

DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rosimeire Maria Orlando (org.)



E CASTRO



EDESP-UFSCar

DESDOBRAMENTOS
DA POLÍTICA
EDUCACIONAL
COM ENFOQUE NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rosimeire Maria Orlando (org.)

DESDOBRAMENTOS
DA POLÍTICA
EDUCACIONAL
COM ENFOQUE NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

EDESP-UFSCar

2022

Copyright © 2022 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Prof. Dr Alonzo Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da

UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas

Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Apoios

Esta publicação foi financiada com os apoios da:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX nº do Processo: 23038.006212/2019-97.

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Raquel Mariane da Silveira / silveira.raquelm@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

D449 Desdobramentos da política educacional com enfoque na educação especial [recurso eletrônico] / organizadora Rosimeire Maria Orlando. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP-UFSCar, 2022.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-910-9

1. Educação e Estado. 2. Professores – Formação.
3. Educação especial. 4. Prática de ensino. I. Orlando, Rosimeire Maria. II. Título.

CCD23: 370.981

DOI: 10.46383/isbn.978-65-5854-910-9

Todos os direitos desta edição estão reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br

EDESP – Editora de Educação e

Acessibilidade da UFSCar

www.edesp.ufscar.br



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), por oferecer condições para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - Rosimeire Maria Orlando	9
1	
ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO ESTADO BRASILEIRO: UMA BREVE INTRODUÇÃO - Gabriel Costa e Luciléia Bechmann	13
2	
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E REDUÇÃO NOS CUSTOS EM EDUCAÇÃO PARA PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO - Rosimeire Maria Orlando, Suelen Priscila Ferreira Alves e Vanessa Cristina Paulino	23
3	
DECRETO 10.502/2020: DISPUTAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS CLASSES SUBALTERNAS - Suelen Priscila Ferreira Alves	33
4	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DURANTE OS ANOS DE 2011 A 2022 - Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira e Josivan João Monteiro Raiol	47
5	
PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO NÃO PRESENCIAL NO BRASIL: A ESCOLHA DE UM CAMINHO TORTUOSO - Alyne Cristine Domene Martins de Lima e Lucas de Moraes Negri	59
6	
OS INDICADORES EDUCACIONAIS PARA ALÉM DE DADOS ESTATÍSTICOS - Ana Carolina Macalli, Luciléia Bechmann e Tiarles Mirlei Piaia	81
7	
ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DE UMA ALUNA SURDA - Samara Cristina Ferreira da Costa e Alessandra Daniele Messali Picharillo	91
ÍNDICE REMISSIVO	103
SOBRE OS AUTORES	105

APRESENTAÇÃO

A escolarização e a formação do estudante com deficiência no Brasil são direitos garantidos e se encontram imbricados com a formulação e efetivação das políticas públicas. Nessa direção, a presente obra, *Desdobramentos da política educacional com enfoque na Educação Especial*, tem como objetivo colocar em pauta tal temática, mesmo sabendo que abordá-la impõe desafio e responsabilidade; sobretudo, pelo conhecimento do esforço para que a Educação, enquanto direito social dessa população, se concretize, apesar de uma história marcada por exclusão, segregação e resultados ainda precários no contexto brasileiro.

Trata-se aqui de apresentar uma obra resultante de esforços, pesquisas e estudos coletivos, que tem como fundamentação teórica pensadores críticos e da interlocução com alunos e docentes do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar e de estudos e aprofundamentos realizados junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial – UFSCar e ao Núcleo de Estudos Críticos e Pesquisas em Educação e Desigualdade Social – UEL.

Não seria nada honesto não mencionar e deixar de indicar a contribuição, nessa vertente, de importantes sujeitos em minha formação pessoal e profissional, desde familiares até professores e equipe escolar que participaram de meu fluxo escolar, desde a educação infantil até a formação acadêmica e profissionalização, sempre em instituições escolares de cunho público, a que tenho profundo respeito e gratidão. Gostaria de deixar registrada também a importância, para os estudos do grupo, ao ter sido contemplado com o projeto Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão (OBEDUC/CAPES/INEP Edital n.º 49/2012), projeto de pesquisa em rede aprovado pela CAPES, no Edital Observatório em Educação (OBEDUC), a Chamada Universal – MCTI/CNPq N.º 28/2018 – Universal Faixa B – Processo n.º 438322/2018-5, o Programa de Pós-graduação em Educação Especial e o Programa Capes/Proex, processo n.º 23038006212/2019-97.

Enfim, em tempos sombrios, em que o pensamento conservador avança em vários países e ataca ferozmente o Brasil, e em especial a educação escolar e as universidades públicas; tempos em que a Organização Mundial de Saúde e o Banco Mundial defendem claramente propostas para redução de gastos públicos para com a escolarização das pessoas

com deficiência, sob a égide da denominada implementação de sistemas inclusivos; de retrocesso de direitos sociais e de cortes de verbas nas universidades e na pesquisa, devo ser clara e dizer que o esforço em colocar nesta obra as reflexões e desafios sobre a política da Educação e da Educação Especial brasileira, dá-se primordialmente por essa realidade concreta que constatamos e pela busca por uma escola pública laica, com gestão democrática, com qualidade social para toda a classe trabalhadora e inclusive para a população com deficiência.

Espero que esta obra seja importante ferramenta de estudo para todos que de alguma forma se envolvem com a educação pública em nosso país. Ela foi organizada em capítulos que partem de um entendimento de como se organiza a política no Estado brasileiro, com foco no fluxo de escolarização das pessoas com deficiência, partimos para a análise de política global e nacional e finalizamos com o estudo e análise da política na concretude da universidade. Os capítulos se dividem didaticamente, mas o conjunto da obra se esforça para haver uma comunicação entre as temáticas discutidas pelos autores e autoras.

Assim, no primeiro capítulo, com o título *Organização política do Estado Brasileiro: uma breve introdução*, Gabriel Costa e Luciléia Bechmann apresentam noções introdutórias a respeito do funcionamento das principais instituições democráticas do país, com posterior enfoque no Ministério da Educação. Utilizam como fonte principal a Constituição Federal do Brasil, contribuem para o entendimento do funcionamento político do Estado Brasileiro e proporcionam ao leitor uma aproximação dos conceitos ao saírem de uma linguagem excessivamente técnica.

A Declaração de Salamanca, considerada um marco para as discussões sobre a denominada inclusão, especialmente “educação inclusiva”, foi objeto de análise de teóricos da área da Educação Especial, que destacaram a sua aceitabilidade, por atender a demandas da população, bem como as condições, sobretudo econômicas, determinantes para suas proposições. Nessa direção, Rosimeire Maria Orlando, Suelen Priscila Ferreira Alves e Vanessa Cristina Paulino trazem, no segundo capítulo, intitulado *Declaração de Salamanca e redução nos custos em educação para países em desenvolvimento*, a partir dos conceitos de Gramsci, uma análise sobre a referida Declaração.

A autora Suelen Priscila Ferreira Alves, no terceiro capítulo, *Decreto 10.502/2020: disputas em torno da educação das classes subalternas*, volta sua análise para o contexto nacional e busca identificar, por meio de revisão de literatura, a compreensão e análise do Decreto nº 10.502/2020 e seus desdobramentos. Ela debruça seus estudos em Gramsci e contribui com importantes reflexões sobre as produções acadêmicas e as análises reali-

zadas, até o momento, sobre o referido Decreto, ressaltando a urgência de uma luta por uma escola que permita a emancipação das classes.

No quarto capítulo, com o título *Formação de professores e a escolarização do estudante com deficiência: análise da política de formação durante os anos de 2011 a 2022*, Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira e Josivan João Monteiro Raiol, com o objetivo de identificar e analisar a política de formação de professores para a educação especial inclusiva durante os anos 2011 a 2022, por meio de uma análise de cunho materialista, refletem sobre os componentes políticos que envolvem a Educação e a escolarização das pessoas com deficiência e a interface com a formação de professores.

Com o objetivo de trazer para a discussão um tema atual, Alyne Cristine Domene Martins de Lima e Lucas de Moraes Negri refletem, no quinto capítulo, intitulado *Pandemia da covid-19 e o ensino não presencial no Brasil: a escolha de um caminho tortuoso*, sobre os documentos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, e a influência na elaboração de documentos norteadores do ensino emergencial brasileiro, discutindo algumas das principais diretrizes.

No sexto capítulo, as autoras Ana Carolina Macalli, Luciléia Bechmann e Tiarles Mirlei Piaia apresentam uma análise dos indicadores educacionais no Brasil. Realizam um estudo preliminar para compreender o que são os indicadores sociais e educacionais enquanto ferramenta de formulação de políticas públicas no Brasil. Sob o título *Os indicadores educacionais para além de dados estatísticos*, as autoras buscam compreender o verdadeiro significado, limites e potencialidades dos indicadores sociais, pois se trata de importante instrumento para as diversas instâncias e instituições que estão envolvidas no delineamento das prioridades sociais e na distribuição de recursos do orçamento público, inclusive educacionais.

A *acessibilidade em ambiente universitário na perspectiva de uma aluna surda* é apresentada pelas autoras Samara Cristina Ferreira da Costa e Alessandra Daniele Messali Picharillo, no sétimo capítulo. As autoras têm a intenção de analisar a política de acessibilidade, na perspectiva de uma aluna surda, matriculada em um programa de pós-graduação de uma universidade pública federal. Elas indicam, a partir dos dados coletados, que, embora algumas dimensões de acessibilidade estejam presentes na universidade, por muito tempo de sua vida a pós-graduanda teve uma visão distorcida de seus direitos e há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à consciência e garantia dos direitos.

Finalizando, espero que esta obra seja o ponto de partida aos que se interessam pelo estudo sobre os direitos sociais das pessoas com deficiência. Expresso meus agradecimentos aos que fizeram parte desta caminhada, des-

de minha estada na escola pública e universidade, enquanto aluna e docente, até a minha efetivação na Universidade Federal de São Carlos¹, que possibilitou a elaboração coletiva desta obra, que certamente se deu por meio da interlocução com diversos agentes durante minha trajetória pessoal e profissional, em especial os autores e autoras desta obra. Enquanto coletivo, esperamos com esta obra, para além de pôr em pauta a temática, contribuir para o envolvimento de graduandos, pós-graduandos, professores da rede básica de ensino e a população como um todo, com o aprofundamento e ampliação do conhecimento produzido sobre a temática em foco.

Tenho certeza de que carrego um pouco de cada um de vocês comigo.

Boa leitura!

Rosimeire Maria Orlando

¹ Indicamos o agradecimento de todos os autores que compõem o presente *e-book* ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial e ao Programa Capes/Proex, processo nº 23038006212/2019-97.

ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO ESTADO BRASILEIRO: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Gabriel Costa
Luciléia Bechmann

O Brasil é um país de tamanho continental, com 8.513.844 km² (IBGE, 2021), tratando-se do maior da América do Sul. O país é composto por 26 estados, além do Distrito Federal e, estima-se que a população seja de um pouco mais de 200 milhões de pessoas (IBGE, 2022). Em relação à sua organização política, o Brasil é uma República Federativa, constituída como Estado Democrático de Direito, e dividida em entes federados, quais sejam, a União, os estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Assim, o funcionamento político do país perpassa diversas esferas para que essa democracia seja exercida com a participação da sociedade e de seus representantes eleitos. Entretanto, de acordo com uma pesquisa realizada pela Agência Senado, vinculada ao Governo Federal, a população, em sua maioria, não entende como esse funcionamento ocorre e que isso se deve ao “baixo nível de conhecimento sobre o sistema político, atrelado a deficiências no ensino, que não transmite informações sobre o tema de forma clara.” (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Sabe-se que é de suma importância que a população como um todo tenha ciência desse funcionamento, para que possa realizar escolhas conscientes nas eleições, além de exercer a cidadania no contexto cotidiano.

Buscando compreender melhor acerca de como se dá esse funcionamento, o presente artigo tem por objetivo apresentar noções introdutórias a respeito do funcionamento das principais instituições democráticas da República Federativa do Brasil, com posterior enfoque no Ministério da Educação. A fim de aproximar esses conceitos, buscou-se sair de uma linguagem mais técnica, vulgo “juridiquês”. Assim, espera-se que esse capítulo sirva como um facilitador no entendimento da organização política do país, bem como a sua relevância no contexto do presente livro e os demais capítulos que o compõem.

Além das partes referentes à introdução, método e considerações finais, o presente capítulo está estruturado em outras três partes principais, com o intuito de responder às questões: Como se organiza o sistema político brasileiro? Como se dá o processo legislativo? Qual a função e como se organiza o Ministério da Educação (MEC)?

A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, cujos procedimentos centraram-se na pesquisa documental, tendo como principal fonte a Constituição Federal do Brasil de 1988. Foram realizadas, ainda, consultas em *sites* oficiais do Governo, entretanto, destaca-se a utilização da Constituição, pois esta é o documento que rege sobre a estrutura do sistema do país. Visto que este trabalho tem o intuito de introduzir o funcionamento e estrutura do sistema governamental brasileiro, a análise realizada foi meramente descritiva.

Como se organiza o sistema político brasileiro?

Inicialmente, destaca-se que, nos termos do artigo primeiro da Constituição Federal, a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, e constitui-se em Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

Nesse sentido, faz-se necessário conceituar esses termos. Por República, pode-se tomar como norte a descrição de que:

República vem do latim *res publica*, literalmente o bem público, chamando portanto, a etimologia da palavra a atenção para a coisa pública. a coisa comum. Foi Cícero quem classicamente examinou a especificidade do conceito de república, ao diferenciar *res publica* de outras, como a *privata*, a *domestica*, a *familiaris*, estabelecendo, dessa maneira, uma distinção entre o público, isto é, o comum – que corresponde, no grego antigo, às formas substantivadas do adjetivo *koinós* (comum, público) e, modernamente, à expressão italiana *il comune*, ao alemão *die Gemeinde* – e o privado, que não é comum a todos, mas é particular a alguns. Para Cícero, o público diz respeito ao bem do povo que, para ele, não é uma multidão qualquer de homens mas sim um grupo numeroso de pessoas associadas pela adesão a um mesmo direito e voltadas para o bem comum. São, portanto, na concepção ciceroniana, dois os vínculos que configuram o *populus*, como o destinatário da *res-publica*: *consensus juris* (o consenso do direito) e *communis utilitatis* (a comum utilidade) (LAFER, 1989, p. 215).

Ou seja, o conceito de República diz respeito ao conjunto de indivíduos reunidos em prol do bem comum, em que existiria o consenso quanto às leis entre eles estabelecidas, assim como a existência da comum utilidade, de modo que o interesse de cada um coincida com o interesse geral.

Já a Federação consiste na forma de Estado adotada. Nas palavras de Barroso:

Federação significa a forma de Estado, o modo como se dá a distribuição espacial do poder político. Nesse tipo de organização, em lugar de existir um único centro de poder, existem dois: o central e o federado. A forma federativa de Estado procura conciliar o respeito à diversidade de cada entidade política com elementos de unidade indispensáveis à preservação da soberania e da integridade nacionais (BARROSO, 2010, p. 203).

Nesse sentido, o poder não se encontra apenas nas mãos da União (poder central), mas se divide em diversos entes federados, a saber, Estados, Municípios, e Distrito Federal.

Por fim, quanto ao Estado Democrático de Direito, podemos compreender que ele

[...] tem um conteúdo transformador da realidade, não se restringindo, como o Estado Social de Direito, a uma adaptação melhorada das condições sociais de existência. Assim, o seu conteúdo ultrapassa o aspecto material de concretização de uma vida digna ao homem e passa a agir simbolicamente como fomentador da participação pública no processo de construção e reconstrução de um projeto de sociedade, apropriando-se do caráter incerto da democracia para veicular uma perspectiva de futuro voltada à produção de uma nova sociedade, onde a questão da democracia contém e implica, necessariamente, a solução do problema das condições materiais de existência (STRECK; MORAIS, 2018, p. 270).

