época, de acordo com as diretrizes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP, que foi responsável por desenvolver estudos e pesquisas na área de educação nesse período. Ainda segundo Padilha (2014), entre essas campanhas estão a Campanha da Educação do Surdo Brasileiro (CESB), que foi sugerida pelo Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficiência Visuais (CNERDV), que foi instituída em 1958 por iniciativa do professor José Espínola Veiga, do Instituto Benjamin Constant. Já em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME), foi instalada sob a influência das Sociedades Pestalozzi e das APAES.

De acordo com Jannuzzi (2004), quando as campanhas visavam a formar os "excepcionais", os que se dedicavam à educação pública eram criticados por desenvolver a educação sem sistematização e sem acompanhar os problemas do ensino primário geral, que ainda eram negligenciados e não recebiam a devida atenção. As referidas campanhas proporcionaram uma forma conveniente do Estado minimizar o custo de suas ações, pois com sua implantação aceitavam trabalho

voluntário, recursos provenientes de doações nacionais e estrangeiras ou serviços prestados pela própria campanha.

Aqui cabe destacar a atuação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a qual trata-se de uma instituição norte-americana, que chegou ao Brasil por meio de Beatrice Bemis, de origem americana e mãe de uma criança com Síndrome de Down, em 1954. Um conjunto de pais, amigos, professores e médicos se uniram para estabelecer a primeira associação de pessoas com necessidades extras em nosso país. Em março de 1955, o conselho deliberativo ocorreu no local da Sociedade Pestalozzi no Brasil que ofereceu parte de seu prédio para a criação de uma escola para estas crianças, solicitada pelo professor La Fayette Cortes (BEZERRA, 2020).

A partir de 1954, várias outras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais foram fundadas. Em um momento inédito na história do Brasil, pais de crianças com deficiência, além de técnicos na área, uniram seus esforços para discutir essa questão. Para fortalecer ainda mais o movimento, foi criada a Federação Nacional das APAEs no dia 10 de novembro de 1962, com sede em São Paulo, no consultório de Stanislau Krynsky. Antonio Clemente Filho foi eleito na diretoria provisória. Posteriormente, com a mudança para Brasília, foi adotado como símbolo da Federação a figura de uma flor entre duas mãos, uma em posição de amparo e a outra de proteção (BEZERRA, 2020). A Federação, assim como as APAEs, é uma organização sem fins lucrativos, que possui uma natureza cultural, assistencial e educacional, sem um prazo de duração específico, reunindo estas APAEs e outras entidades semelhantes como membros, tendo sua sede e fórum em Brasília.

A partir do golpe empresarial-militar, em 1964 e sob forte influência do modelo norte-americano, a Educação Especial foi contemplada no primeiro plano setorial de educação e cultura (1972-1974). Nesse mesmo contexto, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em junho de 1973, pelo Decreto 72.425, em colaboração com o Ministério da Educação, sendo este, o primeiro órgão educacional do Governo Federal responsável pela definição da política de Educação Especial (JANNUZZI, 2004).

Conforme Ribeiro (2017), há uma tendência clara no Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) de favorecer iniciativas privadas em detrimento de serviços públicos desta modalidade. Durante este período, setores de Educação Especial começaram a surgir dentro da secretaria de educação do governo, com o objetivo de

administrar os recursos financeiros entregues ao CENESP e concentrar-se nas estratégias de treinamento de professores. No final dos anos 1970, foram implementados os primeiros programas de formação de professores de nível universitário em Educação Especial e os primeiros programas de doutorado em Educação Especial. O CENESP, por exemplo, atuou com o objetivo de oportunizar a educação, propondo e implementando estratégias doutrinárias e políticas que orientassem a Educação Especial.

[...] no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, s.p.)

Jannuzzi (2012) destacou que o CENESP era vinculado ao MEC, com autonomia administrativa e financeira e visava priorizar a integração dos alunos “excepcionais” ao sistema regular. Buscou otimizar os recursos disponíveis, bem como o conhecimento da pesquisa médica, biológica e psicológica para a prevenção e também para a educação.

Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas) e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Pensões Sociais (FPAS), unindo e centralizando as diversas instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento de instituições privadas de caridade (KASSAR; REBELO, 2018).

Em 1977, ainda durante a ditadura empresarial-militar, foi formulado o Primeiro Plano Nacional de Educação Especial. Seu principal objetivo foi a ampliação e melhoria qualitativa da oferta de serviços por meio da promoção de assistência técnica e financeira às instituições privadas. Esse plano afirmava que esse tipo de ensino se diferenciava do regular apenas nos métodos e técnicas de ensino. Portanto, caberia ao CENESP implementar ações que construam, ampliem, adaptem ou recuperem as instalações físicas, bem como o acompanhamento dos alunos, preparação de material didático e equipamentos escolares. Com isso, é possível perceber um fortalecimento da iniciativa privada em detrimento da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino (JANNUZZI, 2012; PADILHA, 2014).

Também em 1977, foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, seguido por regulamentos interministeriais (Educação, Assistência e Medidas Sociais), que formalizaram as diretrizes de ação no campo da assistência à pessoas "excepcionais", considerando-as como uma intervenção integrada com medidas complementares de apoio, medidas médico-psicossociais e Educação Especial, definindo e delimitando a clientela, fornecendo diagnóstico, encaminhamento, monitoramento e controle e finalmente reforçando o caráter assistencial do serviço e não o caráter educativo (KASSAR; REBELO, 2018).

Durante as décadas de 1980 e 1990, muitos educadores brasileiros reconheceram os problemas fundamentais inerentes à abordagem da Educação Especial, como grandes estruturas organizacionais estáticas, procedimentos complicados para alocação de profissionais, atrasos na implementação de programas, conflitos entre pais e educadores quanto à identificação de dificuldades de aprendizagem e decisões de colocação, serviços caros e intensivos em mão de obra e questões relacionadas aos requisitos de elegibilidade para serviços (JANNUZZI, 2004).

Assim, ao longo do tempo, a noção de criança 'excepcional' foi ampliada e a compreensão coletiva dos territórios reconhece que essas crianças, muitas vezes, precisam mais do que seus pares ditos normais recebem dos professores, ou seja, devem se beneficiar de uma educação diferenciada no quadro do sistema educativo regular. Durante o período da escola especial das décadas de 1970 e 1980, a Educação Especial normalmente seguia um processo de cinco etapas, começando com a identificação de alunos com dificuldades e culminando em programação individualizada em salas de aula de Educação Especial ou com apoio individual em tempo parcial, com ou sem acomodações, dentro ou fora da sala de aula regular. Por exemplo, rotular o aluno, encaminhá-lo para testes ou programas especiais (JANNUZZI, 2004).

Diante disso, além do contexto interno, é importante considerar a magnitude das Declarações Internacionais sobre as pessoas com deficiência, documentos importantes que estabelecem diretrizes e compromissos da comunidade internacional para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Essas declarações também fornecem diretrizes para governos nacionais, bem como outros parceiros da sociedade civil, sobre como melhorar a inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência.

1.2 DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS NORMATIVAS INTERNACIONAIS

As Declarações Internacionais sobre as Pessoas com Deficiência são importantes porque estabelecem direitos fundamentais para essas pessoas. Essas declarações reconhecem que os indivíduos com deficiência têm direitos iguais a todos os outros ditos normais e precisam ter acesso a serviços, educação, trabalho, assistência social e outras formas de apoio. Elas também estabelecem que as pessoas com deficiência devem ter acesso a condições de vida que lhes permitam desenvolver sua personalidade, habilidades e potencial ao máximo. As Declarações fornecem um marco para ajudar governos, organizações e outras partes interessadas a desenvolver e implementar medidas de proteção, a fim de garantir que aqueles que tenham deficiência possuam acesso a direitos fundamentais, serviços e recursos (JANNUZZI, 2004).

Em 1979, “foi criada a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, reunindo representantes dessas entidades em várias localidades do Brasil” (RIBEIRO, 2017, p. 63). Seu objetivo era o de traçar metas nacionais de lutas e reivindicações, marcando o início da organização da sociedade civil nessa área. A partir da promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD:

[...] foi lançado no Brasil, o Relatório Geral desenvolvido pela Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Este continha um breve histórico das normativas voltadas para esse público; fundamentos gerais; dados quantitativos e um Plano de Ação a Curto, Médio e Longo Prazo (RIBEIRO, 2017, p. 63).

No cenário educacional, os objetivos foram:

Estabelecer modelos para serviços de atendimento educacional; Estimular a formação de técnicos especializados a nível de 3º Grau; Estimular, nos Estados e Municípios e a criação de serviços de atendimento educacional que objetivem a integração e a normalização (BRASIL, 1981, p. 14).

O termo "pessoa com deficiência" é criticado por Harlos (2012), pois determina que a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas e não apenas um

detalhe. O autor também destacou ser notório que, no imaginário social brasileiro, a palavra deficiência está predominantemente ligada às ideias de limitação, falta e defeito, sendo possível inferir que o uso das expressões “deficientes” ou “pessoas com deficiência”, para se referir a um grupo de pessoas em questão, não seria apropriado.

Sassaki (2003) afirmou que alguns indivíduos associadas a organizações de pessoas com deficiência começaram a contestar o termo "deficiente" porque entendiam que o termo significava que uma pessoa era "totalmente" deficiente." A nova terminologia considera que "ter uma deficiência" se torna um valor adicional para uma pessoa, pois é um detalhe. Ele foi incluído nas constituições federais e estaduais e em todas as leis e políticas de deficiência, e em conselhos, coordenadores e associações que adotaram a terminologia em seus nomes oficiais.

Nesse período, segundo Jannuzzi (2012), o país estava em processo de “redemocratização” após a queda da ditadura empresarial-militar, e era considerado importante que as pessoas com deficiência participassem do Conselho de Coordenação e Assessoramento, o que aumentou oficialmente o poder potencial de participação dessas pessoas no nível executivo do governo (JANNUZZI, 2012).

Em 1980, foi realizada a primeira Assembléia Nacional de Organizações de Pessoas com Deficiência, reunindo várias organizações representativas de diferentes categorias dessas pessoas (PICOLINI; FLORES. 2020). Segundo Padilha (2014), em 1982, a ONU lançou o Programa Mundial de Ação referente às Pessoas com Deficiência, a fim de promover medidas efetivas de prevenção da deficiência e reabilitação com base nos princípios da igualdade e da plena participação desses sujeitos na vida pública e no desenvolvimento.

Apesar da previsão dessas ações, o fator determinante para que as políticas educativas voltadas para o público-alvo da Educação Especial não fossem implementadas adequadamente, foi a reestruturação do sistema capitalista. Países como Estados Unidos e Grã-Bretanha adotaram novos modelos de política social e econômica baseados na influência das ideias neoliberais. A partir disso, setores como educação, previdência, assistência social e saúde sofreram cortes significativos de investimentos, tornando a estabilização econômica uma prioridade (PADILHA, 2014).

No contexto latino-americano, muitos governos se dispuseram a investir na educação como forma de erradicar as desigualdades, unir as nações e utilizar mecanismos de desenvolvimento, conforme o discurso defendido por organismos internacionais. No entanto, proposto pelas mesmas instituições, esse cenário mudou

já na década de 1980, em decorrência da reestruturação do sistema capitalista, que gerou graves problemas econômicos, principalmente para os países ditos periféricos.

Diante disso, conforme Pletsch (2010), os mesmos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial - BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, recomendaram ajustes econômicos estruturais como solução para a crise, o que levou à redução do investimento público em educação, bem como como a deterioração dos indicadores sociais e o aumento da desigualdade na América Latina e no Caribe. A promoção dos princípios neoliberais se deu no sentido da eliminação dos direitos sociais estabelecidos no pós-guerra, que deu lugar a políticas de privatização, ajuste fiscal e desregulamentação da economia.

Em relação aos principais marcos globais na educação, Jomtien, na Tailândia, sediou a Conferência Mundial de 1990, *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, idealizadas por algumas organizações como a UNESCO e a Fundação das Nações Unidas que levou à adoção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A conferência, que teve a presença de representantes de 155 países, foi de grande importância para a política de educação inclusiva que seria implementada no Brasil. Em seu artigo 3º, no item 5, determinou que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998).

No Brasil em particular, conforme Ribeiro (2017), essa declaração começou a influenciar e fortalecer as políticas educacionais do país em prol do direito universal à educação básica. No entanto, suas ideias foram desenvolvidas por organizações multilaterais que buscavam uma visão pragmática de qualidade de aprendizagem, em grande parte baseada em pressupostos de mercado. Sob a influência da ideologia neoliberal no Brasil, a política educacional passou a substituir o ideal de igualdade de oportunidades aos alunos. Ao mesmo tempo, o aluno era responsabilizado por seus sucessos ou insucessos acadêmicos, e o simples fato de frequentar a escola já era considerado como garantia de redução da desigualdade social, o que obscurecia argumentos sobre a finalidade e a baixa qualidade da educação.

Em junho de 1994, como resultado da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, conhecida como a Declaração de Salamanca, que foi elaborada para orientar as atividades de organizações e governos, que, entre outras coisas, propuseram que as escolas admitissem crianças com deficiência, bem como crianças com capacidade. O propósito geral da Declaração era o de fornecer diretrizes para encorajar governos, agências internacionais e nacionais, organizações não governamentais e outros órgãos a trabalhar para a aplicação da Declaração de Princípios, Políticas e Práticas às Necessidades Educativas Especiais (PICOLINI; FLORES, 2020).

Com base na Declaração de Salamanca, o direito à educação para todos foi estendido a todo o país. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 baseiam-se nos princípios e na filosofia de que todos devem ter as mesmas oportunidades de aprender e desenvolver suas habilidades e potencialidades para alcançar a independência social, econômica e viver, integrando-se plenamente na sociedade (BAPTISTA, 2019). Estes princípios são refletidos na realização de políticas educacionais que promovem o acesso universal à educação em todos os níveis e que garantam o direito de todos à uma educação de qualidade, a partir do ensino fundamental obrigatório e gratuito. Estas políticas também estabelecem o direito de todos à participação na tomada de decisões que afetem a educação, bem como à igualdade de oportunidades, à inclusão social, à liberdade de expressão e de aprender, e à diversidade cultural.

A partir disso, em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, confirmando que a Educação Especial deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e que deveria haver serviços de apoio especializado (ZILIOTTO; GISI, 2018). A existência de um capítulo separado sobre a Educação Especial na nova LDB aponta para um avanço significativo no que se refere às políticas públicas brasileiras, uma vez que esse tema, historicamente, era pouco explorado. O realce que obteve reitera o direito à educação para as pessoas com deficiência. Nas Leis 4.024/61 e 5.692/71, anteriores, não foi dada muita importância a esta referida modalidade educativa: em 1961, não havia nenhuma referência da mesma no ensino público; e, em 1971, o texto mencionava unicamente um tratamento distinto que deveria estar sujeito às normas dos Conselhos de Educação, um processo que se protraiu durante toda aquela década (KASSAR, 2011).

Embora obter registros legais seja de extrema importância, eles sozinhos não

garantem direitos, especialmente no contexto progressista em que a Educação Especial não tem muito peso no sistema educacional geral. Isso evidencia o baixo significado que temos em nossas políticas sociais em considerar as necessidades especiais, mesmo aquelas denominadas como deficiências. Por este motivo, é comum ouvir o clamor por cumprimento da legislação fundamental vigente.

Mesmo quando promovem a inclusão de maneira positiva, há preocupação com a possibilidade da discriminação e das práticas segregadoras, que possam vir com leis e medidas específicas criadas para este propósito, particularmente no que diz respeito a leis sobre educação. Uma vez que em nossa sociedade o acesso a educação por pessoas com deficiência ainda é limitado, e essas pessoas ainda sofrem o estigma de serem tratadas de modo assistencialista, é necessário e importante que haja menções específicas relacionadas a este tema no âmbito das leis educacionais, mesmo que elas não estejam contidas em capítulos próprios (KASSAR, 2011).

A Constituição de 1988, base da lei brasileira e que possui vários artigos dedicados às pessoas com deficiências, teve seu inciso III do Artigo 208, representando um avanço considerável para a educação inclusiva em nosso país, pois este garante o atendimento dos deficientes dentro do ensino regular, sempre que possível. E nesse mesmo patamar da Constituição, outras leis federais e estaduais foram criadas visando o objetivo da inclusão. Isso caracterizou um crescimento expressivo da Educação Especial nos últimos dez anos, sendo ela comparada à educação geral e considerada pelas práticas educativas.

Além disso, segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), no que se refere à gestão orgânica do sistema nacional de ensino, a LDBEN determinou que a União, no exercício de suas funções redistributivas e suplementares, é obrigada a prestar apoio técnico e financeiro a outras disciplinas do Governo Federal destinadas prioritariamente à educação obrigatória. Deve também, emitir competências e diretrizes para o ensino pré-escolar, fundamental e médio, definindo os currículos e seus conteúdos mínimos para garantir a distribuição nacional da educação básica.

A LDBEN, como já mencionado, afirmou que a Educação Especial é uma forma de educação fornecida principalmente no sistema escolar regular para alunos com deficiência, deficiências gerais de desenvolvimento e alunos superdotados. Requer a prestação de serviços de apoio especializado, conforme o necessário para atender às necessidades especiais desses alunos, de acordo com as disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). No entanto, prevê que as

aulas sejam lecionadas em salas, escolas ou serviços especializados se as circunstâncias especiais do aluno impossibilitarem a sua integração nas aulas regulares. Ao admitir essa possibilidade, abordou a perspectiva de integração que prevalecia no período pré-Convenção (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Portanto, pode-se interpretar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), não traz mecanismos precisos para promover as transformações necessárias do sistema educacional. É mais indicativa do que prescritiva, reduzindo a possibilidade de articulação com a sociedade para o atendimento da Educação Especial.

1.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As primeiras iniciativas mais consistentes em direção à adoção do modelo inclusivo na Educação Especial, foram iniciadas no início do segundo mandato de Lula, no ano de 2007, em que o Executivo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse “plano” visava fortalecer o vínculo entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e estabelece ações a serem implementadas pelo Governo Federal e metas a serem alcançadas até 2022.

O então ministro da Educação Fernando Haddad explicou que, no que diz respeito à Educação Especial, o PDE estudava fortalecer a inclusão educacional, reconhecendo que as organizações e práticas educativas, ao longo da história, criaram uma cultura escolar inclusiva e, portanto, a dívida social estaria sendo paga (CIBEC/MEC, 2008).

O PDE instaurou um conjunto de medidas como o Programa de Formação de Professores da Educação Especial; Programa de Implementação de Espaços de Recursos Multifuncionais; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência nas Escolas de Pessoas com Deficiência que recebem assistência social permanente e o Programa Inclusivo que garante a acessibilidade ao ensino superior (BRASIL, 2008).

Segundo Souza (2013), esse plano foi concebido por meio de uma série de programas expressos em uma orientação política descentralizada, com foco em um público-alvo específico cujas ações são implementadas em nível local. Destacou-se a parceria entre a União, os estados federados e as prefeituras para o fortalecimento da educação básica, anunciada quase simultaneamente ao *Plano de Metas*

Compromisso Todos pela Educação. Esta última visava a mobilização social para melhorar a qualidade da educação básica, responsabilizando essencialmente a implementação dessa educação aos governos locais, à comunidade e às famílias. Por isso, afirmou a participação de uma "nova sociedade civil" em que o empresariado se tornou um de seus principais pilares e "contribuiu" para a melhoria da educação pública.

Por meio do Programa de Ação Articulada-PAR, o MEC 'convidou' as autoridades locais a adotar políticas que visem melhorar o desempenho dos alunos na educação básica. Este é calculado com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede o desempenho do sistema educacional a partir de parâmetros internacionais. Com base na análise de indicadores, o MEC pode oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com qualidade insuficiente de ensino, enquanto os municípios cumprem rigorosamente o compromisso Todos pela Educação. Esta seria uma forma de implementar a política pública, reunindo programas governamentais e trazendo direção, integração e estabilidade à organização educacional nacional (OLIVERA, 2011).

No ano seguinte, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que é considerado o grande marco do modelo inclusivo adotado desde então. A PNEEPEI vem influenciado a organização e operação de serviços especializados para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que foram delimitados naquele momento como o público-alvo da Educação Especial.

Essencialmente, a PNEEPEI implementou o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do modelo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). No entanto, a mesma política não exclui outras formas de apoio ao aluno público-alvo da Educação Especial, que possam ser integradas ao contexto da sala de aula e de outros espaços escolares conforme a necessidade. Por isso foi recomendado que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (PNEEPEI, 2008, p. 17, ênfase adicionada).

Dentre esses serviços elencados, é importante problematizar um dos legados mais polêmicos dessa política que foi o surgimento da figura do monitor ou supervisor de alunos público-alvo da Educação Especial com necessidades de higiene, nutrição e suporte de movimento, que não foi regulamentado e, em geral, é confundido com um assistente de professor. De acordo com Lopes (2018), a nomenclatura de especialistas em apoio à integração escolar (PAIE):

Ainda sem função e atribuições bem definidas, sem perfil profissional específico e condições de trabalho desconhecidas, a figura desses PAIE, relativamente, recente nas políticas de escolarização, tem-se tornado cada vez mais frequente e conflituosa nos contextos escolares. [...] esse personagem pode constituir um apoio importante para viabilizar o processo de inclusão escolar de estudantes que requerem esse tipo de apoio, mas que pode ser também usado como mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio. (LOPES, 2018, p. 9).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), representou um importante avanço nos modelos de oferta de Educação Especial no Brasil. Esse documento garantiu a matrícula nas escolas regulares e o acesso aos serviços especializados para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, considerados estes, como público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Ribeiro (2017), além das recomendações para a oferta de educação aos alunos que são público-alvo da Educação Especial, a PNEEPEI traz importantes referências sobre o histórico educacional no Brasil e as datas de matrícula dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, buscando mapear os serviços oferecidos ao referido público no país. Tal documento assegurou:

[...]o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 2008).

No que tange ao público-alvo da Educação Especial, foram considerados:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na

sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Este documento garantiu a indicação do Atendimento Educacional Especializado – AEE enquanto um serviço oferecido como complemento ao apoio prestado em sala de aula, mas não substitutivo. Sobre isso, Ribeiro (2017, p. 83-84) esclareceu que:

[...] o AEE pode ser considerado uma dessas respostas, de acordo com a PNEEPEI. Mesmo que já citado em algumas normativas ainda em uma perspectiva de integração, através dessa nova política, a orientação foi que o AEE deveria ser oferecido juntamente com o ensino regular para as pessoas com deficiência. Com isso, por ter sua perspectiva pautada nas diretrizes da educação inclusiva, a mesma política acima citada passou a integrar e articular a proposta pedagógica da escola regular juntamente com o atendimento às Necessidades Educativas Especiais. Antes, normalmente, o espaço reservado para oferta de atendimento especializado para os alunos com deficiência, ficava ao cargo de instituições comandadas pela iniciativa privada, muitas vezes em função da omissão estatal. A partir de 2008, o serviço passou a ser disponibilizado dentro das escolas, em um espaço físico reservado exclusivamente para tal oferta, sendo este denominado de Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs.

Ziliotto e Gisi (2018), destacaram que o percurso histórico da Educação Especial no país foi marcado por uma forte presença de instituições privadas de Educação Especial e sua importância não pode ser subestimada, pois foram criadas como possíveis formas de cuidado diante de um cenário de fragilidade estatal na oferta de educação à população. No entanto, é importante ressaltar que as relações construídas entre essas instituições e a formação de novas formas de pensar a oferta educacional estão intimamente relacionadas ao debate entre a oferta educacional das instituições privadas e de novas oportunidades de serviço construídas sobre o princípio da inclusão e sistematizado na PNEEPEI.

Isso instituiu:

[...] a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassaria

todos os níveis, etapas e modalidades. Portanto, possibilitou que o AEE fosse disponibilizado juntamente com o ensino regular e pressupunha que era dispensável a atuação de instituições especializadas, escolas e classes especiais em substituição à escola comum, não havendo nesse documento, orientação de parceria e repasse de recursos para instituições do âmbito privado. Ainda em 2008, foi instituído o Decreto 6.571, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que dispôs sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos estados, distrito federal e dos municípios que ofertassem AEE aos alunos matriculados na rede pública de ensino e que eram público-alvo da Educação Especial. Esse documento previu que a partir do ano de 2010, seria admitido “para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado” sem que houvesse prejuízo na contagem dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008). A partir da delimitação do público-alvo da Educação Especial na PNEEPEI (2008), as orientações para preenchimento do Censo Escolar no ano de 2009 e 2010, passaram a fazer solicitação de diagnóstico clínico que comprovasse a deficiência intelectual dos alunos, pela possibilidade desse tipo de deficiência não apresentar perda ou prejuízo motor ou por ser de alguma forma, mais difícil de ser identificada. Bridi (2011) comentou que essa exigência vinha causando um desconforto devido ao retorno de uma forte presença clínica nessa modalidade de ensino. Além disso, acarretou na sensação de desautorização sentida pela educação e pela Educação Especial em relação à tomada de decisão sobre importantes dimensões acerca do processo de escolarização dos alunos. No ano seguinte, foram instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, a partir da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. Esse documento assegurou a obrigatoriedade da matrícula do público-alvo da Educação Especial, delimitados como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na escola regular, assim como o AEE, reafirmando o seu caráter complementar e suplementar (RIBEIRO, 2017, p. 85).

O desenvolvimento de uma nova proposta de Educação Especial vem acompanhado de muita tensão e polêmica, principalmente no que diz respeito à configuração e ao espaço da referida modalidade e aos aspectos de financiamento do cuidado. O desenvolvimento e publicação de novos documentos no campo da Educação Especial no país, passa pela preocupação das instituições privadas e a formação de uma linha de frente em prol do Atendimento Educacional Especializado em escolas que não promovem, de fato, uma inclusão propriamente dita, formadas principalmente por instituições privadas e sem fins lucrativos. Bezerra (2020), destacou o envolvimento dessas instituições no desenvolvimento e implementação da política de Educação Especial no país.

Desde a publicação da PNEEPEI, vários contrastes podem ser observados em documentos posteriores com a manutenção do atendimento no setor privado, principalmente pela inclusão do termo “preferido”, ou seja, o AEE deve ser oferecido no lugar do treinamento convencional de rede. A adoção dessa terminologia abre

oportunidades para oferta em instituições privadas e, posteriormente, o Decreto 7.611 de 2011, para financiamento do FUNDEB de serviços prestados em instituições privadas acentuou este modelo (RIBEIRO, 2017).

Portanto, cabe destacar que, em abril de 2018, após o golpe parlamentar-midiático que destituiu a presidente Dilma Rousseff e acentuou o projeto neoliberal no país, o governo Temer promoveu uma reunião com o objetivo de reformar as diretrizes da PNEEPEI, sob o pretexto de que era necessário "modernizá-la", buscando esvaziar o modelo inclusivo vigente. A questão central da reforma implementada pelo governo de Michel Temer era a de retirar a inclusão na educação, visando à criação de classes e escolas especiais. O governo Temer, que não foi eleito, agiu de forma autoritária, e que o governo de Bolsonaro, embora eleito, também teve um comportamento autoritário e mantém essa mesma linha de posicionamento (TAFFAREL; NEVES, 2019).

Não por acaso, foram selecionadas apenas algumas entidades para participar de uma reunião convocada pelo MEC, em 2018, para debater essa questão. Participaram somente os que se beneficiariam da segregação de seres humanos e que defendem escolas e classes especiais porque acreditam nesse modelo que tem a deficiência como algo relacionado à incapacidade e também porque se beneficiam política e economicamente de tal segregação.

1.4 A 'ATUALIZAÇÃO' DA PNEEPEI

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi inovadora em ampliar o quantitativo geral de alunos público-alvo da Educação Especial nas salas regulares. O número de inscrições na Educação Especial vem aumentando a cada ano, de acordo com o Censo Escolar 2019, (TAFFAREL; NEVES, 2019). De acordo com o site Agência Brasil, entre 2014 e 2018 o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país, segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual desses alunos em classes comuns.

O aumento indica que o acesso à educação básica do Brasil vem se universalizando gradativamente. Contudo, a ampliação do poder público em um

terreno historicamente voltado para o setor privado-mercantil ou assistencial, não se instaurou sem sobressaltos. Em função disso, após o impeachment de Dilma Housseff, acentuaram-se as discussões acerca da necessidade de ‘atualização’ da PNEEPEI. Esta proposta mudaria o modelo de inclusão vigente nas escolas públicas, para favorecer a inserção de alunos com deficiência em escolas especializadas ou nas entidades filantrópicas.

A adoção da PNEEPEI e seu modelo de atendimento, que favoreceu a escola pública integral/regular e incentivou a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial nesse espaço, tem contribuído para o aumento do investimento para a implantação do AEE nas escolas públicas. Assim, indicou uma expansão do serviço público em detrimento do serviço privado e um aumento no direcionamento de recursos públicos para a escola pública. No entanto, como apontam Senna, Santos e Lemos (2020), a existência da PNEEPEI é conflituosa, pois há quem:

[...] lutam pela educação em classes e escolas especiais, defendendo que para determinadas deficiências esta é a única solução, enquanto há aqueles que lutam por um processo de inclusão de todos nas salas de aula regulares, apesar das dificuldades existentes na organização dessa modalidade em todo o país (SENNA; SANTOS; LEMOS, 2020, p. 312).

Às vezes “a pressão das organizações especializadas é mais audível, às vezes se fortalece o movimento em direção à participação plena das pessoas com deficiência em instituições não especializadas” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 05). Nesse cenário, a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI), foi apresentada em 2018, argumentando que “a inclusão deve ser alcançada por meio da acessibilidade plena, tanto aos recursos de aprendizagem quanto à remoção de barreiras físicas” (BRASIL, 2018), considerando a necessidade de ofertar diferentes espaços dentro e/ou fora da escola regular para diferentes serviços relacionados à Educação Especial.

A partir desse cenário, é possível identificar duas categorias que se articulam de formas diferentes nesses conflitos na Educação Especial: a alocação de recursos públicos e o local de visitação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Shimite e Silva (2019) afirmaram que o documento de apresentação da proposta de atualização foi acompanhado de críticas ao processo inclusivo proposto pela PNEEPEI. De acordo com Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), havia a crítica de alguns

setores de que a modalidade havia sido restrita apenas ao Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais e isso foi utilizado como argumento para mudanças no documento da PNEEPEI, levando a mobilizações de diferentes grupos no país.

Organizado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), foi realizado um encontro para divulgar a versão atualizada da PNEEPEI com um número limitado de participantes, incluindo representantes da Educação Especial, rede privada de instituições destinadas a garantir a proteção de salas de aula e escolas especiais em sua maioria. A presença massiva de instituições que defendem serviços exclusivos é indicativa da intenção de lançar as bases para a implementação de uma atualização que indica um grande retrocesso (MANTOAN, 2018).

Criar uma agenda e apresentar slides durante uma reunião implica reorientar o serviço, incluindo a nomenclatura da política, retirando o termo “de uma perspectiva de educação inclusiva” (MANTOAN, 2018). Essa mudança apontou para a reintrodução do modelo médico e integrativo na Educação Especial, negando todas as conquistas de um modelo social baseado na garantia dos direitos humanos (PALACIOS, 2008).

Além de mudar a nomenclatura, a proposta de ‘atualização’ da PNEEPEI destacou duas questões: a primeira diz respeito à alteração dos critérios de elegibilidade para o acesso aos serviços de Educação Especial, e, a segunda, à ampliação do público-alvo da Educação Especial por meio da introdução de novas unidades nosológicas (unidades que usam parte da medicina que descreve, estuda e classifica as doenças) no setor da saúde, com base no direito às pessoas que vivem nessas condições e a recursos e equipamentos para Atendimento Educacional Especializado. Tais discussões revelam uma disputa política sobre as propriedades e objetivos dessa forma de educação (TAFFAREL; NEVES, 2019). Os slides apresentados na reunião, até agora o único material disponível, sugerem que o público-alvo da Educação Especial será ampliado para incluir:

1. Estudantes cuja participação plena e efetiva nas atividades escolares é obstruída pela interação entre as barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes e nas comunicações e informações) e os impedimentos individuais de longo prazo de natureza: 1.1 Intelectual; 1.2 Mental; 1.3 Comportamental, social, comunicacional e de linguagem; 1.4 Visual; 1.5 Auditiva; 1.6 Multissensorial; 1.7 Física, 1.8 Múltipla. 2. Estudantes

com altas habilidades/superdotação [...] (MANTOAN, 2018).

A ampliação do público-alvo para incluir categorias nosológicas (aquelas que fazem parte de uma etapa da avaliação psicológica clínica, onde as hipóteses iniciais são testadas, tomando como referência os critérios diagnósticos) no setor da saúde, principalmente a partir de diagnósticos comportamentais, mostra uma crescente medicalização da lógica, que transforma problemas sociais, comportamentais e de comunicação em questões diagnósticas, campos psicológicos e médicos.

Os estudos de Glat (2018) demonstraram que a ampliação do rol de categorias diagnósticas sinaliza a força de uma ideologia patologizante, em que o acesso aos direitos advém do diagnóstico do campo da saúde, o que impossibilita discussões sobre a importância da Educação Especial como parte integrante da política educacional. As tentativas de mudança dessa política estão relacionadas à perda de direitos em diversas áreas, ocasionada por muitos conflitos após o período de redemocratização do país. Assim, compreendemos que:

O que a nosso ver não tem sido explorado é que tanto as forças da “tradição”, como as forças da “inovação”, guardam um projeto social e educacional conservador. O caráter conservador das forças da “tradição” é bastante conhecido entre nós, permeado por um poder privado e filantrópico, com caráter assistencial, e atuando com recursos públicos. Já em relação às forças da “inovação” podemos pensar que a articulação da Educação Especial à escola de educação básica se realiza em uma conjuntura na qual a privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples constituem o espírito da formação escolar. Uma formação escolar para o consentimento ativo acerca da formação social capitalista no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção, tendo em vista a ofensiva do capital ao trabalho e à formação da educação destinada aos filhos dos trabalhadores como projeto de dominação e de direção. Nenhuma das forças em litígio propõe uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista (GARCIA, 2017 p. 40).

Além da participação massiva de representantes de instituições privadas de Educação Especial no desenvolvimento da “atualização” da PNEEPEI, há também uma importante mudança na legislação. Há a alteração do artigo 3º da LDBEN em 2018, que consta no texto “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (GLAT, 2018). Esta alteração reforçou as entidades financiadoras das escolas

com necessidades especiais e abriu assim a possibilidade de oferta de serviços sem o objetivo do certificado de conclusão da escolaridade. A escola pode se transformar em um espaço para o desenvolvimento de práticas de reabilitação, criando novas oportunidades para a medicalização da compreensão da vida dos alunos. Tais reformulações trazem a força de uma ideologia capaz em que pessoas com diferenças funcionais são vistas como incapazes de tomar decisões sobre suas vidas (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

A adoção desse modelo ignora o desejo e a escolha do sujeito, cria a ideia de incapacidade para a vida social e, assim, permite a permanência de espaços de separação e confinamento. Essa mudança na LDBEN inclui também, a proposta da escola como ambiente reabilitador, e não como espaço de exercício do direito à apropriação crítica do patrimônio cultural acumulado pela sociedade, formado em determinado momento.

A presença de uma lógica medicalizante no desenvolvimento da política de Educação Especial fragiliza o movimento de inclusão e abre as portas para trazer a inclusão de volta à tutela do público-alvo da Educação Especial. Não há discussão sobre a possibilidade de criar abordagens para o público-alvo da Educação Especial a partir das categorias da própria esfera educacional. Essas são dificuldades em superar as fragilidades da PNEEPEI na adoção de terminologia do campo biomédico para definir o público-alvo. A adoção dessas expressões dificulta a compreensão do significado das nomenclaturas utilizadas em relação às ideias e expectativas dos atores que atualmente são o público-alvo da Educação Especial (BEZERRA, 2020).

A tensão que existe entre a adoção da terminologia da saúde para definir o público-alvo da Educação Especial não pode ser conciliada com as discussões sobre a política educacional, em especial a referida modalidade, cuja tensão é a luta pelo espaço que dominou no passado, que foi na esfera privada. No entanto, é importante ressaltar que essa discussão não é apenas sobre o espaço como lugar de cuidado, mas também sobre a oferta educativa sistematizada por esses polos, e até mesmo a perspectiva mais subjetiva que orienta essas ofertas (TAFFAREL; NEVES, 2019).

Com base na PNEEPEI, ficou claro que a baixa incidência de alunos com dificuldades representa uma minoria entre eles (cerca de 10% a 20%), (BEZERRA, 2020). Geralmente, são alunos com deficiência visual, auditiva ou física; deterioração da saúde; um distúrbio global do desenvolvimento, como autismo; trauma cerebral; uma deficiência grave, como deficiência intelectual ou de desenvolvimento moderada

ou grave; ou uma combinação dessas questões. Esses alunos geralmente precisam de assistência especializada (especialistas ou assistentes educacionais), bem como acomodações especiais de ensino e intervenções modificadas (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Alunos com deficiência visual e cegos têm perda parcial ou total da visão e precisam receber informações por meio dos sentidos não associados à visão – por exemplo, fontes de informação auditiva ou tátil – oferecendo-lhes toda uma gama de experiências educacionais. Os alunos com deficiência auditiva ou surdos apresentam perda auditiva parcial ou total, o que acarreta dificuldades e limitações no desenvolvimento da fala e da linguagem falada. Eles precisam de ajuda para comunicar-se com outras pessoas por meio de várias formas de interação, como por exemplo, comunicação oral e linguagem de sinais (BEZERRA, 2020).

É importante destacar que durante o governo Bolsonaro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva sofreu alteração na sua própria nomenclatura, passando a se chamar Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e esta, foi revogada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), onde suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020, que instituiu tal Política. Esse decreto, apesar de ter sua finalidade declarada, teria como real objetivo discriminar e segregar os alunos com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo, indo totalmente contra o que realmente seria o processo de inclusão desse público-alvo dentro das escolas regulares.

Os alunos com deficiência física muitas vezes têm dificuldades associadas às suas articulações, esqueleto e músculos. Essas dificuldades geram problemas quando os mesmos querem usar seus corpos. Os alunos com problemas de saúde têm uma doença ou condição subjacente que os impede de levar uma vida normal. Em comparação com outros que estão no mesmo nível de desenvolvimento, alguns alunos com transtorno do espectro autista apresentam uma série de problemas emocionais, sociais, comunicativos e comportamentais. Alunos com lesão cerebral traumática tendem a ter problemas de atenção ou concentração, memória e função executiva que resultam em dificuldades de aprendizagem e dificuldades sociais (BEZERRA, 2020).

Os alunos com deficiências graves têm dificuldades significativas no

funcionamento cognitivo e adaptativo. Eles normalmente têm habilidades de linguagem reduzidas, têm dificuldade em desenvolver habilidades de auto-ajuda, não têm habilidades sociais e vocacionais e têm mobilidade física reduzida devido ao desenvolvimento físico ou motor prejudicado. No entanto, muitos deles podem fazer grandes progressos com o apoio e a educação adequados (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Dessa forma, nosso sistema educacional passou por grandes mudanças de paradigma educacional, reorganização e reestruturação em termos de como vemos e educamos uma variedade de alunos. No sistema atual, a diversidade estudantil não é mais vista como um fardo pelas escolas e professores, mas sim como uma normalidade no cenário educacional brasileiro e um elemento enriquecedor para as escolas e para a sociedade. No contexto desse desenvolvimento histórico, nos afastamos da exclusão, separação e acomodação de grupos específicos de crianças para entender e reconhecer a necessidade e a importância de melhor compreender, apreciar, respeitar e responder à diversidade de alunos nas escolas brasileiras e suas salas de aula. Muitos professores apontam para a falta de apoio em turmas muitas vezes superlotadas (GARCIA, 2017). No entanto, ainda há desafios a serem superados.

1.5 EM BUSCA DA INCLUSÃO

Política de inclusão, educação para todos, educação inclusiva ou simplesmente inclusão – esses termos inegavelmente se tornaram a base das discussões sobre questões educacionais desde a década de 1990. Houve uma adesão gradativa do modelo de integração para o modelo de inclusão, uma vez que os ideais de normalização e integração¹ começaram a desaparecer. Conforme Ribeiro (2017), isso levou a um aumento das discussões sobre como as pessoas com deficiência são

¹ Normalização e integração na Educação Especial é um conceito que envolve tomar providências para garantir que todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) recebam as mesmas oportunidades que seus colegas para alcançar um sucesso educacional. A normalização na Educação Especial descreve processos que possibilitam um ensino adaptado às características de cada aluno, de maneira a permitir-lhes o acesso ao conteúdo curricular de maneira eficaz e oportuna. A integração diz respeito à inclusão em ambientes educacionais regulares e tem por objetivo maximizar as oportunidades educacionais e sociais para estudantes com NEE. Trata-se da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes sociais necessários para que estudantes com NEE participem de maneira contínua, com sucesso e de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem regular (RIBEIRO, 2017).

tratadas como cidadãos comuns com direitos iguais e podem usar as oportunidades disponíveis. A sociedade deve se reorganizar para oferecer acesso universal a todos os serviços e espaços, independentemente do grau de proximidade da normalidade, e iniciar um movimento de inclusão social. Em geral, a aceitação da necessidade de mecanismos de integração é quase unânime, considerando as consequências negativas das políticas neoliberais, inclusive no Brasil, como o aumento da pobreza.

Segundo Bezerra (2020), o conceito de inclusão foi acompanhado pela ideia de universalização do ensino fundamental, matrícula obrigatória de pessoas com deficiência nas escolas regulares, ensino obrigatório da história e cultura dos africanos e indígenas nos currículos da educação básica e o instituto das modalidades educacionais (Educação Básica - Quilombola, Educação para Povos Indígenas, Zona Rural, Jovens e Adultos, Educação Especial - Política de Reparação, Educação para Todos).

Segundo Pletsch (2010), a proposta de educação inclusiva deve ser entendida como um processo abrangente, em que o sistema escolar deve ter condições estruturais espaciais e recursos humanos e financeiros qualificados e que possibilitem a promoção de condições democráticas para a participação de alunos com necessidades educativas especiais no processo educativo. Nesse sentido, a escola deve promover o acesso, a estabilidade e o desenvolvimento social e escolar, tendo em conta as respectivas características, e a responsabilidade não deve recair apenas sobre a escola, mas deve ser encarada como uma preocupação política e social.

Também é inegável que esses debates levantaram questões importantes como educação étnica e racial, gênero, sexualidade e direitos humanos. Temas ocultos por muitos séculos do passado, mas cobertos em nome do chamado e suposto padrão universal de normalidade, que abarcava um modelo de conhecimento, cultura e existência humana - branco, europeu, cristão, heterossexual, machista, masculino, sexista. No entanto, devemos perguntar: Que significados são atribuídos à palavra "inclusão"? Qual é o objetivo de uma política inclusiva? Ao contrário, por que o conceito de inclusão se manifesta com a mesma força que os mecanismos de exclusão social? Por que gerar processos para excluir pessoas que então precisam ser incluídas? Que efeitos essa política tem sobre as crianças e jovens pobres? Essas políticas ajudaram a superar/minimizar o impacto da pobreza? Para responder estas perguntas, Ribeiro (2017, p. 52-53) esclareceu que:

[...] vale recapitular que a questão da deficiência passou por diversas fases de acordo com o contexto histórico recorrente em cada período. O âmbito da medicina teve importância primordial na mudança do tratamento despendido às pessoas com deficiência, sendo essa a primeira ciência a atentar para o fato de que essas pessoas seriam possíveis de serem escolarizadas. Com o avanço da ciência e com o fortalecimento dos debates e movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, o surgimento do modelo social de compreensão da deficiência tentou modificar o panorama existente de que as razões pela ausência de desenvolvimento estariam centradas no indivíduo. Com o repasse da responsabilização para a sociedade, novas práticas e direitos surgiram, com vistas a disponibilizar para esses sujeitos, acesso e participação nos espaços sociais. Toda essa conjuntura de mudanças repercutiu incisivamente no cenário educacional, que passou a aceitar esse público em seu espaço e a ter que se adaptar para atender a todos, de acordo com as limitações de seus alunos. Com o surgimento e a disseminação do paradigma da educação inclusiva, o Brasil, apesar de estar passando por um período de redução do Estado no âmbito dos direitos sociais, em acordo com os preceitos da orientação neoliberal, firmou acordos com organismos internacionais com a promessa de que adequaria o sistema educacional de modo a incluir os alunos com Necessidades Educativas Especiais e disponibilizar meios para que esses tivessem as condições necessárias para seu desenvolvimento no âmbito escolar. Porém, considerando as condições precárias das escolas brasileiras, a baixa valorização dos profissionais da educação, o insuficiente repasse de verbas para criação e aperfeiçoamento das políticas educacionais, entre outras questões, fazem com que a política de educação inclusiva permaneça longe de ser uma realidade efetivada em nosso contexto educacional. Portanto, para se compreender o atual panorama da Educação Especial no Brasil, é necessário contextualizar a criação de instituições, públicas e privadas, leis e políticas que abarcaram questões no que tange essa modalidade educacional, tema este que será apresentado no item seguinte.

Lazzarato (2011), contribuiu para a compreensão desses problemas ao problematizar as políticas de proteção social baseadas na expulsão dos trabalhadores do entretenimento ocorridas na França entre 2003 e 2007, tentando estabelecer novos mecanismos de poder, controle e subjugação do indivíduo em um contexto neoliberal. Segundo o autor, essas diretrizes estão associadas à ideia de gestão do comportamento.

O governo neoliberal da sociedade favorece a multiplicação das diferenças (de status, de rendimentos, de formação na gestão do mercado de trabalho, de pobreza, de desemprego, de precariedade, etc.), e ele converte essa multiplicação em modulação e em otimização das desigualdades. Ao mesmo tempo, e isso faz parte de um mesmo dispositivo, simultaneamente, micro e macropolítico do governo das condutas, ele favorece a reprodução de grandes divisões binárias (a divisão do capital e do trabalho, do emprego e do desemprego, da inclusão e da exclusão, etc.) (LAZZARATO, 2011, p. 13-14).

No entanto, podemos concluir que o binômio inclusão/exclusão é um construto

- algo que se cria - e faz parte da lógica neoliberal, e o que é pior: a inclusão é uma realidade falsa porque realmente não inclui, não é ruim subjugar - O público pretendido para este artigo não são negros, nem gays, nem indígenas, nem mulheres, nem qualquer pessoa que não se enquadre no padrão aqui delineado, para serem membros efetivos da sociedade. Permanecem isolados, excluídos. Sua integração está no ponto de ruptura. “Os excluídos estão incluídos na 'população' (o mercado de trabalho como um todo) contra a qual o governo atua para gerir diferencialmente a desigualdade” (LAZZARATO, 2011, p. 25).

Por razões históricas, o conceito de educação inclusiva é mais amplo do que o de Educação Especial. Restrito a alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação, o conceito foi revisado para se conectar com a ideia de educação para todos. O resultado da síntese desse movimento foram as disposições do Plano Nacional de Educação (2014), que pretendeu garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e formas de ensino. Este novo conceito, também mencionado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), chamou a atenção para a necessidade de quebrar barreiras para garantir o direito à educação para todos os alunos. Seu alinhamento com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), destacou a fusão da Educação Especial com a educação geral e o desejo de inclusão na educação como melhoria do sistema educacional do país. Desde o ano 2000:

[...] o Estatuto da Pessoa com Deficiência estava em tramitação com o argumento de que, considerando os diversos projetos de lei relativos à pessoa com deficiência, a organização de um estatuto daria mais visibilidade ao reunir a legislação sobre essas pessoas em um único documento, podendo ofertar maior defesa e proteção dos direitos desse segmento populacional. Uma Comissão Geral foi formada para debater o projeto de lei no ano de 2007, na qual argumentou que os decretos que regulamentavam as leis vigentes na época para pessoas com deficiência não asseguravam direitos, podendo ser revogados a qualquer momento. Com isso, o projeto em tramitação poderia ser aprimorado com objetivo de impedir a perda dos direitos assegurados, no qual o Estatuto se configuraria como um instrumento de acesso das pessoas com deficiência à cidadania, visto que os temas foram previamente discutidos em encontros realizados em todo país. Porém, movimentos contrários à aprovação do Estatuto foram se consolidando e as opiniões foram emitidas à Comissão Geral em 2007. Os principais argumentos eram de que se temiam retrocessos em relação aos direitos já conquistados, pois na época, considerando a legislação vigente, já era possível compreender que defendiam eficazmente a pessoa com deficiência, sendo necessário esforços para que as leis fossem efetivamente cumpridas. Ainda se argumentou que a reunião de todo aparato legal em um único documento poderia engessar a legislação, prejudicando o público-alvo do Estatuto. Mediante a busca da pessoa com deficiência pela igualdade de

oportunidades, um estatuto também poderia contribuir para maior segregação dessas pessoas, colocando-as à parte da sociedade (RIBEIRO, 2017, p. 90).

O estabelecimento dos princípios e objetivos da educação brasileira pela Constituição Federal de 1988, motivou a atualização da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDBEN) em 1996, com o objetivo principal de definir as responsabilidades específicas de cada um dos entes federados – União Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios – na organização de seus respectivos sistemas de ensino. Destacando a necessidade de consolidar a colaboração entre os entes federados para que os preceitos constitucionais sejam plenamente atendidos, a LDBEN determinou a organização da educação escolar em 2 níveis de ensino: educação básica – composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e ensino superior; e pelas modalidades de Educação Especial, educação do campo, educação quilombola, educação indígena, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Durante o processo de elaboração da Constituição Federal – CF de 1988, a população que vivia tolhida de seus direitos passou a buscar uma participação mais efetiva na sociedade e nas decisões políticas, após a vigência de 21 anos da ditadura militar. Nesse cenário, as organizações de pessoas com deficiência também almejavam participar desse processo, no intuito de intervirem para que houvesse uma mudança no histórico paradigma de assistencialismo no quesito dos direitos humanos que era ofertado a esse público. Essas organizações ressaltavam a questão da autonomia e do protagonismo da pessoa com deficiência. No âmbito educacional, as conquistas foram a ampliação da educação obrigatória, pública e gratuita; delimitação dos princípios do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino regular; asseguração de suporte complementar e suplementar no processo ensino-aprendizagem a esse público; implantação do regime de colaboração e a instituição da descentralização (RIBEIRO, 2017, p. 64-65).

Conforme Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), a introdução dessas modalidades atestou os esforços para difundir a educação básica no país. Em um processo contínuo de garantia de acesso, consistência e aprendizado para crianças e jovens de 4 a 17 anos, o Ministério da Educação (MEC), a partir de necessidades generalizadas detectadas por estatísticas de repetência e evasão de alunos que representam historicamente segmentos excluídos, estruturas consolidadas foram criadas como a Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2004, com o objetivo de estabelecer políticas e programas voltados para jovens e

adultos analfabetos com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações rurais, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população carcerária, adolescentes e jovens privados de liberdade.

De acordo com Monteiro e Ribeiro (2019), a partir de 2008, esse efeito foi mitigado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, que exigia fortemente que os sistemas estaduais e municipais de ensino tomassem ações específicas, especialmente no que diz respeito ao financiamento e à educação continuada, para garantir acesso, permanência e sucesso dos alunos que são público-alvo da Educação Especial em salas regulares. Dez anos após a implantação dessa política no estado, os resultados do censo escolar de 2018 mostram que o número de alunos nas escolas especiais (tanto das classes regulares quanto das classes especiais exclusivas), chegou a 1,2 milhão em 2018, sendo este, um aumento de 0.2% em relação a 2014. O percentual de alunos matriculados em coclasses também aumentou gradativamente, de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

O Plano Nacional de Educação (2014), aprovado como exigência constitucional por um período de dez anos, fortaleceu a educação como direito social por meio de seu financiamento e direcionamento público. Assim, esta lei retomou a Convenção no sentido de mencionar a modalidade de Educação Especial para o público-alvo e garantir o seu direito à educação no sistema de ensino geral. Ressalte-se também que, do ponto de vista legislativo, a Lei da Deficiência (2015), mais conhecida como Lei Brasileira da Deficiência, representou o meio legal de implementação das disposições da Constituição Federal sobre os direitos desse segmento da população em todo o país. O ordenamento jurídico brasileiro, em seu art. 27, enfatiza que a educação é um direito das pessoas com deficiência às quais é garantido por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, a fim de alcançar o maior desenvolvimento possível de seus dons e capacidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Em seu art. 28, estipulou que o setor público deve fornecer, criar, desenvolver, implementar, promover, controlar e avaliar o sistema de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, a fim de garantir as condições de acesso, durabilidade, participação e aprendizagem (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019).

Esta notável melhoria, que aponta para a necessidade de mudanças no sistema

educacional para torná-lo inclusivo, está em plena sintonia com as disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). No Brasil, o termo “Necessidades Educativas Especiais” ficou conhecido após a assinatura do relevante documento sobre Educação Especial no Brasil, que é a Declaração de Salamanca (1994) e foi adotado na LDBEN (1996), que é a principal base organizacional e jurídica da educação brasileira. Com a adoção do termo social deficiência pela CDPD, ela se consolidou como um termo de movimento que desloca a busca por soluções educacionais baseadas unicamente na deficiência dos alunos e foca nas barreiras que impossibilitam a aprendizagem de se afastar da imaginação de um indivíduo com necessidades ou com um requisito especial. Com essa mudança de perspectiva, o Estado conseguiu reunir as exigências da Educação Especial e da educação em geral.

CAPÍTULO II – NEOCONSERVADORISMO² NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ENTRE RETROCESSOS E LUTAS

Nos últimos anos, a suposta natureza democrática do Estado de Direito no Brasil não vivenciava seus melhores momentos. Após o impeachment da então presidente Dilma Rousseff em 2016 - que, sendo exato, teria começado em 2015 - teve início um período a partir do qual se abriu espaço para atores, interesses e mecanismos que modificaram o panorama da sociedade. As dimensões da crise econômica, política e social, que culminaram na destituição da referida presidente, deram início à ascensão de uma nova configuração política no país, marcada pelo aprofundamento do programa neoliberal, pela redução dos direitos sociais e pela perseguição ideológica aos setores mais progressistas da sociedade como um todo. Em função disso, o presente capítulo buscou primeiramente, apontar alguns elementos que contribuíram para a crise política do governo Dilma Rousseff, como a operação Lava-Jato da crise e o esgotamento do modelo econômico implementado pelo Partido dos Trabalhadores. Posteriormente, discutiu a ascensão do projeto neoconservador, a partir da chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência do Brasil no quadro de um plano de desenvolvimento mais amplo: o novo mapa ideológico que ele representou e o vínculo que este tem com a presença anômala dos militares no governo. Por fim, o capítulo discorreu sobre a crise sanitária iniciada em 2020 e seus inúmeros impactos na educação.

2.1 CRISE DO GOVERNO DO PT E O APROFUNDAMENTO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO

A partir da década de 1990, a ofensiva neoliberal se formou em sua fase principal, articulando e apoiando estruturas conservadoras. Filgueiras e Druck (2019) sugerem que o Estado democrático é uma exceção, porque o que tem dominado nos últimos 200 anos seria o Estado excepcional. Eles afirmam que a democracia é um fardo para o Estado, para as classes dominantes e para o capital financeiro.

Assim, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), o capital

² O Neoconservadorismo é um movimento político e ideológico que surgiu nos Estados Unidos no final do século XX. Ele se caracteriza por uma abordagem conservadora do Estado e uma postura interventiva na política externa. Neoconservadores defendem a promoção da democracia e dos direitos humanos no exterior, mesmo que isso signifique a utilização da força militar. Além disso, eles apóiam uma política econômica liberal e a redução do papel do Estado na economia.

financeiro e os setores do agronegócio foram fortemente contemplados. Isso foi evidenciado pelo aumento dos investimentos nestes setores, bem como pelo incentivo à sua expansão e modernização. Por exemplo, foram criadas políticas públicas para estimular a agricultura familiar, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que forneceu crédito aos agricultores familiares com juros subsidiados. Além disso, o governo também criou incentivos fiscais para estimular o crescimento do agronegócio (BOITO, 2020).

A crise política enfrentada pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, começou com a Operação Lava-Jato, uma investigação da Polícia Federal que revelou um esquema de corrupção envolvendo grandes empresas e políticos, incluindo membros petistas. Isso se intensificou com a condenação do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva por corrupção e lavagem de dinheiro e sua posterior prisão. A situação levou a uma polarização ainda maior da sociedade brasileira e a um aumento da oposição política ao governo do PT.

De acordo com Taffarel e Neves (2019), a crise política do PT também foi alimentada pela crise econômica que o país enfrentava na época, incluindo uma inflação elevada, desemprego e uma dívida pública crescente. A situação econômica prejudicou a popularidade do governo e aumentou a insatisfação da população com as políticas implementadas pelo partido. Além disso, o governo foi criticado por uma série de escândalos de corrupção, incluindo o caso da Petrobras, o que prejudicou ainda mais a sua imagem. Esse contexto culminou com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff em 2016, o que representou o fim da hegemonia do PT no poder. Surgiram profundas consequências para a política brasileira e a sociedade como um todo.

Além do fim da hegemonia do partido no poder, a crise levou a uma polarização ainda maior da sociedade e a uma desconfiança crescente nas instituições políticas e na classe governamental como um todo. A crise também contribuiu para o surgimento de novos movimentos políticos e para a eleição de um novo presidente, Jair Messias Bolsonaro, em 2018, que representou uma virada conservadora e populista na política brasileira (TAFFAREL; NEVES, 2019).

A partir disso, houve uma política de apoio ao setor do agronegócio, que também foi criticada por alguns grupos, que argumentam que o agronegócio é responsável por uma série de problemas sociais e ambientais, como a degradação do meio ambiente e a desapropriação de terras para a expansão de fazendas. Dessa

maneira, muitos agricultores familiares ainda enfrentam dificuldades para obter acesso ao crédito e recursos financeiros, e as políticas públicas não foram suficientes para mudar essa realidade (BOITO, 2020). No geral, é importante notar que, apesar dos esforços dos governos do PT em apoiar o setor, ainda há desafios a serem superados para garantir uma distribuição justa de recursos e benefícios para todos os envolvidos no agronegócio. A força social hegemônica nessa frente política:

[...] foi a grande burguesia interna brasileira, que é composta pelas grandes empresas nacionais que atuam na construção pesada, na construção naval, no agronegócio, na mineração, em variados ramos industriais e, inclusive, no setor financeiro. Isso significa que a burguesia brasileira não se integrou de maneira homogênea e geral ao capitalismo internacional. É certo que não estamos diante de uma burguesia nacional, que seria interessada em combater o imperialismo, mas existe sim um setor da burguesia com base de acumulação própria, no interior do país, que possui conflitos com o capital internacional, mesmo que seja dependente dele. Essa fração burguesa não criou o seu partido político. O que ela fez foi assediar e envolver um partido político que fora criado pelos movimentos populares para que esse partido, que é o PT, e principalmente os governos encabeçados por esse partido, passassem a representar, prioritariamente, os seus interesses. É essa prioridade, que não deve ser confundida com exclusividade, que indica a hegemonia política (BOITO, 2020, p. 17-18).

Assim, em 2016 obtivemos o resultado do descontentamento dos setores articulados às pautas mais conservadoras e defensores do aprofundamento do programa neoliberal, que, mediante o apoio de amplos setores sociais, contribuiu para a derrubada da presidente democraticamente eleita Dilma Rousseff, por meio de um golpe, durante o qual parlamentares (senadores e deputados) declararam: sim, por suas famílias, pela religião, pela corrupção, pelo conservadorismo, por concordar com uma política que nega as conquistas sociais e, portanto, pelas poucas conquistas alcançadas pela política educacional (SOUZA, 2020).

O vice-presidente Michel Temer (MDB) assumiu a liderança no Executivo Federal no Brasil, e entraram em cena suas primeiras medidas, que afetaram não só a educação, mas também outros setores sociais. A emenda constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, estabeleceu um novo regime tributário, segundo o qual o orçamento para investimentos em educação, saúde e previdência social ficaria congelado por 20 anos. Esse retorno à preservação dos ideais da grande maioria das elites brasileiras foi apresentado como "*Uma ponte para o Futuro*", documento que não escondia suas intenções de preservação da economia e do mercado financeiro e

em Temer, esse caminho foi privilegiado e garantido (TAFFAREL; NEVES, 2019).

As reformas educacionais, que tiveram perspectivas da privatização acentuadas neste governo, expressaram claramente o desenho de uma sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional em detrimento do investimento na melhoria da qualidade de vida da população (ROSÁRIO, 2020).

Então, como parte dessas mudanças educacionais, foi instaurada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que Institui a *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Essa Medida foi posteriormente transformada na Lei nº 13. A Lei nº 415/2017, que instituiu a reforma do ensino médio, foi realizada de forma aligeirada e sem estabelecer mecanismos de diálogo com a sociedade (TAFFAREL; NEVES, 2019).

Um dos argumentos do MEC é que essa reforma proporcionaria o desenvolvimento para o crescimento econômico, sendo a formação profissional o motor, investindo em capital humano para aumentar a produtividade e ampliar as condições de competitividade internacional. Nesse sentido, tendo como guia moldar a perspectiva dos alunos sobre o mercado e capital:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Ou seja, os argumentos usados para concordar com a lógica do mercado, como o caminho para o "progresso", são relativamente recentes. Durante o período da ditadura militar, houve a defesa da teoria do capital humano como forma de 'modernizar' o país e qualificar os recursos humanos. Atualmente, dentro dessa lógica

globalizada, neoliberal e neoconservadora, essa visão se baseia na competitividade do mercado internacional e utiliza várias estratégias para produzir e reproduzir essas ideias, enquanto as narrativas sobre educação atendem ao mercado. Assim, a ofensiva neoliberal deve ser vista não apenas do ponto de vista econômico, mas também na perspectiva de uma luta entre diferentes visões de sociedade, uma vez que:

Neoliberalismo e o neoconservadorismo convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes. (SILVA, 2019, p. 26)

Ainda no governo Temer, ocorreu a conclusão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que, desde a construção da ideia de um currículo nacional, essa orientação destina-se ao mercado, à formação de capital humano, à formação em competências, o desenvolvimento de jovens protagonistas e a comunicação da vida com várias formas de empreendedorismo (TAFFAREL; NEVES, 2019).

A BNCC estimulou o processo de privatização da educação e buscou todo o país, originalmente criado democraticamente, a partir de uma construção coletiva da qual os professores poderiam participar. Porém, em 2016, com uma mudança de orientação política, essa redação foi estritamente alinhada às condições dos organismos internacionais e ratificou as perspectivas voltadas para a aprendizagem, baseadas no capital humano e aprendizagem para o desenvolvimento econômico (LIMA, 2022).

Em 2019, as sufocantes reformas da política educacional se intensificaram com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (PSL), que só manteve a conservação das ideias neoliberais e neoconservadoras. Nesse contexto, foi aprofundado o processo de desvalorização da educação, limitando recursos para ciência e tecnologia, concentrando seus esforços em políticas para o mercado e, para o setor financeiro, além de frações do agronegócio.

Antes mesmo desse cenário se materializar no atual contexto brasileiro, o plano de governo do atual presidente continha "O Caminho da Prosperidade" anunciando as mudanças que ele faria se eleito, incluindo mudanças de conteúdo e ensino, temas de promoção como português, matemática e ciência, sem "doutrinação e sexualização

precoces". A "purificação da ideologia de Paulo Freire" seria um caminho para essas mudanças por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), transformando percursos de aprendizagem que procuravam aumentar a produtividade promovendo o empreendedorismo para que os jovens, assumindo um papel de liderança, pudessem "criar as suas próprias empresas" (FILGUEIRAS; DRUCK, (2019).

Essas concepções, nas quais se refugiaram, são apenas uma continuação do que aconteceu no governo Temer e que se aprofundaram, ou seja, não foram pré-requisitos alheios às relações com organismos internacionais, como o Banco Mundial em 2018, em seus relatórios sobre educação relataram, para cumprir a promessa da educação. Em resumo, a visão e o trabalho técnico do Banco Mundial sobre educação seguem uma abordagem integrada para construir, apoiar e fortalecer sistemas educacionais que ofereçam educação baseada em habilidades para crianças, jovens, adultos e idosos. Com destaques como o fortalecimento da filantropia e do setor privado, e a colaboração do capital humano, o relatório de 2019 combinou esse foco de qualificação no desempenho das futuras gerações de trabalhadores com a máxima de investir no capital humano para crescer, e o relatório de 2020 analisou o investimento em capital humano (FILGUEIRAS; DRUCK, (2019).

Assim, não há apenas um alinhamento, mas também o atual projeto social das elites brasileiras, tomando um formato específico por meio da política governamental, bem como as reflexões feitas por Ribeiro (1986), que afirmou que a crise educacional no Brasil, de que tanto se fala, não será uma crise, mas um programa permanente, cujos frutos falarão por si. Este programa atual está incorporado em muitas políticas que limitam qualquer possibilidade de democratização, aprendizagem consciente, equidade na educação, concentrando seus esforços na produtividade e nos fundamentos econômicos.