Assim, o Estado Democrático de Direito tem diversas nuances, como o fomento à participação da população nas tomadas de decisões, deixando de ser meros observadores e passando ao *status* de protagonistas.

Ainda, conforme o artigo segundo da Constituição Federal, a União se encontra dividida em Três Poderes, independentes e harmônicos entre si: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Essa divisão decorre dos pensamentos consolidados pelo Iluminismo, inspirados nos ideais já trazidos por autores como Aristóteles, Locke e Montesquieu. Destaca-se que:

A divisão dos poderes foi consagrada como princípio formal fundamental na Declaração Universal dos Direitos do Homem

e do Cidadão (artigo 16) que se expressa na criação de instituições independentes e autônomas cujas funções diferenciadas objetiva o afastamento do despotismo do antigo regime e garantir a liberdade e os direitos fundamentais. Para os deputados de 1789, a separação dos poderes era um dogma, a ponto de ser positivado na Declaração o princípio de que uma sociedade que não garantisse a separação dos poderes não tinha Constituição. Percebe-se, na adoção do princípio, a influência de Montesquieu na Constituição inglesa que inclui, também, as contribuições de Rousseau (PEIXINHO, 2008, p. 16).

A referida separação consiste em mais uma forma de evitar a concentração de poder em um ou poucos indivíduos, de maneira que, havendo distribuição deste, de acordo com a competência de cada Poder, se impediria a ascensão de uma tirania.

Nesse contexto, o Poder Executivo concentra as funções administrativas do Estado, executando, fiscalizando e gerindo as leis, e o plano federal é exercido pelo Presidente da República, com auxílio dos Ministros de Estado, nos termos do artigo 76 da Constituição Federal.

O Poder Legislativo, por sua vez, é exercido no plano federal pelo Congresso Nacional, que é composto pela Câmara dos Deputados, com 513 deputados federais, e pelo Senado Federal, com 81 senadores, nos termos do artigo 44 da Constituição Federal. Sua função é desempenhar o papel de elaboração das leis que regerão a sociedade, além de fiscalizar o Poder Executivo.

Por fim, o Poder Judiciário é composto por diversos órgãos, descritos no artigo 92 da Constituição Federal, quais sejam, o Supremo Tribunal Federal, o Conselho Nacional de Justiça, o Superior Tribunal de Justiça, o Tribunal Superior do Trabalho, os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais, os Tribunais e Juízes do Trabalho, os Tribunais e Juízes Eleitorais, os Tribunais e Juízes Militares, e pelos Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios. A função do Poder Judiciário, por sua vez, é garantir o cumprimento das leis, julgando e interpretando os conflitos que lhes forem apresentados.

Abaixo, uma imagem representativa do sistema descrito.

Figura 1 - Resumo da organização do Sistema Político brasileiro



Fonte: adaptado de Poder 360 (NÓBREGA, 2019).

Como se dá o processo legislativo?

Após uma breve introdução quanto à organização e funcionamento do Estado, é de essencial importância apresentar, também, características do processo legislativo, considerando o objetivo final de fornecer subsídio para compreensão das normas em vigor no Brasil.

Conforme o artigo 59 da Constituição Federal, o processo legislativo compreende a elaboração de emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções.

As emendas à constituição consistem em alterações à norma constitucional, que, em razão de sua relevância, apenas são admitidas quando propostas pelo Presidente da República, por metade das Assembleias Legislativas do país ou por, no mínimo, um terço dos membros de qualquer Casa do Congresso (Câmara dos Deputados ou Senado Federal).

Para aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), é necessária votação em dois turnos por cada Casa do Congresso Nacional, havendo aprovação, apenas, quando alcançados mais de três quintos dos votos em ambas. Em caso de rejeição, a matéria da proposta não pode ser reapreciada na mesma sessão legislativa, de forma que nova votação apenas poderia ser realizada no ano seguinte.

Já as leis complementares têm por objetivo regular alguma matéria descrita na Constituição Federal, complementando-a; enquanto as leis ordinárias são as leis mais comuns, que tratam das matérias do cotidiano de um país. As referidas leis podem ser propostas por qualquer membro ou Comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, pelo Presidente da República, pelo Supremo Tribunal Federal, pelos Tribunais Superiores, pelo Procurador-Geral da República ou pelos próprios cidadãos.

Quando as leis são de iniciativa do Congresso Nacional, o Projeto de Lei é direcionado para a comissão técnica competente da casa originária. Já quando é de iniciativa de algum membro externo, o projeto é apresentado à Câmara, que verificará se este é constitucional, legal e útil à sociedade. Caso positivo, o projeto será enviado para votação em plenário, em que a aprovação depende de maioria simples, ou seja, no mínimo metade dos votos dos congressistas presentes, em se tratando de lei ordinária; e maioria absoluta, ou seja, considerando, inclusive, os congressistas ausentes, em se tratando de lei complementar.

Caso a proposta seja rejeitada, o projeto é destinado ao arquivo, e em caso de aprovação, segue para a outra Casa do Congresso, chamada de Casa Revisora. Ou seja, caso o projeto tenha sido iniciado na Câmara dos Deputados, ele será encaminhado para o Senado Federal, e vice-versa.

Em caso de aprovação parcial do projeto pela Casa Revisora, este será emendado e devolvido para nova avaliação da outra Casa, que poderá aprovar o texto ajustado ou rejeitá-lo. Assim, em caso de aprovação, a lei é enviada para sanção ou veto presidencial.

Caso o Presidente não se pronuncie em até 15 dias do seu recebimento, a lei é considerada sancionada e encaminhada para promulgação. Em caso de veto, as duas Casas do Congresso Nacional reúnem-se para apreciá-lo, podendo revogar o veto presidencial por meio de votação com maioria absoluta de votos. Derrubado o veto, a lei será promulgada no prazo de 48 horas.

Quanto às leis delegadas, estas são de iniciativa exclusiva do Presidente da República, porém dependem de concessão do Congresso Nacional, que delegam suas funções ao Executivo. A referida concessão pode ser aprovada por maioria simples, em sessão conjunta ou separada das Casas Legislativas, em que serão estipuladas as condições para o uso dos poderes delegados.

As medidas provisórias são regidas pelo artigo 62 da Constituição Federal, que afirma que “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”.

Destaca-se que essas medidas passam a vigor imediatamente, porém pelo prazo limitado de sessenta dias, prorrogáveis pelo mesmo período. Caso, nesse lapso temporal, não ocorra a conversão da medida provisória em lei, ela perderá sua eficácia.

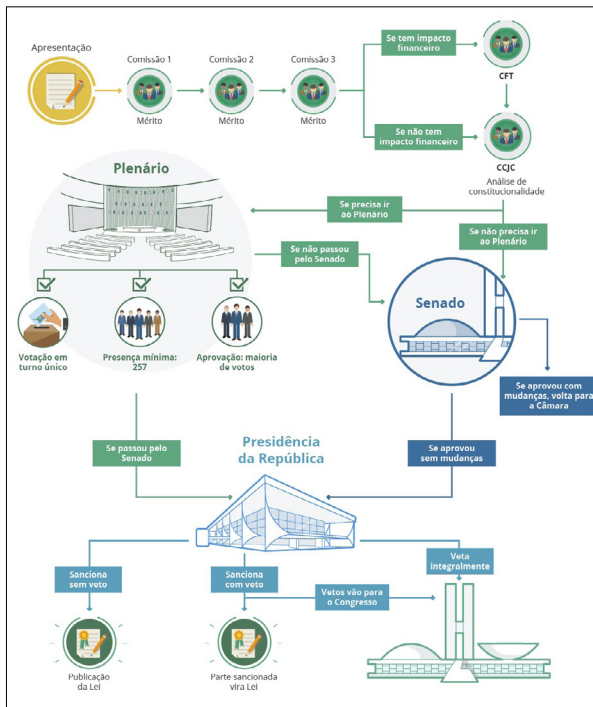
Já as resoluções são as normas jurídicas que regulam matérias da competência privativa da Casa Legislativa ou do Congresso Nacional, de caráter político, processual, legislativo ou administrativo (BRASIL, 2022a).

Os decretos legislativos, por sua vez, são a espécie normativa que regula as matérias de competência exclusiva do Poder Legislativo. Por meio de decretos legislativos, o Congresso Nacional, por exemplo, julga as contas do Presidente da República e resolve definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais (BRASIL, 2022b).

Destaca-se que os decretos legislativos não se confundem com os decretos presidenciais, que consistem em ato administrativo, com função complementar à lei. Estes se encontram delimitados no artigo 84 da Constituição Federal e, conforme descrito pelo *site* do Planalto, “regulamentam as leis e dispõem sobre a organização da administração pública” (BRASIL, 2022c).

Abaixo, uma imagem representativa do funcionamento descrito:

Figura 2 - Resumo do funcionamento do Processo Legislativo brasileiro



Fonte: *site* da Câmara Legislativa.

Qual a função e como se organiza o Ministério da Educação (MEC)?

Com base nos capítulos anteriores, percebe-se que, para o bom funcionamento do Estado Democrático de Direito, é necessária a colaboração de diferentes agentes e da sociedade civil organizada. No entanto, quando se trata dos Ministérios e suas secretarias – que compõem o Poder Executivo –, esse funcionamento ocorre de forma mais unilateral.

Como os Ministérios compõem o Poder Executivo, a nomeação dos Ministros e a organização da estrutura desses Ministérios dependem de critérios mais discricionários do Presidente da República, ao contrário, por exemplo, da nomeação de Ministros do Supremo Tribunal Federal – do Poder Judiciário – que, embora indicados pelo Presidente, passam por sabatina do Senado Federal.

Assim, os chamados Ministros de Estado são escolhidos livremente pelo Presidente, desde que sejam brasileiros natos ou naturalizados, maiores de 21 anos, e estejam em gozo de seus direitos políticos.

Por essa razão, em diversos momentos se pode verificar uma ausência de estabilidade em algumas pautas, o que se acentuou durante o atual governo (2019-2022), em que já tivemos cinco ministros da educação: Ricardo Velez Rodriguez, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, Carlos Alberto Decotelli, Milton Ribeiro e, atualmente (agosto de 2020), Victor Godoy Veiga.

Atualmente, o Ministério da Educação é composto por sete secretarias, sendo elas: Alfabetização; Educação Básica; Modalidades Especializadas de Educação; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Superior; Regulação e Supervisão da Educação Superior; e Executiva. Cada secretaria possui sua própria chefia e secretaria (BRASIL, 2022d).

Destaca-se que o Ministério da Educação possui uma função de suma importância para o país, já que o MEC é responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (PNE). Dessa forma, todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até educação superior, está sob responsabilidade desse ministério (BRASIL, 2022e).

Ainda, por se tratar de entidade do Poder Executivo, o MEC também pode, dentro de suas competências e atribuições, editar portarias de observância obrigatória. Cita-se, como exemplo, a Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber –, sistema de certificação gratuito, visando atender trabalhadores que detêm saberes e competências desenvolvidos ao longo da vida, fora do ambiente escolar formal, legalmente instituído no Brasil.

Assim, embora o Ministério da Educação não tenha competência para editar leis propriamente ditas, possui uma grande capacidade de impacto em todo âmbito da educação brasileira, sendo de extrema relevância a indicação

de profissionais habilitados, considerando-se, especialmente, as especificidades de cada modalidade de ensino, como no caso da Educação Especial.

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo apresentar noções introdutórias a respeito do funcionamento das principais instituições democráticas da República Federativa do Brasil, com posterior enfoque no Ministério da Educação, não tendo a pretensão de adentrar no tema de forma aprofundada, visto a sua especificidade, tampouco esgotar o debate. Tendo em vista o objetivo apresentado, considera-se que este foi atingido e destaca-se a importância do entendimento do funcionamento político do país para toda a população.

Espera-se que o presente trabalho, que buscou sair do “juridiquês”, tenha aproximado os conceitos, e que tenha contribuído para o entendimento dos diferentes papéis que cada agente federativo possui no âmbito da República Federativa do Brasil.

Referências:

- AGÊNCIA SENADO. *Falta conhecimento do eleitor sobre o sistema político, aponta DataSenado*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/17/falta-conhecimento-do-eleitor-sobre-o-sistema-politico-aponta-datasenado>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Competências*. Brasília, 2022e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/competencias>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BRASIL. Portal da Legislação. *Decretos*. Brasília, 2022c. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Termo: Decreto Legislativo*. Brasília, 2022b. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/decreto_legislativo. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. *Termo: Resolução*. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/resolucao>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CÂMARA LEGISLATIVA. Câmara dos Deputados. *Entenda o processo legislativo*. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/entenda-o-processo-legislativo/>. Acesso em: 11 set. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Áreas Territoriais*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=saiba-mais-edicao>. Acesso em: 19 ago. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeção da População*. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php. Acesso em: 19 ago. 2022.

JURIDQUÊS. In: MICHAELIS. Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/4b1qz/juridiqu%C3%AAs/#:~:text=Dicion%C3%A1rio%20Brasileiro%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa&text=pej%20Linguagem%20repleta%20de%20tecnicidades,ou%20profissionais%20da%20%C3%A1rea%20jur%C3%ADdica>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LAFER, C. O Significado de República. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 214-224, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2286>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PEIXINHO, M. O princípio da separação dos poderes, a judicialização da política e direitos fundamentais. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, n. 4, p. 13-44, 25 ago. 2008. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/3>. Acesso em: 16. ago. 2022.

NÓBREGA, I. *Entenda as diferenças dos sistemas de governo do Brasil e dos EUA*. PODER 360, 2019. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/entenda-as-diferencas-dos-sistemas-de-governo-do-brasil-e-dos-eua>. Acesso em: 11 set. 2022.

STRECK, L; DE MORAIS, J. Estado Democrático de Direito. In: CANOTILHO, J. *et al.* (org.). *Comentários à Constituição do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2018. p. 270-276.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E REDUÇÃO NOS CUSTOS EM EDUCAÇÃO PARA PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Rosimeire Maria Orlando
Suelen Priscila Ferreira Alves
Vanessa Cristina Paulino

Nos dias sete a dez de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que originou o documento traduzido para o português como Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Essa declaração é comumente citada em trabalhos da área da Educação Especial, por vezes em consenso com as informações contidas no documento.

Encontramos também na literatura alguns autores nacionais que buscam desvelar os discursos presentes nos documentos das conferências internacionais. De acordo com Kassar (2011a), as conferências internacionais são aceitas pela população porque respondem, em partes, a suas demandas. No entanto, a autora ressalta as condições econômicas como motivo principal para as recomendações, conforme segue: “Essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros” (KASSAR, 2011a, p.71).

Propusemos nos debruçar também sobre esse documento e buscamos, a partir dos conceitos elaborados por Gramsci, compreender as disputas presentes no texto, bem como a proposta de educação e para quais classes é destinada. Optamos por analisar a versão traduzida da Declaração de Salamanca, encontrada no *site* do Ministério da Educação.

Organizamos nossa análise em três tópicos: 1) Instituições privadas presentes; 2) Foco da Declaração está a economia; 3) Proposta de formação para estudantes.

Instituições privadas presentes

A Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade foi organizada pela Unesco em parceria com o governo da Espanha. De acordo com a Unesco (2022, n. p.), a missão da organização desde 1945 “é construir a paz através da cooperação internacional, pois é a única maneira de construir pontes entre as nações”. A organização tem um papel importante no campo cultural e dos direitos humanos, no entanto, sofre a influência de outras organizações internacionais e instituições privadas, de forma que tem suas ações determinadas pelo Banco Mundial (LEHER, 2001).

Assim como a Unesco como organizadora, outras organizações internacionais fizeram parte do evento; conforme consta no texto, “mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais” (UNESCO, 1994, p. 3). Compreendemos essas organizações como organismos privados que constituem a sociedade civil, conforme Gramsci (2017).