2.2 O DISCURSO DE CORRUPÇÃO E A LAVA-JATO

Após três mandatos consecutivos do Partido dos Trabalhadores (2002-2014), não há dúvida de que determinados quadros institucionais, políticos, econômicos, diplomáticos e outros muito diversos, ordens da dialética social propostas pelo PT, moldaram o conjunto de estruturas da formação econômico-social brasileira: uma nova orientação e prioridades para áreas estratégicas da nação em questões tão diversas e fundamentais como petróleo, reservas bancárias e percentagens do PIB

para a assistência social, etc., (BOITO, 2020).

A intensidade das eleições presidenciais de 2014 foi o início de muitos acontecimentos que se seguiram: de início, as contestações aos resultados, depois os sucessivos pedidos de impeachment que se acumulariam contra Dilma Rousseff, a sedição orçamentária nos postos do Congresso, ou o isolamento que os principais grupos econômicos propunham ao governo da época, são elementos a serem considerados nesse contexto. Como corolário, a mudança de cenário e construtora da referida atmosfera política que supôs a centralidade adquirida pela Operação Lava-Jato como termômetro da temporalidade política, ideológica e, diga-se de passagem, econômica do país, também teve impacto nessa dimensão (BOITO, 2020).

Há um elemento histórico que vai selar essa temporalidade política, vinculada aos desdobramentos da metamorfose judicial, e que está por trás da fugaz instalação de Bolsonaro como candidato à presidência, do lugar simbólico de aproximação desenvolvido pelos militares e das agendas evangélicas e outros grupos de interesses anti-minoritários, que é a questão da corrupção. A corrupção atua como fator justificador desse mesmo transbordamento jurídico representado pela Operação Lava-Jato (PRONER, 2018).

A 'Operação Lava Jato', foi uma investigação policial e judicial liderada pelo Ministério Público Federal (MPF) do Brasil, que teve início em 2014 com o objetivo de investigar um esquema de corrupção envolvendo empresas de construção civil e políticos. O nome "Lava Jato" se refere ao método usado para lavar o dinheiro obtido ilegalmente, que era levado para oficinas de lavagem de veículos e, posteriormente, reinvestido em outros negócios (BOITO, 2020).

A operação revelou um amplo esquema de corrupção que envolvia pagamentos ilegais a políticos e funcionários públicos, bem como a existência de um cartel de empresas de construção civil que se dividiam contratos públicos para aumentar seus lucros. Além disso, a Lava Jato também levou à condenação de algumas das pessoas mais influentes e poderosas do país, incluindo empresários, políticos e ex-ministros.

A operação teve um impacto significativo na política brasileira e na opinião pública, sendo amplamente considerada como uma das maiores investigações de corrupção da história recente do país. Não mais como drama vinculado às idiossincrasias da classe política, mas como pretexto organizador para mudanças institucionais, vinculando-se a realidades que não se limitam a um território específico, mas a mapas geopolíticos mais amplos como por exemplo, o papel da Petrobras no

petróleo como produção, as tecnologias da Embraer e da Electrobrás, para citar algumas das estatais nacionais postas em xeque a partir de então no exterior. Realidades externas entrando nos processos judiciais brasileiros:

A campanha contra a corrupção no Brasil foi assessorada pelo Departamento de Justiça dos Estados Unidos. Por meio de convênios com o Judiciário brasileiro e o Ministério Público, o Departamento de Justiça dos Estados Unidos ofereceu cursos para capacitar os juízes e promotores que participaram da chamada “Operação Lava Jato” (BOITO; 2020, p. 89).

O desvio autoritário da lei pôde ser verificado não apenas na primeira instância da Operação Lava-Jato, mas apareceu em outras investigações de combate à corrupção, como em tribunais de São Paulo ou Brasília, em unidades superiores de revisão, com promotores de diferentes jurisdições, investigadores judiciais e até mesmo comissários e policiais. Por exemplo, no caso Lula, a frase antológica do promotor Deltan Dallagnol "não temos provas, temos condenações" serve bem para resumir a parcialidade que havia contra o ex-presidente e para representar a metamorfose estatal em curso: de uma ação de natureza continental - com o império do direito escrito, passa a modalidades de precedente judicial - direito comum - típico da tradição americana; uma mudança que se conjuga com outra, que se impõe como tendência: a substituição gradativa dos sistemas penais inquisitoriais ou mistos por um sistema penal acusatório - também à imagem e semelhança dos Estados Unidos - com o conseqüente empoderamento dos promotores nacionais, como o caso do referido procurador. Situação que fica ainda mais evidente com a nova condenação de Lula (SOUZA, 2016), ou com as revelações do site *The Intercept*, a respeito da promiscuidade na relação entre promotores e o então juiz Sergio Moro.

Não devemos ignorar o aspecto sociológico envolvido, relacionado à posição social dos servidores judiciais que agora seguem uma forma de atuação considerada mais adequada e reforçam sua autoconfiança na missão de proteger a nação dos desafios da Constituição de 1988. Neste caso, uma juristocracia autopercebida como diferente do resto (da cidadania) cujo prestígio pessoal foi moldado graças ao generoso acompanhamento dos principais meios de comunicação e, outras vezes, às recompensas simbólicas (e outros tipos) de espaços acadêmicos ou instituições internacionais (BOITO, 2020).

Juízes e advogados têm um salário inicial que pode variar entre 30 e 37 salários

mínimos, graças ao funcionamento do sistema político brasileiro. Também têm acesso à possibilidade de estabelecer sua própria remuneração, recebem férias que podem durar até dois meses, uma jornada de trabalho que pode ser menor que os demais profissionais, ocupam seus cargos por toda a vida e, além do salário, recebem inúmeros bônus, como moradia, vestuário, educação e outros que permitem que seus ganhos sejam extrapolados (SOUZA, 2016).

Formam uma verdadeira casta inserida no Estado. Os delegados da Polícia Federal não gozam de todas essas vantagens, mas também ocupam uma posição muito privilegiada no serviço público. Todos eles, juízes, promotores, comissários, são membros da classe média alta. Seja como burocratas ou como membros da fração alta da classe média, esses agentes tinham interesse em fechar o ciclo de governos petistas (BOITO, 2016).

Não se pode simplificar o governo de Bolsonaro apenas por sua imagem pessoal, suas declarações ou pelo grupo de apoiadores que ele e seus filhos criaram como meio de comunicação. Deve-se entendê-lo como uma manifestação de tendências anteriores à sua chegada, as quais ele se ajusta, aproveita e intensifica. Por isso, é inquestionável que a democracia no Brasil está desequilibrada.

2.3 A ASCENSÃO DO PROJETO NEOCONSERVADOR, SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO GERAL E PROJETOS EDUCACIONAIS DO GOVERNO BOLSONARO

O movimento neoconservador surgiu nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, especialmente em meados dos anos 1960 e 1970 (SOUZA, 2020). Esse movimento começou a se basear em ideias vindas de grupos de velhos conservadores e libertários, enquanto os neoconservadores, ao mesmo tempo em que afirmavam os princípios dos velhos conservadores - colocavam a centralidade da sociedade baseada em um conjunto de valores morais comuns, como “Deus, Pátria e Família” - também defendiam a liberdade de decisão individual, mesmo diante de questões que ferissem a coletividade posteriormente e esse movimento foi fortemente influenciado pelo neoliberalismo, pois se concentrava na ideia de primazia do indivíduo e da livre iniciativa. Como afirmou Moll (2021, p. 02-03):

Os neoconservadores [...] partiam do mesmo princípio dos neoliberais,

acreditando que a interferência do governo na economia e os programas sociais geravam inflação, endividamento, prejuízos à produtividade e, mais do que isso, desestimulavam o trabalho e a inovação. Portanto, afetavam a produtividade e enfraqueciam o país. Acima de tudo, o Estado teria passado a perseguir um igualitarismo pervertido e abstrato e para isso usurpou o lugar da família, da igreja e da comunidade, enfraquecendo esses laços supostamente naturais. Como consequência, os jovens passaram a valorizar a leniência, a dependência, o consumo de drogas, a pornografia e o sexo. Isso teria aumentado a criminalidade e enfraquecido os Estados Unidos. Desse modo, os problemas morais derivavam do Estado totalizante. Por isso, além de medidas econômicas, seria necessário reforçar os valores clássicos ocidentais para prover a base normativa para os Estados democráticos, liderados por homens capazes [...].

No Brasil, essas ideias se espalharam rapidamente pelos canais políticos, intelectuais e midiáticos transnacionais no início do século XXI, e também existem diferenças entre as duas ideologias de direita. Conforme Souza (2020), a "nova direita" no Brasil é um grupo de pessoas e movimentos políticos que surgiram nos últimos anos e que apresentam uma série de posições políticas e ideológicas consideradas conservadoras ou de direita. Eles defendem valores como patriotismo, defesa da ordem e da família tradicional, além de uma economia de mercado liberal e uma abordagem mais dura em relação a questões de segurança e imigração.

A nova direita também é conhecida por seu apoio ao presidente Jair Messias Bolsonaro e por sua postura crítica em relação a questões como o feminismo, a classe LGBTQIA+ e o meio ambiente. Além disso, eles também defendem a liberdade de expressão, mesmo que isso signifique uma abordagem mais controversa em relação às questões sociais e políticas. De maneira geral, a nova direita no Brasil defende uma abordagem mais conservadora e nacionalista em relação à política e à sociedade.

A extrema-direita tem suas origens no traço expansionista do neoliberalismo, no último momento da onda utópica do socialismo real e da atualização das fronteiras entre os campos da direita e da esquerda: prega a tradição, a rejeição da modernidade, tem uma visão dogmática, pouco acostumada a questões críticas, desconfia da inovação, acredita na naturalização das diferenças sociais e econômicas, no elitismo e na militância (CAETANO; PERONI, 2022), o que leva a traços indelévels de crenças segregacionistas e um caráter autoritário. Para Castells (2018), o surgimento de uma nova ou extrema direita está diretamente relacionado ao colapso da democracia liberal e de sua forma de fazer política. Por isso:

Hobsbawm, István Mészáros, David Harvey, dentre outros autores, do modo mediante o qual o capitalismo enfrenta a crise estrutural do sistema capital. Uma crise, como nos indica Mészáros, que é universal, no sentido que atinge todas as esferas da vida; global, porque é sistêmica e não mais localizada apenas em regiões, mas mundial; e não é mais cíclica, mas permanente. A emergência de governos de extrema direita em diferentes partes do mundo resulta do que Marx e Engels já identificavam, em meados século XIX, como sendo a contradição fundamental do capital: a capacidade exponencial de potencializar forças produtivas e de concentrar propriedade e riqueza e a incapacidade crescente de socializar ou dar acesso à produção. Como nos indica Hobsbawm, o problema não é a produção, mas a distribuição. E isso só se faz mediante políticas da esfera pública. O que menos conta hoje na produção, como sublinha esse autor, é o fator humano. O capital apropriou-se da ciência privadamente, quando na verdade ela é um bem comum da humanidade, assim como o é a terra, a água, os bens minerais, etc. Vivemos, então, num tempo histórico em que o capital nega, ao mesmo tempo, a maioria da classe trabalhadora que tenha propriedade como valor de uso e, também, nega o emprego, pois precisa cada vez menos de trabalhadores em todas as esferas da produção. Em uma situação como esta ou se criam empregos na esfera pública ou se utilizará a violência do Estado, eliminando, de diferentes formas, forças produtivas, em particular o trabalho humano. O Brasil é hoje, como indica numa recente entrevista Michael Löwy, o país que tem o governo de extrema direita com características mais claras de neofascismo. Um governo que reúne a estupidez, a insensatez e a insanidade. A primeira, pelo fundamentalismo econômico com a política de privatizar tudo e entregar tudo ao mercado e ao capital; a segunda se expressa pelo fundamentalismo político, que trata os adversários, os movimentos sociais e políticos, que lutam por direitos e pensamento divergente, como inimigos a serem abatidos; e a insanidade, que resulta das duas anteriores, que é o de armar a população e de utilizar a violência do Estado como estratégia contra as populações pobres, em especial jovens e negros. A insanidade também engloba o fundamentalismo religioso, que submete a esfera pública ao mundo privado da religião e a ciência, à crença. A crise da democracia liberal, portanto, tem sua raiz fundamental na forma como o capital enfrenta a sua crise estrutural, eliminando direitos, retomando políticas de expropriação e contendo a pobreza e o desespero que ela produz, pela violência (FRIGOTTO, 2020, p. 02).

Entre os regimes políticos de direita, que se distinguem por características conservadoras, destacam-se o autoritário e o totalitário. Um regime autoritário é inerentemente antidemocrático, semelhante a um regime totalitário, em que as liberdades individuais são limitadas para garantir a ordem estatal, e a censura e a repressão são usadas para manter essa “ordem”, ilustrada nos países de regimes ditatoriais. Um regime totalitário é mais rígido que um autoritário. Tanto os regimes autoritários quanto os totalitários têm três aspectos principais: uma ideologia oficial, o uso da coerção e o fato de serem governados por um grupo/partido. Um exemplo disso é o nazismo e o fascismo (CAVALCANTI et al., 2020).

Por isso se faz importante compreender o neoconservadorismo no governo Bolsonaro, porque ele tem sido uma influência significativa nas políticas e decisões tomadas nessa gestão. Isso nos ajuda a entender como o sistema está sendo

influenciado por esta ideologia e como ela está afetando o Brasil em áreas como economia, direitos humanos, meio ambiente e outras questões sociais. Além disso, compreender o neoconservadorismo no governo Bolsonaro também é importante para avaliar a evolução do país em relação a questões como a democracia, o Estado de Direito e o bem-estar social, bem como para entender as tendências políticas atuais e futuras no país.

2.3.1 Neoconservadorismo e neoliberalismo

A perspectiva neoliberal e neoconservadora apresentam pontos de convergência, já que ambas defendem a austeridade e o ajuste fiscal. No entanto, o primeiro adota uma posição pragmática, enquanto os outros aderem a um discurso moralista baseado, entre outras coisas, em pressupostos fundamentalistas cristãos (MOLL, 2021). Paulo Freire testemunhou a ascensão do neoliberalismo à medida que o neoconservadorismo se tornou mais predominante no Brasil, na última década, mas o pensamento e as práticas educativas de ambas ideologias são semelhantes, razão pela qual a promoção do neoliberalismo na sociedade brasileira outrora preocupou Freire:

A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona apenas como puro agente econômico, um “fator humano”. O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade [...]. Por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural (GADOTTI, 1997, p. 01).

Em face disso, conforme Lima (2022), o final do século XX foi marcado por uma onda conservadora que repercutiu em todo o mundo e teve grande influência no cenário educacional e político brasileiro, com filosofias liberais defendendo a insurgência da chamada nova Direita. Um dos eixos desse discurso foi a demonização das escolas e seus professores, em nome de uma formação intelectual que materializa processos de exclusão, como aversão aos pobres e homofobia, e uma educação imparcial, sem doutrinação e livre de ideologias, como o Movimento da Escola sem Partido, além da revalorização da meritocracia.

Para sustentar esse modelo, a educação doméstica também foi incluída no discurso da Nova Direita e vêm sendo promovidos ataques à educação pública em todas as suas áreas, desacreditando na perspectiva da educação como um direito subjetivo. Trata-se da responsabilidade do Estado em nome da subordinação à globalização capitalista neoliberal.

De acordo com Cavalcanti *et al.* (2020), as forças conservadoras que ganharam espaço político no Brasil na última década, culminaram no governo ultraconservador de Jair Messias Bolsonaro como Presidente da República em outubro de 2018. Durante esse percurso, os movimentos sociais e as escolas públicas, livres, laicas e democráticas foram atacados, assim como partidos de esquerda e sindicatos. Os professores tornaram-se inimigos do Estado e da família, acusados de doutrinação.

Um pré-requisito para isso foi a liquidação das escolas públicas, tanto pela redução de recursos financeiros quanto pela abolição da função social da escola, que foi reduzida à educação de sujeitos. A conquista histórica da classe trabalhadora e o direito à educação, estão ameaçados. A ciência e as universidades estão sob ataques e submetidas ao fundamentalismo religioso. Nesse cenário, a identificação e compreensão da luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente orientada, é de grande significado político e ideológico. Importa, portanto, compreender, dentro das limitações desse tipo de trabalho, os determinantes subjacentes que norteiam a produção científica em um país sob ditadura neoliberal, especialmente aqueles com características ultraconservadoras como a atual conjuntura nacional e internacional (CAVALCANTI *et al.*, 2020).

Desde maio de 2016, o governo vem tentando implementar mudanças estruturais neoliberais em direção a um estado mínimo. Nesse período, houve uma forte redução nos programas sociais financiados pelo Estado: reforma trabalhista - o governo conseguiu implementar uma reforma trabalhista que beneficia empregadores e desqualifica trabalhadores (GONÇALVES, 2019); e a aprovação de uma reforma constitucional que congelou os gastos públicos por 20 anos. Essas são algumas das ações do governo para realizar um plano acertado com aqueles que colaboraram para destituir a presidente Dilma Rousseff, culminando com o advento do bolsonarismo e suas ideias neoconservadoras.

2.4 O GOVERNO BOLSONARO

O ano de 2018 foi marcado pela continuidade do projeto liderado pelo bloco neoliberal ortodoxo no Executivo Federal, em vigor desde 2016, a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff. Ainda em 2018, após a realização de um processo eleitoral bastante controverso, o governo central passou a ser ocupado por Jair Messias Bolsonaro, representante de setores que defendem o aprofundamento do projeto neoliberal, somado à defesa de pautas conservadoras na sociedade e da desvalorização do conhecimento científico.

Uma das curiosidades deixadas pela campanha eleitoral de 2018, que acabaria por consagrar Bolsonaro como presidente, foi o fato de em nenhum momento, nem antes do primeiro turno nem depois, haver um deslocamento do candidato do lugar ideológico em que se posicionou no começo. Até a última semana de campanha, ele apresentava o mesmo discurso, analisado sob diferentes perspectivas e formatos, algo bastante infrequente nas disputas presidenciais brasileiras (LIMA, 2022).

Desde que o presidencialismo de coalizão se consolidou como uma dinâmica - ou seja, a necessidade política de o presidente observar seu apoio parlamentar, levando em conta a simultaneidade das eleições para os cargos executivo e legislativo - quase todos os candidatos competitivos a partir de 1994, abordaram o diálogo com outros partidos e figuras públicas que lhes dariam apoio potencial no Congresso, modificando e adaptando seus próprios programas. Contudo, não foi o que aconteceu com Bolsonaro: ele foi constante em sua posição de não dialogar ou interagir com outros setores políticos, mantendo um isolamento em relação aos demais candidatos, estabelecendo também um recorte com as modalidades de difusão instaladas como de costume nas tradições políticas brasileiras (BOITO, 2020).

Bolsonaro optou por realizar uma campanha com forte uso das redes sociais, que é uma característica da chamada nova direita em outras regiões, como os EUA e a Europa, utilizando uma estrutura operacional única, que combinava a garantia de logística nacional entre círculos militares e policiais, candidatos provinciais independentes, alguns empresários e a capilaridade das igrejas evangélicas. Também o aproximou de sua própria mídia de transmissão - como a RecordTV e o portal R7, entre outros -, todos elementos que não interferiram nos parâmetros de seu discurso (BOITO, 2020).

Esses elementos acabaram criando uma ampla estrutura que se revelou mais

eficaz do que seu vínculo com o partido político pelo qual Bolsonaro concorreu, o Partido Social Liberal (PSL). Sem se envolver muito com uma exposição concreta, viável e realista dos problemas e soluções necessárias para a situação econômica, política e social do país, seu discurso se estruturou em torno de três eixos programáticos disseminados por sua própria estrutura organizacional: a responsabilidade do Partido dos Trabalhadores (PT) para a crise do país, a superioridade da esfera privada e íntima - e religiosa - do cidadão como salvaguarda para a construção de uma moral pública, perdida pela ingerência "estatista" na sociedade civil e a importância de permitir o "pleno exercício da liberdade" dos homens (e mulheres) para se defenderem da hostilidade natural da vida coletiva (BOITO, 2020).

Entretanto, haveria muitas outras formas de caracterizar e classificar o que foi e é, o discurso político de Bolsonaro: sua relação com a interferência de *think-tanks*³ internacionais (termo utilizado para definir instituições que desempenham um papel de advocacia para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os seus atores) se é ou não um "populismo de direita", ou quão fundamental era seu vínculo com os evangélicos. De qualquer forma, o importante é destacar que esses pontos de vista estavam presentes na sociedade e tinham seus porta-vozes e seus representantes, pois até mesmo dentro do próprio Congresso Nacional haviam bancadas organizadas, com referentes ligados diretamente a Bolsonaro. Nesse sentido, o fato de na última eleição em que foi eleito como deputado (2014), Bolsonaro ter sido o mais votado no Rio de Janeiro, terceiro distrito eleitoral do país, não é um mero detalhe (LIMA, 2022).

Além das suas posições vinculadas à segurança ou como vingador da última ditadura militar - que durante décadas foram seus temas de representação -, acrescentou-se outros elementos discursivos que até aquele momento ainda permaneciam em lugares separados, como uma posição ultraliberal na esfera econômica, uma forte defesa das posições evangélicas e uma pregação antiminoria que visava sobretudo, contra a expansão de direitos ocorrida durante os governos

³ Think-tanks são organizações que realizam pesquisas e análises sobre questões sociais, econômicas e políticas. Geralmente, eles consistem em um grupo de acadêmicos, pesquisadores e especialistas que colaboram para produzir relatórios, políticas e recomendações para governos, organizações não governamentais (ONGs), empresas e outras partes interessadas. O termo "think-tank" é frequentemente usado como uma metáfora para descrever um ambiente intelectual ou um grupo de especialistas que trabalham juntos para gerar ideias e soluções para problemas complexos.

petistas (LIMA, 2022).

Em outras palavras, seu extremismo de direita e a construção do ódio como plataforma para estabelecer uma fronteira entre ele e o resto do sistema político, foi resultado de um processo que antecedeu sua candidatura e teve outras raízes, mas sobre a qual Bolsonaro interveio reunindo elementos que, por sua vez, o projetaram para um local bastante competitivo eleitoralmente, como também se verifica em outras latitudes.

Durante o governo Bolsonaro, foram implementadas algumas estratégias educacionais que demonstraram esse oposto democrático. Uma dessas políticas foi introduzida pelo Decreto 9.765/2019, que regeu a Política Nacional de Alfabetização denominada Tempo de Aprender, que se baseia no trabalho conjunto de pais, professores e gestores no combate ao analfabetismo, mas sem prever investimentos, recursos ou encaminhamentos. Na sistematização dessa aprendizagem colaborativa, o programa não leva em conta o desenvolvimento científico das pesquisas atuais sobre alfabetização e se baseia em uma proposta obsoleta baseada na decodificação de palavras. O processo de alfabetização não é simples, mas promove uma compreensão ampla dos sistemas de aprendizagem (LIMA, 2022).

Outro projeto no âmbito da política educacional do atual governo foi o Future-se, publicado no site da Casa Civil no final de maio de 2020, por meio do Projeto de Lei - PL n.º 3076/2020 à Câmara e apresentado em 2 de junho de 2020. Sua proposta era a de estimular o desenvolvimento de uma universidade empreendedora e inovadora. Segundo Leher (2019), o Future-se está inserido no contexto da estratégia “guerra cultural” como parte da ofensiva neoliberal e neoconservadora da extrema direita. Assim que:

Evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representações são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significações sociais. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. (SILVA, 2019, p. 13).

O Future-se, como orientação neoconservadora da política educacional, está no campo do debate, no qual outros sentidos e ideias são criados na esfera social, ultrapassando a perspectiva econômica, mas produzindo e reproduzindo lógicas sociais em sintonia, com as narrativas dominantes. Trata-se de um programa que garante a autonomia financeira das universidades para que possam investir em empreendedorismo e inovação, visando à geração de emprego, porém, mascara as contradições desse processo, haja vista que o ajuste fiscal estabelecido pela Reforma Constitucional (CE) nº 95 impossibilita essa boa vontade para o desenvolvimento da educação (ROSÁRIO, 2020).

A criação, no início de janeiro de 2019, do Programa Nacional de Escolas Civis Militares (Pecim) é outro exemplo de avanço do programa neoconservador, pois o Decreto nº 9/2019, tinha o objetivo de ‘melhorar’ a qualidade do ensino fundamental e médio com argumento contra a violência escolar. Segundo Ricci (2019) são justificativas espetaculares, dramáticas e conjunturais, pois não representam a totalidade dos sistemas escolares, mas contribuem para “pregação da coerção e da coerção institucionalizada na educação” (RICCI, 2019, p. 109).

Desde que assumiu a presidência, Bolsonaro se esforçou para garantir e implementar todo o seu projeto, anunciado anteriormente à época de sua candidatura. A máxima do Estado mínimo foi exteriorizada e estabelecida de forma autocrática, sem diálogo, de forma inflexível, trazendo benefícios ao mercado, ao sistema financeiro e ao capital.

Em 2020, o programa de desmonte de políticas sociais permaneceu, tais como o abandono de universidades e instituições federais por meio de cortes orçamentários e investimentos. Somou-se, ainda, a crise sanitária, em que a posição oficial do Executivo Federal foi a de desconsiderá-la, diminuindo recursos e incentivando o uso de medicamentos ineficientes, encarando-a como uma “gripezinha” (adjetivo usado pelo presidente Bolsonaro para se referir a uma situação de extrema emergência), e enfatizando deliberadamente as desigualdades sociais que depois devastaram o povo e a classe trabalhadora (ROSÁRIO, 2020). Recentemente, em abril de 2021, com o Decreto 10.686, foram bloqueadas as Dotações Orçamentárias Discricionárias Primárias, que são orçamentos para serviços públicos, e um dos mais atingidos foi o financiamento da educação, em que mais de 2,7 bilhões de recursos foram paralisados (RICCI, 2019).

Esse decreto indicou que, entre os orçamentos bloqueados, destacam-se os

destinados à ciência, pesquisa, investimento público e manutenção de estruturas estatais como universidades. Esses encaminhamentos estão cancelados desde o início de 2019 e são afetados por essa política financeira, que utiliza recursos que deveriam ser investidos na política de saúde, aquisição de vacinas, atendimento emergencial digno para a população e educação, garantia de condições de trabalho para professores e provisão de recursos para os alunos que não podem frequentar as aulas à distância, porque muitos não têm internet ou ferramentas tecnológicas que lhes permitam seguir este novo formato.

Diante do que foi exposto, se faz, neste momento, compreender a pandemia e sua relação com a educação, porque este foi um período sem precedentes que afetou profundamente a maneira de ensinar e aprender neste novo modelo de oferta educacional. A pandemia causou uma interrupção global na educação presencial, determinando escolas e universidades a se adaptarem rapidamente a modelos de ensino à distância. Isso trouxe consigo novos desafios, incluindo a falta de acesso às tecnologias bem como internet para muitos estudantes e dificuldades em manter o engajamento e a motivação desses indivíduos durante o processo de aprendizagem em tempos de confinamento.

2.5 PANDEMIA DE COVID-19 E EDUCAÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), anunciou a disseminação desenfreada do vírus SARS-COV 2 (COVID-19), que causou o fechamento generalizado de escolas, universidades e outras instituições educacionais na maioria dos países, com o objetivo de reduzir a disseminação do vírus entre crianças, adolescentes, adultos e também, evitar o contágio que afetou mais de 80% da população estudantil em todo o mundo (AQUINO et al., 2020).

A COVID-19 é a doença causada pelo novo coronavírus⁴. Dessa forma, mais de 200 países relataram casos da doença e a OMS declarou o surto como uma

⁴ A lista de sintomas remanescentes é longa e variada. Inclui fadiga, batimentos cardíacos acelerados, falta de ar, dores nas articulações, perda persistente do olfato e paladar, e dificuldade de concentração. “Tenho pacientes que se curaram há meses e ainda hoje não recuperaram o paladar; outros perderam o olfato”, comenta a pneumologista Margareth Dalcolmo, da Fiocruz (Fundação Oswaldo Cruz), no Rio de Janeiro. A própria pesquisadora, recuperada da doença há dois meses, ainda sofre de neuropatias periféricas, como dormência nas mãos. Link: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/09/05/efeitos-da-COVID-19-alguns-pacientes-apresentam-complicacoes-persistentes.htm?cmpid=copiaecola>

pandemia, que é uma epidemia que ganha escala global e sem precedentes. O novo coronavírus é extremamente contagioso e ainda há muito a ser descoberto sobre as suas manifestações no corpo humano. Ao contrário daqueles que causam a gripe dita comum, não há pré-imunidade conhecida, vacina ou outro tratamento específico e sendo assim, presume-se que todas as pessoas sejam suscetíveis e vulneráveis a ele (GUERREIRO; ALMEIDA, 2021).

De acordo com Aquino et al. (2020), o vírus de COVID-19 foi considerado muito danoso, devido a sua capacidade de se espalhar rapidamente de pessoa para pessoa, especialmente através de gotículas respiratórias produzidas quando alguém infectado fala, tosse ou espirra. Além disso, o vírus também pode ser transmitido através de superfícies contaminadas. Isso significa que o vírus pode se espalhar rapidamente em lugares com grandes aglomerações, como escolas, transportes públicos e locais de trabalho.

Para controlar a disseminação do vírus, muitos países implementaram medidas de distanciamento social, incluindo o fechamento de escolas, proibição de grandes reuniões e eventos públicos, sendo estas, recomendações universais de isolamento durante o período da crise. Além disso, muitos países também implementaram medidas para estimular a lavagem das mãos e a utilização de máscaras em público, aderindo também, o uso efetivo de álcool gel, sendo estes, mecanismos de prevenção e higiene. Outros países também empreenderam esforços para acelerar a disponibilidade de testes para COVID-19 e de vacinas contra o vírus. No geral, as medidas tomadas em diferentes países tiveram como objetivo interromper a cadeia de transmissão do vírus e proteger a saúde pública como um todo.

No Brasil, um dos países mais afetados pela COVID-19, somou-se cerca de 685 mil óbitos decorrentes de complicações do vírus, em função da tardia campanha de imunização imposta pelo Governo Federal à população. Impôs-se também, uma crise sanitária e econômica pouco vista antes na história, pois o Executivo federal adotou, tardiamente, medidas de contenção da disseminação do vírus. A pandemia mundial de COVID-19 apresentou um grande desafio, não só para governos, mas sim, para todos os que compõem uma sociedade, inclusive os profissionais que atuam de forma direta, frente à inúmeras modalidades, a fim de não comprometer o desempenho e oferta das mesmas para seu determinado público.

Diante da situação pandêmica, o então presidente brasileiro Jair Messias Bolsonaro, atacou autoridades locais que implementaram bloqueios severos,

acusando-os de destruir o país. Ele descreveu a doença como uma “gripezinha”, um “resfriado” insignificante. Ele acusou a mídia de fabricar “histeria” – mesmo quando casos confirmados de coronavírus subiram para mais de 500.000 no Brasil e óbitos para cerca de 25.000 em todo o mundo. Apelidado de “Trump dos Trópicos”, Bolsonaro buscou imitar o nacionalismo populista de direita do presidente americano desde o lançamento de sua candidatura à presidência em 2018. Mas comparado com a posição de Bolsonaro sobre a pandemia do coronavírus, a abordagem de Donald Trump parece sóbria e cientificamente de castigo (GUERREIRO; ALMEIDA, 2021).

Duarte e César (2020) esclarecem que, durante a pandemia de COVID-19, Bolsonaro adotou uma posição de negacionismo científico, questionando a gravidade da doença e minimizando o impacto da pandemia no Brasil. Ele tem criticado medidas de distanciamento social como o fechamento de escolas e negócios, argumentando que elas são desnecessárias e causam danos econômicos ao país. Além disso, ele tem promovido teorias conspiratórias e questionado a eficácia de medidas como o uso de máscaras e o distanciamento social.

A posição negacionista do Presidente Bolsonaro tem sido criticada por especialistas da saúde pública e da ciência, que argumentam que ela prejudica a resposta a pandemia, dificulta a implementação de medidas de proteção à saúde pública e pode levar a um aumento de casos de COVID-19 e de mortes relacionadas à doença. Além disso, contribuiu para a desinformação e a confusão pública sobre a pandemia, prejudicando a capacidade do país de lidar de forma efetiva com a crise.

Os países que tiveram menor taxa de mortalidade agiram de forma rápida e agressiva para conter o vírus, em vez de minimizar a ameaça que ele representava. Em contrapartida, Jair Messias Bolsonaro teve meses para absorver essa lição, mas optou pelo caminho oposto (DUARTE; CÉSAR, 2020). Propôs isolar apenas os idosos e aqueles com condições de saúde subjacentes. Além disso, ele protestou contra os bloqueios, fechamento de empresas, escolas e transporte público e qualquer forma de prevenção e segurança contra a doença. Ele atacou governadores e prefeitos que implementaram essas políticas, alegando que estão cometendo crimes e “destruindo o Brasil”, e procurou ativamente bloquear algumas dessas medidas.