Para Gramsci (2017), a sociedade civil e a sociedade política compõem o Estado integral. Sendo a sociedade política formada pelos órgãos de governo e a sociedade civil, por organismos privados que podem ser orgânicos às classes dirigentes ou às classes subalternas. Alguns desses organismos conseguem se estruturar enquanto aparelhos privados de hegemonia e produzir consensos a partir de seus argumentos.

Na Declaração de Salamanca fica visível o interesse das organizações privadas na área da educação. Estas não só auxiliam na construção do texto, como também são chamadas para auxiliar no desenvolvimento das denominadas, no documento, “escolas inclusivas”. No trecho do documento a seguir podemos ver essas relações.

Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos:
- governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela *Conferência Mundial em Educação para Todos*, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais (UNESCO, 1994, p. 2, grifo nosso).

O documento destaca um apelo aos governos, às organizações internacionais e não governamentais e à Unesco. Entre a comunidade internacional, a maior atenção é dada para as organizações patrocinadoras da

Conferência Mundial de Educação para Todos. A Declaração de Salamanca acontece em decorrência dessa conferência de Jomtien em 1990 e, conforme consta no texto, tem como patrocinadores a Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial.

De acordo com Rabelo, Mendes, Segundo e Jimenez (2009), a Conferência Mundial de Educação Para Todos dá início ao que ficou conhecido como “Educação Para Todos”. Todavia, segundo as autoras, as ações encontradas no documento gerado a partir da conferência apontam que a “Educação Para Todos” está subordinada às condições de cada país e baseada em uma educação esvaziada de conteúdo.

O que podemos perceber por meio da Declaração de Salamanca é que as mesmas organizações estão presentes nos dois eventos. Essas organizações são orgânicas às classes dirigentes, de forma que defendem os interesses dessas classes; no entanto, prescrevem orientações para as classes subalternas, conforme podemos ver no trecho do documento.

Países que possuam *poucas ou nenhuma* escolas especial seriam em geral, *fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas* e serviços especializados – em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio – deveriam tornar as escolas aptas a servir à *vasta maioria de crianças e jovens* (UNESCO, 1994, p. 6, grifo nosso).

Os direcionamentos são claros para países em desenvolvimento. Como podemos ver, as “escolas inclusivas” são indicadas para aqueles países que tenham “poucas ou nenhuma escolas especiais”. Em outro trecho do documento, é apresentado que “A experiência, principalmente em *países em desenvolvimento*, indica que o *alto custo de escolas especiais* significa na prática, que apenas uma *pequena minoria* de alunos, em geral uma elite urbana, *se beneficia delas*” (UNESCO, 1994 p. 6, grifo nosso).

Esses trechos do documento apontam os direcionamentos elaborados pelas classes dirigentes, como já colocamos, voltados para as classes subalternas, para países que não tenham condições de investir em escolas especializadas. Essa proposta é apresentada para esses países como capaz de atender ao direito da educação para todos: “Elas fazem parte de uma *reforma mais ampla da educação*” (UNESCO, 1994, p. 8, grifo nosso).

As classes dirigentes, mesmo nesses países em desenvolvimento, não seguem esses direcionamentos, elaboram formas próprias de educar suas crianças e jovens com necessidade educativas especiais. De maneira que é a educação de crianças e jovens das classes subalternas que são direcionadas por esse documento. Diante dessas colocações, prosseguimos para o próximo tópico de discussão, referente ao objetivo principal da Declaração de Salamanca e as formas como são planejados os cumprimentos desse objetivo.

Foco da Declaração está na economia

A Declaração de Salamanca é comumente citada em textos da área, algumas vezes para justificar a necessidade de uma “escola inclusiva”, ainda que não seja discutido o conceito de inclusão ou as possibilidades reais de inclusão em uma sociedade capitalista ou qual inclusão/exclusão está sendo tratada/o. De acordo com Fontes (1996), nos anos de 1990 o conceito de exclusão passa a ser amplamente utilizado, encobrendo as questões referentes às desigualdades econômicas crescentes no período. Para a autora, ninguém pode ser realmente excluído em uma sociedade capitalista; antes, todos são incluídos, porém, de forma desigual, sendo a inclusão forçada e exclusão interna.

Para Martins (1997, p. 14):

Rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam (MARTINS, 1997, p. 14).

Dessa forma, as políticas de inclusão são permeadas por essas contradições. A Declaração de Salamanca está no bojo dessas políticas, de forma que o objetivo principal da Declaração em foco não é a resolução dessas contradições, mas, conforme já citamos Kassar (2011a), a relação da redução de custos prevista. Traremos sobre os trechos dos textos com essas informações, bem como os planos traçados para essa redução.

No excerto a seguir, é possível identificar essa relação, na tentativa de reduzir os custos.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1, grifo nosso).

O excerto acima, destacado, é iniciado com um discurso conhecido acerca da Declaração, chamando as escolas regulares à responsabilidade de “combater atitudes discriminatórias”, criar comunidades “abertas e solidárias” e construir uma “sociedade inclusiva”. Discurso humanitário he-

gemônico em contradição com uma sociedade competitiva e excludente. Esse mesmo discurso humanitário é atravessado pela ideia de promover a “eficiência”, ou seja, essa escola pode ser mais produtiva e, dessa forma, apresenta uma “ótima relação de custo-qualidade”.

O documento deixa expresso e bem evidente o principal objetivo da declaração. Em outro momento do texto, ao descrever o modelo educacional, defendendo uma “pedagogia centrada na criança”, as questões referentes aos custos são novamente mencionadas, como podemos observar.

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que “um tamanho serve a todos” (UNESCO, 1994, p. 4, grifo nosso).

Nesse trecho, a “pedagogia centrada na criança” é apontada como aquela que pode evitar desperdícios de recursos, ou seja, pode ser mais econômica; e, segundo o excerto, pode também evitar a “destruição da esperança”. No tópico acerca da formação do estudante, discutiremos a pedagogia centrada na criança; no momento, nos atemos a como a redução de custos é apresentada no texto.

A partir dessa ideia de reduzir os custos com a educação de pessoas com necessidades educativas especiais, o documento vai apresentando as formas pelas quais essa redução pode acontecer. A economia é prevista para o momento educacional e para o futuro dessas crianças e jovens. Na nossa análise, identificamos cinco maneiras para a economia nessa área: 1) Teoria do Capital Humano; 2) Redução dos professores; 3) Voluntariado; 4) Criatividade e Inovação; e 5) Desresponsabilização do governo.

A aposta na teoria do capital humano está presente neste período, por meio da ideia de formar essas pessoas para que sejam ativas economicamente, como podemos ver no trecho a seguir.

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma *transição efetiva da escola para o trabalho*. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem *economicamente ativos* e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às *demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta*. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, *incluindo experiências diretas em situações da vida real*, fora da escola (UNESCO, 1994, p. 13, grifo nosso).

Destaca-se, no texto, a necessidade de esses alunos tornarem-se ativos economicamente. Essa preocupação se dá no sentido de essas pessoas não demandarem investimentos, mas serem capazes de manter sua subsistência, ainda que sejam em atividades práticas. Como podemos ver no texto, são indicadas “técnicas” de formação e que as escolas incluam expe-

riências diretas em situações reais. Aparentemente, o documento não vislumbra a possibilidade de uma formação a nível superior para esses alunos.

De acordo com Leher (2012), para a teoria do capital humano, a inclusão educacional possibilita maior capital social e humano. Segundo essa perspectiva, a partir dessa condição, pessoas que antes não tinham acesso à educação formal, seriam incluídas também no mercado.

Essa inclusão no mercado reduziria os custos do governo com políticas sociais futuras, as demais ações preveem uma economia durante a própria escolarização, como é o caso da redução dos professores, apresentada no trecho a seguir.

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais (UNESCO, 1994, p. 13, grifo nosso).

Nesse trecho, não é mencionada a palavra professor, no entanto, afirma-se que a educação dessas crianças deve ser “compartilhada”; e escolhe-se colocar primeiramente “pais” e, depois, “profissionais”, mostrando o lugar que estes ocupam na educação dessas pessoas. Ainda sobre os professores, a Declaração menciona “O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola” (UNESCO, 1994, p. 10, grifo nosso).

Enquanto o papel do professor é minimizado, outras pessoas são chamadas para ocupar esse lugar, em especial, aqueles que não geram custos, além dos pais, também voluntários já citados, como veremos no trecho a seguir.

Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola (UNESCO, 1994, p. 14, grifo nosso).

É possível perceber o professor como apenas mais uma pessoa envolvida na educação desses alunos, e não como o profissional responsável. O texto prevê uma economia por meio de fornecimento de instalações e de pessoas para realizar o trabalho de forma voluntária; contando-se, nesse voluntariado, com os idosos e pessoas com deficiência. Reduzem-se, assim, os custos com contratações de professores especializados e repassa-se a responsabilidade para a comunidade.

De acordo com o documento “Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades

educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o *espaço necessário para alocar os recursos conforme o requerido.*” (UNESCO, 1994, p. 12, grifo nosso). Com um maior número de pessoas trabalhando de forma voluntária, é mais fácil repartir os poucos recursos que são destinados para essa área.

Os recursos não devem ser aumentados, mas a comunidade deve encontrar formas, segundo o texto, imaginativas e inovadoras para o uso dos poucos recursos.

Além disso, a experiência sugere que *escolas inclusivas*, servindo a todas as crianças numa comunidade são *mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade* e em achar modos *imaginativos e inovadores* de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis (UNESCO, 1994, p. 6, grifo nosso).

Enquanto a comunidade tenta encontrar formas para realizar a educação com os limitados recursos, os governos são isentos dessa responsabilidade, como podemos observar.

Sempre que *apropriado*, agências governamentais em níveis nacional e local também *deveriam prestar apoio* (UNESCO, 1994, p. 14, grifo nosso).

Diante do trecho apresentado, nos questionamos: quando seria apropriado para os organismos governamentais prestar apoio para esse fim?

Os trechos apresentados pontuam o principal objetivo do documento, que é reduzir ao máximo os custos com as pessoas com necessidades educativas especiais. Isso elaborado por grupos orgânicos às classes dirigentes e destinado às classes subalternas. No entanto, para além dessa redução dos custos, esse documento apresenta também uma proposta de formação para esses estudantes. Apontaremos algumas das características dessa proposta no próximo tópico.

Proposta de formação para estudantes

Como já vimos no tópico anterior, a formação desses estudantes é descentralizada do professor. O professor não tem o papel principal nessa formação e isso, por si só, já traria impactos para a escolarização desses alunos. Porém, outras características são apresentadas ao longo do texto. Uma delas é a pedagogia centrada na criança.

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma *Pedagogia centrada na criança*, capaz de satisfazer a tais necessidades (UNESCO, 1994, p. 1, grifo nosso).

A ideia de uma pedagogia centrada na criança, em suas características próprias, pode ser compreendida como uma formação diferente para esse

aluno, se comparado aos demais. Em outros trechos do texto, temos sinais de quais diferenças podem ser possíveis. Uma formação voltada para o trabalho em atividades manuais é uma das características relacionadas à descredibilidade da capacidade de aprendizagem desse público, sendo prevista uma aprendizagem mais prática em contraste com a teoria, como podemos ver.

A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução *formal e teórica*. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às *experiências dos alunos e às preocupações práticas* no sentido de melhor motivá-los. (UNESCO, 1994, p. 9, grifo nosso).

Essa descredibilidade da aprendizagem do estudante tem relação histórica com a área da Educação Especial (VYGOTSKY, 1929/1997) e se mantém. Tal condição pode ser percebida nos estudos realizados por Piaia (2021), que analisou Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, no Paraná. A autora identificou que, nessas escolas, o currículo para se completar os dois primeiros anos do fundamental tem uma duração de dez anos. Destes, quatro anos são dedicados aos conhecimentos referentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental e seis são dedicados aos conteúdos referentes ao segundo ano desse ciclo.

É possível perceber as reduções propostas à educação dessas pessoas. Condições ampliadas para alguns, como as mulheres. Nesse quesito, nos chamou a atenção um trecho do documento que comenta sobre a educação das mulheres com deficiência.

Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso à escola, meninas portadoras de deficiências *deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos* que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas (UNESCO, 1994, p. 13, grifo nosso).

Se, por um lado, o texto reconhece a dupla desvantagem; por outro, ele afirma que essas mulheres precisam ter “orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas”. Questionamo-nos: qual seria esse modelo? E na sociedade patriarcal em que vivemos, quais seriam essas escolhas realistas ou futuro papel como mulheres adultas? A mulher é ensinada desde a mais tenra idade a saber o seu lugar na sociedade.

Santos (2020), ao analisar a condição de vida de pessoas com deficiência a partir dos indicadores sociais, chegou ao seguinte resultado:

Em relação aos rendimentos mais elevados observa-se uma redução nos percentuais da população com deficiência, pois do total geral 1,19% tinha uma renda entre dez a vinte salários mínimos

(46.726 indivíduos) e 0,50 um rendimento superior a vinte salários mínimos (19.452 pessoas). Do total de pessoas com deficiência com renda entre dez a vinte salários mínimos, 32,40% eram mulheres (15,140 pessoas) e 67,60% eram homens (46.726 indivíduos). Já os dados de brasileiros com deficiência com rendimento superior a vinte salários mínimos registraram que 22,74% eram mulheres e 77,25% eram homens. (SANTOS, 2020).

A maioria das pessoas com deficiência está nas faixas salariais inferiores, e a análise dessa faixa salarial mostra também a desigualdade de gênero presente no país. Se, diante desses dados, refletirmos sobre “escolhas realistas”, concluiremos que para as mulheres ter um rendimento superior a dez salários-mínimos não é realista o suficiente. Dessa forma, essas mulheres não devem ser formadas para estarem nesses espaços.

A proposta de formação para os estudantes declarada nos documentos é uma educação individualizada, baseada em atividades práticas e que mantenha esses estudantes nas condições de subalternidade; condição ainda mais evidente para as mulheres.

Considerações finais

A análise da Declaração de Salamanca nos permitiu perceber a presença do discurso de instituições privadas, marcado no texto. Essas instituições disputam o campo da Educação Especial, não só pelas possibilidades de venda de mercadorias, mas também por poderem prescrever a formação destinada para esses estudantes.

Formação essa prescrita pelas classes dirigentes que compõem essas instituições e direcionada para as classes subalternas. De forma que não se prevê a emancipação dessas classes; ao contrário, propõe-se uma formação esvaziada de conteúdo, individualizada e baseada na descredibilidade da aprendizagem desses estudantes.

Essas primeiras considerações nos apontam a luta de classes presente nesse documento. A Declaração não tem como objetivo proclamar a educação necessária para as classes subalternas, ela tem como objetivo atender às necessidades das classes dirigentes, entre estas, reduzir os custos com a educação de pessoas com deficiência nos países em desenvolvimento.

A redução de custos se dá no investimento em uma educação que permita que essas pessoas tenham condições mínimas de participar do mercado; reduz os custos com professores, colocando, nos seus lugares, pais e voluntários; reduz a criação de escolas especializadas; chama todos da sociedade a serem criativos, a aprenderem a utilizar os poucos recursos e desresponsabiliza o governo do financiamento dessa educação. Embora o documento seja muitas vezes citado como um importante movimento do

que ficou conhecido como “educação inclusiva”, seus objetivos principais não são proporcionar educação para essas pessoas.

Na nossa breve análise, não tivemos como objetivo discutir qual escola seria melhor para os estudantes com deficiência. Da mesma forma, não questionamos a necessidade de buscarmos formas para que os conhecimentos sistematizados produzidos pela sociedade cheguem até essas pessoas. Mas buscamos evidenciar que a escola que queremos não está prescrita nesse documento; uma escola que, conforme Gramsci (2001), permita que as classes subalternas tenham condições de dominar e dirigir aqueles que as dominam.

Referências

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a. v. 3. *E-book*.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, p. 61-79, 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pindo da; MILLER, Stela (org.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- SANTOS, Natália Gomes dos. *Desigualdade e pobreza: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros*. 2020. Tese (Doutorado de Pós-graduação em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2020. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/4-2020?download=471:santos-natalia-gomes-dos>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo V. Madri: Visor Dis., 1929/1997.

DECRETO 10.502/2020: DISPUTAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS CLASSES SUBALTERNAS

Suelen Priscila Ferreira Alves

Durante a pandemia da covid-19 no Brasil, o governo federal lançou, a partir do Decreto nº 10.502/2020, a denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Logo após o lançamento do Decreto, inúmeras pessoas e representantes de instituições da sociedade civil se manifestaram acerca do documento.

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

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

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

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

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

O Decreto nº 10.502/2020 continua suspenso, no entanto seu lançamento e repercussão levou alguns pesquisadores da área a desenvolver análises desse documento. Neste capítulo, temos como objetivo identificar como a literatura brasileira tem compreendido o lançamento do Decreto nº 10.502/2020 e seus desdobramentos.

A busca foi realizada no período de agosto de 2022, nas plataformas digitais de periódicos da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, na SciELO – Scientific Electronic Library Online – e no Google Acadêmico. Com o seguinte descritor: “decreto 10.502”.

Os critérios de inclusão foram: artigos de revisão, ensaios teóricos críticos ou empíricos, realizados nos anos de 2020, 2021 e 2022, sobre o Decreto nº 10.502. Foram excluídos artigos que não tivessem como foco de análise o referido Decreto ou que não foram encontrados na íntegra.

Na SciELO – Scientific Electronic Library Online –, não foram encontrados trabalhos. Nas plataformas digitais de periódicos da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e no Google Acadêmico, foram encontrados respectivamente 4 e 263 trabalhos.

Os artigos foram selecionados pelo título, posteriormente fizemos a leitura dos resumos e excluímos os trabalhos duplicados. Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra e analisados. No quadro a seguir, apresentamos os trabalhos selecionados, descrevemos no quadro os autores, títulos e revistas em que os artigos foram publicados.

Quadro 1 – Resultado de busca de artigos nas plataformas de periódicos

Autores	Títulos	Periódicos
Laurinda Ramalho de Almeida Mitsuko Aparecida Makino Antunes Luciana de Oliveira Rocha Magalhães Ruzia Chaouchar dos Santos	Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva	Psicologia da Educação
Simone Andrea Pinto Ambrosio de Camargo	O direito à educação da pessoa com deficiência e a política nacional de educação especial do decreto n.º 10.502.2020	Brazilian Journal of Development
Thayane Nascimento Freitas	A Lei 14.191/2021 e o Decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos	Revista Educação Inclusiva
Karyelly Guimarães Moreira Luciene Marques da Silva Barbra do Rosário Sabota Silva	Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)-decreto 10.502/ 2020	Muiraitã: revista de letras e humanidades
Luiz Renato Martins da Rocha Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos Enicéia Mendes Gonçalves Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020	Revista práxis educacional
Élida Cristina da Silva de Lima Santos Jefferson da Silva Moreira	A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto n° 10.502/2020	Revista de Estudos em Educação e Diversidade
Carolline Septimio Leticia Carneiro da Conceição Vanessa Goes Denardi	Poderes e perigos da política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida	Revista de Estudos em Educação e Diversidade
Gemma Galganni Pacheco da Silva Márcia Raika e Silva Lima	A nova política nacional de educação especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial	Teias do Conhecimento
Alliny Kássia da Silva Janete Silva dos Santos	A política nacional de educação especial 2020: como acontecimento enunciativo: efeitos de sentidos do discurso político da educação ex/inclusiva	Revista Philologus

Fonte: elaborado pela autora, com base nos trabalhos encontrados nas plataformas de periódicos.

Como podemos observar no Quadro 1, foram selecionados nove trabalhos para a análise. De acordo com os autores, os trabalhos tinham como foco principal a análise do Decreto nº 10.502/2020.

Analizamos os trabalhos selecionados a partir dos conceitos elaborados por Antonio Gramsci. Acreditamos que os conceitos desse autor tornam-se importantes para compreender a área, uma vez que a hegemonia das políticas de Educação Especial está sendo disputada entre as classes subalternas e dirigentes.

Entre os conceitos elaborados por Gramsci, nos aproximamos do conceito de Estado Integral, que compreende o Estado como uma relação dialética entre sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI, 2017). Nessa relação dialética, os aparelhos privados de hegemonia orgânicos às classes dirigentes e aqueles orgânicos às classes subalternas, que compõem a sociedade civil, elaboram seus próprios intelectuais para criar, disseminar e unir forças em torno de uma determinada concepção de mundo (GRAMSCI, 2001; MARTINS, 2011).

A partir destes conceitos, analisamos os trabalhos e subdividimos a nossa análise em três pontos principais: 1) Direito à Educação; 2) Consenso sobre a inclusão; 3) Disputas pela área da Educação Especial.

Direito à Educação

A maioria dos trabalhos selecionados consideram o Decreto 10.502/2020 inconstitucional. Para tanto, os autores resgatam os trechos da constituição com o objetivo de apontar a educação como direito de todos (CAMARGO, 2022; MOREIRA; SILVA; SABOTA, 2021; SILVA; SANTOS, 2020). A Constituição Federal Brasileira foi promulgada em 5 de outubro de 1998, durante o governo de José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (1985-1990), que posteriormente ficou conhecido como José Sarney.

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

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

Apesar de citar a constituição, os textos não evidenciam as disputas em torno desse documento. Torna-se importante salientar que o movimento das pessoas com deficiência teve impacto na produção do texto da Constituição Federal. De acordo com Lanna Júnior (2010, p.11), “No período de debates da Constituinte, os grupos de pessoas com deficiência tiveram um protagonismo notável, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em várias áreas da existência humana”, por exemplo, a área da educação, saúde e assistência social.

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

Instituições como a APAE e a Sociedade Pestalozzi influenciaram nas políticas educacionais no país. Dessa forma, o termo “preferencialmente” abre margem para que as instituições privadas sigam sendo o espaço possível para a educação de estudantes com deficiência (LAPLANE, CAIADO, KASSAR, 2016).

Os eventos internacionais em prol da inclusão também são citados pelos artigos analisados (CAMARGO, 2022; FREITAS, 2021; SANTOS; MOREIRA, 2021; SILVA; RAIKA, 2020). De acordo com Kassar (2011), essas conferências internacionais encontram apoio das pessoas com deficiência, porque respondem em parte às suas demandas, apontando para uma denominada educação inclusiva. Entretanto, a autora ressalta também que as recomendações partem de um princípio de redução dos custos com a Educação Especial, que seriam mais altos se fosse realizado um investimento em educação especializada.

Além da Constituição Federal de 1988 e dos eventos internacionais, os artigos citam também a Política de Educação Especial de 2008 (FREITAS, 2021; SILVA; RAIKA, 2020). Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Podemos perceber que, em alguns dos artigos analisados, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é citada como um contraponto ao Decreto apresentado. No entanto, essa política também não contempla as necessidades do público-alvo da Educação Especial. De acordo com Garcia e Michels (2011), esse documento altera a compreensão da população a ser atendida pela Educação Especial e retoma os termos presentes na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Outro ponto

destacado pelas autoras, é que essa política tem como foco a disponibilização de serviços e não uma proposta pedagógica. É nesse sentido que o Decreto 6.571/2008 substituiu o termo Educação Especial por Atendimento Educacional Especializado.

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

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

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

Os direitos à educação são promulgados nesses documentos, por um lado, em resposta ao movimento de luta das classes subalternas; por outro, em razão da necessidade das classes dirigentes em formar consensos. Dessa forma, se obtivemos algumas poucas conquistas nesses momentos históricos, também tivemos avanço na privatização da educação.

Percebemos que a literatura brasileira é envolta por esses consensos, uma vez que os autores, em alguns momentos, assumem os textos apresentados nesses documentos. O direito à educação é inegável, mas a educação apresentada por esses documentos ainda não é aquela necessária para a emancipação das classes subalternas.

Assim como existe um consenso de que a educação seja para todos, ainda que sem problematização, existem também consensos acerca do conceito de inclusão, os quais analisaremos no tópico a seguir.

Consenso sobre a inclusão

Percebemos na leitura dos artigos que, ao discutirem o Decreto 10.502/2020, os artigos optaram por contrapô-lo ao que ficou conhecido como Educação Inclusiva e que passou a ser divulgado principalmente a partir de 1990. Embora as políticas desse período apresentem-se como inovadoras, elas carregam uma concepção conservadora de educação (GARCIA, 2017).

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

Foi possível observar que, em alguns dos artigos analisados, as propostas das políticas de inclusão são aceitas. Como podemos ver nos seguintes trechos “A despeito dos ‘tipos’ de inclusão citados no texto, o debate acerca da inclusão educacional tem caminhado no sentido de fortalecer a igualdade e o atendimento a todos os estudantes, independente das limitações” (SEPTINIO; CONCEIÇÃO; DENARDI, 2021, p. 6) e “A constituição de um sistema educacional inclusivo é sem dúvidas um avanço para a construção de uma escola justa e democrática, bem como para a promoção de uma educação de qualidade para todos” (SILVA; RAIKA, 2021).

Lembramos que a ideia de inclusão é também defendida por organismos como o Banco Mundial e a Unesco, que têm como objetivo reduzir os custos com a educação de países em desenvolvimento. De acordo com Michels e Garcia (2014), o “sistema educacional inclusivo” possibilita uma ampliação da educação para o setor privado e para programas não formais de educação. Dessa forma, esse sistema em conformidade com o Banco Mundial visa aprofundar a privatização da educação.

Desde a década de 1990, o país tem instituído uma lógica gerencial para a educação. Nessa lógica, os resultados são privilegiados e opta-se pelo menor custo-benefício (GARCIA; MICHELS, 2011). Os serviços especializados são dispendiosos, portanto, opta-se por programas de massa, sem a realização de investimento nas escolas públicas. Ao chegar nas escolas públicas, os estudantes com deficiência expõem problemas das escolas comuns, como falta de estrutura física, insuficiência na formação dos professores e falta de investimento (KASSAR, 2012).

Diante da exposição desses problemas, a proposta curricular parte da “individualização do currículo”. De acordo com Garcia e Michels (2018,

p. 64), “No caso da educação especial brasileira na escola comum opera-se um deslocamento dos registros sobre os diagnósticos para as condições individuais de aprendizagem de cada estudante”. O percurso formativo é individualizado de acordo com as condições do estudante, com isso ele é responsabilizado por sua aprendizagem.

Destaca-se que as ideias de inclusão relacionadas à política de Educação Especial durante os últimos governos não tornaram o espaço educacional mais democrático. Não foi garantido acesso universal e permanência até o final do ensino fundamental para toda a população (KASSAR, 2012; GARCIA; MICHELS, 2011). Apesar de não terem garantido essas condições, as classes dirigentes conseguem criar um consenso em torno da “educação inclusiva”, por vezes convencendo as classes subalternas de que essa é a única opção. Como podemos ver em nossa análise, alguns trabalhos reproduzem essa condição.

Entre os artigos analisados, também encontramos trabalhos que compreendem as políticas de educação especial enquanto espaço de disputa, como discutiremos no tópico a seguir.

Disputas pela área da Educação Especial

As políticas de Educação Especial no Brasil são disputadas por diversos organismos públicos e privados. Dos nove artigos analisados, encontramos dois que evidenciam essas disputas (ROCHA *et al.*, 2021; SILVA; SANTOS, 2020).

O estudo realizado por Rocha *et al.* (2021, p. 1), teve como objetivo “analisar os diferentes discursos expressos nas sustentações orais peticionadas ao Supremo Tribunal Federal (STF) a respeito da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 que levou à suspensão da PNEE-2020”. A análise dos diferentes discursos aponta para as disputas em torno dessa área.

De acordo com os resultados encontrados pelos autores, “os argumentos principais foram baseados na legislação brasileira e internacional, mas paradoxalmente, um mesmo trecho da lei foi utilizado tanto para defender a revogação quanto a manutenção da PNEE-2020” (ROCHA *et al.*, 2021). Os resultados desses estudos mostraram também uma divisão no movimento das pessoas com deficiência, o que enfraquece a luta por condições melhores de educação.

O segundo artigo que demonstrou as disputas em torno da Educação Especial foi o realizado por Silva e Santos (2020). As autoras analisaram “discursivamente, excertos da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e enunciados proferidos pelo Ministro da Educação na solenidade de assinatura da nova política” (SILVA; SANTOS, 2020, p. 582). O texto coloca em evidência o interdiscurso que, de acordo com as autoras, “é o

entrelaçamento de diversos discursos originados de diferentes momentos na história e diferentes espaços do dizer” (SILVA; SANTOS, p. 585).

De acordo com Silva e Santos (2020), na solenidade de assinatura do documento, o ministro da educação fala que a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida nasce em resposta ao clamor de estudantes, familiares, professores e gestores. Sobre essa afirmação, as autoras fazem a seguinte análise:

Ao enunciar que “estudantes, familiares, professores, gestores clamam por alternativas”, o sujeito discursivo na posição de ministro, ao fazer uma pausa na leitura do texto, enfatiza o lexema “clamam”, evidenciando sua inscrição na formação discursiva religiosa, visto que o lexema clamar é comumente utilizado no discurso religioso, numa referência ao ato de suplicar em voz alta para que possa ser ouvido e atendido por uma divindade. Há um pressuposto de que os sujeitos prejudicados pela inclusão, ao suplicarem, foram ouvidos pelo Messias, pois a PNEE é a resposta que “nasce” desse clamor (SILVA; SANTOS, 2020, p. 592).

De acordo com as autoras, regularmente o presidente é considerado como salvador da pátria pelos seus eleitores. No entanto, a Política Nacional de Educação Especial lançada em 2020 propõe “promover o apagamento de uma trajetória histórica, política e social, pela qual percorreram e ainda percorrem as pessoas com deficiência” (SILVA; SANTOS, 2020, p. 593).

Percebemos pelos dois textos analisados que as disputas em torno da Educação Especial se fazem presentes, as quais já haviam sido apontadas por Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) no processo de tentativa de alteração da Política de Educação Especial lançada em 2008. No período de discussão da atualização da política, diversos organismos sociais foram favoráveis e contrários à atualização da política.

A disputa pela área se dá em especial por instituições privadas, algumas com instituições que atendem a área com escolas especializadas, e outras com instituições que prestam assessoria às escolas regulares ou realizam o atendimento educacional especializado. Os artigos de Silva e Santos (2020) e de Rocha *et al.* (2021) se aproximaram dessas disputas ao mostrar as diferentes vozes presentes no texto.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi identificar como a literatura brasileira tem compreendido o lançamento do Decreto nº 10.502/2020 e seus desdobramentos. Por meio da nossa análise, foi possível observar que ainda existem poucas produções sobre o assunto, isso também em decorrência do curto

espaço de tempo dos acontecimentos. Observamos também que os nove artigos selecionados consideraram o Decreto nº 10.502/2020 inconstitucional.

Conforme apontamos, para essa análise, os autores basearam-se em leis, como a Constituição Federal, nos eventos internacionais e na Política de Educação Especial lançada em 2008. Percebemos que ao tomarem como referência esses documentos, os autores, em sua maioria, entraram em consenso com a ideia de “Educação Inclusiva”, contrapondo-a ao referido Decreto. Encontramos também artigos que colocaram em evidência as disputas em torno da Educação Especial e como as diferentes vozes compõem o texto da política.

Torna-se importante salientar que essas disputas em torno a Educação Especial acontecem principalmente entre organismos privados orgânicos à classe dirigente, ou seja, tanto a defesa pela inclusão quanto a defesa pelas escolas especializadas são ideias da classe dirigente para como educar as classes subalternas. Dessa forma, o que a classe subalterna precisa está para além dessas duas possibilidades; precisamos de uma escola que torne possível a emancipação das classes subalternas.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho *et al.* Mas ele tem laudo! Implicações do Decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, n. 51, p. 127-131, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/51429/33625>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

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

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

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

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Referendo na medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590. *Inteiro Teor do Acórdão*. Brasília, DF, p. 1, 21 dez. 2020j. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&ext=.pdf>. Acesso em: 12 jul.2021.