No que se refere especificamente à educação, o impacto do coronavírus gerou a necessidade de realização do isolamento social, e, em seguida, foi recomendado que os estudantes permanecessem em casa. Nesse contexto, instaurou-se como medida emergencial o ensino remoto, que, por um lado, não se equivale ao ensino

presencial e somente pode ser utilizado em casos excepcionais, ou seja, durante a vigência da crise sanitária. Portanto, o ensino remoto poderia ser definido, em síntese, por “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*”. Contudo, o cenário social composto pelo isolamento social, pelas dificuldades econômicas dos estudantes e familiares ocorridas em função da pandemia e pelo avanço desenfreado do número de casos relacionados à COVID-19, tendo atingido o patamar de 210.00 mil mortes em janeiro de 2021, geraram crescentes e inúmeros desafios para instituições de ensino.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as diretrizes para orientar as escolas primárias e instituições de ensino superior durante a pandemia. Eles sugeriram que estados e localidades deveriam buscar alternativas para minimizar a necessidade de aulas presenciais para manter as atividades escolares fluindo para os alunos durante o período de emergência. Eles também autorizaram os sistemas de ensino a cobrar por atividades não presenciais para gerenciar a carga de trabalho e listaram uma variedade de atividades que poderiam ser implementadas durante a situação de pandemia. Cursos em vídeo, plataformas virtuais, redes sociais, programas de TV ou rádio e materiais didáticos impressos. Essas foram algumas das opções sugeridas. Em busca de soluções eficientes para evitar o crescimento das desigualdades, evasão e repetência, o CNE também recomendou a oferta de atividades de educação infantil (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

O sistema escolar sofreu grandes impactos em função da imprevisibilidade provocada pela propagação global de COVID-19. As mudanças no trabalho docente foram um bom exemplo de como a aprendizagem online foi introduzida para acelerar a aquisição de novas informações e conhecimentos. Em todo o Brasil:

[...] escolas e universidades públicas e privadas interromperam seu funcionamento e, entre outras ações, consideraram ou converteram aulas e outras atividades de ensino para o formato a distância, fazendo do ensino remoto, até então empregado em situações específicas e pontuais, a modalidade de ensino predominante. Feitas estas pontuações iniciais, este artigo tem como objetivo discutir como a pandemia afeta os professores e os alunos que tiveram que passar a exercer suas práticas de modo remoto, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Tem-se como hipótese que a pandemia de COVID-19 provocou temores e insegurança nos profissionais da

educação, especialmente os professores, por terem sido impelidos a fazer amplo uso das TICs em razão da opção em âmbito nacional pelo ensino remoto, sem receberem capacitação para tanto. Também, afetou os alunos, particularmente aqueles que não tinham acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos necessários para dar continuidade aos estudos (PARRAS; MASCIA, 2022, p. 413).

Diante desse quadro, a União, Estados e Municípios elaboraram normativas visando à organização do ensino remoto, nas mais diferentes modalidades educacionais. À luz desta pandemia, a abordagem tradicional da educação foi deixada para trás. Se fez necessário conceber e implementar novas estratégias educacionais, como a aprendizagem online ou virtual, razão pela qual milhões de professores passaram a lecionar por meio das tecnologias da comunicação e da informação. Seu papel na aprendizagem presencial foi substituído por um modelo remoto, confinados em casa e adotando um novo desafio para aprender rapidamente novas tecnologias e colocá-las em prática.

Para Torres e Borges (2020), os docentes que atuaram na pandemia tiveram que utilizar recursos multifuncionais, articulando ações com toda a equipe pedagógica, adequando materiais e promovendo orientação às famílias, assim como colaborando com a elaboração de planos de ensino individualizados em conformidade com a lei de n.º 14.040/2020. Nesse quadro, a crise sanitária:

[...] acentua as condições desiguais de enfrentamento à pandemia. O Governo tem se demonstrado incapaz de responder eficientemente às exigências impostas pelas crises sanitária e econômica, aprofundadas com a chegada da pandemia. Desde o golpe de Estado ocorrido em agosto de 2016, quando foi levado a cabo o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff que colocou Michel Temer, o então vice-presidente, no comando do Governo Federal, foi mudado o rumo do País. A partir desse evento, temos enfrentado uma política de austeridade econômica que compromete a sobrevivência de milhões de brasileiros(as). Um dos feitos mais marcantes foi a aprovação com larga maioria no Congresso Nacional da Emenda Constitucional N° 95, que congela o gasto com políticas sociais para os próximos 20 anos (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 722).

Araujo e Yannoulas (2020) destacam que o aumento de tarefas, a introdução de horários não padronizados, a aceleração da execução das atividades, a orientação do direito privado identificada pelas TIC's e a falta de condições de materiais afetaram a produção das aulas e sua subjetividade, enquanto os professores eram os principais profissionais em exercício de forma objetiva e direta. Nesse quadro, para os alunos,

seus professores desempenham também, os papéis de pai/mãe, cuidador/cuidadora, entre outros "cargos" que são ministrados durante várias horas do dia e em uma jornada de trabalho que contempla a "presença" cada vez maior desses atores e suas inúmeras funções.

O novo modelo de ensino imposto pela pandemia foi a solução proposta para 'garantir' o acesso a educação para todos os estudantes, até mesmo aqueles oriundos de locais mais distantes e improváveis de serem atendidos, incluindo também, os alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, é necessário definir como essa modalidade educacional aparece e suas principais características e implicações educacionais (ARAÚJO, YANNOULAS, 2020). Todavia, ainda com o ensino remoto se dando na prática, existiram e existem diversas barreiras para que essa efetivação tenha acontecido de fato e que foram aprofundadas no decorrer da crise sanitária durante o período da pandemia de COVID-19 entre 2020 e 2022.

A presente situação de pandemia, gerou impacto nas famílias por meio da imposição de medidas de isolamento e distanciamento social, além disso, o fechamento de escolas impôs uma carga adicional aos pais para ensinarem seus filhos e ao mesmo tempo atender às demandas de emprego, tarefas domésticas e outras responsabilidades de cuidado (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

Em relação à população de baixa renda, a exclusão educacional foi progressivamente acentuada. Foram incontáveis as dificuldades de acesso aos recursos oferecidos pelas escolas e seus profissionais de ensino, visto que, as mídias digitais, são ferramentas utilizadas durante a maior parte da presente oferta educacional, e são elas, os principais mecanismos utilizados nesse contexto. Dessa forma, compreende-se que nem todos os alunos possuíram tais condições de acesso para utilizarem tais recursos.

Durante a pandemia, muitos países confiaram na tecnologia para mitigar a perda de aprendizagem. Sobre esses lugares periféricos, a abordagem de ensino remoto foi apoiada pelo uso de mídias de rádio e transmissão em portais de aprendizagem digital online. No entanto, a divisão digital entre os alunos, relacionada ao acesso a equipamentos, eletricidade, internet e habilidade do professor, exacerbou ainda mais a desigualdade de aprendizagem em todos os países que possuem a barreira adicional de conteúdo de aprendizagem inacessível. Estima-se que houve exclusão na educação e que se agravou durante a pandemia de COVID-19, fazendo com que grande parte dos alunos sem condições, tenham ficado não alfabetizados ou

sem apoio em seu processo de educação. Com a retomada das aulas presenciais:

[...] será necessário mais do que nunca que tenhamos muita atenção para garantir a segurança de todos, primeiramente das crianças, sendo indispensáveis os cuidados específicos inicialmente com as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, e é preciso que estejam de acordo com os protocolos de segurança, para garantir que as crianças não sejam expostas ao vírus. Outro ponto a ser destacado é um novo processo de inserção, já que a criança passou um bom tempo fora da rotina da escola, sendo normal que no começo cause um estranhamento ao ambiente da escola ou creche. Assim como as crianças, as suas famílias precisam ter seus direitos assegurados e é necessário um diálogo claro para que não fique nenhuma dúvida em relação aos novos protocolos de segurança a serem seguidos. As famílias precisam sentir que a instituição de ensino a qual suas crianças fazem parte está preparada para o retorno de todos de uma forma segura e adequada para continuar desenvolvendo o trabalho pedagógico. É importante que as famílias tenham facilidade a todas as informações, e que participem nas decisões que irão facilitar os cuidados das crianças e no seu aprendizado (PARRAS; MASCIA, 2022, p. 415).

Castro, Vasconcelos e Alves (2020), ainda enfatizaram que, em função do momento de pandemia vivenciado pelo mundo atualmente, direitos de aprendizagens dos alunos, tais como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer, foram comprometidos. A pandemia criou outra dificuldade para os alunos de baixa renda, pois eles necessitam de equipamentos adequados e acesso à Internet para monitorar as aulas.

Essa nova realidade, então, aprofundou a desigualdade que já existia no contexto de aprendizagem. A educação é um elemento fundamental para a própria sobrevivência, para as oportunidades de trabalho, para a sua compreensão como pessoa e para o gozo e exercício da cidadania consagrada na nossa constituição (ARAUJO, YANNOULAS, 2020). Entretanto, essa aprendizagem vem sendo fortemente ameaçada pelo atual Governo Bolsonaro, o qual tem reduzido consideravelmente os investimentos na área da Educação, preferindo “focar na economia, demonstrando sua preferência pelas ações que auxiliem o grande capital, as empresas e os mercados, em detrimento de escolas e hospitais” (BARROS; MATIAS, 2021, p.04). Portanto, o processo de retorno às atividades e de recuperação dos déficits de aprendizagem vigentes durante a crise sanitária, ainda permanecerão por alguns anos. É urgente, portanto, o resgate da educação enquanto direito social para todo o conjunto da população.

Isso é relevante para os alunos da Educação Especial, pois destaca a

necessidade de recuperar a aprendizagem perdida por este público durante a pandemia. Esses alunos podem ter enfrentado desafios ainda maiores na adaptação ao ensino remoto e no acesso a recursos de aprendizagem, o que pode ter causado um impacto ainda maior no que diz respeito ao seu desenvolvimento educacional. É importante que as políticas educacionais considerem esses alunos e forneçam recursos adequados para os apoiar nesse momento, garantindo assim, uma educação completa para todos, inclusive estes, que possuem Necessidades Educativas Especiais.

CAPÍTULO III – O SISTEMA EDUCACIONAL E O RECENTE DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Historicamente, o acesso à educação no Brasil ocorreu de modo descontinuado e somente ao longo do século XX surgiram dispositivos constitucionais que garantissem formalmente esse direito fundamental para todos. O direito à educação é um princípio fundamental dos Estados modernos que inclui a dimensão existencial do cidadão e se constitui em um elemento importante na prerrogativa de exigir a efetivação de seus direitos. Nesse sentido, existe uma compreensão por parte da sociedade de que a educação contribui para a melhoria das condições de vida, concluindo que, uma sociedade justa e baseada na dignidade humana só se desenvolve quando cidadãos estão cientes de seus direitos e deveres.

Apesar das especificidades do período constitucional, em diferentes contextos históricos, o direito à educação vem sendo objeto de atenção do Estado brasileiro. Por sua indiscutível superioridade, o direito à educação configura-se como uma das necessidades básicas do indivíduo na santificação de sua dignidade (MEIRELES, 2005). Diante disso, este capítulo tem como finalidade discutir o sistema educacional brasileiro e sua articulação com o direito à educação. Este elemento pode ser considerado como uma das mais importantes inovações da Constituição de 1988, por meio do conceito do direito público subjetivo. Além disso, o capítulo pretendeu problematizar a composição do federalismo e do pacto federativo, presentes na Constituição de 1988 e, a instauração do regime de colaboração na oferta da educação básica, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1996.

3.1 AS INOVAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E O CONCEITO DE DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

No processo de redemocratização brasileira, após os 21 anos da ditadura empresarial-militar, a Constituição de 1988 se destacou como a concretização do Estado Democrático de Direito, a partir da ampla reivindicação de grande parte da sociedade brasileira. A partir disso, o Estado incorporou o pressuposto de que crianças e jovens devem ser sujeitos de direitos, cabendo à família, à sociedade e ao Estado assegurá-los (art. 227). Esta prerrogativa foi complementada pelo Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que introduziu os sistemas de garantias⁵ e foi aprofundado pela LDB. Nesse contexto, o direito à educação foi assegurado juridicamente como irrevogável e inalienável.

Em relação à compreensão do conceito, a Lei Maior (art. 205, CF) determinou que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ressaltou ainda, que, naquele momento, o acesso ao ensino fundamental seria obrigatório e gratuito, sendo considerado como direito público subjetivo (CF, art. 208, § 1º), podendo ser exigido judicialmente ou extrajudicialmente, conforme consagrado no texto da Constituição como garantia de proteção prioritária. A lei permite, assim, que os interessados acionem o Poder Judiciário para que o Estado assegure a matrícula na instituição escolar neste nível de ensino. Portanto, com o objetivo de combater a violação de direitos, medidas judiciais ou extrajudiciais podem ser tomadas, buscando reduzir o analfabetismo, universalizar a frequência escolar, melhorar a qualidade da educação, da formação para o trabalho e das esferas humanística, científica e técnica do país (BERTUOL; SILVA, 2018). O termo direito público subjetivo compreende:

⁵ Três eixos estratégicos compõem o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente: 1) **Defesa:** Consiste no acesso à Justiça à proteção legal dos direitos de crianças e adolescentes, assegurando a exigibilidade, impositividade, responsabilização de direitos violados e responsabilização de possíveis violadores. Promoção de Direitos e Controle Social. Fazem parte deste eixo: Varas da Infância e Juventude, Varas Criminais, as Comissões de Adoção, Corregedorias dos Tribunais, Coordenadorias da Infância e Juventude, Defensorias Públicas, Serviços de Assistência Jurídica Gratuita, Promotorias do Ministério Público, Polícia Militar e Civil, Conselhos Tutelares, Ouvidorias, Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedecas), além de outras entidades e instituições que atuam na proteção jurídico-social. 2) **de Promoção:** De forma transversal e intersetorial, este eixo é responsável por transformar o que está previsto na lei em ações práticas. Por exemplo, quem realiza o direito à educação são os professores, coordenadores pedagógicos e todos os atores da comunidade escolar. O mesmo vale para os direitos do campo da saúde, saneamento básico e todos os outros que ocupam o leque das necessidades básicas das crianças e adolescentes. 3) **Eixo de Controle e Efetivação de Direitos:** Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Setoriais nas áreas afins, como Conselhos de Saúde, Educação, Assistência Social, contribuem na formação de políticas públicas, deliberando e veiculando normas técnicas, resoluções, orientações, planos e projetos.

[...]os direitos outorgados pela Constituição e oponíveis a qualquer órgão estatal; já o direito público subjetivo é o direito outorgado pelo ordenamento jurídico ao Estado nas suas relações de ordem pública. À expressão direito subjetivo público contrapõe-se a que se chama “direito subjetivo privado” para designar aqueles direitos outorgados por qualquer norma jurídica. Hoje, não restam dúvidas, tais expressões perderam a sua funcionalidade histórica, que foi a de demarcar um terreno onde o indivíduo tivesse uma área de liberdade na qual o Estado não pudesse penetrar (MEIRELES, 2008, p. 184).

No entanto, o conceito de direitos no Brasil ocorreu tardiamente, em relação aos demais Estados modernos. Demorou algum tempo para que o princípio de que os seres humanos são cidadãos e, portanto, detentores de direitos, se consolidasse e se tornasse arraigado em nossa cultura e instituições. Durante muitos séculos, a escravidão e a propriedade fundiária altamente concentrada constituíram a base da organização social, política e econômica da sociedade e da reprodução de uma estrutura social autoritária e desigual. Não por acaso, o Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravidão. Os portugueses construíram um imenso país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa, mas deixaram para trás uma população analfabeta, uma sociedade escravista, uma economia monocultural e fundiária e um Estado patrimonialista (MEIRELES, 2008).

Nesse sentido, a inserção do conceito de direito público subjetivo na Constituição Federal é de grande importância no campo jurídico e refere-se aos termos técnicos, construídos no contexto do estado burguês-liberal, que estabelecem os direitos do indivíduo e que permite que as pessoas exerçam tais direitos. Isso ocorre por meio da ativação das normas jurídicas (direito objetivo) e da sua transformação em direitos. É por meio do direito público subjetivo que:

[...] o titular de um determinado direito (o particular) pode coagir judicialmente o Poder Público a concretizar um determinado interesse individual. O poder de exigir, inerente ao direito público subjetivo, é reconhecido pelo próprio Estado e em face deste e pressupõe a pré-existência de uma relação jurídica entre o Estado e o particular, o que resulta numa limitação do poder estatal. O direito público subjetivo configura-se como um mecanismo de defesa contra abusos do poder estatal contra a esfera individual e constitui um meio de proteção da liberdade individual. O direito público subjetivo tem por escopo a proteção de interesses individuais quando os mesmos coincidirem com o interesse público. A figura do direito público subjetivo protege ao mesmo tempo um bem que é individual e social e enseja a exigibilidade de políticas públicas. O fundamento para essa exigibilidade se encontra no próprio texto constitucional de 1988 quando se adotou o modelo de Estado Social Democrático. Ocorrido determinado desrespeito aos parâmetros delineados na Carta Magna de 1988 abre-se ao particular a faculdade de exigir do Poder Público a imediata correção da situação fática prejudicial ao interesse individual através do direito de ação, que tem como instrumento as ações

judiciais (DIAS, 2012, p. 247).

O processo de judicialização ocorreu a partir das obrigações do poder público, que, por razões diferenciadas, não consegue cumprí-las. Vale ressaltar que o Poder Judiciário deveria se empenhar em acompanhar o desenvolvimento da educação no Brasil e no mundo a fim de tomar decisões coerentes com a dinâmica social, pois é esse movimento interno da sociedade que está envolvido em novas didáticas, necessidades pedagógicas emergentes, novas ferramentas de ensino e aprendizagem e, portanto, direitos e obrigações, que por sua vez podem levar a conflitos que precisam ser resolvidos judicialmente (RIBEIRO; PENA; BAGANHA, 2020). Nesse contexto, o Ministério Público é uma instituição de fundamental importância em representar demandas coletivas que sejam consideradas lesivas ou que violem os direitos sociais, neste caso o direito à educação.

Para Martins (2019), a CF (como originalmente alterada pelo regulamento EC 59/2009) reconheceu o acesso à educação básica como um direito público subjetivo, sendo esta “um direito com pleno vigor e aplicação imediata”, ou seja, “um direito legalmente exigível, se não for fornecido pela administração”, e enfatizando a urgência e o seu correspondente direito de ação. A educação básica tornou-se um importante serviço público.

A educação, enquanto direito público subjetivo está formulada nos fundamentos de um Estado Democrático de Direito, instituído em 1988: cidadania e dignidade humana. Sua implementação permeia os principais objetivos da República, previstos no art. 3 CF, e induz a sua realização:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A análise constitucional e histórica do Brasil permite concluir que o direito à educação só foi explicitamente especificado na atual constituição, haja vista que este direito não só foi previsto, como também foram elencadas as formas de sua efetiva concretização. Foi fixado como um direito público subjetivo, que tem seu significado decorrente da própria natureza objetiva da norma. Tal afirmação decorre do fato de

que reflete o direito subjetivo de agir de acordo com parâmetros normativos.

Santana (2019) adverte que o direito subjetivo pode ser utilizado como instrumento jurídico e, portanto, trata-se de um desenvolvimento lógico das relações estabelecidas em um ambiente social em constante mudança. Para o autor, o direito subjetivo pode ser analisado a partir de diferentes posições e de situações em que o sujeito se encontra: a posição do sujeito diante de seu próprio direito e nas relações intersubjetivas. Assim, na primeira situação, o direito subjetivo é conceituado a partir de “totalidade das capacidades do sujeito reconhecidas pelo ordenamento jurídico para praticar atos jurídicos”, por outro lado, sob o prisma da intersubjetividade, o direito subjetivo é definido como “[...] situação jurídica em que se encontra um sujeito a quem é devida uma prestação por outro. A prestação, aqui, há de ser entendida como uma conduta humana, qualquer que seja ela, de dar, fazer ou não fazer” (MEIRELES, 2005, p. 213).

Portanto, são necessárias medidas que assegurem uma educação de qualidade, voltada para o aprendizado efetivo. O acesso, a preservação, o desenvolvimento e a melhoria do conhecimento são elementos integrantes do processo educativo, visto que a educação é um direito de todos, sem qualquer distinção. Ainda de acordo com Santana (2019), a educação, como prática de socialização, requer diferentes modalidades e uma delas é a educação formal. Caracteriza-se pela institucionalidade e intencionalidade, com atuação direta do Estado para garanti-la, e isso ocorre não apenas na escola, mas também em locais onde se detecta uma educação intencional, estruturada, organizada e sistematizada.

O Art. 208, §1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo esta nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente (CRETELLA, 2018, p. 4418).

A educação como um direito subjetivo, significa considerar que as instituições educacionais, enquanto educação formal, devem ser de livre acesso ao indivíduo. Ele parte do fato de que a prática pedagógica deve estar disponível para todos que pedem ao Estado a efetivação do direito social básico à educação. Portanto, o poder público tem a obrigação de ter escolas em número suficiente e em disciplinas que ofereçam

conteúdos, serviços de qualidade, métodos e técnicas compatíveis com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

3.2 FEDERALISMO, PACTO FEDERATIVO E REGIME DE COLABORAÇÃO

Tendo como base o entendimento das inovações da Constituição de 1988 e o conceito de Direito Público Subjetivo, como esclarecidos anteriormente, se faz necessário conhecer e compreender os conceitos de federalismo, pacto federativo e regime de colaboração.

3.2.1 Federalismo

Em essência, o federalismo é uma forma de organização política que consiste em estabelecer uma aliança entre comunidades para unir diferentes realidades. Trata-se de uma forma de integrar uma pluralidade de entidades que almejam se aliar em benefício de todos e de cada uma das partes. A solução federal responde à necessidade de diversos povos e comunidades permanecerem juntos para alcançar um objetivo comum, preservando a identidade de cada um deles. É o processo pelo qual um conjunto de indivíduos decide construir instituições comuns para se fortalecer e respeitar mutuamente no que os distingue.

De acordo com Anderson (2007, p.471):

Federalismo é o sistema político (e os princípios fundamentais desse sistema) que: a) defende ou estabelece um governo central para todo o país e determinados governos regionais autônomos (estados, províncias, Länder, cantões) para as demais unidades territoriais; b) distribui os poderes e as funções de governo entre os governos central e regionais; c) atribui às unidades regionais um conjunto de direitos e deveres; d) autoriza os governos de ambos os níveis a legislar, tributar e agir diretamente sobre o povo, e e) fornece vários mecanismos e procedimentos para a resolução dos conflitos e disputas entre os governos central e regionais, bem como entre duas ou mais unidades regionais.

O termo "federar" vem de *faedus*, que significa "pacto", "aliança". Um Estado federal é um Estado constituído a partir da união de uma série de territórios diversos ou da descentralização de um Estado unitário. Ambos os conceitos, união e pluralidade, são essenciais para compreender o significado do federalismo moderno. Se não houver desejo de se unir aos diferentes para se tratar como iguais, preservar

os direitos fundamentais e promover objetivos comuns, não há federação. Unidade e diversidade não são opostas. A unidade se opõe à desunião e a diversidade à homogeneidade, o que nem sempre favorece a unidade (ANDERSON, 2007)v.

Em uma democracia federal, o poder é difuso e a soberania é compartilhada por todos os entes que compõem o Estado, como representantes da soberania popular. O mesmo não acontece nos Estados-nação, que apoiam uma organização "jacobina", onde é o centro que se apresenta como representante da soberania do povo e onde a descentralização é considerada uma concessão do centro à periferia e não é um direito (OLIVEIRA; SOUSA, 2010).

A descentralização é inerente ao federalismo, mas a participação dos diferentes territórios no governo comum e a combinação do autogoverno de cada um dos partidos com o governo geral, também faz parte de sua substância. A unidade que as estruturas federais asseguram implica em colaboração e coordenação das entidades que as compõem. Um estado federal baseia-se no reconhecimento das diferenças, mas também na colaboração e corresponsabilidade de quem detém as diferenças em prol de objetivos comuns. É a antítese das decisões unilaterais e o mesmo dos compromissos bilaterais entre o centro e a periferia. No que se refere à questão educacional:

O direito à educação, que pressupõe igualdade de condições para todos, contrapõe-se à diferenciação típica do sistema federativo. No Brasil, essa estrutura é particularmente importante para as políticas públicas, uma vez que interfere diretamente nas temáticas da democracia e da igualdade. Mas, mais do que afirmar a liberdade de ser diferente, inerente ao que se pode chamar de federação descentralizada, ao se discutir direito à educação, trata-se da igualdade remetendo-se ao conceito de federação centralizada (OLIVEIRA; SOUSA, 2010, p.13).

Os neoliberais defendem fortemente a descentralização educacional. Seus argumentos destacam questões fiscais, transferência de recursos, responsabilidade e difusão de poder. Essas correntes mostram uma maior preocupação em instituir regras que enfatizem a qualidade da educação, preconizada pelo mercado, a eficácia técnica e a eficiência nos gastos. Seus defensores afirmam que a descentralização da tomada de decisões fará com que a voz dos "consumidores-eleitores" - como alguns autores designam os cidadãos - seja mais ouvida em relação à qualidade do serviço que recebem. O raciocínio para a eficácia técnica inclui duas teses: em primeiro lugar,

como a produção e os preços variam entre as localidades, há uma eficiência óbvia em permitir que as autoridades locais decidam sobre os orçamentos para a educação e em segundo lugar, a ênfase economista e tecnocrática é evidente entre os simpatizantes dessa corrente, mas não descarta visões políticas; elas se concentram em uma palavra da moda: avaliação.

Descentralizar não significa reduzir a importância das autoridades federais ou comprometer a unidade nacional. Além de suas funções tradicionais em uma economia de mercado, o governo central deve garantir o equilíbrio entre os diferentes territórios, não apenas através da aplicação de políticas ativas, mas também por meio da introdução de informações em nível nacional, bem como sistemas de avaliação em todos os projetos. Conforme Anderson (2007), os artigos federalistas apresentam a magnitude de um governo central forte. No artigo 34, Hamilton, Madison e Jay (1993, p. 246) afirmam:

Diz-se, porém, que as leis da União deverão ser a lei suprema do país. Que inferir disto? De que valeriam essas leis, se não devessem ser supremas? É evidente que não valeriam nada. Uma lei, pelo próprio sentido da palavra, inclui supremacia. É uma regra que aqueles a quem é prescrita são obrigados a observar. [...]. Se indivíduos formam uma sociedade, as leis dessa sociedade devem ser o regulador supremo de sua conduta. Se algumas sociedades políticas formam uma sociedade política maior, as leis que esta última possa promulgar, segundo os poderes a ela atribuídos por sua constituição, devem ser necessariamente supremas em relação àquela sociedade e aos indivíduos que a compõem.

A avaliação passa a ser o eixo de articulação das partes descentralizadas. Normalmente, corresponde aos governos centrais; esse poder deve ser mantido no centro. É impressionante como, para as organizações multilaterais, a avaliação, de origem tecnocrática, se transforma em raciocínio para salvaguardar a unidade das nações. No Brasil, com a República:

[...] a federação nasce em outra direção, na perspectiva da descentralização. Surge como uma forma de organização capaz de permitir aos entes federados gozar de maior autonomia do que no Império. Entretanto, à maior descentralização corresponde uma maior desigualdade, a menos que o centro exerça um contrapeso no sentido de implementar ações supletivas. Essa tensão entre centralização e descentralização e a forma de colaboração ou relacionamento entre a União e os demais entes federados é fundamental para compreender-se a política educacional. Ainda que brevemente, é pertinente analisar essa temática em perspectiva histórica (OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p.14).

A alternativa neoliberal de direita enfatiza a liberdade de escolha: soberania individual, mecanismos de mercado e privatização de bens públicos. Para alguns autores, a privatização é o último grau de descentralização educacional. Não se trata de transferir escolas públicas para o setor privado (alternativa que não está excluída, é claro), mas de utilizar recursos públicos para custear empresas privadas pela prestação de serviços, como manutenção, limpeza, segurança e preparo de alimentos.

3.2.2 Pacto Federativo

A partir da Constituição de 1988, o Brasil é uma república federativa sob o regime presidencialista (Constituição de 1988, confirmada por referendo de 1993), formada pela União indissolúvel de três níveis autônomos de governo (Título III): o federal (denominada União), o estadual e o municipal nível. As disposições constitucionais que regulam os marcos jurídicos e financeiros são denominadas “Pacto Federativo Brasileiro”, que estabelece o caso singular brasileiro de governança multinível, no qual os municípios são entes federados que mantêm relações autônomas com os Estados e a União. Os estados federados e o Distrito Federal têm constituições próprias, que não podem contrariar a Constituição de 1988. Portanto, nem a União nem os governos dos estados podem proibir ações de municípios.

A Constituição estabeleceu a divisão de poderes em uma tripartição flexível, como foi abordado acima. Nessa estrutura, o Poder Judiciário foi organizado no nível federal na forma de condados que cobrem vários municípios ou partes de municípios maiores. Porém, tanto o Poder Executivo quanto o Legislativo são independentes em todos os níveis de governo. O presidente, os governadores dos estados e os prefeitos são eleitos por sufrágio universal como chefe de seus respectivos governos para mandatos de quatro anos. A votação é obrigatória no Brasil e as eleições ocorrem, em geral, a cada dois anos (CURY, 2010).

As eleições municipais para prefeito e parlamentares são separadas das eleições estaduais e federais. No nível federal, a Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República (Casa Civil) é responsável pela coordenação geral do governo com o Congresso Nacional. Enquanto as casas legislativas estaduais e municipais são unicamerais, o Congresso Nacional é bicameral, composto pelo Senado e pela Câmara dos Representantes. Por lei, todos os membros dos órgãos

legislativos, a todos os níveis, são eleitos diretamente pelos cidadãos através de um sistema proporcional (CURY, 2010).

Os 81 senadores são eleitos para mandatos de oito anos, com base nos distritos eleitorais federados: três senadores por estado. A cada quatro anos, parte do Senado é renovada. Nas eleições de 2018, os eleitores elegeram dois senadores. A Câmara dos Representantes é composta por 513 membros, também eleitos com base nos distritos estaduais. O número de representantes é calculado com base na população e os chefes de cada ramo executivo respondem perante seus respectivos ramos legislativos e podem sofrer impeachment.

No que diz respeito às receitas de fonte própria, o “pacto federativo” é um princípio sempre invocado, mas nunca realmente formulado como tal. Baseia-se no texto detalhado da Constituição sobre o sistema tributário, em que atribuições exclusivas de tributação são atribuídas a cada uma das três esferas de governo: especificamente, tributos indiretos importantes são atribuídos aos níveis subnacionais de governo. O texto constitucional detalha uma série de regras básicas para a arrecadação de tributos subnacionais, que garantem grande autonomia aos níveis de governo dirigidos. O mesmo faz no que se refere à distribuição constitucional dos tributos, inclusive especificando os percentuais aplicáveis, as limitações de aplicação dos recursos em questão e, em alguns casos, critérios detalhados para o seu rateio.

Este regime de colaboração recíproca pressupõe regras e finalidades gerais, através de competências privadas, concorrentes e comuns. De acordo com Cury (2010, p.160), é desse entendimento, articulado “entre os sistemas que decorre também a exigência de um Plano Nacional de Educação (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins.”

Ora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao buscar traduzir esse regime de colaboração a fim de efetivar os grandes princípios e normas gerais da educação, atribui aos entes federativos políticas importantes. Contudo, sem um consórcio articulado e compromissado, sem um regime fiscal e financeiro que atenda de fato ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado (CURY, 2010, p.160).

Os Fundos Constitucionais de Financiamento constituem a parcela da receita federal arrecadada pela União e repassada aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

O rateio das receitas da arrecadação de tributos entre os entes federados representa um mecanismo fundamental para o alívio das desigualdades regionais, em a busca por promover o equilíbrio socioeconômico entre Estados e Municípios. Dentre as principais transferências da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios previstas na Constituição estão: O Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); o Fundo de Participação Municipal (FPM); o Fundo de Compensação de Exportação de Produtos Industrializados (FCEPI); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); e o Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (IPT). Em 2016, essas transferências representaram mais de três quartos dos orçamentos municipais em 82% dos casos. No período de 2013 a 2016, as transferências intergovernamentais para os municípios cresceram 16%.

É fundamental que a União participe na coordenação das políticas nacionais, sempre em coordenação com os Estados e os Municípios. A institucionalização do sistema nacional de educação permitirá a construção de um pacto unificador para garantir uma educação de qualidade a todos os brasileiros. De acordo com Dourado (2013), essas reflexões mostram os avanços das fundações, em especial o Fundeb, mas ao mesmo tempo apontam para sua fragilidade, pois não garantem mudanças estruturais para superar as assimetrias do sistema educacional brasileiro. Enormes esforços e colaborações dinâmicas estão sendo feitos na avaliação de profissionais com restrições estruturais devido às relações entre as federações e lógicas políticas, sem avançar para um efetivo pacto federativo por indução por meio de financiamento.