CAMARGO, Simone Andrea Pinto Ambrosio. O direito à educação da pessoa com deficiência e a política nacional de educação especial do decreto n. 10.502. 2020: The right to education of person with disabilities and the national policy of special education of decree no. 10.502. 2020. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 7, p. 54342-54356, 2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/50706>. Acesso em: 31 ago. 2022.

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

FREITAS, Thayane Nascimento; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins; NASCIMENTO, Juscelino Francisco. A lei 14.191/2021 e o decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos. *Rein-revista educação inclusiva*, v. 6, n. 1, p. 66-76, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/665>. Acesso em: 31 ago. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 105-124, 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. *Revista Teias*, v. 19, n. 55, p. 54-70, 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/ccindex.php/revistateias/article/view/37239>. Acesso em: 3 jan. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educação*

& *Realidade*, v. 46, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a. v. 3. *E-book*.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, p. 61-79, 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfvWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Configuração da Educação Especial no contexto da Política de Educação Inclusiva no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 172-173, 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.1_12241. Acesso em: 14 jan. 2022.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, p. 329-334, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkhHF7BKtQYt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (ed.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LIMA, Élide Cristina da Silva *et al.* A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED*, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. *Pro-Posições*, v. 22, p. 131-148, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas críticas*, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193521546011.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos Cedes*, v. 34, p. 157-173, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MOREIRA, Karyelly Guimarães; DA SILVA, Luciene Marques; SABOTA, Barbra. Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)-decreto 10.502/2020. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/mui/article/view/5371>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PSB. *Ação Direta de Inconstitucionalidade com pedido de medida cautelar*. 23 out. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 12 jul. 2021.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Gestão da Educação Especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. *Educação e Fronteiras*, v. 10, n. 30, p. 153-169, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13182>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ROCHA, Luiz Renato Martins *et al.* Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090705>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, v. 34, p. 743-760, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SEPTIMIO, Caroline; DA CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro; DENARDI, Vanessa Goes. Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED*, v. 2, n. 3, p. 249-262, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8152>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco; RAIKA, Márcia; LIMA, Silva. A nova política nacional de educação especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: Os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. *Revista Teias de Conhecimento*, p. 139-160, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SILVA, Alliny Kássia; DOS SANTOS, Janete Silva. A Política Nacional de Educação Especial 2020: como acontecimento enunciativo: efeitos de sentidos do discurso político da Educação ex/inclusiva. *Revista Philologus*, v. 26, n. 78 Supl., p. 582-96, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/366>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DURANTE OS ANOS DE 2011 A 2022

Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira
Josivan João Monteiro Raiol

Ao compreender a formação de professores como foco temático desta investigação, é importante destacar o objeto de estudo enquanto espaço político educacional, no sentido de entender o percurso histórico e os impactos das tomadas de decisão na estrutura educacional.

Em acréscimo a essa perspectiva, entende-se também que, aliado à política de formação de professores, outro aspecto torna-se relevante ao apontar a escolarização do estudante com deficiência como eixo de análise. Desse modo, obtêm-se dois pontos-chaves de discussão: a formação de professores e a escolarização do estudante com deficiência.

Assim, em contextualização com a política de formação de professores e as mudanças sociais, Nóvoa (1992) explica que a formação não deve se dar alheia ao território de atuação do educador; logo, essa formação deve estar atrelada aos aspectos culturais, as marcas identitárias dos diferentes sujeitos que compõem esse cenário. Em relação a essa questão, Moreira e Candau (2005, p.23) consideram que [...] “a formação continuada é necessária”, [...] “de modo que articula teoria e prática na construção do conhecimento profissional do professor”, bem como diz Nóvoa (1997, p. 25) ao afirmar que “o desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional e as instâncias formativas têm que abrir espaços para essa compreensão”.

Nesse sentido, faz-se necessário situar o leitor no cenário da política de formação de professores concomitante à escolarização do estudante com deficiência. Desse modo, o recorte histórico aqui considerado vai de

janeiro de 2011 a julho de 2022, e compreende os Governos de Dilma Rousseff, Michel Temer e o atual governo de Jair Messias Bolsonaro.

A exemplo desse processo de construção, e da influência das agências multilaterais na construção da atual política de educação especial e, conseqüentemente, na política de formação de professores, tem-se os documentos que nortearam a PNEEPEI (2008): Conferência Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Convenção de Guatemala (1999), estabelecida por meio do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001); Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). Acrescenta-se, ainda, a Declaração de Incheon (2015), que nos últimos anos vem trazendo novos conceitos e possivelmente novas propostas de alteração da política de educação especial que estejam de acordo com os segmentos econômicos.

Em seguimento à discussão da política, a inclusão do estudante com deficiência trouxe consigo necessidades formativas para os professores que atuam na educação especial, de modo a reestruturar as ações pedagógicas; e, em consonância com essa necessidade, há de se questionar as necessidades formativas que as alterações político-educacionais trouxeram não somente para os professores que atuam na educação especial, mas principalmente aos professores do ensino regular.

O tensionar provocado pelas mudanças reverbera a necessidade de ações políticas, voltadas para a formação de professores que atuam na educação básica, para o ensino de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão, ou seja, ao compreender essa questão, pode-se apontar, por exemplo, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, como forma de disposição política para a obrigatoriedade da oferta da disciplina LIBRAS nos cursos de magistério na modalidade normal (nível médio), nos cursos de fonoaudiologia e formação de professores. Ao complexificar a medida adotada no decreto, não se deseja minimizar a obrigatoriedade da língua de sinais nos cursos de formação de professores, mas questionar se tal ação é suficiente para suprir os anseios comunicacionais, de ensino e aprendizagem da comunidade surda.

Dessa forma, conforme o novo paradigma educacional se apresenta, a formação de professores exige mudanças que não devem estar focadas no que já sabemos, como ocorre na formação inicial, mas deve ser abordada a questão das políticas formativas institucionais (SEBÁSTIAN-HEREDERO, 2016). É nesse sentido que há anos se aborda a necessidade de estruturação de aprendizagem colaborativa em rede, das aprendizagens cooperativas, o aprender uns dos outros e com os outros, uma flexibilidade no modelo unidirecional entre professor e aluno, a fim de se estabelecer outras formas de aprendizagem (SEBÁSTIAN-HEREDERO, 2016). Porém, a visão macro por vezes não considera especificidades; logo, a compre-

ensão da formação continuada na perspectiva colaborativa depende da disposição dos que dela fazem parte e da inserção dos aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos que permeiam aquele espaço. É no tocante a isso que a formação continuada na Amazônia torna-se um grande desafio, pois a complexidade geográfica da região traduz as formas de ensino, aprendizagem e metodologias que não condizem com a realidade nacional.

Ao abordar a complexidade e os paradigmas educacionais com a política de inclusão, Santos (2001) afirma que a escola passa a ser vista como organização profunda, onde problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados pelas suas rotinas, rituais e tradições. Em consonância com esse fenômeno, o campo da formação de professores busca conhecer como o docente é formado nas e pelas instituições escolares; seja na sua formação inicial, seja, inclusive, pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica (SANTOS, 2001).

O reflexo dessa análise pessoal e histórica centrada na figura do professor reflete na visualização das práticas pedagógicas atreladas a representações concebidas acerca da pessoa com deficiência, pois, para Tardif (2001), compreende-se cada vez mais a necessidade de os professores se tornarem profissionais da pedagogia, aptos a lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino. Assim, a formação de professores está para além da compreensão das ferramentas pedagógicas, mas resvala no fenômeno cognitivo responsável pela constituição mais profunda dos agentes, isto é, no processo dialético da interiorização e da exteriorização que está diretamente relacionado à nossa origem de classe e ao grupo de agentes sociais com os quais, harmoniosamente, e inconscientemente, vamos constituindo como agentes sociais de fato. É com relação a esses aspectos que vamos objetivamente expressando nossos modos de ser, estar e enxergar o mundo (SILVA, 2011).

Por considerar professores e pessoas com deficiência enquanto seres históricos que conduzem as transformações sociais, é que se fez necessária a triangulação entre a discussão teórica, o objeto de estudo e os agentes envolvidos nesta investigação. Desse modo, cabe destacar que o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE-EEs) contribui de forma significativa para a ampliação da discussão ao abordar sobre a escolarização do estudante com deficiência e a relação com a política de formação de professores; visto que, ao dispor de encontros para a discussão crítica da questão, bem como para o desenvolvimento de pesquisas que analisem, sobre as diferentes óticas e

concepções, os aspectos relacionados à temática, o grupo favorece o amadurecimento dessa discussão.

A fim de atender à complexidade do estudo e possibilitar ao leitor a compreensão das etapas de pesquisa, este trabalho foi organizado em dois momentos: o primeiro abordará tópicos das políticas de formação de professores nos anos de 2011-2016 nos governos de Dilma Rousseff e de Michel Temer e, posteriormente, o de Jair Messias Bolsonaro 2018 – atual governo (2022).

Seguiremos o método materialista histórico que estabelece uma relação entre o que é da ordem da realidade, do objeto e pensamento, em que:

Começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, ou abstrações que remetem a determinações mais simples (NETTO, 2011, p. 42).

Ao assumir o materialismo dialético como linha de pesquisa, é necessário considerar os aspectos de análise que essa teoria propõe, ou seja, a materialidade dos fenômenos, realidade natural, social e do pensamento. Segundo Triviños (2013):

“Esses princípios básicos do marxismo devem ser contemplados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa para o Marxismo a matéria é o princípio primeiro da consciência é o aspecto secundário ou derivado.” (TRIVIÑOS, 2013, p. 73).

Sendo a matéria para o materialismo histórico-dialético uma categoria filosófica que discute a “forma universal de relação do homem com o mundo”, a consciência influi sobre a realidade, de forma objetiva, o componente imaterial que rege as percepções, representações, a prática social e toda atividade ligada a transformar a natureza e a vida social (TRIVIÑOS, 2013, p. 56-64).

Considerando esses aspectos do materialismo, o percurso metodológico a ser trabalhado partirá das seguintes etapas:

- Caracterizar os períodos políticos que demarcam a implementação de políticas de formação de professores;
- Analisar as concepções traçadas a partir das medidas implementadas.

Lembrando que o objetivo deste capítulo é identificar e analisar a política de formação de professores para a educação especial inclusiva durante os anos 2011 a 2022.

A agenda neoliberal na política de formação de professores

O Governo de Dilma Rousseff iniciou-se em 2011 e continua a agenda política de seu antecessor, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, “investindo em políticas e em programas que visavam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003.” (WALDOW, 2014, p. 3).

Durante o seu mandato, a presidente assumiu um compromisso com a formação continuada e a melhora da remuneração dos professores, em que:

[...] houve recentemente a aprovação do Plano Nacional da Educação, porém suas ações até agora, se caracterizaram mais por continuar com as políticas do seu antecessor no governo. Se caracterizando também em discursos assumindo a postura de que a qualidade da educação passa pela formação continuada e pela remuneração digna do professor e mais recentemente, disponibilizar mais recursos dos *royalties* do petróleo para a área da educação. Entre os programas foram criados o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2012, objeto de estudo neste trabalho (STAN-GUERLIN, 2014, p. 14).

Temos então essa concepção de continuidade da presidente e aventta-se que a qualidade educativa se relaciona diretamente com a formação continuada e pela melhora da remuneração dos professores que seriam subsidiados a partir da cobertura desses gastos pelo petróleo. Outro ponto que esse governo trás é a criação de programas de ensino, como o Pronatec e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – no caso, até os oito anos de idade, e cuja responsabilidade em aderir a proposta ficou a cargo de cada município.

Em nota no *site* do portal do Ministério da Educação, esse programa tinha como proposta:

[...] a oferta de cursos de formação continuada para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos. O esforço coordenado tem a finalidade de reverter o atual cenário do país.

Entende-se que falar sobre a formação de professores ao menos nesse período seria repensar as práticas escolares e aventou-se que a alfabetização seria esse “caminho”; e, junto a isso, entraria também a discussão da formação de professores e o desprendimento monetário que seria necessário para se desenvolver esse pacto.

Em decorrência de seu primeiro mandato, essa foi a principal medida adotada no que se refere à formação continuada. Após isso, a candidata do partido dos trabalhadores é reeleita, porém encontra-se em um período de instabilidade política. Para esse segundo mandato, a principal meta foi:

[...] Plano de governo intitulado Mais Mudanças, Mais Futuro, em que ela faz um apanhado dos últimos 12 anos dos impactos políticos no Brasil, ressaltando os avanços em todos os sentidos. Nesse plano, Dilma busca sanar os problemas estruturais que impedem o pleno desenvolvimento do País de forma a garantir que não ocorram retrocessos nas conquistas obtidas na última década. Para tanto, seu plano de governo se atrela a dois pilares, sendo eles: a solidez econômica e a amplitude das políticas sociais (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, p. 64-65).

Em relação à formação de professores, a então presidente não altera nenhum aspecto, apenas reitera a continuidade de programas como o Financiamento Via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e em 2015:

[...] Por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) publicou um edital para o credenciamento de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior, de modo que pudessem manifestar interesse em participar do Programa Nacional de Certificação de Diretores Escolares, programa que substituiria o Programa Nacional Escola de Gestores. As Instituições Públicas Federais de Ensino Superior contempladas deveriam coordenar e executar o processo de formação continuada dos diretores escolares da Educação Básica Pública. Essa certificação ocorreria mediante cursos em níveis de aperfeiçoamento (180 a 200 horas) e de atualização (100 a 120 horas), ambos ofertados na modalidade a distância (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, p. 65).

Após a sua reeleição, a presidente enfrentou uma instabilidade política que acabou por delimitar as decisões, tornando isso um contingenciamento generalizado de crises de popularidade da então presidente. Isso afetou diretamente a educação, que trocou de gestores algumas vezes.

“e seis meses depois da reeleição de Dilma Rousseff, o Ministério do Planejamento anunciou um corte bilionário no orçamento da educação, fruto das políticas de contingenciamento orçamentário e de ajuste fiscal que foram impostas em virtude da crise econômica que se abateu sobre o País desde 2010” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, p. 65).

E dentro de todo esse contexto conflitante, a até então presidente sofre *impeachment*, é deposta e em 31 de agosto de 2016 deixa a presidência após a votação em plenário. Com isso, sucedeu o governo Temer.

No que envolve a educação de pessoas com deficiência, há uma concepção de que discutir a exclusão é também falar sobre direitos humanos, ou seja, um se atrela ao outro. Com isso, a educação especial no governo Dilma vive também um conflito entre o público e privado que:

As políticas de educação especial, emanadas do governo federal, tomam corpo nesse movimento, em que diferentes atores sociais (instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da educação especial, comentaristas da imprensa, entre outros) entram em cena, de modo que ora a pressão das organizações especializadas é mais audível, ora o movimento em favor da participação plena das pessoas com deficiência nas instituições não especializadas é fortalecido (KASSAR; RABELO; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

Devido a esse conflito, muitas vezes o papel do estado se torna mais uma mediação entre o que é necessário e para quem vamos oportunizar a “resolução” será a vez do público ou do privado? O fato é que a educação das pessoas com deficiência enfrenta diversos obstáculos para a sua efetivação, tanto para o corpo docente quanto o público, mas que, devido à permeabilidade dos governos Dilma e Lula, ficaram mais passíveis de discussão.

O governo Temer se qualifica como um governo de direita e, a partir de sua chegada à presidência, mostra-se indiferente à continuidade das políticas anteriormente implementadas e propõe diversas mudanças, como: o aumento do tempo de contribuição para a previdência social e as configurações para o sistema educacional brasileiro (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, p. 67).

Toda essa instabilidade política é decorrente de inúmeros outros fatores que não serão aprofundados aqui, já que para uma maior interpretação torna-se necessária a inserção de outros componentes, o que esse estudo não propõe, mas ressalta a importância de que as razões políticas estão ligadas às decisões pelas quais somos afetados diretamente até o momento atual. No que se refere à descontinuidade, o professor Demerval Saviani ressalta que:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente

às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Como vimos anteriormente, o governo Dilma, em certa medida, manteve as políticas implementadas pelo seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva, que propiciou a ampliação de propostas no campo social, e isso inclui as propostas de formação de professores na educação. Com o governo Temer, passamos para um período de descontinuidade, em que essas políticas deixam de ter propósito e voltamo-nos para uma espécie de “contenção de gastos”, contenção essa que define o que se vai priorizar e nenhuma dessas prioridades se trata da educação e do trabalhador, marcadores sociais esses que transpassam a docência.

Diante de todos esses aspectos políticos, torna-se ainda mais difícil discutir a educação especial dentro desse contexto, já que vínhamos de conflitos anteriores que aqui não se propõe resolver, e sim a formação para atuação. Em continuidade à discussão e aos objetivos desta pesquisa, inicia-se a análise da política de formação de professores a partir do ano de 2019 com a posse de Jair Messias Bolsonaro e seu vice-presidente, Hamilton Mourão.

Mais do que compreender os aspectos socioeconômicos que permeiam a política de formação de professores para a inclusão do estudante com deficiência, faz-se necessário complexificar essa relação ao apontar acontecimentos primordiais que auxiliaram na tomada de decisão do governo Bolsonaro. Nesse sentido, cita-se a pandemia do novo coronavírus.

No dia 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de covid-19 no Brasil, tratava-se um de um homem que havia viajado para Itália, local que depois de Wuhan, na China, haveria de se tornar um dos epicentros de contágio do novo coronavírus. Pouco mais de três meses após o primeiro caso de covid-19 no Brasil, as atenções se voltam para o país que se tornou o epicentro da pandemia, conforme afirmou o diretor da OMS, Michael Ryan.

Tendo em vista o iminente contágio do coronavírus e a consequente necessidade de alternativas para a continuidade do calendário escolar, novas medidas sanitárias (isolamento social) foram adotadas, a fim de frear a rápida escalada da doença. Dessa maneira, o ensino emergencial foi a principal medida adotada pelo Ministério da Educação.

Ao relacionar essas questões com o avanço do neoliberalismo a partir da década de 80, compreende-se esse fenômeno a partir do discurso da suposta expansão desnecessária dos direitos sociais e da participação do Estado, tida como secundária e insuficiente no desenvolvimento de políticas de proteção social (SANTOS, 2020). O discurso do governo Bolsonaro possibilita a manutenção da ordem neoliberal na perspectiva de cada

vez mais o Estado entregar os serviços para os comandos do setor privado (RAIOL; ORLANDO; THOMAZINI, 2021); entende-se, assim, a política de formação de professores como produto de mercado.

Santos (2020) traduz as complexidades da relação entre o neoliberalismo, a pandemia e grupos considerados invisibilizados: “Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática” (p. 7). Todavia, o sentimento de comunhão presente no discurso mascara a antidemocrática luta contra o vírus, pois há de se considerar os aspectos político-sociais que podem ser facilitadores e/ou impeditivos ao acesso à informação, saúde, educação (RAIOL; ORLANDO; THOMAZINI, 2021).

A pandemia não somente consegue ser um mecanismo facilitador do avanço neoliberal da política educacional brasileira, mas é utilizada como justificativa para a implementação das ações do atual governo. Desse modo, o ensino emergencial revela as disparidades sociais às quais professores e estudantes foram submetidos no ensino remoto. Seja no acesso às tecnologias de informação, seja no acesso à internet e até mesmo na organização didática às quais instituições escolares e de ensino superior tiveram que se submeter para a manutenção do calendário letivo.

De acordo Sanches e Leal (2021) acerca do tema da educação, tomando como referência o relatório de especialistas e educadores “100 dias de governo Bolsonaro e educação”, apresentado no documento “Educação em disputa: 100 dias do governo Bolsonaro”, elaborado pelas organizações Ação Educativa, Carta Educação e De Olho nos Planos (2019), em menos de três meses já estavam ocorrendo transformações significativas no interior do Ministério da Educação, entre as quais se destacam: a) A militarização da educação; b) A extinção de algumas secretarias, incluindo a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo essa uma das notícias mais polêmicas naquele momento; c) A disputa pela política de alfabetização; d) O ataque ao financiamento de qualidade; e) O direito à educação domiciliar.

Em síntese, a política educacional adotada pelo governo Bolsonaro abre margem para a aproximação do Ministério da Educação com os grandes bancos (privados) e fundações (nacionais e internacionais) com vistas à precarização do sistema educacional brasileiro e à privatização da educação.

Considerações finais

A análise da condução das políticas educacionais no período que compreende os governos de Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro faz repensar se essa atual configuração política traz avanços em relação aos diferentes aspectos de uma educação mais inclusiva, que valoriza as

diferenças, ou se ela se apoia em um discurso que, na verdade, revela certos interesses. Nesse sentido, a análise crítica aponta caminhos para outras problematizações, refletindo as finalidades e sentidos do processo histórico e da tomada de decisão política, haja vista que as novas configurações sugerem a manutenção de discursos emergentes que, pautados em políticas neoliberais, perpetuam os interesses capitalistas.

Nesse aspecto, compreende-se o processo de precarização da política de formação de professores e a neoliberalização das ações governamentais, perpassando também pela sobrecarga da função do professor, e do estudante, ao considerar a descontinuidade nas políticas de financiamento educacional, ajuste salarial, formação inicial e continuada e a implementação do *homeschooling*. Questiona-se também as prerrogativas que são necessárias para a escolarização do estudante com deficiência diante desse cenário.

Portanto, compreende-se que os aspectos históricos e os apontamentos apresentados acerca da análise das políticas educacionais com enfoque na formação de professores manifestam interesses atrelados à mercadorização da educação e, objetivamente, à obtenção do lucro.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dez. de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília, DF, dez 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

GOVERNO investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos. *Portal do MEC*, 8 nov. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18216-governo-investe-r-27-bilhoes-para-alfabetizar-criancas-ate-oito-anos>. Acesso em: 29 de ago. 2022.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 5, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2023.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2005. 476 p.

NETTO, P. J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 42.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-41.

OLIVEIRA, B. R.; DE SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, v. 43, n. 3, p. 47-76, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 24 fev. 2023.

RAIOL, J. J. M.; ORLANDO, R. M.; THOMAZINI, E. *Comunicações Piracicaba*, v. 28, n. 2, p., maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v28n2p>. Acesso em: 5 set. 2022.

SÁNCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Governo Bolsonaro: impactos do contexto político atual no ensino superior intercultural. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 62, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4429>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. São Paulo: Almedina, 2020.

SANTOS, L. L de C. P. Entrecruzando o ofício de historiador com o de professor. *Cadernos de Educação - FaE/UFPel*, Pelotas. v. 16, 49-62, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/434>. Acesso em: 5 set. 2022.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, E. Inclusão Educativa: Uma realidade em construção. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. *Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016. p. 74-91.

SILVA. M. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 5 set. 2022.

STANGUERLIN, T. M. G. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa algumas considerações*. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/qTSK6h>. Acesso em: 5 set. 2022.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. *Cadernos de Educação - FaE/UFPel*, Pelotas,

v. 16, p. 49-62, jan./jun. 2001. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/6641>. Acesso em: 4 jul. 2021.

TRIVIÑOS, S. N. A. *Introdução às pesquisas em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2013. p. 56-64.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/a8zB8a>. Acesso em: 29 ago. 2022.

WORLD Health Organization. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 5 set. 2022.

PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO NÃO PRESENCIAL NO BRASIL: A ESCOLHA DE UM CAMINHO TORTUOSO

Alyne Cristine Domene Martins de Lima
Lucas de Moraes Negri

Segundo a teoria do caos, “O bater das asas de uma borboleta no Japão pode causar um tufão nos Estados Unidos”. Isso define nosso atual contexto: com seus primeiros indícios na China, um vírus foi capaz de alterar as relações e o modo de organizar o trabalho e a educação, e sobrecarregar a saúde em todo o mundo.

O alerta de inúmeros casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, em dezembro de 2019, culminou com o alerta pela Organização Mundial da Saúde, no dia 11 de março de 2020 (OPAS, 2020).

Em razão da pandemia da covid-19, o distanciamento físico foi implantado em muitos países ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Dessa forma, ocorreram diversos impactos em praticamente todos os setores da sociedade, como na saúde e na educação (CAVALCANTE *et al.*, 2020; DIAS; PINTO, 2020).

Cavalcante e colaboradores (2020) descrevem o cenário pandêmico inicial em uma perspectiva que aponta os primeiros cuidados e providências conforme a realidade daquele momento:

Em 3 de fevereiro de 2020, o país declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), antes mesmo da confirmação do primeiro caso. A consolidação dos dados sobre casos e óbitos por COVID-19, coletados e disponibilizados pelas Secretarias Estaduais de Saúde, vem sendo realizada desde o início da pandemia pelo Ministério da Saúde brasileiro. Isso permite o conhecimento da dinâmica da doença no

país e, conseqüentemente, o estabelecimento de políticas para desacelerar o incremento no número de casos (CAVALCANTE *et al.*, 2020, p.16).

Com a rápida contaminação da população mundial, a sobrecarga na saúde e a falta de vacina para combater o novo vírus, a OMS divulgou, entre outras medidas, a recomendação do distanciamento físico como resposta para conter a propagação (GALZERANO, 2021; OPAS, 2020).

Aquino *et al.* (2020) apontam que inúmeros países

[...] implementaram uma série de intervenções para reduzir a transmissão do vírus e frear a rápida evolução da pandemia. Tais medidas incluem o isolamento de casos; o incentivo à higienização das mãos, à adoção de etiqueta respiratória e ao uso de máscaras faciais caseiras; e medidas progressivas de distanciamento social, com o fechamento de escolas e universidades, a proibição de eventos de massa e de aglomerações, a restrição de viagens e transportes públicos, a conscientização da população para que permaneça em casa, até a completa proibição da circulação nas ruas, exceto para a compra de alimentos e medicamentos ou a busca de assistência à saúde. Essas medidas têm sido implementadas de modo gradual e distinto nos diferentes países, com maior ou menor intensidade, e seus resultados, provavelmente, dependem de aspectos socioeconômicos, culturais, de características dos sistemas políticos e de saúde, bem como dos procedimentos operacionais na sua implementação (AQUINO, 2020, p. 2424).

Dessa forma, as atividades presenciais não essenciais foram suspensas para que o contágio não atingisse maiores proporções. Assim, as escolas ao redor do mundo fecharam as portas e as aulas foram suspensas. Não diferente, o Brasil também suspendeu as atividades escolares presenciais e boa parte dos estudantes não retornaram às aulas (GALZERANO, 2021).

Ações para mitigar a contaminação do vírus foram feitas, entre as quais, o distanciamento físico, que visava proteger a saúde dos cidadãos e reduzir os danos do vírus contra a população. Como resultado, esse cenário fez com que ocorressem alterações bruscas de perspectivas sobre o funcionamento dos diferentes setores do país, entre eles, a educação básica (CAVALCANTE *et al.*, 2020; DIAS; PINTO, 2020; ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021).

Nesse sentido, os profissionais que atuavam no contexto da educação precisaram se adequar ao modelo emergencial de trabalho que aquele momento demandava, assim como os demais atores de outros segmentos na sociedade. Os impactos da mudança decorrente do ensino presencial para o ensino não presencial foram de diversa ordem. As dificuldades dos

profissionais que atuaram na área do ensino, dos professores e outros colaboradores diretamente ligados à educação, bem como das famílias e estudantes, estavam fortemente ligadas ao fato de terem ou não o acesso às ferramentas tecnológicas, assim como possuírem formação para a utilização dos equipamentos e aplicativos digitais para a continuidade ao trabalho antes realizado em ambiente presencial.

Com caráter qualitativo, a presente pesquisa buscou identificar e analisar as medidas iniciais publicadas pelo Brasil, no intuito de apresentar como os organismos internacionais influenciaram a organização no Brasil no que se refere à educação durante o período de pandemia.

Segundo Triviños (1987), a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa na qual os dados procuram seu significado, aprofundando em seu contexto, explicando sua origem, relações e transformações. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa com “[...] enfoques crítico-participativos com visão histórica estrutural — dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003) esclarecem que a pesquisa qualitativa analisa e interpreta minuciosamente, propondo uma análise pormenorizada em relação ao objeto de investigação.

Para atingir os objetivos desta investigação, realizou-se uma pesquisa documental, utilizando fonte primária no formato eletrônico, a partir de *sites* oficiais do governo brasileiro e de livre acesso, buscando propostas relacionadas à educação básica e à Educação Especial no ano de 2020, período de pandemia da covid-19. Também foram selecionados dois documentos internacionais, “Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”, do Banco Mundial, e “10 recomendações para planejar soluções de ensino a distância”, da Unesco.

Para Evangelista (2012), os documentos oficiais não se restringem às diretrizes educacionais, mas dialogam para a concretização de interesses, conjecturando as ações políticas e sociais. Segundo Lakatos e Marconi (2003), os documentos oficiais

[...] constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 178).

Assim, foi realizado um levantamento cronológico dos documentos publicados pelo Poder Executivo, MEC e CNE, os quais direcionaram o ensino brasileiro no ano de 2020. Os documentos selecionados para a análise estão elencados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Documentos publicados para a organização e funcionamento das instituições de ensino no contexto de distanciamento físico no ano de 2020

Documento	Proposta
17/03/2020 Portaria nº 343/MEC Ministério da Educação	Dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19.
01/04/2020 Medida Provisória nº 934 Poder Executivo	Estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
28/04/2020 Parecer CNE/CP nº 5	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.
08/06/2020 Parecer CNE/CP nº 9 Conselho Nacional de Educação	Reexaminou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.
07/07/2020 Parecer CNE/CP nº 11 Conselho Nacional de Educação	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
18/08/2020 Lei nº 14.040/2020 Poder executivo	Estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e alterou a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
6/10/2020 Parecer CNE/CP nº 15 Conselho Nacional de Educação	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.
09/10/2020 Parecer CNE/CP nº 16 Conselho Nacional de Educação	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.

Fonte: elaborado pelos autores.

Posto isso, diante de todas as dificuldades encontradas, o Brasil teve a necessidade de uma reorganização do trabalho escolar dos professores, equipe gestora e estudantes, uma vez que o cenário da educação é um dos mais atingidos pela pandemia.

Orientações dos organismos internacionais e as principais medidas do Brasil frente à covid-19

Para compreender e analisar o panorama educacional no Brasil no ano de 2020, durante a pandemia da covid-19, é necessário identificar quais orientações e estratégias publicadas pelos organismos internacionais influenciam diretamente as decisões brasileiras.

A interferência de organismos internacionais no Brasil, como o Banco Mundial, não é decorrente da transformação mundial ocasionada pela covid-19. Segundo Pereira (2021), o Banco Mundial interfere na educação do Brasil por meio de “aconselhamento político, assistência técnica e pesquisa especializada, além de empréstimos direcionados a projetos e políticas públicas” (PEREIRA, 2021, p. 8). Assim, o autor defende que a instituição não visa apenas a moeda de valor, mas também a ampliação em propagar suas ideias às nações que aceitarem seu financiamento.