3.2.3 Regime de Colaboração

O regime de colaboração foi arregimentado no artigo 211 da Constituição Federal e corroborado no artigo 8º da LDB, estabelecendo-se, dessa maneira, o marco a partir do qual a corresponsabilidade entre os Estados, Municípios e a União deve ser estabelecido. O que se destaca é a indefinição do que pertence a cada autoridade, em particular no que se refere à constituição de instrumentos que explicam as funções específicas de cada esfera administrativa, bem como as ações que devem ser pactuadas entre os sistemas de ensino para atender toda a educação básica em nível municipal (LIMA, 2021).

As relações entre os três níveis de poder federado ainda são pautadas pelo

exercício de cima para baixo do poder, que se manifesta nas decisões impostas pela mais alta esfera administrativa, ou na simples transferência de responsabilidades, sem uma adequada distribuição de meios e recursos requeridos. Podemos dizer que, neste contexto de relações, existe uma situação em que a colaboração entre o Município, o Estado e a União se limita à distribuição de matrículas na educação básica, sem iniciativas para o desenvolvimento de uma agenda programática de intervenções, pactuadas entre estas áreas, de forma a clarificar quais e como serão realizadas as ações necessárias para melhorar não só a satisfação das necessidades específicas dos níveis e dos métodos de ensino, mas, sobretudo, a disponibilização de meios de apoio ao seu aproveitamento de resultados positivos quanto aos parâmetros desejados de qualidade social na educação. Segundo Ribeiro (2017, p.66):

Acerca do “regime de colaboração” alguns autores problematizaram a existência desse regime, por meio da transferência do poder decisório. Isto é questionável quando se considera ações conjuntas que efetivem, por exemplo, divisão de responsabilidades na oferta do ensino fundamental e no planejamento educacional que preze pela qualidade do ensino. Porém, o que ocorreu de fato foi somente o repasse de problemas e encargos para os âmbitos estadual e municipal. Na repartição das competências, defende-se que todos os entes da federação deveriam colaborar para a execução das tarefas determinadas.

O requerimento e justificação do regime de colaboração no Brasil tem sua plausibilidade baseada na forte assimetria em termos de capacidade de autofinanciamento entre suas esferas administrativas. O legado de desigualdades na distribuição de renda da população, disparidades de potencial fiscal entre as regiões, graves problemas de discriminação étnica, entre outros, são alguns dos elementos que reforçam a necessidade de um pacto unificador que afirme o sentimento de ser federação, o que, como já dissemos, requer uma relação de reciprocidade entre suas partes constituintes.

Em que o regime de colaboração entre os entes federados no Brasil se relaciona com o tema da participação? Apenas indiretamente, desde que se creia que a participação em educação signifique pressões da sociedade civil para que estados, municípios e União efetivamente se empenhem na coordenação de ações e recursos para oferecer serviços educacionais, principalmente escolares. Contudo, essa possibilidade praticamente não tem se efetivado e não se pode dizer que ocorre participação da sociedade civil brasileira na educação, ao menos não no estrito sentido de participação em decisões de política educacional, nas quais deveria se inscrever a atuação

integrada dos três níveis de governo (GHANEM, 2010, p.191).

Segundo Abrucio (2010, p. 61), “a nomenclatura regime de colaboração só foi utilizada na educação, embora outros setores tenham incluído na Constituição a previsão de formas colaborativas.” A rigor, para o bom exercício dos demais direitos sociais (saúde, segurança, moradia, entre outros), há necessidade semelhante de práticas colaborativas. Todos esses setores, como sabemos, atendem a um grande contingente que depende exclusivamente dos serviços públicos. No entanto, a rede pública de ensino deve atender cerca de 45 milhões de alunos da educação básica todos os dias.

É por isso que a clarificação da colaboração no campo educacional é indicada pelo marco regulatório e defendida com grande ímpeto por sujeitos sociais que historicamente têm defendido a educação pública, gratuita e de indistinta qualidade social para os cidadãos inseridos na diversidade das condições socioeconômicas das unidades federativas. Ocorre que a Constituição Federal de 1988 se limita a indicar, ou recomendar, a regulamentação da colaboração (Artigos 23 e 211). Há pouco tempo, a Emenda Constitucional nº 59/2009, alterou a redação do Art. 211 da Carta Magna, que passa a consolidar em seu § 4º o seguinte texto: “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”

Portanto, desta vez há uma recomendação nova, pois há formas de colaboração no país que não avançaram em relação ao artigo 23 da CF/1988 que estabelecia a necessidade de uma lei complementar para o poder federado. Essa falha do parlamento brasileiro tem sido lembrada por grande número de pesquisadores da área que, quase unanimemente, veem esse fato como fator preponderante nos limites da igualdade de qualidade dos serviços às necessidades educacionais do país.

Entre as observações enfáticas sobre o assunto, é relevante citar as conclusões dos estudos de Abrucio (2010), segundo os quais esse vácuo regulatório induziu uma espécie de "municipalização" com negociações políticas entre estados e municípios sem uma arena institucional mediadora com cumprimento de critérios claros para a transferência de funções, de forma que esse processo dependesse muito mais do jogo político dos gestores, portanto, para além da própria política educacional.

Pode-se afirmar que a perspectiva de colaboração, que se configura por meio

de cláusulas normativas firmadas entre as cúpulas executivas, não é compatível com o princípio da descentralização político-administrativa voltada para a gestão sistêmica da educação, uma vez que a participação democrática não desempenha papel na definição do que uma colaboração merece. A este contexto, em que a ação colaborativa passa do âmbito sistêmico de aplicação para as administrações, corresponde um contexto político local, que se caracteriza pela negação do papel do poder local devido ao predomínio de práticas de negociação política das administrações e exemplares, experiência típica do comunitarismo autárquico (RIBEIRO, 2021).

No entanto, conforme Lima (2021), essa mudança para a colaboração nas práticas sociais foi ofuscada por afirmações que corroboram a indispensabilidade da relação entre os sistemas educacionais e sublinham a legitimidade dos sujeitos coletivos na cogestão pública. Essa conformação discursiva surge principalmente da necessidade de obedecer à ordem discursiva da Constituição Federal de 1988 para elevar a gestão democrática da educação ao estado de uma formação discursiva a partir da qual as expressões de participação social e a descentralização dos poderes decisórios obrigam irrevogavelmente para a colaboração.

O que se deve destacar é a imbricação na defesa da colaboração no discurso pró-democratização que permeou a assembleia constituinte na década de 1980 e ressoa no texto constitucional, que proclama um regime regulatório e político plural e descentralizado, em que novos mecanismos de participação social se combinam com um modelo institucional cooperativo que amplia o círculo de sujeitos políticos capazes de tomar decisões (RIBEIRO, 2021). Por isso, a colaboração requer o entendimento mútuo entre as unidades federativas e a participação requer a abertura de novos espaços públicos de aconselhamento e também de decisão aos cidadãos.

3.3 LDB E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é uma das principais legislações sobre educação no Brasil, promulgada em 1996. A LDB estabelece as diretrizes e bases para a organização do sistema educacional brasileiro, regulamentando desde o ensino infantil até o ensino superior. Uma das principais contribuições da LDB foi a valorização da educação como um direito social e dever do Estado, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Além disso,

a LDB instituiu a gestão democrática do ensino público, ou seja, a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e na gestão das escolas (LIMA, 2021).

Outra importante inovação da LDB foi a inserção da educação inclusiva, que visa garantir o acesso e a permanência de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular. A LDB também prevê a oferta de educação para jovens e adultos, a formação de professores, a articulação entre educação e trabalho, entre outros aspectos relevantes à educação brasileira. É uma legislação fundamental para a organização e aprimoramento do sistema educacional brasileiro, reconhecendo a educação como um direito social e estabelecendo diretrizes para a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade. É preciso, contudo, continuar trabalhando para a implementação das diretrizes estabelecidas pela LDB, garantindo o acesso à educação como um direito de todos os brasileiros (LIMA, 2021).

A elaboração, entre 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não isento de contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais que uma lei, estava em jogo a construção de um projeto de sociedade, visto que o Brasil vivia um período pós-ditatorial e a sociedade civil se mobilizava pela redemocratização do país (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Em uma sociedade profundamente desigual como a brasileira, dividida em classes sociais, o debate sobre a legislação nacional reflete diferentes visões de mundo e, portanto, forças sociais conflitantes em ação. Os objetivos, estratégias e conteúdos da educação nacional são determinados pelo choque ideológico dessas forças. Educação para qual sociedade, para quê e para quem, são questões fundamentais.

Os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário. Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409-410).

Para Cury (2008), uma nova esfera pública democrática foi criada tanto para

combater o poder antidemocrático do governo quanto para reivindicar os vários lados da democratização, incluindo o Estado. Novos temas políticos surgiram com vários projetos futuros. Reforçou-se a convicção de que o Brasil era plenamente compatível com a organização da vida democrática e que a democracia política poderia coexistir com a justiça social.

Diante disso, a Educação Especial no Brasil passou por várias mudanças ao longo das últimas décadas, acompanhando as transformações no âmbito da legislação e das políticas públicas de educação. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação Especial tem sido abordada como uma modalidade de ensino que visa garantir o acesso e a permanência de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular (MINTO, 2020).

A partir da LDB, surgiram diferentes planos nacionais de educação, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a sociedade civil. Esses planos têm como objetivo estabelecer metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação em todo o país, incluindo a Educação Especial. O Plano Nacional de Educação 2001-2010, por exemplo, destacou a importância da formação de professores para o atendimento às Necessidades Educativas Especiais, além de prever a criação de recursos didáticos e tecnológicos adequados (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Em 2014, foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para a educação brasileira até 2024. Entre as metas específicas para a Educação Especial, estão a garantia de acesso à escolarização a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a ampliação do número de escolas inclusivas e a promoção da formação continuada de professores para o atendimento a essa demanda (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

No entanto, é importante destacar que as políticas públicas de Educação Especial no Brasil ainda enfrentam desafios, como a falta de investimentos adequados, a falta de formação de professores e a falta de recursos didáticos e tecnológicos adequados para o atendimento às Necessidades Educativas Especiais.

Diante desse cenário, é fundamental que a sociedade brasileira esteja engajada na promoção da educação inclusiva, pressionando as autoridades públicas para o cumprimento das metas estabelecidas nos planos nacionais de educação e

para a destinação de recursos adequados para a área da Educação Especial. Também é importante a conscientização da população em geral sobre a importância da inclusão escolar, visando combater o preconceito e a discriminação que muitas vezes cercam as pessoas com deficiência.

Em síntese, a Educação Especial no Brasil passou por uma série de transformações nas últimas décadas, com a promulgação da LDB e a elaboração de diferentes planos nacionais de educação. Embora haja avanços significativos, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles com Necessidades Educativas Especiais. Cabe à sociedade brasileira, em conjunto com as autoridades públicas, trabalhar para superar esses desafios e garantir o acesso à educação como um direito social fundamental.

CAPÍTULO IV – A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Este capítulo tem como objetivo analisar como o Governo Federal, durante a gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro, no contexto da crise sanitária proveniente de COVID-19, no ano de 2020, contemplou o público-alvo da Educação Especial por meio de pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a finalidade de garantir a oferta educacional para o referido público em tempos de pandemia. Primeiramente, foram discutidas algumas ações do Ministério da Educação durante este conturbado período. Em seguida, foi identificado o papel do Conselho Nacional de Educação no sistema educacional brasileiro e por fim, foram analisados os pareceres elaborados pelo CNE no ano de 2020, afim de apontar qual projeto educacional do Governo Bolsonaro foi posto em vigor. Para tanto, foram selecionados os seguintes pareceres: **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020; Parecer CNE/CP Nº: 11/2020; Parecer CNE/CP Nº: 15/2020; Parecer CNE/CP Nº: 16/2020.**

A presente pesquisa adotou os pressupostos teóricos-metodológicos da análise documental, a qual, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.05), correspondeu a “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Assim, ela pode ser desenvolvida com base em inúmeras fontes, de diversos documentos, não apenas a produção textual escrita, pois excluindo livros e matérias já com entendimento sistemático, é grande a definição do que se compreende por esses documentos abrangendo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais e tantos outros.

A importância da análise documental na pesquisa em educação está relacionada à possibilidade de acessar informações que não podem ser obtidas por outros meios. Por exemplo, pode-se ter acesso a documentos históricos, legislações educacionais, planos de ensino, projetos político-pedagógicos, diários de classe, registros escolares, avaliações, relatórios de pesquisa, entre outros. Esses documentos podem fornecer dados importantes para compreender as políticas educacionais, as práticas pedagógicas, as formas de gestão e as culturas escolares.

Ao realizar a análise documental, é preciso ter em mente que os documentos não são simples registros, mas têm uma história, um contexto e uma intencionalidade. Desse modo, é fundamental interpretar os documentos a partir de um olhar crítico, considerando a sua origem, autoria, público-alvo, linguagem, estrutura, conteúdo e

contexto histórico. Além disso, é importante relacionar os documentos com outras fontes de dados, como entrevistas, observações e questionários, para que se possa ter uma visão mais aguçada do fenômeno investigado.

Portanto, a análise documental é uma técnica fundamental para a pesquisa no contexto educacional, pois permite acessar informações valiosas sobre a história, as políticas, as práticas e as culturas escolares. No entanto, é importante que a análise seja realizada de forma crítica e contextualizada, a fim de que se possa compreender o significado dos documentos e suas implicações para a educação.

Como mencionado anteriormente, este estudo teve como pilar central a análise de seis pareceres desenvolvidos durante o ano de 2020 referentes à pandemia e direcionados à educação geral, com ênfase na modalidade de Educação Especial.

No quadro 1, além dos pareceres analisados, estão também discriminados os membros da comissão idealizadora de cada documento.

Quadro 1 – Pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua comissão idealizadora.

PARECER CNE/CP Nº: 5/2020	COMISSÃO
	Luiz Roberto Liza Curi (Presidente); Eduardo Deschamps; Maria Helena Guimarães de Castro (Relatores); Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Membro).
PARECER CNE/CP Nº: 11/2020	COMISSÃO
	Luiz Roberto Liza Curi (Presidente); Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora); Eduardo Deschamps (Correlator); Alessio Costa Lima; Antonio Carbonari Netto; Antonio de Araujo Freitas Júnior; Joaquim José Soares Neto (Membros).

PARECER CNE/CP Nº: 15/2020	COMISSÃO
	Luiz Roberto Liza Curi (Presidente); Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora); Anderson Luiz Bezerra da Silveira; Mozart Neves Ramos; Suely Melo de Castro Menezes; Tiago Tondinelli (Membros).
PARECER CNE/CP Nº: 16/2020	COMISSÃO
	Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Presidente); Suely Melo de Castro Menezes (Relatora); Amábile Aparecida Pacios; Augusto Buchweitz; Fernando César Capovilla; Joaquim José Soares Neto; Tiago Tondinelli (Membros).

Os documentos foram emitidos em função da fase inicial da pandemia de COVID-19 e da consequente interrupção das aulas presenciais em todo o país. Eles tiveram como objetivo orientar gestores, professores, alunos e famílias sobre as melhores práticas a serem adotadas durante esse período de crise sanitária, especialmente no que se refere ao ensino remoto.

Cabe destacar que governo Bolsonaro teve uma posição oficial contrária a esta modalidade de ensino, o que gerou controvérsias durante a pandemia, momento este, que as aulas presenciais foram suspensas em todo o país. Ele se manifestou publicamente e por diversas vezes contra o ensino remoto, defendendo a volta das aulas presenciais, mesmo em momentos de alta transmissão do vírus e sem que medidas de segurança sanitária fossem garantidas. Em março de 2021, por exemplo, o ex-presidente afirmou que o ensino remoto seria prejudicial para a educação e que as crianças estavam sendo usadas como "cobaias" em experimentos.

O ministro da Educação, na época, Milton Ribeiro, também se posicionou contrário ao ensino remoto, defendendo a volta das aulas presenciais e afirmando que o Governo Federal estava trabalhando para que isso ocorresse o mais rápido possível. Em diversas ocasiões, o ministro afirmou que o ensino remoto não seria uma solução adequada para a educação e que muitos alunos estariam sendo prejudicados pela

falta de aulas presenciais.

Essa posição oficial do governo Bolsonaro gerou críticas por parte de especialistas em educação e entidades ligadas ao setor, que argumentam que a volta das aulas presenciais, em meio à pandemia, poderia colocar em risco a saúde e a vida dos estudantes, professores e demais profissionais da educação. Além disso, muitos apontaram que o ensino remoto foi uma solução necessária em momentos de crise como o atual, quando as aulas presenciais não seriam seguras ou possíveis de ser ministradas.

4.1 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO

A partir da ascensão de Jair Messias Bolsonaro ao Executivo Federal, em janeiro de 2019, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com as políticas culturais, tornaram-se uma “frente” da guerra cultural travada pelo novo governo. Em sua campanha eleitoral, ele já havia prometido ‘desnivelar’ a educação no Brasil. Seguindo os passos de Michel Temer (2016-2018), seu governo desde então, nunca mais parou de atacar os professores, dificultar as liberdades acadêmicas e desmantelar a já castigada educação pública. Sua série de medidas antieducacionais de inspiração neoliberal e reacionária, somadas ao impacto de sua gestão catastrófica na pandemia, põem em risco o futuro de quase 50 milhões de jovens brasileiros, do ensino fundamental à universidade (MENDES; CARVALHO, 2022).

Ideologicamente, próximo do autoproclamado “filósofo” de extrema-direita Olavo de Carvalho e do movimento ultraconservador *Escola sem Partido*, o chefe de Estado e os seus cinco sucessivos Ministros da Educação têm-se distinguido, assim, pela vontade minar a educação pública, laica e inclusiva, ou mesmo ‘criminalizá-la’ com propostas polêmicas: tentativa de revisão dos livros didáticos de história escolar para que sejam mais favoráveis à ditadura militar (1964-1985); o desejo de reservar as universidades para uma ‘elite intelectual’ e ‘purificá-las’ do ‘marxismo cultural’; imposição de filtros ideológicos nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); revogação de cotas raciais para mestrado e doutorado; além do projeto de abrir 216 escolas ‘cívico-militares’ até 2023 (BECK; SANTOS, 2020).

No governo Bolsonaro, a educação foi o setor mais afetado pela asfixia orçamentária: em 2019, metade dos créditos destinados à pesquisa foram congelados. Em 2021, outro congelamento de 5 mil milhões de reais impactou o

Ministério da Educação, apesar da necessidade de investimentos em tempos de pandemia. Por fim, as universidades federais sofreram no mesmo ano uma redução de mais de um bilhão de reais em seu orçamento anual – uma queda de 20% em relação a 2020 (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021). Essas excessivas restrições orçamentárias têm ameaçado não apenas a manutenção dos campi e a compra de material didático, mas também o valor do auxílio financeiro destinado aos alunos. Deste modo, 11.811 bolsas tiveram redução significativa oito meses após a chegada de Bolsonaro ao poder. Ele é oficialmente o presidente que menos investiu em educação desde os anos 2000 (COSTA et al., 2021).

A pandemia de COVID-19, a partir de 2020, finalmente revelou o cruel desinvestimento do governo Bolsonaro em educação e o subequipamento das escolas, ao mesmo tempo em que alargou as já gritantes desigualdades sociais, econômicas e geográficas. O impacto da crise sanitária na educação de 48 milhões de jovens brasileiros será difícil de ser revertido: acumulam-se quatro anos de atraso no aprendizado (metade das crianças de seis a sete anos ainda não sabia ler nem escrever em 2021), um milhão de alunos viram-se impossibilitados de frequentar as aulas (por falta de equipamento informático adequado ou de uma ligação de Wi-Fi estável), muitos experimentaram uma deterioração da sua saúde mental e/ou viram as suas condições de vida deteriorarem-se (MENDES; CARVALHO, 2022).

Em 2020, estimou-se que haveria 4 milhões de crianças sem acesso pleno a educação. Apesar desse quadro sombrio, as lutas pela educação obrigaram o Parlamento a consagrar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), permitindo um financiamento tão sustentável quanto assegurado ao sistema educacional brasileiro, das creches ao ensino médio.

4.2 O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A regulamentação de um órgão especificamente voltado para questões educacionais tem ligação direta com o ministro Francisco Campos, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, em que implementou um conjunto de medidas voltadas para promover o processo de centralização do sistema educacional. De acordo com o Portal do MEC, a primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da

administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842. Em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino.

A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95).

O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado do Ministério da Educação (MEC), responsável por assessorar o Governo Federal na formulação e avaliação das políticas nacionais de educação. O CNE tem como principal objetivo promover a melhoria da qualidade da educação brasileira em todos os níveis, desde a educação básica até a educação superior. Dentre as atribuições do CNE estão a de: elaborar pareceres e normas orientadoras para o sistema educacional brasileiro; avaliar e credenciar cursos e instituições de ensino superior; aprovar as diretrizes curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino; e estabelecer normas para a formação de professores (MOLL, 2021).

O CNE é composto por conselheiros nomeados pelo presidente da República, que representam diversas áreas da educação e da sociedade civil. O conselho é dividido em câmaras, que se dedicam a assuntos específicos, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, formação de professores, entre outros. Assim, o papel do Conselho Nacional de Educação é de extrema importância para a garantia da qualidade da educação brasileira, por meio da proposição de políticas educacionais, da regulamentação de normas e da avaliação da qualidade do ensino em todos os níveis. O CNE:

[...] tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno (BRASIL, 2020).

No governo de Jair Messias Bolsonaro, o CNE perpassou a indicação de candidatos ao cargo de ministros realizada segundo critérios políticos e ideológicos e se limitava ao círculo de cúmplices, o que enfatizava a inexperiência e a incompetência dos indicados. Esta condição está presente no Ministério da Educação.

Durante o governo Bolsonaro, houve uma série de troca de ministros da educação. Ricardo Vélez Rodriguez iniciou a ocupação do cargo, doutorou-se em Teologia e Filosofia e foi uma vitória da bancada evangélica e dos círculos mais conservadores da base, apoiando o então presidente.

Durante sua breve gestão no ministério, por pouco mais de três meses, Ricardo Vélez Rodríguez tomou várias decisões consideradas equivocadas pela comunidade acadêmica e gerou grande polêmica, como a alteração do edital do Programa Nacional do Livro Didático⁶ e a "obrigação" das escolas de cantar o hino nacional juntamente com com sua leitura, além da inclusão da carta de campanha e slogan do Presidente Jair Messias Bolsonaro como "ritual" diário nas instituições de ensino.

Outra medida controversa adotada por Vélez foi a proposta de gravar alunos cantando o hino nacional nas escolas e enviar os vídeos para o MEC, o que gerou críticas de especialistas e entidades ligadas à educação, que consideraram a medida

⁶ A principal alteração realizada foi a inclusão de uma cláusula que exigia a apresentação, por parte das editoras, de "uma lista dos profissionais" que teriam trabalhado na produção dos livros didáticos, incluindo nome, CPF e número de registro profissional. Essa medida foi criticada por especialistas e entidades ligadas à educação, que a consideraram uma forma de censura e perseguição ideológica, além de uma violação da privacidade dos profissionais envolvidos na produção dos livros. Outra mudança realizada pelo ex-ministro foi a retirada de trechos que abordavam temas relacionados à promoção da igualdade de gênero, orientação sexual e combate à violência contra a mulher, do edital de compra de livros didáticos para escolas públicas do ensino fundamental. Essa medida também gerou críticas por parte de especialistas e entidades ligadas à educação, que a consideraram um retrocesso nas políticas públicas de combate à discriminação e à violência de gênero. Após a repercussão negativa dessas alterações, o Ministério da Educação recuou e revogou as mudanças, restabelecendo a redação original do edital do PNLD.

como uma forma de doutrinação e propaganda. Além das polêmicas, a gestão de Vélez foi marcada por problemas de gestão e conflitos internos no MEC. O ex-ministro demitiu mais de dez assessores e quatro secretários-executivos, o que gerou instabilidade na equipe e dificultou a implementação de projetos e políticas públicas. Ele também propôs a revisão da narrativa do golpe de Estado de 1964, o que gerou ainda mais insatisfações e críticas de diversos setores da sociedade, incluindo entidades de direitos humanos e políticos. Além disso, Vélez teve dificuldades em avançar com suas propostas e programas, gerando inseguranças e questionamentos sobre sua capacidade de liderança (MOLL, 2021).

Durante sua gestão, Vélez Rodríguez também foi alvo de denúncias de irregularidades, incluindo suspeitas de plágio em seus livros e artigos. Essas denúncias foram amplamente divulgadas pela imprensa e geraram ainda mais polêmica em torno do ex-ministro. Outro aspecto que marcou a gestão de Vélez foi a falta de diálogo com os setores da educação e a sociedade em geral. O ex-ministro foi criticado por sua postura autoritária e pouco aberta ao debate, o que contribuiu para o isolamento do MEC e a falta de articulação com outros setores do governo e da sociedade. Diante das críticas e das polêmicas, a saída de Vélez do MEC em abril de 2019, foi vista por muitos como uma tentativa do governo de mudar o rumo da política educacional e tentar contornar a crise que se instalou na pasta. No entanto, a gestão posterior do ex-ministro Abraham Weintraub, também foi marcada por polêmicas e controvérsias, o que mostra a complexidade e os desafios da área da educação no Brasil (MOLL, 2021).

Abraham Weintraub assumiu o cargo de Ministro da Educação do governo Bolsonaro em abril de 2019, sucedendo a Ricardo Vélez Rodríguez. Sua gestão à frente do MEC foi marcada por diversas polêmicas e críticas, tanto de setores da sociedade civil quanto de parlamentares e membros do próprio governo.

Uma das primeiras polêmicas envolvendo Weintraub foi a divulgação de um corte de 30% no orçamento das universidades federais, em maio de 2019. A medida gerou grande repercussão negativa e protestos por parte de estudantes, professores e pesquisadores, que argumentaram que o corte prejudicaria o funcionamento das instituições e afetaria a qualidade do ensino e da pesquisa no país. Além disso, Weintraub também se envolveu em diversas outras controvérsias, como a indicação de um assessor que defendia o Escola sem Partido e a criação de um canal de denúncias de professores que supostamente fizessem "manifestações político-

partidárias" em sala de aula (MOLL, 2021).

Outro ponto que gerou críticas à gestão de Weintraub foi a falta de avanços concretos em políticas e ações na área da educação. Apesar de ter prometido medidas como a reformulação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a implementação de um novo modelo de avaliação de desempenho dos alunos, pouco foi efetivamente realizado em sua gestão. Além disso, Weintraub também enfrentou desgaste por sua atuação em outros assuntos, como a crise na Educação durante a pandemia de COVID-19 e a polêmica em torno de seu processo de saída do país para os Estados Unidos, enquanto ainda ocupava o cargo de Ministro da Educação.

Em junho de 2020, Weintraub se envolveu em uma das polêmicas mais graves de sua gestão, ao publicar uma mensagem em uma rede social que foi considerada racista e ofensiva por muitos setores da sociedade. A postagem gerou uma série de protestos e pedidos de sua demissão do cargo, mas Weintraub permaneceu à frente do MEC até junho de 2020, quando acabou sendo demitido pelo presidente Jair Messias Bolsonaro. Em resumo, a gestão de Abraham Weintraub à frente do Ministério da Educação foi marcada por uma série de polêmicas, controvérsias e críticas, tanto em relação a suas medidas concretas na área da educação quanto por sua atuação em outros assuntos. Seu legado à frente do MEC, portanto, é visto por muitos como um período de instabilidade e retrocesso na educação brasileira. Foi sucedido por Milton Ribeiro.

Milton Ribeiro assumiu o Ministério da Educação em julho de 2020, durante a pandemia de COVID-19 e em um contexto de crise no setor educacional. Sua gestão foi marcada por polêmicas e críticas, mas também por algumas iniciativas importantes, principalmente no que se refere à implementação de políticas de inclusão e diversidade. Uma das primeiras polêmicas da gestão de Ribeiro foi sua posição sobre o ensino à distância durante a pandemia. Ele se posicionou contra a obrigatoriedade do ensino remoto e defendeu o retorno das aulas presenciais o mais rápido possível. Essa postura gerou críticas de especialistas e entidades ligadas à educação, que argumentavam que a volta às aulas presenciais poderia colocar em risco a saúde de alunos e professores.

Outra polêmica envolvendo Ribeiro foi a sua declaração de que a universidade deveria ser para poucos, e não para todos. Ele afirmou que a expansão do ensino superior nos últimos anos teria levado à queda na qualidade do ensino e que a universidade deveria ser destinada apenas a uma elite intelectual. A declaração gerou

forte reação de estudantes, professores e entidades ligadas à educação, que argumentaram que o acesso ao ensino superior é um direito de todos os brasileiros.

A seguir, serão discutidos os pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), durante o período de pandemia, que se encontram em ordem cronológica e que trazem orientações acerca da educação geral com ênfase na modalidade de Educação Especial, visando a oferta de ensino em tempos de confinamento e distanciamento social, bem como a garantia do ensino e aprendizagem durante o referido período de crise sanitária.

4.3 PARECER CNE/CP Nº: 5/2020

O **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020** tratou sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de COVID-19. Aprovado em: 28/04/2020. Sobre a Educação Especial preconiza que:

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial. As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados. Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da Educação Especial ocorra com padrão de qualidade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias. No caso dos estudantes matriculados em instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, o Atendimento Educacional Especializado deverá ser realizado pelos profissionais responsáveis no âmbito de cada escola. Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no

uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação. Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDB (BRASIL, 2020, p. 14-15).

O parecer estabelece que as atividades não presenciais devem ser planejadas e organizadas pelos sistemas de ensino, com a participação dos professores e a colaboração dos estudantes e suas famílias. Além disso, deve haver flexibilidade em relação à frequência e à avaliação, de forma a contemplar as condições e necessidades específicas de cada estudante.

O documento também destacou a importância de garantir a equidade no acesso às atividades não presenciais, considerando que nem todos os estudantes têm acesso a dispositivos e conexão à internet. Nesse sentido, as escolas e sistemas de ensino devem buscar alternativas para garantir o acesso à educação, incluindo a distribuição de materiais impressos e o uso de rádio, televisão, dispositivos móveis, portáteis e outros que garantam uma boa interação nesse processo.

O parecer enfatizou a necessidade de assegurar o direito à educação, mesmo em tempos de crise, e reforça a importância da colaboração entre família, escola e sociedade para superar os desafios impostos pela pandemia e garantir a continuidade do processo educativo. O Parecer CNE/CP Nº 5/2020 foi um importante instrumento para orientar as ações dos sistemas de ensino em um momento de grande incerteza e desafios para a educação brasileira.

Os calendários referentes aos anos letivos 2019/2020 e 2020-2021 sofreram alterações importantes, na maioria dos países, devido à pandemia de COVID-19. Nesse sentido, foram gerados alguns questionamentos sobre como organizar os calendários escolares atuais e futuros, a fim de recuperar aprendizados perdidos e fortalecer o bem-estar dos alunos. As opções possíveis para aumentar o tempo escolar incluíram estender em dias, semanas ou até um ano.

O fechamento de escolas, devido à pandemia, interrompeu o calendário tradicional e reduziu o tempo escolar em muitos países, incluindo aqueles que ofereceram oportunidades de aprendizado remoto. Para abordar proativamente as perdas de aprendizado que possam ter ocorrido, a reorganização do calendário escolar facilitou a recuperação dessas perdas e fortaleceu o bem-estar dos alunos,

além de preparar as escolas para possíveis interrupções futuras (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021). Ao contrário das respostas não planejadas, os países agora usaram os insights obtidos para criar expectativas claras sobre os próximos anos.

Nota-se que tal reorganização coloca alguma responsabilidade nas escolas para aderir a um currículo baseado em carga horária. Com isso em mente, gostaríamos de salientar que tal carga horária é fictícia, pois as culturas e os assuntos são diversos. Para Cardoso et al. (2021), a mídia jornalística apresentou cenários de condições relacionadas à educação diversas vezes ao longo do período da pandemia e que por mais que essa realidade tenha sido exposta, como de fato ela é, ainda existe um grande desafio para que a efetivação educacional aconteça na prática. Vemos, contudo, que a ideia de “garantir” um mínimo de esforço para os processos educativos, ainda que exista a intenção de obter-se avanços é, na verdade, quase impossível.

Diante disso, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 abordou, entre outros, os seguintes tópicos, dos quais extraímos um resumo para ilustrar brevemente o alcance do texto:

Dos direitos e objetivos de aprendizagem: A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2020).