Segundo o documento “Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”, publicado pelo Banco Mundial no dia 2 de abril de 2020, houve ao menos três modelos de organização em relação ao funcionamento das escolas, sendo eles o

[...] fechamento total, adotado por 156 países como Peru, França e Malásia; fechamentos parciais, como nos Estados Unidos, onde escolas em zonas de risco foram prioritariamente fechadas, ou na Finlândia onde apenas a educação infantil e anos iniciais são ofertados para as crianças cujos pais estão trabalhando em setores críticos para a sociedade; e, por fim, manutenção das escolas abertas, como a Suécia que alega que os custos do fechamento não superam os ganhos dessa estratégia. Vale destacar que alguns países tomaram medidas progressivas, como em Portugal, que adotou inicialmente fechamento das escolas em áreas de risco, mas optou pelo fechamento total após aumento dos casos e após detectar que a tensão nas escolas prejudicava o aprendizado escolar (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 1).

No entanto, esse cenário educacional permaneceu suspenso por um breve período. De acordo com Maues (2021), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) convergiu para os mesmos direcionamentos de outros organismos internacionais, como o Banco Mundial, em relação à continuidade das atividades escolares, utilizando de

“plataformas nacionais e internacionais, com recursos pedagógicos alternativos e presencial nas escolas” (MAUES, 2021, p. 207). Com a justificativa de que a suspensão das atividades escolares impactou negativamente a vida de milhões de estudantes, a Unesco publicou dez recomendações para garantir a aprendizagem durante esse período (UNESCO, 2020).

Conforme apresentado, muitos foram os impasses causados pela pandemia que enfatizaram, dessa forma, a precarização do ensino e as ações da iniciativa privada que convertem a escola de acordo com os interesses da classe dominante. Mesmo reconhecendo os entraves, as organizações internacionais, Banco Mundial e Unesco, bem como o Governo Federal, não se mobilizaram para reverter ou repensar outras medidas de ação (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021; FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Segundo a Unesco e o Banco Mundial, o prolongamento desse contexto na educação poderia trazer prejuízo aos estudantes futuramente:

[...] ausência de interação entre estudantes e professores rompe o processo de aprendizagem e se a pandemia durar muitas semanas, não será possível recuperar o tempo perdido quando as escolas reabrirem. Outro risco elevado é um aumento significativo nas taxas de abandono escolar, especialmente entre os alunos em famílias de alta vulnerabilidade. Entre as muitas consequências de longo prazo, é provável uma queda significativa no nível de capital humano futuro. [...] A interrupção das aulas também afeta a rede de proteção social. Não são poucos os casos de crianças que têm na merenda escolar a única refeição regular e saudável; ou mulheres que, por serem frequentemente as principais responsáveis pelo cuidado infantil, acabam por ficar sobrecarregadas por acumularem trabalho com cuidado dos filhos em tempos de pandemia (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 2).

O documento propõe alternativas para a continuidade do processo de escolarização, como o uso de recursos tecnológicos para a promoção de aulas a distância (BANCO MUNDIAL, 2020).

No entanto, o próprio documento reconhece que a proposta não é coerente com o contexto real de muitos países, como o Brasil. De acordo com o estudo do Banco Mundial, era preciso analisar se as escolas tinham condições de ofertar uma estrutura que permitisse aos estudantes acessar os recursos e equipamentos necessários para o ensino não presencial.

O Brasil, como outros países, adotou os direcionamentos dos organismos internacionais e prontificou-se a realizar debates para discutir o ensino não presencial e seus desdobramentos, dos quais participaram o Movimento Todos pela Educação (TPE), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Banco Mundial (BM) (GALZERANO, 2021).

Ferreira, Januário e Moreira (2021) concordam que o Banco Mundial e a Unesco possuem recursos financeiros tecnológicos, como no caso do Brasil, visando não apenas o retorno de capital, como também a introdução dos seus ideais. Ao analisar as ações das organizações internacionais aqui citadas, aliadas às medidas adotadas no Brasil, Souza e Dainez (2020), Ferreira, Januário e Moreira (2021), Vaz, Barcelos e Garcia (2021) e Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) advogam que as orientações favorecem uma abertura ainda maior do interesse do capital nos sistemas de ensino.

Ante a decisão, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, covid-19 (BRASIL, 2020b).

A Figura 1 aponta dois documentos nacionais que inicialmente nor-tearam o ensino não presencial para a Educação básica brasileira, incluindo também os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Figura 1 - Orientações da Medida Provisória nº 934/2020 e Parecer CNE/CP nº 5/2020

Medida Provisória n.º 934	<ul style="list-style-type: none"> • 01/04/2020 • Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 	Parecer CNE/CP nº 5/2020	<ul style="list-style-type: none"> • 28/4/2020 • Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
---------------------------	---	--------------------------	--

Fonte: elaborado pelos autores.

Segundo Almeida *et al.* (2020), o Brasil não estabeleceu propostas concretas e coerentes em decorrência da desarticulação e ausência de decisões do Ministério da Educação ante o contexto da impossibilidade do ensino presencial. Assim, a proposta para que pudesse continuar o trabalho da escola, refletindo também as orientações dos organismos internacionais, a Medida Provisória n.º 934 foi publicada no dia 1º de abril de 2020.

A Medida estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior em decorrência da situação de emergência de saúde pública referida na Lei nº 13.979, de fevereiro de 2020.

O documento flexibilizou a obrigatoriedade dos dias letivos escolares, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. O documento desobriga a obrigatoriedade do cumprimento de 200 dias letivos, respeitando a carga horária mínima que cabe a cada nível educacional. Segundo o Artigo 1 do documento:

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

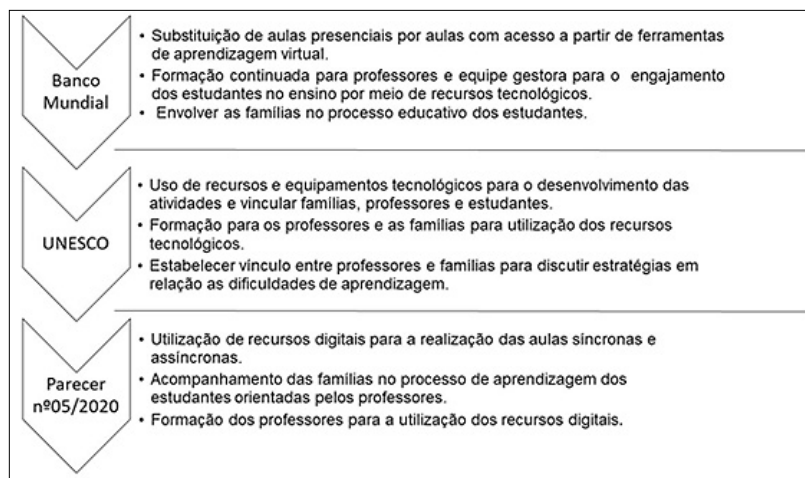
Posteriormente, a Medida Provisória nº 934/2020 foi convertida na Lei nº 10.040/2020 (BRASIL, 2020e). O objetivo da Lei foi estabelecer normas excepcionais para o ano letivo na Educação Básica e Ensino Superior, retirando, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do *caput* e no §3º do art. 47 da Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 2020e).

Para Galzerano (2021), o Brasil seguiu as orientações de organismos internacionais quando propôs, no Parecer CNE/CP nº 5/2020, a adoção de recursos tecnológicos para a continuidade da aprendizagem.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, a opção pelo ensino não presencial pautou-se na justificativa de se evitar um “retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (BRASIL, 2020d). O Parecer CNE/CP nº 5/2020 ainda afirma que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios possuem a autonomia de planejar e organizar as ações de modo a garantir o acesso e participação dos estudantes (BRASIL, 2020d).

Oriundo desse contexto apresentado pelos documentos, apresentamos um paralelo com as principais ideias que se referem, o Banco Mundial, Unesco e o Parecer CNE/CP nº 5/2020, conforme mostrado a seguir.

Figura 2 - Orientações da Medida Provisória nº 934/2020 e Parecer CNE/CP nº 5/2020



Fonte: elaborado pelos autores.

A Figura 2 mostra que os direcionamentos são parecidos, indicando o mesmo processo sem apresentar uma alternativa e envolvendo família e professores em um processo mediado pelo uso de recursos digitais.

Segundo Basta, Sakaue e Souza (2021), as medidas norteadoras indicadas pelos organismos internacionais foram contempladas pelos documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, como a flexibilização curricular, o uso de materiais pedagógicos mediados ou não por recursos tecnológicos e o ensino não presencial.

Na análise de Martins e Pina (2020), as orientações do Parecer CNE/CP n.º 5/2020 não consideraram a falta de acesso dos estudantes em relação aos recursos, a escolarização das famílias e o processo de escolarização dos estudantes. Para Conde, Camizão e Victor (2020), Mascarenhas e Franco (2020) e Saviani (2020), o documento descarta as desigualdades sociais e necessidades educacionais dos estudantes. Assim, muitos estudantes não possuem recursos financeiros para prover os meios para acessar as atividades escolares, colocando a responsabilidade da continuidade do processo educativo no ensino não presencial nos professores e nas famílias (CONDE, CAMIZÃO e VICTOR, 2020).

Cabe destacar que o ensino não presencial, mediado por tecnologias ou outros recursos, não corresponde ao Ensino a Distância (EAD), pois esta é uma modalidade de ensino que possui regulamentação, organização, estrutura e profissionais com formação para atuação nesse modelo. Já o ensino não presencial foi adotado em caráter emergencial devido ao contexto de distanciamento físico (CARDOSO, TAVEIRA e STRIBEL, 2021). Assim, compreende-se que os professores e estudantes, em sua maioria,

não possuíam familiaridade com os recursos digitais, muito menos sabiam como transpor toda uma organização que acontecia presencialmente para o modelo on-line.

No que tange aos estudantes público-alvo da Educação Especial, o documento indicou que o que se refere às

[...] 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 (BRASIL, 2020).

O documento também apontou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser garantido e os profissionais deveriam orientar os professores do ensino comum e as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), além de organizar atividades pedagógicas não presenciais. O documento aponta para uma articulação dos professores do AEE, equipe gestora e os professores do ensino comum, em que os primeiros deveriam promover o “suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias” (BRASIL, 2020d).

Nesse sentido, Conde, Camizão e Victor (2020) indicam que o Parecer CNE/CP nº 5/2020 não contemplou a diversidade dos estudantes, principalmente quando se analisa esse processo de escolarização por meio de recursos digitais para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais decisões demonstraram que o Brasil, diante da omissão governamental, reproduziu mecanismos excludentes de grupos sociais menos favorecidos (GOFFMAN, 1988; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; MELO; BEAVIN; GOMES, 2019; ORLANDO; ALVES; MELETTI, 2021).

Para Basta, Sakaue e Souza (2021), a adoção desse modelo de ensino emergencial nesse contexto não atendeu às especificidades e necessidades desse público em relação à acessibilidade ao processo escolar, mediação das atividades, essencial para reconhecer o desenvolvimento desse estudante, planejar e organizar as atividades, além de possibilitar que os profissionais do AEE orientem os professores do ensino comum.

Segundo Saviani (2015), a mediação é fundamental, uma vez que

[...] a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, po-

sições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2015, p. 35).

Assim, a participação efetiva dos estudantes PAEE não se restringe ao acesso à matrícula, mas à “garantia de condições efetivas de aprendizagem” (BASTA; SAKAUE; SOUZA, 2021, p. 15).

Saviani e Galvão (2021) advogam que o Estado deve cumprir seu papel em garantir o acesso aos equipamentos tecnológicos para que estudantes e professores possam estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem.

Para Vaz, Barcelos e Garcia (2021), a proposta do Parecer CNE/CP nº 5/2020 replica o que já acontecia no ensino presencial ao apontar que, no ensino para os estudantes PAEE, deveriam utilizar tecnologia assistiva e o Plano de Ensino Individualizado. Segundo as autoras, o modelo de ensino pautou-se “[...] na responsabilização individual dos sujeitos nesse processo” (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021, p. 8).

Devido ao inesperado da situação, sem nenhum planejamento ou modo de capacitação para atender às exigências do ensino não presencial, a maioria dos professores procurou, por recursos próprios, adquirir a formação e equipamentos para continuar desenvolvendo suas atividades laborais. Assim, por não ter tido um planejamento expressivamente coerente por parte de autoridades brasileiras, foi dificultoso para diversos âmbitos de ensino, pois o trabalho em formato remoto foi rapidamente implantado de forma emergencial.

Especificamente sobre o atendimento educacional aos estudantes, estes passaram a frequentar as aulas que os profissionais ministravam de maneira on-line, sendo aulas síncronas e assíncronas, sem o planejamento ou adoção de medidas que viabilizasse a acessibilidade dos estudantes, como a familiaridade para utilizar os computadores e/ou possuir ou não esses equipamentos necessários para acompanhar as aulas nesse novo formato, além de ter disponível aplicativos e recursos material e humano que tornasse as aulas acessíveis nesse contexto. Deve-se ressaltar que, historicamente, quando se trata da educação de um ou mais estudantes pertencentes a uma minoria, como as pessoas com deficiência, os desafios tornam-se mais acentuados – como diz Mendes (2010).

Em consonância, Ferreira, Januário e Moreira (2021) destacam, após a análise dos documentos do Estado, que as dificuldades de acesso, seja por falta de equipamentos ou acesso à rede de internet, não foram conside-

radas nesse momento; ao contrário, foram tratadas como aceitas, naturalizando as ações paliativas adotadas, legitimando os interesses do sistema econômico vigente e aprofundando as desigualdades. O modelo de ensino não presencial emergencial não assegurou o acesso de todos os estudantes e aprofundou as desigualdades educacionais, excluindo milhares de estudantes que não se beneficiaram desse formato de ensino (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021; FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021; OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021; PLETSCH; MENDES, 2020; QUEIROZ; MELO, 2021; SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020; SOUZA; DAINEZ, 2020; VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021).

Como mencionado anteriormente, a Medida Provisória nº 934 foi convertida na Lei nº 14.040, aos 18 de agosto de 2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o período de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020 (BRASIL, 2020e).

Em seu artigo 1º, parágrafo 1, o documento aponta que o Conselho Nacional de Educação estará sob a responsabilidade de indicar as diretrizes nacionais para a implementação do disposto nessa Lei.

A Lei nº 14.040 ainda indica que:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional: [...]

§ 2º A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição.

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais [...] (BRASIL, 2020e).

Jeffrey e Siqueira (2022) afirmam que essa ação impôs o retorno obrigatório das atividades escolares, além da flexibilização do currículo e da carga horária pelos sistemas de ensino (JEFFREY; SIQUEIRA, 2022, p. 12).

Com a finalidade de efetivar a Lei nº 14.040/2020, o CNE publica o Parecer CNE/CP nº 15/2020, dispondo diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040. O documento intenciona a possibilidade de continuidade dos anos letivos de 2020/2021, sob a justificativa de não prejudicar a progressão do estudante. (BRASIL, 2020g). Oliveira e Santos (2020) destacam o Art. 4º do parecer, o qual aponta que para que se cumpra os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica, admite-se, sob a aprovação da legislação educacional (LDB, art. 23) e da BNCC, outro modo de organização do percurso escolar e carga horária mínima do ano letivo, o qual foi alterado devido à pandemia da covid-19 (BRASIL, 2020; OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Para os autores, os encaminhamentos feitos pelos

[...] conselhos, tanto nacional quanto estadual, não trazem soluções ou receitas prontas. Apresentam diretrizes, caminhos e possibilidades que podem ser seguidas pelos estados e municípios para amenizar os impactos causados pela suspensão das atividades presenciais. Buscam respeitar a autonomia dos sistemas de ensino, que de acordo suas realidades poderão planejar ações que visem a garantia do direito à educação (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 104).

Já o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que também estabeleceu orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, em 2020, indicou que a retomada

[...] às atividades escolares, quando definido o cronograma de reabertura das escolas no contexto da crise da covid-19, deverá enfrentar vários desafios. O objetivo deste parecer é, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino:

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;
2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;
3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2020f).