Ver todas as possibilidades de respeito aos direitos e metas de aprendizagem parece longe de esgotadas, visto que a desigualdade se tornou um obstáculo difícil de superar. Apesar das diferentes estratégias, os processos de aprendizagem baseados em práticas digitais não puderam ser bem-sucedidos como era-se previsto devido à desigualdade social no Brasil, que, como já mencionado, limita o acesso à tecnologia para grande parte da população (SOTERO, 2020). A política educacional pública ou privada carece de uma infraestrutura adequada, considerando toda essa escassez de recursos, que mesmo com todos os mecanismos de incentivo, ainda insiste em se fazer presente no nosso meio.

Aqui pode-se destacar a importância do ensino remoto, que se tornou um grande desafio para a educação em geral, mas especialmente para a Educação Especial. Com as escolas fechadas em decorrência da pandemia de COVID-19, o

ensino a distância se tornou a única opção para a continuidade da aprendizagem dos alunos. No entanto, a Educação Especial demanda adaptações específicas e, por isso, o ensino remoto se tornou o carro-chefe para a modalidade.

A adaptação do ensino remoto para a Educação Especial envolveu muitos desafios, pois os alunos com deficiência têm necessidades específicas que exigem uma abordagem personalizada. Além disso, muitos desses alunos dependem de recursos especializados, como tecnologias assistivas, que não estão disponíveis para todos. Isso significa que as adaptações necessárias para a continuidade da aprendizagem desses alunos foram ainda mais complexas.

A educação especial demanda atenção individualizada e suporte adaptado para atender às diversas necessidades dos alunos (GARCIA, 2017). O ensino remoto possibilitou que educadores pudessem se comunicar com os alunos e suas famílias de maneira mais frequente e eficiente, garantindo que os planos de ensino individualizados continuassem a ser seguidos, mesmo com a distância física imposta pela pandemia. Além disso, as tecnologias de comunicação e colaboração online permitiram que os estudantes pudessem interagir entre si e com os professores, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo. Isso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, tão importantes para o progresso acadêmico e pessoal dos alunos com necessidades especiais.

Embora o ensino remoto tenha sido uma alternativa fundamental para a continuidade da educação especial, é importante destacar que ele também trouxe desafios adicionais. A falta de acesso adequado à tecnologia e à internet em algumas regiões pode ter excluído alguns estudantes, aumentando ainda mais a desigualdade educacional. Ademais, alguns alunos podem ter enfrentado dificuldades em se adaptar ao ambiente virtual, requerendo um período de transição e suporte adicional para se ajustarem às novas formas de aprendizado.

Nesse sentido, conforme Garcia (2017), é fundamental que os governos e instituições educacionais continuem investindo em infraestrutura digital e capacitando os professores para fornecerem uma educação inclusiva e de qualidade. Com a devida atenção a essas questões, o ensino remoto pode continuar a ser uma ferramenta valiosa para garantir a educação ao público-alvo da educação especial, contribuindo para um futuro mais igualitário e acessível na área educacional.

Nesse ínterim, a falta de responsabilidade do governo Bolsonaro em relação à dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos pode ser observada por meio da

ausência de políticas e ações efetivas para enfrentar esse desafio. Durante o período da pandemia de COVID-19, quando o ensino remoto se tornou a única opção para garantir a continuidade da educação, muitos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentaram dificuldades significativas para acessar uma internet de qualidade ou sequer possuíam dispositivos adequados para acompanhar as aulas on-line.

O governo federal tinha a responsabilidade de estabelecer diretrizes claras e fornecer recursos para as escolas e sistemas de ensino enfrentarem esse problema. No entanto, a falta de um plano coordenado e estratégico para garantir a inclusão digital dos alunos foi notável. Os cortes de investimentos em programas educacionais e tecnológicos agravaram ainda mais a situação. Do mesmo modo, a retórica anti-ciência e a negação da gravidade da pandemia por parte do governo, também contribuíram para uma resposta ineficiente à crise educacional, deixando milhões de estudantes sem acesso adequado ao ensino.

Enquanto muitos países adotavam medidas para distribuir tablets, laptops ou fornecer acesso gratuito à internet para alunos de baixa renda, o Brasil ficou para trás nesse quesito. A falta de um programa abrangente de inclusão digital durante a pandemia revelou a negligência do governo Bolsonaro em relação ao direito fundamental à educação, deixando as escolas e sistemas de ensino sobrecarregados com a responsabilidade de encontrar soluções improvisadas para garantir que seus alunos não fossem excluídos do processo educacional.

A vulnerabilidade dos alunos em relação ao acesso à educação remota é um problema grave que se tornou mais evidente durante a pandemia de COVID-19, mas que já existia antes mesmo desse período. Essa vulnerabilidade se manifesta de várias maneiras e afeta diferentes grupos de estudantes, aprofundando as desigualdades educacionais e sociais.

Em primeiro lugar, a falta de acesso adequado à tecnologia é uma das principais barreiras enfrentadas pelos alunos vulneráveis. Muitos estudantes não possuem dispositivos, como laptops ou tablets, para acompanhar as aulas on-line (GARCIA, 2017). Mesmo que tenham acesso a um dispositivo, a falta de internet de qualidade em suas comunidades pode dificultar ou impedir completamente a participação nas aulas virtuais. Isso resulta em uma exclusão digital significativa, especialmente para alunos de famílias de baixa renda ou que vivem em áreas rurais e periféricas.

Também, a falta de um ambiente propício para o aprendizado em casa pode prejudicar os alunos vulneráveis. Em muitos casos, estudantes de famílias em situação de pobreza ou com moradias precárias enfrentam dificuldades em encontrar um espaço tranquilo e adequado para estudar, o que compromete sua concentração e desempenho acadêmico. Essa falta de estrutura e apoio familiar também pode levar à desmotivação e ao abandono escolar.

Outra questão importante é a falta de suporte educacional adequado para alunos com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem. O ensino remoto pode não ser apropriado para todos os estudantes, e aqueles que dependem de suporte individualizado e interações presenciais, podem enfrentar ainda mais desafios. Professores e profissionais da educação precisam de capacitação para adaptar seus métodos de ensino ao ambiente virtual, garantindo que todos os alunos possam participar e se beneficiar das aulas remotas.

Ademais, a desigualdade de oportunidades educacionais é exacerbada em cenários de ensino remoto. Com base em Garcia (2017), alunos de famílias mais privilegiadas têm maior probabilidade de ter acesso a recursos adicionais, como aulas particulares on-line, tutorias ou materiais complementares, o que reforça as disparidades educacionais entre os diferentes estratos sociais.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental que os governos, as instituições educacionais e a sociedade como um todo, se unam para desenvolver políticas públicas que garantam a inclusão digital de todos os alunos. Isso inclui a distribuição de dispositivos e a implementação de infraestrutura de internet em áreas mais carentes. Além disso, é necessário promover a formação contínua de professores, para que eles estejam preparados para lidar com o ensino remoto e atender às necessidades específicas dos alunos. Somente com esforços coordenados e medidas abrangentes, será possível enfrentar a vulnerabilidade dos alunos em relação ao acesso à educação remota e, assim, caminhar em direção a uma educação mais justa e igualitária.

4.4 PARECER CNE/CP Nº: 11/2020

O **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020** abordou as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Aprovado em: 07/07/2020. Sobre as orientações para o

atendimento ao público-alvo da Educação Especial, preconizou que:

Compete à área da Educação Especial, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim, o retorno à escola do público da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, de acordo com o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que possuem a liberdade de organização do fazer pedagógico. Enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao Atendimento Educacional Especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente. O CNE recomenda que o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes de Educação Especial, incluídos aqueles com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, seja oferecido de acordo com as seguintes orientações: • O atendimento deve ser ofertado, pelos sistemas de ensino, em atividades não presenciais ou presenciais, a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola. O estudante e suas famílias devem ser contatados para informar as possibilidades de acesso aos meios e tecnologias de informação e comunicação; • Os Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), deverão elaborar com apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno, de acordo com suas singularidades; • As orientações e atividades não presenciais deverão ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação; • Deverão ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento; • Aos professores especializados cabe a promoção de acessibilidade nas atividades, disponibilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, materiais pedagógicos acessíveis e adequados à interação e comunicação aos alunos com outros impedimentos; • Aos alunos com altas habilidades e superdotação deve ser garantido acesso ao Atendimento Educacional Especializado, presencial ou não presencial, considerando seu programa de enriquecimento curricular e atividades suplementares (BRASIL, 2020, p. 25-26).

O Parecer CNE/CP Nº: 11/2020 tratou da possibilidade de retomada das aulas presenciais em instituições de educação básica e superior em todo o país durante a pandemia de COVID-19. O documento traz orientações aos sistemas de ensino, que deverão avaliar as condições locais e adotar medidas para garantir a segurança e saúde de estudantes, professores e demais profissionais da educação. No entanto, a pressão pelo retorno às aulas presenciais, mesmo em locais onde a pandemia ainda não está controlada, foi uma constante no governo Bolsonaro, o que gerou preocupações, especialmente no que diz respeito à Educação Especial.

O ex-presidente e seus apoiadores minimizaram a gravidade da pandemia desde o início, ignorando as recomendações das autoridades sanitárias e espalhando informações falsas sobre a eficácia das medidas de prevenção. Isso criou um

ambiente propício para que os defensores do retorno às aulas presenciais utilizassem argumentos infundados para justificar a retomada das atividades, mesmo em locais onde a pandemia ainda estivesse em alta.

A pressão pelo retorno às aulas presenciais gerou muitas preocupações no que diz respeito à Educação Especial. A volta às aulas presenciais poderia colocar em risco a saúde e a vida de estudantes e profissionais da educação, especialmente aqueles que pertencem a grupos de risco. Além disso, a volta às aulas poderia ser especialmente difícil para estudantes com deficiência ou necessidades específicas, que poderiam ter dificuldades para seguir as medidas de segurança e distanciamento social. Sem o suporte adequado, esses estudantes poderiam ficar ainda mais isolados e vulneráveis.

O Parecer CNE/CP Nº: 11/2020 reconheceu a importância de se adotar medidas para garantir a segurança e saúde de estudantes e profissionais da educação. No entanto, a insistência pelo retorno às aulas presenciais foi tão forte que muitos sistemas de ensino relaxaram em relação às medidas de prevenção, colocando em risco a saúde e a vida de todos os envolvidos no processo educacional. Foi fundamental que as autoridades governamentais e os sistemas de ensino estivessem atentos a essa situação e adotassem medidas eficazes para garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos na educação, especialmente aqueles que possuíam necessidades especiais.

Além disso, o referido público-alvo pode ter tido a dificuldade em ter intérpretes de língua de sinais para alunos surdos ou a impossibilidade de incluir essa figura nos ambientes virtuais e de comunicação destinados ao ensino. Da mesma forma, alunos com deficiência podem ter participação limitada como resultado de barreiras em ambientes web. Nas primeiras etapas educacionais, para as quais é necessária a experimentação através dos sentidos, em modelo online, e predominantemente visual, podem não ter tido a oportunidade de aproveitar, com garantias de qualidade, os recursos desenhados pelo professor (SOTERO, 2020).

Entendemos que este é mais um exemplo claro da falta de diálogo com um grupo que será afetado pelas regras, visto que passaram-se meses entre o Parecer nº 11/2020 e o Parecer nº 16/2020 em que todo um grupo, historicamente excluído, ficou sem diretrizes para apoiá-lo em consonância com a visão política do Estado e o pretexto da conservação, muitas vezes usado para justificar a "inércia".

De acordo com o princípio da equidade - algo que o ex-presidente Bolsonaro

não estava preocupado - e sobretudo em um momento em que a pandemia nos obrigou a implementar aulas à distância, é imperativo dedicar o nosso tempo e recursos numa proporção muito maior aos alunos que mais precisam: aqueles que se encontram em condições de maior vulnerabilidade (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021), que dispõem de menos recursos de apoio em casa, que têm menor autonomia/autorregulação na aprendizagem e/ou requerem maior apoio emocional, o mesmo no caso dos alunos com deficiência ou maiores dificuldades de aprendizagem (SALDANHA, 2020).

No contexto complexo que vivemos, é mais necessário do que nunca abordar os processos educativos sob a ótica do direito à educação, o que inclui, aliás, desenvolver processos pedagógicos relevantes que tornem crianças e jovens participantes e protagonistas de sua educação. Hoje, além disso, o risco de exclusão educacional está presente, como afirmaram várias organizações internacionais: a crise da saúde, acompanhada de uma crise econômica, pode aumentar a vulnerabilidade e o vínculo com a escola. Para alunos com deficiência, o acesso à escola já era um grande desafio antes da crise, e é provável que o número de crianças com deficiência fora da escola aumente cada vez mais.

Destaca-se que o ensino remoto se tornou uma realidade para muitas escolas em todo o mundo devido à pandemia de COVID-19. Embora tenha sido uma opção para garantir a continuidade do processo educacional, ele também trouxe à tona diversas questões, como a exclusão de alunos com necessidades especiais. Essa modalidade de ensino apresentou grandes desafios, sobretudo para estudantes que precisam de apoio adicional para aprender.

A falta de infraestrutura adequada para o ensino remoto e a falta de preparação dos professores para lidar com a Educação Especial em um ambiente virtual, foram grandes obstáculos nesse tempo. As dificuldades de acessibilidade para estudantes com deficiência visual, auditiva e motora, bem como para aqueles que possuem transtornos do espectro autista e outras Necessidades Educativas Especiais, foram uma grande preocupação. Além disso, o isolamento social pôde agravar a situação desses alunos, aumentando o risco de exclusão.

A falta de interação social também é uma grande preocupação para alunos com necessidades especiais, que muitas vezes dependem do contato físico e da proximidade do professor para melhor compreender os conteúdos propostos. Além disso, muitos estudantes com deficiências têm necessidades individuais diferentes

que podem não ser atendidas no novo modelo de ensino. Portanto, a exclusão imposta pelo ensino remoto afeta gravemente a qualidade e o acesso à educação para estudantes e em particular, aqueles com necessidades especiais como várias vezes, foi mencionado no presente estudo (MOLL, 2021).

A exclusão imposta pela nova forma de ensinar, pode ter impactos significativos na vida desses alunos, incluindo o aumento do atraso escolar e a diminuição do aprendizado. Além disso, a falta de interação social e o isolamento podem afetar negativamente o bem-estar dos alunos, aumentando, inclusive, o risco de problemas de saúde mental nesses indivíduos. É importante que as escolas e os professores busquem maneiras de incluir e apoiar os alunos com necessidades especiais durante o ensino remoto, a fim de garantir que eles tenham acesso igualitário ao processo educacional (MOLL, 2021).

O retorno das aulas presenciais foi um tema complexo e desafiador que suscitou diversas problemáticas a serem consideradas. Embora a educação presencial seja importante para a socialização, interação entre alunos e professores, e o aprendizado em um ambiente físico, o contexto passado exigiu uma análise cautelosa e medidas cuidadosas para garantir a segurança e bem-estar de todos os envolvidos.

Uma das principais problemáticas foi a questão da saúde pública. O retorno às salas de aula poderia aumentar o risco de transmissão de doenças infecciosas, especialmente em momentos passados de pandemia, como ocorreu com a COVID-19. A interação em espaços fechados, o compartilhamento de materiais e a movimentação em ambientes com grande aglomeração de pessoas poderiam facilitar a disseminação de vírus e outras doenças respiratórias. Isso poderia levar a surtos e impactar a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Além disso, o retorno das aulas presenciais poderia agravar as desigualdades educacionais. Nem todos os alunos têm acesso igualitário à educação, e alguns poderiam enfrentar dificuldades adicionais no retorno, seja devido à falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura, à perda de aprendizado durante o período remoto ou à falta de apoio familiar. Isso poderia aumentar o abandono escolar entre os mais vulneráveis e ampliar o fosso educacional entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos (MOLL, 2021).

Outra problemática a ser considerada era a questão emocional e psicológica dos alunos e professores. O retorno das aulas presenciais poderia gerar ansiedade,

medo e estresse em muitos indivíduos, especialmente após longos períodos de isolamento social. A adaptação a novas medidas sanitárias, como o uso de máscaras e o distanciamento social, também poderia ser desafiadora e afetar a qualidade do ambiente escolar.

Do mesmo modo, a estruturação das instituições de ensino para o retorno presencial exigia investimentos significativos em medidas sanitárias, infraestrutura e capacitação de pessoal. A falta de recursos adequados poderia comprometer a implementação de protocolos de segurança e o fornecimento de condições ideais para o ensino e aprendizagem (MOLL, 2021).

Nesse contexto passado, foi essencial que as decisões sobre o retorno das aulas presenciais fossem embasadas em dados científicos, orientações de especialistas em saúde pública e em diálogo com a comunidade escolar. Adotar uma abordagem flexível e adaptável, que combinasse o ensino presencial com o remoto, poderia ter sido uma alternativa para equilibrar os benefícios da educação presencial com a necessidade de proteção da saúde pública. A colaboração entre governo, escolas, profissionais da educação, alunos e suas famílias foi fundamental para encontrar soluções que garantissem uma educação de qualidade e segura para todos.

4.5 PARECER CNE/CP Nº: 15/2020

O **Parecer CNE/CP Nº: 15/2020** abordou as 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. No item 8.1 dispõe que:

Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões como: • Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial; • Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto; • Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc. • Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio; • 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; • Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco 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; • 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; • Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico.

A atenção especializada que esses alunos recebem é fundamental para que possam atingir os objetivos traçados pelo sistema educacional. O impacto de ver este apoio reduzido ou alterado pode ser ainda maior por parte de alunos que já são sensíveis à exclusão em circunstâncias ditas “normais”, conforme refletido na presente e extensa literatura sobre o assunto.

De acordo com Vaz, Barcelos e Garcia (2021), a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), apresentada pelo Ministério da Educação em 2020, gerou críticas por não defender a inserção da Educação Especial na escola regular. Essa posição vai na contramão de uma tendência mundial que preconiza a educação inclusiva e a valorização da diversidade. Além disso, essa proposta pode significar um grande retrocesso na conquista de direitos da população com deficiência.

A proposta de relativizar a inserção do aluno especial na escola regular poderia significar um grande retrocesso na conquista de direitos da população com deficiência, já que poderia reforçar práticas segregacionistas e excludentes, em detrimento de uma educação que valorize a inclusão e a igualdade de oportunidades. A inserção do aluno especial na escola regular não apenas beneficia o desenvolvimento educacional e social desse estudante, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo a convivência e a troca de experiências entre todos os alunos.

Diante disso, as críticas à proposta de atualização da PNEEPEI enfatizaram a importância de manter o compromisso com a educação inclusiva e de assegurar os direitos e a dignidade de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. A inclusão educacional é uma pauta

fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valoriza a diversidade e reconhece a importância de garantir a todos os indivíduos o acesso a uma educação de qualidade.

A não inserção da Educação Especial na escola regular pode levar à segregação desses estudantes e à falta de convivência com outros alunos ditos “normais”, o que pode limitar a sua formação e desenvolvimento. Essa proposta também não leva em consideração os avanços na legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que têm como premissa a inclusão escolar de forma plena.

A proposta apresentada pelo MEC não contempla as especificidades dos alunos com deficiência, como a necessidade de adaptações curriculares, a disponibilidade de profissionais especializados, a acessibilidade física e digital, entre outras demandas importantes. Esses aspectos são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

A proposta de atualização da PNEEPEI, que não defende a inserção da Educação Especial na escola regular, também desconsidera as pesquisas e estudos sobre o tema, que apontam para os benefícios da educação inclusiva para todos os alunos. Essa proposta pode, portanto, representar um retrocesso na luta por uma educação de qualidade e inclusiva no país.

Dessa maneira, a forma de trabalhar com os alunos que possuem Necessidades Educativas Especiais, tal como com os demais, teve de se adaptar significativamente após o fechamento das escolas em tempos de pandemia, tendo como base o Parecer CNE/CP Nº: 15/2020. A escola tornou-se um espaço virtual no qual acontecem diferentes atividades educativas e interações. Plataformas de aprendizagem digital e multiconferência, e-mails, links para recursos online, etc., se tornaram as novas ferramentas de ensino e aprendizagem. Isso não significa que essas ferramentas não existiam ou não eram usadas por professores e alunos em tempos anteriores. Pelo contrário, no novo contexto deixam de ter um papel secundário, para ser o elemento central sobre o qual se articula o processo educacional como um todo.

Com base no Parecer CNE/CP Nº 15/2020 e nos estudos de Esper (2022), o papel do professor do AEE ganha ainda mais importância, pois ele é o responsável por elaborar, desenvolver e executar o plano de atendimento individualizado, que deve

ser adaptado ao contexto de ensino remoto. O professor do AEE deve ser capacitado e ter competência para utilizar tecnologias assistivas, recursos pedagógicos e metodologias adequadas, além de estabelecer parceria com os professores das classes comuns para a implementação de práticas inclusivas.

O parecer também destaca a importância da formação continuada dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), para que estejam preparados para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência em contextos de ensino remoto e outros diversos. Além disso, é preciso garantir a acessibilidade digital, com o uso de recursos que permitam a participação dos estudantes com deficiência nas atividades remotas, como a audiodescrição, legendas e tradução em Libras.

Todos estes fatores tornam os alunos com necessidades educativas especiais um grupo mais vulnerável na situação de continuidade das aulas a partir de casa, bem como na recuperação das rotinas educativas e dos itinerários formativos. A suspensão de tratamentos específicos, como de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia e psiquiatria trouxe um risco significativo de involução ou desequilíbrio no processo educacional desses alunos (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Foi necessário apoio específico para o desenvolvimento de tarefas (atividades orientadas para a aprendizagem) e sessões terapêuticas (fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia), o que requer conhecimento sobre metodologias e ferramentas. No caso de famílias que tenham uma criança com deficiência intelectual ou de desenvolvimento, elas também devem fornecer suporte especializado para facilitar o aprendizado. Este tipo de apoio implica o acompanhamento permanente dos trabalhos de casa e o estabelecimento de rotinas educativas compatíveis com o funcionamento familiar (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

4.6 PARECER CNE/CP Nº: 16/2020

O **Parecer CNE/CP Nº: 16/2020** apresenta o 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. Aprovado em: 09/10/2020.

O Conselho Nacional de Educação, em diálogo com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, no dever de orientar o retorno às aulas para o público da Educação Especial no contexto da pandemia de COVID-19, oferece as seguintes orientações gerais, as quais devem ser avaliadas e assumidas pelos sistemas educacionais no contexto de sua autonomia. Nos casos em que o estudante fizer parte do grupo de risco de COVID-19, o risco deverá ser atestado por equipe médica e comunicado à escola pela família. Em caso de suspeita de o estudante fazer parte do grupo de risco, a decisão sobre o retorno deverá envolver: o gestor escolar e toda a equipe escolar com apoio do profissional especializado do sistema de ensino ou rede, da família do estudante menor de idade e do estudante maior de idade, quando este dispuser de condições plenas de emitir sua decisão. Considerando que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio quanto ao momento do retorno das atividades escolares presenciais e/ou manutenção dos processos de ensino em atividades remotas ou não presenciais, orienta-se: - Que as escolas e os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) observem todas as orientações já homologadas nos Pareceres CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, e CNE/CP nº 11/2020, bem como nas Diretrizes Nacionais que definem normas educacionais excepcionais durante o tempo de pandemia, em acordo com a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020; - Todas essas normativas se referem a todo o sistema nacional de educação nos aspectos gerais relacionados ao processo escolar, em todos os seus elementos de organização (direitos e objetivos de aprendizagem; calendário escolar; cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais; monitoramento, avaliação e estratégias de recuperação; exames de final de ano etc.); - Que escolas e os serviços de Atendimento Educacional Especializado obedeçam regimento aos protocolos de higiene, observando a não permissão de aglomerações, a avaliação das pessoas envolvidas nos atendimentos quanto aos sintomas do vírus, a manutenção de distanciamentos, promovendo atividades individuais agendadas; - Que os sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais busquem e assegurem medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias de atendimento aos estudantes da Educação Especial, nas escolas das redes e no Atendimento Educacional Especializado, mobilizando e orientando os professores regentes e especializados, em articulação com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas remotas ou presenciais que garantam acessibilidade curricular; [...] (BRASIL, 2020, p. 05-06).

Além disso, o confinamento significou um isolamento adicional para essas pessoas, razão pela qual também representa um risco psicossocial adicional para elas. Por tudo isso, é importante que a inclusão plena do grupo seja abordada o quanto antes, criando todos os recursos e adaptações necessárias que garantam uma educação inclusiva e de qualidade. E para isso é necessário planejamento, reflexão e tomada de decisão com base nos critérios de saúde que a pandemia implica, em vez dos critérios político-econômicos que o confinamento pode suportar.

Conforme Torres e Borges (2020), é muito importante com este novo panorama, garantir que os alunos com qualquer tipo de necessidade educacional especial, sejam pessoas com altas habilidades, outras deficiências, etc., tenham

garantida uma educação de qualidade, inclusiva e onde a chamada "Divisão Digital" seja minimizada ao máximo para não excluir e isolar essa parcela da população.

É importante saber a nível estatístico que a nível internacional, segundo a UNESCO, no início de abril de 2020, havia 188 países afetados pelo encerramento de escolas, envolvendo mais de 1.570 milhões de estudantes em todo o mundo (92% do total global da população estudantil) (BRITO et al., 2020). De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM) 2020, publicado pela UNESCO, globalmente, a exclusão na educação piorou especialmente nos países mais pobres. O relatório estima que cerca de 40% dos países de baixa e média renda não conseguiram apoiar os alunos mais desfavorecidos durante o fechamento temporário das escolas (TORRES; BORGES, 2020).

O Parecer CNE/CP N°: 16/2020 foi elaborado como resposta às críticas e preocupações relacionadas à exclusão de alunos especiais do sistema educacional. Diante da política de atualização e das dificuldades de acesso enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, esse parecer teve como objetivo principal retratar-se acerca da discriminação percebida e propor medidas para garantir o acesso igualitário e inclusivo à educação especial.

O contexto que levou à criação do Parecer 16/2020 foi marcado por crescentes preocupações com a desigualdade no acesso à educação, especialmente para alunos com necessidades especiais. Críticas foram dirigidas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), apontando para a falta de políticas inclusivas efetivas, recursos insuficientes, formação inadequada dos profissionais da educação e ausência de medidas concretas para garantir a plena participação e desenvolvimento dos alunos especiais nas escolas regulares.

A retratação manifestada no Parecer refletiu a preocupação do CNE em promover a equidade e igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Nesse sentido, o documento reafirmou a importância da educação inclusiva e orientou escolas, gestores, professores e demais envolvidos no processo educacional a adotar práticas que atendam às necessidades individuais de cada aluno, valorizando suas potencialidades e respeitando suas particularidades (GARCIA, 2017).

Para alcançar esse objetivo, o Parecer CNE/CP N°: 16/2020 propôs um conjunto de medidas concretas. Em primeiro lugar, destacou a importância da formação continuada de professores e demais profissionais da educação para lidar

adequadamente com a diversidade de necessidades educacionais dos alunos especiais.

Além disso, o parecer enfatizou a necessidade de disponibilizar recursos e apoio pedagógico adequado, como salas de recursos multifuncionais, tecnologias assistivas e materiais adaptados, para facilitar o processo de aprendizagem desses alunos. A acessibilidade física nas escolas também foi um ponto abordado, visando garantir que as instalações estejam adaptadas para permitir a plena participação dos alunos com deficiência.

Por fim, o documento destacou a importância da cooperação entre a escola e a família do aluno, para que juntos possam desenvolver um plano de atendimento individualizado, levando em consideração as necessidades específicas de cada estudante. O Parecer CNE/CP Nº: 16/2020 representou um passo importante na busca pela inclusão e igualdade na educação especial. Ao reconhecer a existência de críticas e se retratar sobre a exclusão percebida, o CNE demonstrou o compromisso em garantir a plena participação e desenvolvimento dos alunos especiais no sistema educacional, promovendo assim, uma educação inclusiva e justa para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo dever do Estado assegurar sua oferta à todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, durante o período da pandemia de COVID-19, a educação básica no país foi fortemente afetada, exigindo a adoção de medidas emergenciais para garantir o acesso pleno à todos os estudantes, inclusive o público-alvo da Educação Especial.

Os diferentes entes da federação adotaram medidas para minimizar os impactos da pandemia na educação, como a implementação de aulas remotas, a distribuição de material didático impresso e o fornecimento de equipamentos eletrônicos para acesso à internet. No entanto, a qualidade dessas medidas variou de acordo com as políticas adotadas por cada governo, além das condições econômicas e sociais de cada região.

A Educação Especial é um segmento importante dentro da educação básica, que visa garantir o acesso e a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Durante a pandemia, esses estudantes foram especialmente afetados, tendo em vista a necessidade de acompanhamento individualizado e o acesso a recursos específicos para o seu desenvolvimento.

Infelizmente, a negligência do governo Bolsonaro em relação à educação, ficou evidente durante a pandemia. O Ministério da Educação não apresentou medidas efetivas para garantir o acesso à este serviço, e cortes orçamentários foram feitos no Programa Nacional de Acessibilidade na Educação (PRONAE), que oferece recursos para a inclusão de estudantes com deficiência. O Governo Federal também ficou neutro em relação a elaboração de políticas voltadas para a inclusão. Prova disso, temos como exemplo o Decreto nº 10.502/2020, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, sendo esta, posteriormente regovada pelo Supremo Tribunal Federal por ser inconstitucional e não garantir a inclusão propriamente dita. Essa decisão se deu pelo fato de que tal decreto estabelecia, entre outras coisas, a implementação de classes especializadas em escolas regulares e de escolas especializadas para pessoas com deficiência, indo totalmente contra ao que prega uma inclusão propriamente dita e derrubando por terra toda uma trajetória de avanços relevantes conquistados pela Educação Especial ao longo dos anos.

A negligência do governo Bolsonaro em relação à educação durante a pandemia de COVID-19 teve impactos graves na vida de milhões de estudantes brasileiros. A falta de políticas públicas efetivas para a inclusão e a educação de pessoas com deficiência, aliada à falta de recursos para garantir o acesso às tecnologias assistivas, serviços de saúde e apoio educacional, é uma das principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam atualmente.

Isso pode incluir a falta de legislação adequada que proteja os direitos das pessoas com deficiência, a falta de programas de capacitação e treinamento para profissionais da educação e a falta de recursos financeiros para implementar serviços e tecnologias assistivas necessárias.

No Capítulo 1 ficou claro que a problematização da construção do atendimento aos sujeitos com necessidades educacionais no Brasil é um assunto crucial e que merece uma análise cuidadosa. Desde as primeiras iniciativas no contexto da formação do Estado Nacional Brasileiro, até a constituição de um órgão voltado exclusivamente para o público-alvo da Educação Especial, no contexto da ditadura empresarial-militar, muitos desafios foram enfrentados.

A construção do atendimento às necessidades educacionais dos sujeitos brasileiros é um processo histórico que começa no século XIX com a instauração da educação pública no Brasil. No entanto, apesar das conquistas nesse período, o atendimento às necessidades educacionais dos sujeitos com deficiência só se tornou uma realidade no final do século XX. Isso se deve à luta constante dos movimentos sociais e à implementação de políticas públicas que buscaram garantir a inclusão desses sujeitos no sistema educacional.

Durante a ditadura empresarial-militar, foi criado um órgão específico para atender às necessidades educacionais dos sujeitos com deficiência, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Embora essa iniciativa tenha sido importante, ela também foi alvo de críticas, pois algumas pessoas a viam como uma forma de segregar esses sujeitos do restante da sociedade. É importante destacar que a construção do atendimento às necessidades educacionais dos sujeitos brasileiros é um processo em constante evolução. As políticas públicas que foram implementadas nas últimas décadas têm sido fundamentais para garantir a inclusão dessas pessoas no sistema educacional. No entanto, há muito a ser feito para que essa inclusão seja plena e efetiva.

A construção do atendimento às necessidades educacionais no Brasil é um

desafio que exige a participação de toda a sociedade. É extremamente importante que as políticas públicas sejam implementadas de forma efetiva e que a sociedade esteja envolvida nesse processo. As políticas públicas são estratégias e ações que os governos utilizam para solucionar problemas e atender às necessidades da população.

Para que as políticas públicas sejam efetivas, é necessário que elas sejam bem planejadas e executadas, levando em consideração as diferentes realidades e necessidades das comunidades envolvidas. É preciso que haja um acompanhamento constante e avaliação dos resultados para garantir que os objetivos estejam sendo alcançados. A sociedade também desempenha um papel fundamental no processo de implementação de políticas públicas. A participação e o engajamento da população podem contribuir para identificar problemas e propor soluções, além de garantir a transparência e a prestação de contas por parte do governo.

No Capítulo 2 verificou-se que a crise política do governo Dilma Rousseff foi marcada por diversos elementos que contribuíram para o seu desgaste. A operação Lava-Jato foi um desses elementos, sendo responsável por expor a corrupção em grandes empresas estatais e empreiteiras, além de envolver políticos de diversos partidos, incluindo membros do PT. Essa operação trouxe à tona a fragilidade da democracia brasileira e a falta de ética na gestão pública, gerando grande insatisfação popular.

O esgotamento do modelo econômico implementado pelo Partido dos Trabalhadores também contribuiu para a crise política do governo Dilma. O modelo de desenvolvimento baseado no consumo interno, na distribuição de renda e no fortalecimento do Estado foi incapaz de enfrentar as crises econômicas mundiais e nacionais, gerando um grande desequilíbrio fiscal e uma grave crise econômica.

Com a chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência do Brasil, houve uma mudança no mapa ideológico do país. O projeto neoconservador representado por Bolsonaro trouxe um discurso de combate à corrupção, à criminalidade e à esquerda, além de defender valores conservadores como a família e a religião. No entanto, esse projeto também trouxe consigo uma forte presença militar no governo, o que gerou preocupações em relação à democracia e aos direitos humanos.

A crise sanitária iniciada em 2020, com a pandemia de COVID-19, teve impactos significativos na educação brasileira. O fechamento das escolas e a necessidade de isolamento social levaram ao aumento da desigualdade educacional

e à ampliação do fosso entre os estudantes mais vulneráveis e aqueles com maior acesso à tecnologia. A falta de políticas públicas efetivas para enfrentar essa crise gerou incertezas e preocupações em relação ao futuro da educação no país.

Diante desses elementos, é fundamental que haja um esforço conjunto da sociedade e dos governantes para enfrentar os desafios políticos, econômicos e sociais que o país apresenta. É preciso garantir a transparência e a ética na gestão pública, investir em políticas que promovam o desenvolvimento sustentável e a inclusão social, e fortalecer a democracia e os direitos humanos.

É imprescindível que haja um debate amplo e plural sobre as ideias e os valores que guiam a nossa sociedade, de modo a garantir uma convivência pacífica e respeitosa entre os diferentes grupos e interesses presentes no país. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo responsável por formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de participar ativamente na construção de um futuro mais justo e sustentável para todos.

Conforme o Capítulo 3, a Constituição de 1988 marcou uma nova fase na história brasileira, ao estabelecer o federalismo como forma de organização do Estado. O federalismo se baseia na divisão de poderes entre o governo central e os governos estaduais e municipais, conferindo maior autonomia e descentralização de decisões e recursos para as unidades federativas.

No entanto, a composição do federalismo brasileiro tem sido alvo de críticas por parte de especialistas e da sociedade em geral. A concentração de recursos e poder no governo central, em detrimento das unidades federativas, é um dos principais problemas identificados. Isso tem gerado desigualdades regionais e dificultado a implementação de políticas públicas efetivas em áreas como saúde, educação e segurança pública.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, trouxe importantes mudanças na forma como a educação básica é oferecida no país. A lei instituiu o regime de colaboração entre os entes federativos, estabelecendo que a União, os estados e os municípios devem trabalhar em conjunto para garantir o acesso e a qualidade da educação básica.

Apesar das críticas em relação à implementação efetiva desse regime de colaboração, é inegável que a LDB trouxe avanços importantes para a educação brasileira. A lei estabeleceu metas e diretrizes claras para a educação, fortaleceu a gestão democrática e participativa das escolas, e conferiu maior autonomia para os

sistemas de ensino na definição de seus currículos e metodologias.

Porém, ainda há desafios a serem enfrentados na oferta da educação básica no país. A desigualdade regional e socioeconômica, por exemplo, ainda é um entrave para a garantia do acesso e da qualidade da educação em todas as regiões do Brasil. Além disso, a falta de investimentos adequados na educação, especialmente nas áreas mais vulneráveis, ainda é uma realidade a ser enfrentada.

Diante desses desafios, é fundamental que haja um esforço conjunto da sociedade e dos governantes para fortalecer o regime de colaboração e promover uma gestão eficiente e democrática da educação. É preciso garantir o acesso universal à educação básica, investir em formação e valorização dos profissionais da educação, e ampliar os investimentos em infraestrutura e tecnologia educacional. É necessário que haja um debate amplo e plural sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país, e sobre os desafios e oportunidades que se colocam para a educação no século XXI.

Como foi explicitado no Capítulo 4, durante a crise sanitária de COVID-19, o público-alvo da Educação Especial enfrentou enormes desafios para continuar estudando e se desenvolvendo em um contexto de distanciamento social e aulas remotas. Embora o Conselho Nacional de Educação (CNE), tenha produzido pareceres para orientar as redes de ensino na oferta da Educação Especial durante a pandemia, o Governo Federal, liderado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, negligenciou suas responsabilidades em garantir a inclusão e o acesso desses alunos à educação.

Em vez de promover políticas inclusivas e investimentos adequados na Educação Especial, o governo Bolsonaro adotou uma postura negacionista e indiferente em relação à pandemia, minimizando a gravidade da situação e colocando em risco a vida de milhões de brasileiros. Além disso, o governo apresentou cortes orçamentários em áreas essenciais para a educação, incluindo a Educação Especial, o que agravou ainda mais a situação.

A falta de ação efetiva do Governo Federal também resultou em uma série de violações aos direitos das pessoas com deficiência. Alunos com deficiência foram privados de recursos adequados, tecnologia assistiva e apoio pedagógico necessário para continuar a aprender em suas casas. Muitos foram deixados para trás, incapazes de participar plenamente das atividades escolares remotas ou de acessar os recursos educacionais disponíveis.

O governo Bolsonaro se recusou a ouvir as demandas das organizações da sociedade civil e dos próprios alunos com deficiência, que clamavam por ações concretas e políticas inclusivas que levassem em consideração suas necessidades específicas. O resultado dessa negligência foi a exclusão de muitos alunos do processo educacional, agravando ainda mais as desigualdades educacionais e sociais já existentes. A falta de investimento e comprometimento do Governo Federal em garantir a inclusão e o acesso desses alunos à educação é uma triste realidade que precisa ser combatida.

Portanto, é urgente que o governo e a sociedade brasileira assumam suas responsabilidades em relação à educação geral com ênfase na Educação Especial e aos direitos das pessoas com deficiência. É necessário que haja um compromisso coletivo em investir na educação inclusiva e em garantir recursos adequados para a esta modalidade, para que os alunos com deficiência possam desenvolver todo o seu potencial e ter acesso aos mesmos direitos e oportunidades que os demais alunos.

É fundamental que o governo ouça as demandas das organizações da sociedade civil e dos próprios alunos com deficiência, e que promova políticas públicas inclusivas e de acesso universal à educação. Além disso, é importante investir em formação e valorização dos profissionais da educação, para que estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos, sejam eles alunos com deficiência ou aqueles ditos “normais.”

Em síntese, a negligência do Governo Federal em relação à Educação Especial durante a crise sanitária de COVID-19 foi uma triste realidade que precisa ser combatida com urgência. A inclusão e o acesso universal à educação são direitos constitucionais de todos os brasileiros, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, e de sua origem étnica ou religiosa. Todos têm o mesmo direito à uma educação de qualidade e acessível, capaz de oferecer oportunidades para que cada indivíduo desenvolva seu potencial e contribua para a sociedade.

É preciso ressaltar que a inclusão escolar de estudantes com deficiência é uma responsabilidade do Estado, que deve prover os recursos e as condições necessárias para garantir que esses alunos tenham acesso à educação de qualidade e que, conseqüentemente, desenvolvam suas inúmeras habilidades no decorrer de suas vidas. A pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de se investir em políticas públicas para a inclusão digital e para o atendimento às necessidades específicas dos

estudantes com deficiência, de forma a garantir que esses alunos não fiquem excluídos do processo educacional.

Diante desse contexto, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas que assegurem a inclusão escolar e a garantia dos direitos dos estudantes com deficiência, inclusive em momentos de crise como a pandemia de COVID-19. É importante que o governo assuma sua responsabilidade na oferta de uma educação inclusiva e de qualidade para todos, sem excluir nenhum dos membros participantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, e que sejam adotadas medidas efetivas para garantir o acesso aos recursos pedagógicos, tecnológicos e necessários para o ensino à distância ou presencial.

É necessário também, que hajam mobilizações que reivindiquem esse direito universal expresso por nossa Constituição, garantindo assim, a construção de uma sociedade justa e apta em formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres enquanto sujeitos que convivem em grupo e no mesmo espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil**: Combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

Agência Brasil – Brasília. CRESCE O NÚMERO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS. Publicado em 31/01/2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 17/03/2023.

ANDERSON, William. Federalism: an introduction. Oxford: Oxford University Press, 2007. Disponível em: Disponível em: <http://www.forumfed.org/federalism/>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

ANDERSON, William. **Federalism**: an introduction. Oxford: Oxford University Press, 2007. Disponível em: <https://forumfed.org/2017/01/federalism-addressing-societal-divides/>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

AQUINO, Estela M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(Supl.1):2423-2446, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDq4qT7WtPhvYr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

BAPTISTA, C. R. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação E Pesquisa**, 45, e217423. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido. Discursos de um Presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, v.27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310/29599>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2022.

BECK, Donizete Ferreira; SANTOS, Rodrigo Barboza dos. O conflito do neoconservadorismo brasileiro com Paulo Freire: a disputa entre a opressão e a autonomia. **EccoS – Revista Científica**, n.60, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14824>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção; SILVA, Marta Leandro da. Profissionais do Direito na educação: Considerações sobre o direito público subjetivo. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.13, n.5, p. 1683–1696, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10815>. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

BOITO JR, Armando. **Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira**. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020.

BOITO, A. **Lava Jato, classe média e a burocracia de Estado**. 2016. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/288272-1>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/703/705>. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

BRASIL. **Decreto n. 72.425 de 03 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e das outras providências. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 de outubro de 2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/01/2023&jornal=600&pagina=4&totalArquivos=7>. Acesso em: 15 de março de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da 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 de COVID-19. Aprovado em: 28/04/2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 06 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da 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. Aprovado em: 07/07/2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF. Acesso em: 07 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da 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. Aprovado em: 06/10/2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152020.pdf?query=2020. Acesso em: 09 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da 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. Aprovado em: 09/10/2020. 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: 06 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. CNE – Histórico. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n. 1, jan./jun. CIBEC/MEC, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

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

BRASIL. **Relatório de Atividades da Comissão Nacional do ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 53p. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 07 de outubro de 2022.

BRITO, A. R. et al. **Os desafios da pandemia de COVID-19 para autistas**. Academia Brasileira de Neurologia. 2020. Disponível em: abneuro.org.br/post/os-desafios-da-pandemia-da-COVID-19-para-autistas. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**, v.20, n.42, 2022. Disponível em: periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

CARDOSO, Alessandra Andrade et al. A educação brasileira em quarentena: reflexões curriculares sobre políticas pandêmicas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.4, p. 1582-1603, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n4/1809-3876-curriculum-19-04-1582.pdf>. Acesso em: 30 de dezembro de 2022.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASTRO, M. A; VASCONCELOS, J. G; ALVES, M. M. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades** - Rev. Pemo, v. 2, nº 1, jan. 2020.

CAVALCANTI, C. R. *et al.* Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. **Revista de Políticas Públicas**, v.4, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15148>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsf3ZKpyM9N/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

CONDE, Patricia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a Educação Especial. **Revista Cocar**, v.14, n.30, 2020, p.1-16. Acesso em: 17 de junho de 2021.

COSTA, Lucas Carneiro et al. As propostas "bolsolavistas" para a educação brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v.13, n.3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46781>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

CRETELLA Jr., J. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

DIAS, Dhenize Maria Franco. O direito público subjetivo e a tutela dos direitos fundamentais sociais. **Revista Jurídica da Presidência Brasília**, v.14, n.102, 2012. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/download/130/122/282>. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 761-785, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.45, n.4, e109146, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtdVySJcgmX3VS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

ESPER, Marcos Venicio et al. Atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022.

FILGUEIRAS, Luiz; DRUCK, Graça. **O neoliberalismo neofascista do governo Bolsonaro e os desafios para a esquerda**. 2019. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/12/Luiz-Filgueiras-e-Gra%C3%A7a-Druck.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23215/15681>. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, 2017.

GEM. Relatório Global Entrepreneurship Monitor. 2020. Disponível em: <https://www.gemconsortium.org/file/open?fileId=50691>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

GHANEM, Elie. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, p.9-20, out/dez, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O neoconservadorismo e os retrocessos na

agenda educacional. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, n.2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/index.php/remea/article/view/8893>. Acesso em: 08 de agosto de 2022.

GUERREIRO, Clayton; ALMEIDA, Ronaldo de. Negacionismo religioso: Bolsonaro e lideranças evangélicas na pandemia de COVID-19. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v.41, n.2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/4JrSBZDRqG8c9RJzCfxz4BN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

HAMILTON, A; MADISON, J.; JAY, J. **Os artigos federalistas, 1787-1788**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. 200 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** / Gilberta S. de M. Jannuzzi. – 3. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães e REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol.24, n.spe, pp.51-68. Epub 01-Out-2018. ISSN 1980-5470.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**. São Paulo: EdUFSCar, 2011.

LEHER, Roberto. Análise preliminar do “Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais. **Esquerda Online**, 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/07/25/leia-a-analise-de-roberto-leher-da-ufrj-sobre-o-future-se/>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

LIMA, Roberta Valéria Guedes de. O discurso da nova direita e o governo Bolsonaro: ações a favor de uma educação neoconservadora. **Núcleo de Pesquisa e Inovação**, v.19, n.1, 2022. Disponível em: revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/1942/1541.

Acesso em: 13 de setembro de 2022.

LIMA, Ubirajara Couto. A equalização e o regime de colaboração: duas experiências de arranjos territoriais colaborativos na área de educação. **Latin American Journal of Development**, v.3, n.2, 2021. Disponível em: <https://latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/278>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.) **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), 2018. Disponível em: <http://paulopimenta.com.br/wpcontent/uploads/2018/05/Texto-de-an%C3%A1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-PNEEPEIFINAL-1.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

MARTINS, Paulo de Sena. O direito à educação na Carta Cidadã. **RIL Brasília**, v.56 n.221, 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/221/ril_v56_n221_p223.pdf. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

MEIRELES, Ana Cristina Costa. **A Eficácia dos Direitos Sociais**. Salvador: Editora Podium, 2008.

MEIRELES, Ana Cristina Costa. **As normas programáticas de direitos sociais e o direito subjetivo**. 2005. 2v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, 2005.

MENDES, Daniela; CARVALHO, Rebeca de Jesus. Cooperação interfederativa na Educação: retrocessos no governo Bolsonaro. **IX Encontro Brasileiro de Administração Pública**, 2022. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap-2022/772.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2000, vol.06, n.01, pp.01-26. ISSN 1413-6538.

MOLL, Roberto. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo**: duas faces da mesma moeda? 2021.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 730–745, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. Introdução. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. 391 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo editorial CINCA, 2008.

PARRAS, Rodrigo; MASCIA, Marcia Amador. Efeitos da pandemia na educação escolar. **Linha Mestra**, n.46, 2022. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1007/932>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/10520/7663>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PRONER, C. **Entrevista con Carta Capital**. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/carol-proner-relatorio-entregueno-vaticano-mostra-lawfare-no-pais/>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

RIBEIRO, Luana Leal. **Expressões do modelo médico de deficiência na Educação Especial**: a função do laudo nas escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes/RJ. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2017.

RIBEIRO, Marcelo Costa; PENA, Neide; BAGANHA, Ronaldo Júlio. Direito à educação e sua judicialização: aspectos fundamentais. **Cadernos de Pós-Graduação**, v.19, n.2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18112>. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2019.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Estado federado e regime de colaboração na gestão de políticas educacionais. **Revista Educação Por Escrito**, v.12, n.1, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/33403>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas. In: _CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROSÁRIO, Luana. A Necropolítica Genocida de Bolsonaro em tempos de Pandemia e o Projeto Ultra-Neoliberal. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v.6, n.2, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/15815>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.17, n.50, 2020. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

SANTANA, Hebert França de. O direito público subjetivo à educação face à teoria geral dos direitos fundamentais sociais: uma reflexão necessária para a garantia da efetividade do direito educacional. **Revista do CEPEJ**, Salvador, v.21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/CEPEJ/article/download/34522/19950>. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SENNA, Manoella; SANTOS, Mônica Pereira dos; LEMOS, Lidiane Moraes Buechen. A participação da sociedade e o caso da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva: refletindo sobre a formação de professores. **Revista Aleph**, n. 34, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/41437/25233>. Acesso em: 14 set. 2021.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. A proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial em relação à inclusão de alunos com deficiência no Ensino superior. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, Dossiê Inclusão e Diversidade, p. 8-22, 2019. Disponível em: Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/191>. Acesso em: 16 set. 2020.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff**: o Ideb e o Programa Mais Educação. Tese de doutorado, universidade de minas gerais faculdade de educação. Belo Horizonte 2019.

SOTERO, Mariana da Cunha. Carta Pedagógica: Direito à educação e Educação Especial em tempos de pandemia. **Crítica Educativa**, v. 6, n. 1, p. 01-08, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/462>. Acesso em: 19 de junho de 2021.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

SOUZA, Gabriely Cristine de. A atualidade de Paulo Freire: no contexto do avanço do neoconservadorismo na educação brasileira. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (orgs.). **Paulo Freire em tempos de fake news**. São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2020.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**. San Pablo: Editora Leya, 2016.

SOUZA, João Roberto dos Reis de. A reconfiguração dos significados do espectro ideológico no primeiro ano de governo Bolsonaro. **Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos – REBELA**, v.12, n.1, 2020. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/5077>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/153/201>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

TORRES, J. P. BORGES, A. A. P. Educação Especial e a COVID-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

TORRES, J. P. BORGES, A. A. P. **Educação Especial e a COVID-19: o exercício da docência via atividades remotas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 07 de outubro de 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**, Ponta Grossa, v.24, p. 1-10, e-16018.053, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/16018/209209214479/>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

ZILIOOTTO, G. S.; GISI, M. G. As Políticas de Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica dos Normativos e Desafios. **Journal Of Education**. v. 6, n. 03, 2018, PP.99-115. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7813085>>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

ANEXOS

PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE
Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32.
Ver Parecer CNE/CP nº 9/2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: 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.		
COMISSÃO: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro (Relatores) e Ivan Cláudio Pereira Siqueira (membro).		
PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21		
PARECER CNE/CP Nº: 5/2020	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 28/4/2020

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020.

A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19).

Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nºs 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

- utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais; e
- substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, processo seletivo, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias.

2.11 Sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Enquanto perdurar a situação de emergência sanitária que impossibilite as atividades escolares presenciais, as medidas recomendadas para o ensino fundamental e para o ensino médio, na modalidade EJA, devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as DCN's para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA.

Isso significa observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes. Recomenda-se que, respeitada a legislação e observando-se autonomia e competência, as instituições dialoguem com os estudantes na busca pelas melhores soluções, tendo em vista os interesses educacionais dos estudantes e o princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade”. Pedagogia de projetos, incremento de apoio à infraestrutura das aulas e acesso à cultura e às artes, pode ensejar estímulos às atividades, considerando-se ainda as especificidades do ensino noturno.

2.12 Sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais

As sugestões relativas ao ensino fundamental e médio, na modalidade EJA, servem de parâmetros para a formulação das atividades educacionais aos que se encontram nos estabelecimentos penais.

Entretanto, deve-se observar o disposto no Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, acerca da oferta de educação nesta modalidade nos estabelecimentos penais, assim como a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Do mesmo modo, o disposto na Constituição Federal de 1988; na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984; e na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil.

2.13 Sobre Educação Especial

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial.

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas,

enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados.

Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas.

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias.

No caso dos estudantes matriculados em instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deverá ser realizado pelos profissionais responsáveis no âmbito de cada escola.

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação.

Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDB.

2.14 Sobre Educação Indígena, do campo, Quilombola e Povos Tradicionais

Considerando as diversidades e singularidades das populações indígena, quilombola, do campo e dos povos tradicionais, tendo em vista as diferentes condições de acessibilidade dos estudantes e a atribuição dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios (para organizar e regular medidas que garantam a oferta de recursos e estratégias para o atendimento dessas comunidades), com o objetivo que possibilite a finalização do calendário de 2020, as escolas poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aula normal e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades, desde que estejam integradas ao projeto pedagógico da instituição, para garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam atendidos.

A retomada das aulas pode seguir outras referências de ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa e da extensão, atividades culturais, a depender do planejamento a ser feito pelos docentes, por cada série/ano/ciclo, considerando-se a possibilidade de turnos de aula ampliados, conforme deliberações a serem feitas em cada comunidade.

Observar a possibilidade de atividades de ensino na perspectiva da alternância, quando e onde isso for possível, é um mecanismo que mais se aproxima das realidades vivenciadas nas escolas por essas comunidades nos rincões continentais do Brasil. Com isso, diversificando-se períodos escolares durante o ano letivo, é possível ajustar e oferecer condições básicas para a sua realização, através do plano pedagógico próprio de cada escola ou comunidade.

PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE
Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57.
O item 8 deste Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP 16/2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.		
COMISSÃO: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora), Eduardo Deschamps (Correlator), Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araujo Freitas Júnior e Joaquim José Soares Neto (membros).		
PROCESSO N°: 23001.000334/2020-21		
PARECER CNE/CP N°: 11/2020	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 7/7/2020

I – RELATÓRIO

1. Introdução

Este Parecer foi organizado em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), e contou com a participação de entidades nacionais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a FNCCEM, o Fórum das Entidades Educacionais (FNE), além da interlocução com especialistas e entidades da sociedade civil.

O processo de oferta educacional, nesses tempos da pandemia COVID-19, transcende decretos e normas que permitem flexibilizar o afastamento social.

A educação de qualidade é um dos pilares da sociedade contemporânea, por isso é assegurada em inúmeros diplomas legais. O direito à educação de qualidade se associa à dignidade do ser humano, um dos pilares da nossa ordem jurídica. O Conselho Nacional de Educação (CNE) repercute os valores constituídos na legislação e nas normas nacionais, daí que o conjunto de recomendações aqui presentes objetivam acima de tudo a preservação da vida, a diminuição das desigualdades e o desenvolvimento de uma sociedade brasileira plural, mas assentada sobre princípios e valores de promoção da cidadania. Como assinala Flávia Piovesan:

[...]

A dignidade da pessoa humana, (...) está erigida como princípio matriz da Constituição, imprimindo-lhe unidade de sentido, condicionando a interpretação das suas normas e revelando-se, ao lado dos Direitos e Garantias Fundamentais, como cânone constitucional que incorpora as exigências de justiça e dos valores éticos, conferindo suporte axiológico a todo o sistema jurídico brasileiro.

(PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 4ed. São Paulo: Max Limonad, 2000, p. 54)

No caso da educação nacional, em todos os níveis e modalidades, estados, municípios e federação vêm orientando as redes públicas e as instituições particulares, no sentido de

de qualquer forma ou por qualquer meio, a realização do ENEM. É cediço que o ENEM é uma política pública perene e consolidada, não suscetível a retrocessos ou a incertezas. Ademais, as ações empreendidas no âmbito do ENEM são prerrogativas privativas do Inep, que sob a supervisão do Ministério da Educação, reveste-se na instância competente para executar todas as etapas conexas ao certame, conforme disposto no art. 8º do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Sugere-se também que os sistemas de ensino desenvolvam instrumentos avaliativos que possam subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais como no retorno às aulas presenciais, a saber:

- *criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento;*
- *ofertar, por meio de salas virtuais, um espaço aos estudantes para verificação da aprendizagem de forma discursiva;*
- *elaborar, após o retorno das aulas, uma atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma remota;*
- *criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplem os conteúdos principais abordados nas atividades remotas;*
- *utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas;*
- *utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso;*
- *elaborar uma pesquisa científica sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão;*
- *criar materiais vinculados aos conteúdos estudados: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes; e*
- *realizar avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados previamente.*

8. Orientações para o Atendimento ao Público da Educação Especial:

Compete à área da Educação Especial, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim, o retorno à escola do público da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, de acordo com o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que possuem a liberdade de organização do fazer pedagógico.

Enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente. O CNE recomenda que o atendimento educacional especializado aos estudantes de Educação Especial, incluídos aqueles com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, seja oferecido de acordo com as seguintes orientações:

- O atendimento deve ser ofertado, pelos sistemas de ensino, em atividades não presenciais ou presenciais, a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola. O estudante e suas famílias devem ser contatados para informar as possibilidades de acesso aos meios e tecnologias de informação e comunicação;

- 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;
- As orientações e atividades não presenciais deverão ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação;
- Deverão ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento;
- Aos professores especializados cabe a promoção de acessibilidade nas atividades, disponibilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, materiais pedagógicos acessíveis e adequados à interação e comunicação aos alunos com outros impedimentos;
- Aos alunos com altas habilidades e superdotação deve ser garantido acesso ao atendimento educacional especializado, presencial ou não presencial, considerando seu programa de enriquecimento curricular e atividades suplementares.

8.1. Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões como:

- Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial;
- Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto;
- Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc.
- Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio;
- 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;
- Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco 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;
- 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;
- Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico.

8.2 Quando determinado no ambiente de cada Sistema, o retorno das atividades escolares presenciais ao atendimento educacional especializado deverá observar:

As orientações de trabalho e atendimento escolar e do Atendimento Educacional Especializado, referentes ao planejamento de aulas, orientações pedagógicas, avaliação e estratégias de recuperação propostas nesse parecer, considerando os direitos dos estudantes da Educação Especial, no que se refere a apoios e suporte diferenciados para que alcancem as expectativas e metas traçadas nos processos de ensino e aprendizagem.

A obediência rígida dos protocolos de higiene, a não permissão de aglomerações, a avaliação das pessoas de atendimento quanto aos sintomas do vírus e manter distanciamentos, promovendo atividades individuais agendadas.

Considerar que estudantes autistas podem ter dificuldades ampliadas no retorno às aulas, dado que lhes é difícil reconhecer, estabelecer e manter os vínculos afetivos anteriormente construídos no contexto da escola. Ademais, devem ser protegidos de hiperestimulação visual ou auditiva e de ambientes desorganizados.

Vale ressaltar que estudante com deficiências e/ou transtorno do espectro autista, por razões supracitadas de maior vulnerabilidade, não devem retornar às aulas presenciais ou Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus.

9. Considerações Finais

As orientações para realização de atividades presenciais e não presenciais no processo de reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular, no contexto atual de pandemia, devem ser consideradas como sugestões aos sistemas de ensino, redes, escolas, professores e gestores em complementação ao Parecer CNE/CP nº 5/2020.

Recomenda-se que as soluções encontradas, no âmbito das autonomias dos estados e municípios, considerem o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC a serem alcançados no replanejamento curricular de 2020-2021, com atenção especial às ações de recuperação das aprendizagens e processos avaliativos que resgatem a confiança dos estudantes no sucesso dos seus percursos escolares futuros.

Cumprе reiterar a importância do regime de colaboração entre os três níveis de governo e entre os estados e seus municípios na definição dos critérios de retorno às atividades presenciais, no momento atual bem como a observância das condições locais da pandemia, que obrigatoriamente nortearão as decisões das autoridades estaduais e municipais quanto à definição do calendário de retorno.

Ao mesmo tempo, cabe reiterar o disposto na LDB, e em diversas normas do CNE, sobre a necessidade de que as soluções encontradas pelos sistemas e redes de ensino sejam também realizadas em regime de colaboração. É desejável grande esforço de todos os atores envolvidos com a educação local e nacional na articulação de ações para mitigar os efeitos da pandemia no processo de aprendizagem, evitando o aumento da reprovação e da evasão que poderão ampliar as desigualdades educacionais existentes.

Cumprе destacar, também, a importância da formação de professores para o uso de novas tecnologias, assim como a necessidade de viabilizar o acesso à internet gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino. 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.

Cumprе reiterar que este parecer deverá ser desdobrado em normas específicas, a serem editadas pelos órgãos normativos de cada sistema de ensino no âmbito de sua autonomia.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: 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.		
COMISSÃO: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora), Anderson Luiz Bezerra da Silveira, Mozart Neves Ramos, Suely Melo de Castro Menezes e Tiago Tondinelli (membros).		
PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21		
PARECER CNE/CP Nº: 15/2020	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 6/10/2020

I – RELATÓRIO

O ano de 2020 foi surpreendido pelo infausto surgimento e disseminação pandêmica da COVID-19, que abalou sociedades de inúmeros países, alcançou a nossa de modo brutal, ocasionou perdas e paralisação de todos os tipos de atividade, inclusive alterando profundamente os calendários escolares e as atividades educacionais.

Diante da inusitada situação, em 20 de março, o Congresso Nacional, atendendo solicitação da Presidência da República, editou o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, *reconhecendo estado de calamidade pública*.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Com as necessárias medidas sanitárias adotadas, como a quarentena e o isolamento social, com a consequente desativação das atividades de instituições e redes escolares, públicas e privadas, comunitárias e confessionais, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, o cenário educacional tornou-se extremamente crítico.

Órgãos normativos e executivos dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, e instituições de ensino das redes privadas, comunitárias e confessionais mobilizaram-se, juntamente com gestores, professores, demais profissionais da educação e funcionários técnicos e administrativos para suprir, até heroicamente, de modo não presencial, as, por ora, impossibilitadas aulas presenciais.

É consabido o grande esforço de todos esses atores, bem como dos estudantes e de seus familiares, para viabilizar, rapidamente, essas atividades, novas e complexas para muitos deles.

Na vigência da Medida Provisória nº 934/2020, com a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na Educação Básica e Superior, amplamente aceita pela comunidade educacional, e diante da urgência da reorganização das atividades escolares e acadêmicas em decorrência da suspensão das aulas presenciais ocorridas predominantemente em março de 2020, este Conselho Nacional de Educação (CNE), visando a orientar a integração curricular e a prática das ações educacionais em nível

2.11 Sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Enquanto perdurar a situação de emergência sanitária que impossibilite as atividades escolares presenciais, as medidas recomendadas para o ensino fundamental e para o ensino médio, na modalidade EJA, devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as DCN's para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA.

Isso significa observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes. Recomenda-se que, respeitada a legislação e observando-se autonomia e competência, as instituições dialoguem com os estudantes na busca pelas melhores soluções, tendo em vista os interesses educacionais dos estudantes e o princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade”. Pedagogia de projetos, incremento de apoio à infraestrutura das aulas e acesso à cultura e às artes, pode ensejar estímulos às atividades, considerando-se ainda as especificidades do ensino noturno.

2.12 Sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais

As sugestões relativas ao ensino fundamental e médio, na modalidade EJA, servem de parâmetros para a formulação das atividades educacionais aos que se encontram nos estabelecimentos penais.

Entretanto, deve-se observar o disposto no Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, acerca da oferta de educação nesta modalidade nos estabelecimentos penais, assim como a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Do mesmo modo, o disposto na Constituição Federal de 1988; na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984; e na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil.

2.13 Sobre Educação Especial

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial.

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados.

Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas.

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias.

No caso dos estudantes matriculados em instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deverá ser realizado pelos profissionais responsáveis no âmbito de cada escola.

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação.

Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDB.

2.14 Sobre Educação Indígena, do campo, Quilombola e Povos Tradicionais

Considerando as diversidades e singularidades das populações indígena, quilombola, do campo e dos povos tradicionais, tendo em vista as diferentes condições de acessibilidade dos estudantes e a atribuição dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios (para organizar e regular medidas que garantam a oferta de recursos e estratégias para o atendimento dessas comunidades), com o objetivo que possibilite a finalização do calendário de 2020, as escolas poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aula normal e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades, desde que estejam integradas ao projeto pedagógico da instituição, para garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam atendidos.

A retomada das aulas pode seguir outras referências de ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa e da extensão, atividades culturais, a depender do planejamento a ser feito pelos docentes, por cada série/ano/ciclo, considerando-se a possibilidade de turnos de aula ampliados, conforme deliberações a serem feitas em cada comunidade.

Observar a possibilidade de atividades de ensino na perspectiva da alternância, quando e onde isso for possível, é um mecanismo que mais se aproxima das realidades vivenciadas nas escolas por essas comunidades nos rincões continentais do Brasil. Com isso, diversificando-se períodos escolares durante o ano letivo, é possível ajustar e oferecer condições básicas para a sua realização, através do plano pedagógico próprio de cada escola ou comunidade.

Nos Estados e Municípios onde existam conselhos de educação escolar indígenas e quilombolas, esses devem ser consultados e suas deliberações consideradas nos processos de normatização das atividades.

A realização de atividades pedagógicas não presenciais pode ser facultada à estas escolas, desde que ofereçam condições suficientes para isso. Convém que estas atividades se

realização de estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;

utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais; e

substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, processo seletivo, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias.]

2.11 Sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Enquanto perdurar a situação de emergência sanitária que impossibilite as atividades escolares presenciais, as medidas recomendadas para o ensino fundamental e para o ensino médio, na modalidade EJA, devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as DCN's para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA.

Isso significa observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes. Recomenda-se que, respeitada a legislação e observando-se autonomia e competência, as instituições dialoguem com os estudantes na busca pelas melhores soluções, tendo em vista os interesses educacionais dos estudantes e o princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade”. Pedagogia de projetos, incremento de apoio à infraestrutura das aulas e acesso à cultura e às artes, pode ensejar estímulos às atividades, considerando-se ainda as especificidades do ensino noturno.

2.12 Sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais

As sugestões relativas ao ensino fundamental e médio, na modalidade EJA, servem de parâmetros para a formulação das atividades educacionais aos que se encontram nos estabelecimentos penais.

Entretanto, deve-se observar o disposto no Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, acerca da oferta de educação nesta modalidade nos estabelecimentos penais, assim como a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Do mesmo modo, o disposto na Constituição Federal de 1988; na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984; e na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil.

2.13 Sobre Educação Especial

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas

habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial.

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados.

Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas.

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias.

No caso dos estudantes matriculados em instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deverá ser realizado pelos profissionais responsáveis no âmbito de cada escola.

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação.

Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDB.

2.14 Sobre Educação Indígena, do campo, Quilombola e Povos Tradicionais

Considerando as diversidades e singularidades das populações indígena, quilombola, do campo e dos povos tradicionais, tendo em vista as diferentes condições de acessibilidade dos estudantes e a atribuição dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios (para organizar e regular medidas que garantam a oferta de recursos e estratégias para o atendimento dessas comunidades), com o objetivo que possibilite a finalização do calendário de 2020, as escolas poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aula normal e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades, desde que estejam integradas ao projeto pedagógico da instituição, para garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam atendidos.

A retomada das aulas pode seguir outras referências de ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa e da extensão, atividades culturais, a depender do planejamento a ser feito pelos docentes, por cada série/ano/ciclo, considerando-se a possibilidade

de qualquer forma ou por qualquer meio, a realização do ENEM. É cediço que o ENEM é uma política pública perene e consolidada, não suscetível a retrocessos ou a incertezas. Ademais, as ações empreendidas no âmbito do ENEM são prerrogativas privativas do Inep, que sob a supervisão do Ministério da Educação, reveste-se na instância competente para executar todas as etapas conexas ao certame, conforme disposto no art. 8º do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Sugere-se também que os sistemas de ensino desenvolvam instrumentos avaliativos que possam subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais como no retorno às aulas presenciais, a saber:

- *criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento;*
- *ofertar, por meio de salas virtuais, um espaço aos estudantes para verificação da aprendizagem de forma discursiva;*
- *elaborar, após o retorno das aulas, uma atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma remota;*
- *criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplem os conteúdos principais abordados nas atividades remotas;*
- *utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas;*
- *utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso;*
- *elaborar uma pesquisa científica sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão;*
- *criar materiais vinculados aos conteúdos estudados: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes; e*
- *realizar avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados previamente.*

8. Orientações para o Atendimento ao Público da Educação Especial:

Compete à área da Educação Especial, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim, o retorno à escola do público da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, de acordo com o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que possuem a liberdade de organização do fazer pedagógico.

Enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente. O CNE recomenda que o atendimento educacional especializado aos estudantes de Educação Especial, incluídos aqueles com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, seja oferecido de acordo com as seguintes orientações:

- O atendimento deve ser ofertado, pelos sistemas de ensino, em atividades não presenciais ou presenciais, a partir de uma avaliação do estudante pela equipe técnica da escola. O estudante e suas famílias devem ser contatados para informar as possibilidades de acesso aos meios e tecnologias de informação e comunicação;

- 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;
- As orientações e atividades não presenciais deverão ocorrer através de ações articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação;
- Deverão ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento;
- Aos professores especializados cabe a promoção de acessibilidade nas atividades, disponibilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, materiais pedagógicos acessíveis e adequados à interação e comunicação aos alunos com outros impedimentos;
- Aos alunos com altas habilidades e superdotação deve ser garantido acesso ao atendimento educacional especializado, presencial ou não presencial, considerando seu programa de enriquecimento curricular e atividades suplementares.

8.1. Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões como:

- Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial;
- Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto;
- Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc.
- Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio;
- 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;
- Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco 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;
- 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;
- Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico.

8.2 Quando determinado no ambiente de cada Sistema, o retorno das atividades escolares presenciais ao atendimento educacional especializado deverá observar:

As orientações de trabalho e atendimento escolar e do Atendimento Educacional Especializado, referentes ao planejamento de aulas, orientações pedagógicas, avaliação e estratégias de recuperação propostas nesse parecer, considerando os direitos dos estudantes da Educação Especial, no que se refere a apoios e suporte diferenciados para que alcancem as expectativas e metas traçadas nos processos de ensino e aprendizagem.

A obediência rígida dos protocolos de higiene, a não permissão de aglomerações, a avaliação das pessoas de atendimento quanto aos sintomas do vírus e manter distanciamentos, promovendo atividades individuais agendadas.

Considerar que estudantes autistas podem ter dificuldades ampliadas no retorno às aulas, dado que lhes é difícil reconhecer, estabelecer e manter os vínculos afetivos anteriormente construídos no contexto da escola. Ademais, devem ser protegidos de hiperestimulação visual ou auditiva e de ambientes desorganizados.

Vale ressaltar que estudante com deficiências e/ou transtorno do espectro autista, por razões supracitadas de maior vulnerabilidade, não devem retornar às aulas presenciais ou Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus.

9. Considerações Finais

As orientações para realização de atividades presenciais e não presenciais no processo de reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular, no contexto atual de pandemia, devem ser consideradas como sugestões aos sistemas de ensino, redes, escolas, professores e gestores em complementação ao Parecer CNE/CP nº 5/2020.

Recomenda-se que as soluções encontradas, no âmbito das autonomias dos estados e municípios, considerem o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC a serem alcançados no replanejamento curricular de 2020-2021, com atenção especial às ações de recuperação das aprendizagens e processos avaliativos que resgatem a confiança dos estudantes no sucesso dos seus percursos escolares futuros.

Cumprе reiterar a importância do regime de colaboração entre os três níveis de governo e entre os estados e seus municípios na definição dos critérios de retorno às atividades presenciais, no momento atual bem como a observância das condições locais da pandemia, que obrigatoriamente nortearão as decisões das autoridades estaduais e municipais quanto à definição do calendário de retorno.

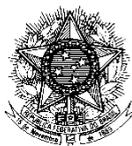
Ao mesmo tempo, cabe reiterar o disposto na LDB, e em diversas normas do CNE, sobre a necessidade de que as soluções encontradas pelos sistemas e redes de ensino sejam também realizadas em regime de colaboração. É desejável grande esforço de todos os atores envolvidos com a educação local e nacional na articulação de ações para mitigar os efeitos da pandemia no processo de aprendizagem, evitando o aumento da reprovação e da evasão que poderão ampliar as desigualdades educacionais existentes.

Cumprе destacar, também, a importância da formação de professores para o uso de novas tecnologias, assim como a necessidade de viabilizar o acesso à internet gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino. 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.

Cumprе reiterar que este parecer deverá ser desdobrado em normas específicas, a serem editadas pelos órgãos normativos de cada sistema de ensino no âmbito de sua autonomia.

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 5/8/2021, Seção 1, Pág. 34.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: 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.		
COMISSÃO: Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Presidente), Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Amábile Aparecida Pacios, Augusto Buchweitz, Fernando César Capovilla, Joaquim José Soares Neto e Tiago Tondinelli (membros).		
PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21		
PARECER CNE/CP Nº: 16/2020	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 9/10/2020

I – RELATÓRIO

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no exercício das atribuições conferidas pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, cabendo-lhe zelar pela qualidade do ensino ofertado no país e pelo cumprimento das leis que o regem, discute os impactos da pandemia do coronavírus na oferta do ensino regular nas instituições públicas, privadas e comunitárias de Educação Básica e de Educação Superior, ofertadas no âmbito dos sistemas federal, estadual e municipal.

Em particular, destacam-se, nesse documento, as orientações para que os sistemas, em todas as suas dimensões administrativas, técnicas e pedagógicas, possam empreender o planejamento e as ações relativas à COVID-19, para o atendimento dos estudantes da Educação Especial, com relação à dinâmica das aulas não presenciais e ao retorno às aulas presenciais, neste período em que os cuidados são estritamente necessários.

O mundo ainda está perplexo diante do contexto de enfrentamento da pandemia provocada pela COVID-19, que gerou situações de emergência e insegurança sanitária para todas as nações e exigiu medidas de proteção e segurança relativas à vida e à saúde dos cidadãos, em especial à população estudantil e ao segmento das pessoas com deficiência.

O Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que dispõe sobre “*Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, no contexto da Pandemia*”.

O referido parecer propôs orientações para o atendimento de todos os estudantes, incluindo o público da Educação Especial, algumas das quais foram consideradas discriminatórias, sob a alegação de desrespeito ao artigo 5º do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual define que “*todas as pessoas são iguais perante e sob a lei a que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual benefício da lei*”.

Cabe considerar que o artigo 4º, § 1º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência), define como discriminação: “*toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, com propósito de prejudicar, impedir ou anular direitos*”.

Igualmente, deve-se considerar que o Conselho Nacional de Educação tem desempenhado relevante papel na luta para assegurar os direitos e para atender às demandas

da sociedade pela qualidade de ensino. Assim considerando, este parecer apresenta modificações atinentes ao tratado no item 8 do Parecer CNE/CP nº 11/2020.

Na busca pelo cumprimento da legislação, é importante referendar que a LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelece claramente no Título II, Capítulo do Direito à Vida – artigo 10, a necessidade de atendimento diferenciado à pessoa com deficiência, quando define a competência do Poder Público em garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo da vida, ao ressaltar em seu Parágrafo único que “*Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o Poder Público adotar medidas para sua proteção e segurança.*”

A LBI, igualmente no artigo 5º, evidencia preocupação em relação à pessoa com deficiência, quando estabelece que ela deve ser protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, tortura, opressão e tratamento desumano ou degradante. Esse artigo certamente se aplica à proteção contra negligência, considerando que o Parágrafo único estabelece que “*Para os fins da proteção, mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência*”.

Diante da pandemia decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como situação de emergência em saúde pública, reconhecida pelo Ministério da Saúde, o país está vivendo em estado de calamidade pública, dados os riscos de contágio da COVID-19, o que não permite omissão ou ação irresponsável, quanto a medidas de proteção e de segurança.

Perante o contexto da pandemia, governos, entidades internacionais, nacionais e comunidades organizadas consideraram vulneráveis: os idosos e as pessoas com fragilidades no sistema imunológico, definindo cuidados especiais e orientações específicas de isolamento social.

Ao se discutir essa questão, torna-se relevante a definição do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, quando explicita que “*é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação...*”, além de outros direitos. O inciso II do mesmo artigo, obriga a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental¹.

Certamente, o atendimento ao qual a pessoa com deficiência tem direito é o mesmo outorgado aos demais estudantes de todo o sistema educacional brasileiro, mediado pelos protocolos adotados pelo poder público, orientando a adoção de medidas sanitárias e de higiene, procedimentos didáticos e pedagógicos, de acordo com o nível de escolaridade e de desenvolvimento do alunado, além do isolamento ou distanciamento social quando indicado, medida que se diferencia com acréscimo de outros cuidados de proteção, de acordo com indicações pertinentes.

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. Diante da complexidade das decisões que devem ser tomadas relativas ao isolamento e/ou distanciamento social, ao uso de equipamentos e medidas preventivas, à oferta de materiais didáticos apropriados às atividades remotas ou presenciais, e quanto aos cuidados em relação aos profissionais de apoio e docentes, destacam-se as definições do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

¹ II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

[...]

Art. 6º. Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Considerando que parte da sociedade demonstrou receio com relação à segurança no retorno às aulas presenciais, bem como no atendimento às normas em vigor, a tomada de decisão deve ser compartilhada entre a gestão dos sistemas, a família e equipe escolar, bem como com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando assegurar o melhor atendimento escolar e AEE, às singularidades do estudante com deficiência, durante e após a pandemia, no retorno às aulas presenciais.

Em qualquer caso, deve-se considerar a necessidade de oferta de AEE, para todos os estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, durante e após essa emergência sanitária, com acolhimento inclusivo, com disponibilização de profissionais qualificados para atendimento especializado, acessibilidade curricular, metodologias adequadas, materiais didáticos próprios, tecnologias assistivas, além de todos os cuidados sanitários e de saúde que atendam às singularidades de cada aluno, para enfrentamento dos riscos de contágio por COVID-19.

O CNE tem como atribuição emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e o faz considerando as singularidades dos sistemas normativos dos 27 (vinte e sete) estados, de seus municípios e do Distrito Federal. Os atos normativos de caráter nacional são indutores de políticas positivas e efeitos práticos nos sistemas. No entanto, o faz assegurando a autonomia dos sistemas de ensino, cujos órgãos normativos devem emitir suas disposições específicas, em articulação com as normas nacionais, comprometendo os gestores educacionais e escolares, públicos e privados, com as medidas estabelecidas.

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. A principal mensagem do referido estudo é que não existe correlação automática entre deficiência e risco para a COVID-19 e que o laudo de deficiência não pode ser aceito como justificativa para que estes estudantes sejam desatendidos. Ademais, o estudo traz referências de diretrizes que permitam um retorno seguro destes estudantes.

Esse trabalho competente e respeitoso revela decisões tomadas por diferentes países, quanto às estratégias de controle da COVID-19 nas suas escolas e no retorno às aulas presenciais.

Foram analisados pela pesquisa protocolos de retorno às aulas presenciais de 17 (dezessete) países. As principais estratégias para um retorno seguro são: (1) avaliar o momento certo para o retorno; (2) informar estudantes e famílias sobre os critérios para retorno, enfatizando que não devem ir presencialmente aqueles que apresentem sintomas da COVID-19, que apresentem fatores que podem agravar o risco da doença em caso de

contágio; ou com familiares doentes em casa; (3) garantir que será mantido o distanciamento social; (4) seguir os protocolos de higiene. Dentre as medidas de distanciamento social mencionadas na pesquisa está o retorno gradual, em turmas menores, com a finalidade de reduzir os riscos de contágio e de produzir dados confiáveis sobre a contaminação em escolas. A análise dos resultados da referida pesquisa traz exemplos de 5 (cinco) países que trabalharam com turmas de 10 (dez) alunos; 2 (dois) com turmas de 15 (quinze) alunos; 1 (um) que estabeleceu a distância de 2 (dois) metros entre cada aluno em sala de aula, sempre em sistemas de rodízio e outros 3 (três) que delegaram a decisão às escolas. Importante mencionar que estes números são provisórios até que todos os estudantes possam retornar concomitantemente. A pesquisa traz também inúmeras medidas de higiene e segurança de saúde.

Nesse sentido, é fundamental que os dirigentes dos sistemas de ensino considerem a necessidade de medidas específicas e priorizem as providências de segurança e prevenção relativas ao retorno às aulas presenciais para todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência, e transtorno do espectro autista. Também é importante que as redes acompanhem os casos de contaminação e produzam dados de confiança para monitoramento do retorno.

Vale ressaltar, que o sentido de ambivalência mencionado realça-nos duas garantias constitucionais matizadas como direitos sociais: o direito à saúde, evitando-se riscos às crianças com deficiência amplamente previsto na Lei Magna (artigo 23, inciso II; artigo 24, inciso XII; artigo 30, inciso VII; artigos 194 e 196), bem como o direito à educação, assegurando isonomia no atendimento escolar, presente no texto constitucional (artigo 6º; artigo 23, inciso V; artigo 24, inciso IX; artigo 30, inciso VII; e artigo 205).

Considerando esse contexto tão complexo, cabe refletir a posição da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, que firma 6 (seis) diretrizes de saúde e educação que devem ser atendidas pelas entidades educacionais visando assegurar igualdade de tratamento na escola, em tempos de pandemia, para todos os estudantes, e em especial, para aqueles com deficiência, e informa que o retorno ao ambiente escolar, dos estudantes com deficiência exigirá:

- Superação das barreiras físicas e ambientais das crianças na escola, considerando sua vulnerabilidade presumida;
- Promoção de estudos científicos sobre o impacto da pandemia no público da Educação Especial;
- Ampliação da comunicação sobre a pandemia, como medida profilática, de maneira acessível a todos;
- Suplementação da rede de saúde com medicamentos reservados às pessoas com deficiência;
- Treinamento para que os profissionais atuem na garantia de saúde, com acolhimentos diferenciados, sem vício de preconceito; e
- Envolvimento social das entidades de representação das pessoas com deficiência na realidade da pandemia e nas alternativas de segurança.

A Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, sobre o impacto da pandemia, expressa que as diretrizes gerais de saúde e de garantia de educação inclusiva devem ser asseguradas, entretanto todas as medidas apontadas dependem de investimentos públicos para aquisição de materiais, preparação de pessoal, de adaptação física dos prédios e equipamentos, da transmissão *on-line* por plataformas específicas, além do acompanhamento pelos órgãos de controle.

Considerando que essas diretrizes foram direcionadas para a comunidade global, cada país deverá adotá-las de acordo com suas melhores possibilidades, tanto nas questões de saúde, como em face do direito à educação.

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.

Diante desse cenário, o CNE, articulado com as ações da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (SEMESP/MEC), estabelecem orientações gerais para o atendimento educacional do público da Educação Especial, durante e após a pandemia.

Orientações gerais

O Conselho Nacional de Educação, em diálogo com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, no dever de orientar o retorno às aulas para o público da Educação Especial no contexto da pandemia da COVID-19, oferece as seguintes orientações gerais, as quais devem ser avaliadas e assumidas pelos sistemas educacionais no contexto de sua autonomia.

Nos casos em que o estudante fizer parte do grupo de risco da COVID-19, o risco deverá ser atestado por equipe médica e comunicado à escola pela família.

Em caso de suspeita de o estudante fazer parte do grupo de risco, a decisão sobre o retorno deverá envolver: o gestor escolar e toda a equipe escolar com apoio do profissional especializado do sistema de ensino ou rede, da família do estudante menor de idade e do estudante maior de idade, quando este dispuser de condições plenas de emitir sua decisão. Considerando que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio quanto ao momento do retorno das atividades escolares presenciais e/ou manutenção dos processos de ensino em atividades remotas ou não presenciais, orienta-se:

- Que as escolas e os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) observem todas as orientações já homologadas nos Pareceres CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, e CNE/CP nº 11/2020, bem como nas Diretrizes Nacionais que definem normas educacionais excepcionais durante o tempo de pandemia, em acordo com a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020;

- Todas essas normativas se referem a todo o sistema nacional de educação nos aspectos gerais relacionados ao processo escolar, em todos os seus elementos de organização (direitos e objetivos de aprendizagem; calendário escolar; cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais; monitoramento, avaliação e estratégias de recuperação; exames de final de ano etc.);

- Que escolas e os serviços de Atendimento Educacional Especializado obedeçam regidamente aos protocolos de higiene, observando a não permissão de aglomerações, a avaliação das pessoas envolvidas nos atendimentos quanto aos sintomas do vírus, a manutenção de distanciamentos, promovendo atividades individuais agendadas;

- Que os sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais busquem e assegurem medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias de atendimento aos estudantes da Educação Especial, nas escolas das redes e no Atendimento

Educacional Especializado, mobilizando e orientando os professores regentes e especializados, em articulação com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas remotas ou presenciais que garantam acessibilidade curricular;

- As atividades planejadas para escolarização e Atendimento Educacional Especializado não presencial deverão abranger conteúdos relativos aos cuidados essenciais de prevenção e preservação da saúde durante e após o período da pandemia da COVID-19, com orientações para a participação dos estudantes e de suas famílias em redes de apoio, e ainda, orientações relacionadas à proteção e cuidado no retorno às rotinas presenciais nas escolas e no AEE;

- Que as escolas e os serviços de Atendimento Educacional Especializado garantam os direitos dos estudantes da Educação Especial no que se refere aos apoios e suportes diferenciados necessários à eliminação de barreiras e ao oferecimento de recursos de acessibilidade necessários aos processos de aprendizagem e desenvolvimento;

- Que se observe todas as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis e modalidades de ensino, quanto ao funcionamento das escolas, que também se aplicam às especificidades do atendimento aos estudantes da Educação Especial;

- Os sistemas devem criar grupos intersetoriais em rede, reunindo entidades representativas, familiares, estudantes e representantes da comunidade, das áreas da educação, saúde e da assistência social, para articulação das ações e decisões a serem implementadas nas escolas e Atendimento Educacional Especializado para os alunos da Educação Especial, presenciais e/ou não presenciais;

- As atividades escolares e/ou do Atendimento Educacional Especializado, presenciais ou remotos se estendem aos estudantes da Educação Especial que se encontrarem em situação de atendimento hospitalar ou domiciliar, resguardadas as orientações da OMS; e

- Sendo a Educação Especial uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), todas as orientações deste parecer devem ser aplicadas na oferta de Atendimento Educacional Especializado, bem como das atividades escolares realizadas de modo remoto, não presencial ou presencial, aos estudantes da Educação Especial matriculados nas escolas quilombolas, indígenas ou do campo, respeitadas as idiossincrasias de cada realidade, as condições e recursos mínimos de que disponham para que haja participação nas atividades propostas.

Orientações aos Sistemas Educacionais acerca do atendimento educacional, no contexto da pandemia

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. Cabe destacar que, para os fins deste parecer, as atividades remotas são aquelas que envolvem o uso de tecnologias e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, considerando que existem outros meios de atendimento, que podem envolver encaminhamentos de materiais, sem mediação presencial com os profissionais e sem uso de tecnologia. Cada sistema de ensino, em seus diversos níveis e modalidades, pode optar pelo regime que melhor atender a sua realidade.

Nos casos dos sistemas de ensino em que a permanência em atividades remotas ou não presenciais for a opção escolhida para continuidade das atividades, deve ser garantida tanto a continuidade do atendimento escolar como o Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as seguintes orientações:

- Os profissionais da Educação Especial devem dar continuidade ao trabalho juntamente com os professores regentes das salas de aula comuns inclusivas;
- Os sistemas educacionais, por meio de suas equipes educacionais e, em permanente diálogo com a família, devem garantir que os estudantes atendidos na Educação Especial tenham acesso às atividades remotas e/ou às presenciais, com especial atenção às condições de acesso aos meios e tecnologias de comunicação e informação, disponibilizando apoios necessários para que o atendimento escolar e o AEE ocorram de acordo com as especificidades de cada estudante;
- O sistema de ensino e a escola devem responsabilizar-se pela garantia de recursos pedagógicos a serem utilizados no processo educacional e no serviço de AEE e, pela equipe educacional (professores da Educação Especial e regentes), pelas orientações necessárias para que os estudantes possam utilizá-los de modo funcional e favorável a aprendizagens significativas;
- O sistema de ensino e a equipe do AEE devem disponibilizar materiais pedagógicos necessários e adequados à acessibilidade curricular dos alunos com impedimentos de qualquer natureza;
- Devem ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações, acompanhamento, bem como orientações sobre a logística, tanto no que se refere ao processo de escolarização formal, como nas atividades realizadas pelo AEE;
- Os professores do AEE devem elaborar, em conjunto com os professores regentes, e com apoio da equipe escolar e das famílias, um Plano de Ensino Individual (PEI) para cada aluno, considerando suas singularidades e condições de acesso às atividades remotas e/ou não presenciais;
- Os serviços de AEE não se limitam ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais;
- 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;
- Os sistemas educacionais devem garantir acessibilidade linguística nos atendimentos remotos e/ou não presenciais aos estudantes surdos sinalizantes que optam pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, comunicação e interação;
- Aos alunos com altas habilidades ou superdotação deve ser garantido acesso ao AEE, considerando seu programa de enriquecimento curricular, atividades suplementares necessárias, além do apoio especializado que atenda as especificidades dos estudantes;
- As orientações às atividades não presenciais deverão ocorrer por meio de ações articuladas entre os professores e o mediador presencial no domicílio, caso haja, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação e/ou outros meios, que viabilizem atendimento ao aluno e apoio à família, para a realização das atividades;
- Nos atendimentos remotos ou não presenciais, deverão ser incluídas ações de apoio sistemático aos familiares ou responsáveis que atuem como mediadores presenciais para a realização das atividades remotas, assim como o acompanhamento em atividades de avaliação;
- Os profissionais do AEE e professores das escolas devem buscar alternativas para manter o contato social com os estudantes, para que não haja perda do vínculo e do sentimento de pertencimento dos educandos aos ambientes de escolarização e atendimentos especializados; e
- As aulas e interações *on-line* devem propiciar comunicações interpessoais, sempre que possível, para que os alunos não percam o vínculo com a sua turma.

Cabe aos sistemas de ensino, na oferta de escolarização e do Atendimento Educacional Especializado, promover a acessibilidade nas atividades não presenciais ou remotas aos estudantes da Educação Especial. Considerando, por exemplo, as demandas de acessibilidade linguística, com a disponibilização de aulas, atividades ou atendimentos que apresentem:

- Tradução/interpretação em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, para estudantes surdos e com deficiência auditiva sinalizantes;
- Materiais pedagógicos acessíveis e adequados, bem como legendados, quando pertinente, para estudantes surdos e deficientes auditivos;
- Acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, incluindo materiais em áudio e audiodescrição; e
- Recursos que atendam à acessibilidade curricular daqueles estudantes que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação.

Para efeitos de validação das cargas horárias do atendimento escolar e/ou Atendimento Educacional Especializado, remoto ou não presencial, os respectivos profissionais devem registrar, de maneira apropriada e detalhada, as atividades realizadas, indicando as formas de interação (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante, o registro da participação dos estudantes, bem como os objetivos alcançados.

Orientações aos Sistemas que definirem o retorno do atendimento educacional presencial para todos os estudantes, incluindo o público da Educação Especial, no contexto da pandemia

Nos casos dos sistemas de ensino que optarem pelo retorno das atividades escolares e de Atendimento Educacional Especializado presencial, a oferta destes serviços deve considerar as seguintes orientações:

- Os estudantes com deficiência devem ter o direito de retornar às escolas no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a COVID-19;
- No caso de estudante que conhecidamente pertença a algum grupo de risco da COVID-19, a família deverá comunicar a situação à escola. Nestes casos, a família poderá fornecer relatório médico atestando o risco, e o estudante continuará com as atividades escolares e Atendimento Educacional Especializado, remotos;
- Devem ser tomadas medidas de prevenção à evasão das atividades do Atendimento Educacional Especializado, bem como da escolarização;
- O público da Educação Especial deve ser acompanhado de forma mais intensa no processo de saída do isolamento, cabendo aos espaços de escolarização e aos espaços de Atendimento Educacional Especializado empreender estratégias de avaliação diagnóstica e de elaboração de planos de recuperação de aprendizagem, de acordo com os resultados e singularidades de cada estudante, seu Plano de Desenvolvimento Institucional de Ensino (PDIE) e seu desenvolvimento nas atividades remotas;
- O retorno ao ambiente escolar e espaços de Atendimento Educacional Especializado requer um planejamento pedagógico (Plano de Ensino Individualizado) com metas voltadas para o atendimento das necessidades formativas, reintegração na rotina acadêmica e

atividades do AEE, e que possa oferecer ao estudante condições de equidade, qualidade e acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem;

- Os professores do Atendimento Educacional Especializado, bem como as equipes pedagógicas de cada unidade escolar, devem trabalhar articuladamente para que os estudantes da Educação Especial possam evitar prejuízos ou reparar as perdas relacionadas com as aprendizagens ocorridas durante o longo período da pandemia da COVID-19;

- Para evitar que os estudantes da Educação Especial sejam expostos a situações de risco e zelar para que sejam valorizados conforme o princípio de dignidade da pessoa humana, deverão ser eliminadas barreiras que afetam a mobilidade, a comunicação e a interação para todos, oferecendo os apoios e recursos de acessibilidade necessários e explicitados nos protocolos de retomada das atividades;

- Todos os profissionais que atuam em unidades educacionais e espaços de Atendimento Educacional Especializado (incluindo profissionais de apoio escolar responsáveis pelo auxílio na alimentação, higiene e locomoção), para o contato físico direto devem utilizar a paramentação recomendada pelas entidades sanitárias preventivas do contágio pelo coronavírus;

- Os estudantes cegos e de baixa visão que precisem de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc., devem ser orientados e auxiliados na higienização de seus pertences, bem como na assiduidade de limpeza das mãos, além de lhes ser garantido o acesso aos materiais de segurança sanitária recomendados pelas entidades sanitárias;

- 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;

- É recomendado o uso de máscaras de material transparente nas salas de aula em que a Libras seja a língua de comunicação e interação, onde haja estudantes surdos sinalizantes, considerando que as máscaras opacas não atrapalhem a comunicação, visto que as expressões faciais são mecanismos essenciais para a comunicação na Língua de Sinais;

- É recomendado o uso de máscaras transparentes nas salas de aula onde haja estudantes com deficiência auditiva oralizados, de modo que não seja prejudicado o processo de leitura labial na comunicação;

- Sempre que possível é recomendado que toda a comunidade escolar utilize máscaras transparentes para possibilitar a socialização de estudantes com deficiência auditiva ou surdos;

- Os estudantes surdocegos que se comunicam por meio do Tadoma e/ou Libras Tátil, os quais exigem contato físico direto e permanente, devem ter as interações revestidas de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para eles e seus tradutores e intérpretes;

- São necessárias ações que favoreçam a compreensão de todos os estudantes sobre as mudanças de rotinas do Atendimento Educacional Especializado e/ou nas atividades de vida diária em ambiente escolar, dando especial atenção a todos aqueles que tiverem dificuldade de compreensão da adesão às novas rotinas;

- Aos estudantes com impedimentos de longa duração de natureza físico-motora e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente;

- Todos os profissionais de apoio aos estudantes com deficiência ao retornar devem: (1) auxiliar o estudante em todas as suas necessidades; (2) seguir as rotinas de higiene e normas sanitárias estabelecidas;

- Os sistemas de ensino devem elaborar boletins de orientação, para ampla divulgação a todos os estudantes e familiares, a respeito da importância de instrumentos e ações preventivas como: distanciamento social e medidas gerais de higiene para prevenção contra a COVID-19, sempre considerando acessibilidade como aspecto essencial desta comunicação. Estes informativos devem ter linguagem clara e acessível, contendo ilustrações com esclarecimentos sobre a doença e orientações quanto às medidas preventivas. Tal fato pode auxiliar sobremaneira o retorno seguro dos estudantes ao contexto escolar e ao Atendimento Educacional Especializado presencial;

- Nos casos de estudantes da Educação Especial, com doenças crônicas (doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, câncer, doenças respiratórias crônicas e cerebrovasculares) comprovadas, não devem retornar às atividades presenciais sem autorização médica; e

- Em todos os casos em que o retorno às aulas e ao Atendimento Educacional Especializado presencial não for possível, recomenda-se que a escola e os profissionais do AEE apresentem para as famílias um plano de continuidade, no qual garantam condições diferenciadas para o ensino remoto, para evitar prejuízos e/ou evasão escolar.

Considerações Finais

A pandemia alterou rotinas e comportamentos consolidados nos sistemas educacionais, e estas mudanças, de maneira geral, não retrocederão. Essas recomendações precisam ser materializadas em ações efetivas, garantindo a inclusão educacional e social de todos os alunos, com olhar especial aos estudantes com deficiência, os quais a legislação brasileira estabeleceu como especiais e presumidamente vulneráveis, e, para os quais, em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, deve o Poder Público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Caberá às redes de ensino tomar providências para promoção da acessibilidade e segurança de saúde dos estudantes no retorno às aulas presenciais, devendo remover quaisquer barreiras que impeçam sua plena e efetiva participação em igualdade de condições com os demais estudantes. É essencial que seja assegurado o ensino e a aprendizagem efetivas, de maneira remota ou presencial, e que sejam adotados todos os protocolos de higiene para a preservação da saúde dos estudantes.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente ao 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, nos termos deste parecer.

Brasília (DF), 9 de outubro de 2020.

Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira – Presidente

Conselheira Suely Melo de Castro Menezes – Relatora

Conselheira Amábile Aparecida Pacios – Membro

Conselheiro Augusto Buchweitz – Membro

Conselheiro Fernando César Capovilla – Membro

Conselheiro Joaquim José Soares Neto – Membro

Conselheiro Tiago Tondinelli – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Sala das Sessões, em 9 de outubro de 2020.

Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro – Presidente