No Item 8 – Orientações para o Atendimento ao Público da Educação Especial – do Parecer CNE/CP nº 11/2020, o texto elenca ações que a

escola deve realizar de modo a assegurar a acessibilidade à escolarização no contexto de distanciamento físico devido à pandemia. O documento reforça as medidas inicialmente apontadas no Parecer CNE/CP nº 5/2020.

Para Ayala e Santos (2021), as recomendações são genéricas e não esclarecem como deve se organizar o ensino presencial, e apresentam-se limitadoras e desrespeitosas em relação ao item 8.1. Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais. Assim, ao entendimento dos autores, o Parecer 11/2020 apresenta-se como um instrumento frágil, preconceituoso e demonstrou não reconhecer as especificidades de cada deficiência (AYALA; SANTOS, 2021).

Cury *et al.* (2020) afirmam que o documento se colocou como contraditório e desrespeitou os direitos dos estudantes PAEE. Para os autores, as orientações para justificar o não retorno do estudante PAEE pautam-se na condição do estudante, atribuindo:

[...] à pessoa com deficiência uma situação de risco, tão somente por ser deficiente, quando na verdade não deve existir correlação automática entre deficiência e risco. A decisão sobre o retorno de tais estudantes deve ser baseada na análise individual de cada caso e no seu enquadramento ou não nos grupos de risco da COVID-19. É a sua saúde que deve ser avaliada para possível retorno, e não a deficiência. Este deve ser o marco orientador para o retorno dos alunos com deficiência às atividades educacionais presenciais (CURY *et al.*, 2020, p. 10).

Em meio à oposição ao que diz a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), juntamente com o manifesto do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CURY *et al.*, 2020), o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº 16/2020 que reexaminou o item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11/2020.

Entre as modificações, o documento apresentou 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 (BRASIL, 2020h).

Diante das orientações publicadas com o aval do Ministério da Educação, compreendemos que as ações não reconheceram as necessidades de grande parte da população brasileira, seja em relação às estruturas materiais, sejam as especificidades dos estudantes. A educação, como direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 a todos os cidadãos, sem

distinção, deve ser garantida em qualquer contexto, considerando a acessibilidade à educação de qualidade.

Considerações finais

O presente estudo buscou apresentar e analisar algumas das medidas que o governo brasileiro propôs para a educação brasileira no contexto de pandemia da covid-19, no ano de 2020, e qual influência advinda de organismos internacionais esses documentos receberam.

Pode-se concluir que as mudanças ocorridas em decorrência da covid-19 maximizaram as desigualdades já existentes no país. Especialmente as classes sociais mais vulneráveis, com o distanciamento físico total, tiveram maiores desafios e elementos adversos para assegurar suas condições de subsistência, dentro de um sistema preocupado prioritariamente com o capital, em detrimento das necessidades básicas do ser humano.

No cenário educacional, organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), sob a justificativa do prejuízo ao aprendizado dos estudantes de todo o mundo em decorrência da suspensão das aulas, promoveram o incentivo ao uso de recursos digitais para a continuidade das atividades educacionais. Mesmo reconhecendo que muitas das famílias, estudantes e professores não possuíam formação e equipamentos digitais para a continuidade do trabalho nesse modelo.

Em consonância com as orientações e o discurso de organismos internacionais, o Brasil adotou medidas que se mostraram excludentes. O modelo de ensino não presencial não atingiu todos os estudantes e aprofundou as desigualdades educacionais. Essa precarização do ensino é marcada com mais ênfase quando voltamos a análise aos estudantes público-alvo da Educação especial, aos quais, além dos recursos para acessar as aulas e atividades, não foi garantida a mediação do professor, que é essencial no processo de ensino e aprendizagem; necessitando, assim, de um responsável para realizar o acompanhamento das atividades em casa.

Reconhece-se que a ausência de direcionamentos mais próximo ao contexto da maior parte das escolas e da realidade das famílias brasileiras, oportunizou o aprofundamento das desigualdades escolares, excluindo muitos estudantes, principalmente o público-alvo da Educação Especial, delegando aos professores e às famílias a responsabilidade do ensino nesse contexto.

O contexto do ensino não presencial indica a necessidade de repensar a formação docente e as políticas públicas para a educação. A ausência de organização e estrutura escolar caracterizou-se como grande prejuízo aos estudantes público-alvo da Educação Especial, que muitas vezes não conseguiram acessar o currículo em decorrência da padronização das ati-

vidades e da falta de acessibilidade das aulas on-line, não se assegurando a formação integral dos estudantes.

Diante do contexto apresentado no ano de 2020, no contexto de ensino não presencial, mediado ou não pelo uso de tecnologias, consideramos necessária a discussão no que se refere à escolarização e à exclusão de muitos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se a relevância de ouvir os professores e as famílias, uma vez que cumpriram papel primordial para a continuidade das atividades escolares. Compreende-se que essas reflexões venham impactar a formação e organização dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, assim como as estruturas escolares.

Referências

AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* [on-line], v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Acesso em: 1 set. 2022.

AYALA, L. A.; SANTOS, R. Sistema educacional inclusivo: ensinar e aprender em contexto de pandemia. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2021, Campina Grande-PB. *Anais* [...]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA6_ID861_19102021222319.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.

BASTA, L.; SAKAUE, S. M. S.; SOUZA, K. R. Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de COVID-19. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 32, n. 00, p. e021001, 2021. DOI 10.32930/nuances.v32i00.9114. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9114>. Acesso em: 4 set. 2022.

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

BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 7 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343 de 17 de março de 2020*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 1 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020c. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 63-A, p. 1, 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3cJKvc4>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020d*. 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/3rFLvLS>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020e. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 159, p. 4, 19 ago. 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/2PQqS9t>. Acesso em: 28 out. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020f* - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020g* - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020h* - 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. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. 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: 28 out. 2021.

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

CAVALCANTE, J. R. *et al.* COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília*, v. 29, n. 4, e2020376, set. 2020. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 set. 2022.

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

CURY, C. R. J. *et al.* *O Aluno com Deficiência e a Pandemia*. Instituto Frabris Ferreira. Disponível em: <https://s3-sa-east1.amazonaws.com/apmp-files-site/wp-content/uploads/2020/07/24145917/O-alunocom-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação online*, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzn/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

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

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

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

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argum*, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 1988.

JEFFREY, D.; SIQUEIRA, I. A política educacional: análise de orientações oficiais durante a pandemia de Covid-19. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022030, 2022. DOI 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1862. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1862>. Acesso em: 4 set. 2022.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S; OLIVEIRA, R. T. C. 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/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MAUES, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. DOI 10.5965/1984723822492021187. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 2 set. 2022.

MELO, F. C. D.; BEAVIN, J. H.; GOMES, M. J. *Gramsci e a Educação Especial*. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasil multicultural, 2019.

OLIVEIRA, P. J. D.; OLIVEIRA, W. P.; BARBOSA, R. P. C. A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 7, p. e4710716380-e4710716380, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380>. Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, T. M. de.; SANTOS, F. V. “Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento”: educação básica em tempos de pandemia. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 99–106, 2020. DOI 10.5281/zenodo.4245311. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/41>. Acesso em: 4 set. 2022.

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 34, p. e31/1–19, 2021.

PEREIRA, J. M. M. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e242157, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147242157>. Acesso em: 1 set. 2022.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2017126, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 jul. 2021.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 35-1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174/html>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, v. 10, e020063, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 9 fev. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. *Educação na Pandemia: a falácia do “ensino remoto”*. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, jan. 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 5 maio 2021.

SOUZA, F. F; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 5 maio 2021.

THE WORLD BANK GROUP. *Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?* Washington (DC), 16 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policycovid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 27 out. 2020.

TRIVINOS, A. W. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *COVID-19: 10 recomendações para planejar soluções de ensino a distância*. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/Covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>. Acesso em: 12 out. 2020.

VAZ, K.; BARCELOS, L. G. de; GARCIA, R. M. C. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 24, p. 1-10, 2021. DOI 10.5212/OlharProfr.v.24.16018.053. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018>. Acesso em: 2 set. 2022.

OS INDICADORES EDUCACIONAIS PARA ALÉM DE DADOS ESTATÍSTICOS

Ana Carolina Macalli
Luciléia Bechmann
Tiarles Mirlei Piaia

Após a crise do Estado, surge a implementação de programas de controle de resultados sobre o desempenho dos alunos e instituições escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento de indicadores sociais e educacionais para mensurar tais resultados.

Assim, o trabalho ora apresentado tem por objetivo realizar um estudo preliminar para se compreender o que são os indicadores sociais e educacionais, enquanto ferramentas de formulação de políticas públicas no Brasil.

De acordo com Jannuzzi (2009), indicadores sociais dizem respeito à:

Medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). Os indicadores sociais se prestam a subsidiar as atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil e permitem aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (JANNUZZI, 2009, p. 133).

Os indicadores, para Mello e Souza (2010), têm como finalidade central o monitoramento, a tomada de decisões e a avaliação de programas ou projetos sociais.

O monitoramento diz respeito à evolução dos indicadores, sinalizando situações indesejáveis que necessitam de ações corretivas. Em relação à tomada de decisões, as gestões escolares das instituições de ensino precisam, antes mesmo do início do ano letivo, planejar e decidir uma série de situações que necessitam de intervenções. Essas decisões requerem informações, geralmente apresentadas pelos indicadores. E a avaliação de programas ou projetos sociais tem como propósito verificar se os objetivos iniciais foram atingidos e, se não atingidos, buscar quais as explicações para esse fenômeno.

Ainda conforme aponta o autor:

Para tal, é indispensável que o programa tenha bem definidos os indicadores referentes à situação inicial do programa, aos seus ganhos esperados e, posteriormente, aos resultados obtidos. Deve ser definido os indicadores de sucesso que expressa o patamar mínimo estabelecido para os indicadores de objetivos. A comparação entre os critérios de sucesso e os resultados obtidos permite julgar as realizações de um programa. Mais do que julgar, a avaliação procura entender as razões para o acontecido. O desejável é conhecer o impacto do programa sobre os seus beneficiários finais, mas frequentemente não se dispõe desta informação. Nestes casos, acaba-se por usar uma informação indireta e menos relevante, que guarda alguma relação como o número de beneficiários (MELLO; SOUZA, 2010, p. 159).

Dessa forma, é possível compreender a importância dos indicadores e seu uso crescente nas diferentes áreas do cenário atual.

O presente capítulo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar*. Tratou-se de uma pesquisa descritiva que se vale da contribuição de outros autores sobre políticas públicas e de indicadores sociais. Os trabalhos analisados foram selecionados por conveniência (GIL, 2002), por meio de sugestões de professores envolvidos no Programa: Observatório da Educação (Edital: Nº 38/2010/CAPES/INEP).

Durante a participação no referido projeto, foi possível aprofundar os estudos sobre pesquisas quantitativas em educação, para que, ao analisar os dados, tivéssemos um olhar mais atento e crítico da realidade apresentada em “formas numéricas”. Como com a autora Bernadete A. Gatti que, em seus estudos sobre pesquisas quantitativas em educação, nos fornece importantes subsídios para compreensão do verdadeiro sentido dessa abordagem, pois a análise de dados quantitativos, contextualizada em perspectivas teóricas e metodológicas, é capaz de compreender e contribuir para a compreensão de fenômenos educacionais, desmistificando

discursos baseados em “achômetros”, indo além do senso comum cotidiano (GATTI, 2004).

A análise dos dados se dá na perspectiva do materialismo dialético, que parte de situações concretas para explicar o que está por trás destas (PEREIRA DE MORAES, 2021).

Indicadores sociais e educacionais em foco

Antes de adentrarmos aos indicadores sociais e educacionais, tema central deste estudo, faz-se importante contextualizarmos políticas públicas e políticas educacionais. Para tal, utilizaremos produções de Ozga (2000), Almeida Júnior (2001), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Saviani (2008) e Evangelista (2012).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), ao se referirem à construção do conceito de políticas públicas, destacam sua acepção clássica, proveniente de um adjetivo denominado *politikós*, que faz referência à cidade, ao urbano, ao civil, ao público e ao social. O termo refere-se, principalmente, a um conjunto de atividades que são imputadas ao Estado ou que dele se originam; portanto, seu papel também é definir, por meio das políticas públicas, a produção e distribuição de bens e serviços, dando condições para que a população tenha acesso e possa usufruir desses direitos (SHIROMA, 2005).

Para Ozga (2000), não há uma única definição de política, esta deve ser entendida como um processo que envolve negociação, contestação e luta entre grupos divergentes que não foram envolvidos diretamente em suas elaborações oficiais, uma vez que as políticas públicas são implementadas por um governo que irá, provavelmente, defender seus interesses políticos e econômicos, articulando-se a grupos detentores do poder estatal daquele determinado período.

Partindo para o campo das políticas públicas educacionais, ou seja, as decisões que o Estado define em relação à educação, as reformas educacionais ganharam força após a crise do Estado de bem-estar,¹ com a implementação de programas de controle de resultados sobre o desempenho dos alunos e instituições escolares, assim como o crescimento de parcerias entre o Estado e Sociedade, ao passo contrário de outros países que reordenam suas políticas sociais embasadas na descentralização do Estado, visando alcançar critérios de eficiência e qualidade (ALMEIDA JÚNIOR, 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Para Saviani (2008), a sucessão de reformas políticas públicas educacionais no Brasil, que buscam equacionar os problemas encontrados na

¹ Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos.

área da Educação, acabou resultando em políticas descontínuas e nada efetivas, pois não há continuidade destas com a constante troca de governos.

Por mais que uma política educacional seja bem formulada, construída e definida, é preciso práxis. É preciso que o principal ator seja contemplado: o aluno.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) ressaltam a importância de se desvelar o vocabulário, conceitos e discursos inseridos nos documentos de políticas públicas nacionais e internacionais, já que são repletos de intencionalidade.

É a partir do século XX, com o fortalecimento de atividades para o planejamento e organização dos setores públicos, que surge o desenvolvimento dos indicadores sociais. Mas, conforme Jannuzzi (2009), apesar dos anos 1920 e 1930 terem significativas contribuições para a construção dos indicadores sociais, foi apenas em meados dos anos 1960 que a temática ganhou força científica com as “tentativas de organização de sistemas mais abrangentes de acompanhamento das transformações sociais e aferição do impacto das políticas sociais nas sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas” (JANNUZZI, 2009, p. 13).

É no decorrer desse período que a sociedade passa a evidenciar claramente que, apesar do crescimento econômico com altos índices do Produto Interno Bruto – PIB, não houve melhorias nas demandas sociais das populações de países em desenvolvimento, com crescimento constante dos índices de pobreza e agravamento das desigualdades sociais. De acordo com Jannuzzi (2009), apesar do crescimento econômico, este não é garantia de desenvolvimento social para a população mais carente.

O indicador PIB per capita, até então usado como proxy de nível de desenvolvimento socioeconômico pelos países, mostrava-se cada vez menos apropriado como medida representativa do bem-estar social. Nos países centrais, tal medida tampouco prestava-se aos objetivos de monitoramento efetivo da mudança social em seus múltiplos aspectos e de formulação de políticas sociais de cunho redistributivo ou compensatório nas diversas áreas (JANNUZZI, 2009, p. 13).

Diante desse panorama, várias instituições passaram a empenhar-se para desenvolver de forma conceitual e metodológica um instrumento, de modo que fosse possível medir o bem-estar e as mudanças sociais de uma população. Ainda nesse mesmo período, meados dos anos 1960, a pedido do governo americano, são lançados os livros: *Social Indicators* e *Toward a Social Report*, dando início ao chamado “Movimento de Indicadores Sociais” (JANNUZZI, 2009).

Os sistemas nacionais de produção e disseminação de estatísticas públicas passaram a incorporar novas dimensões investigativas e produzir relatórios sociais de forma sistemática. Depositavam-se grandes esperanças de que, com a organização de sistemas abrangentes de indicadores sociais, os governos nacionais pudessem orientar melhor suas ações, proporcionando níveis crescentes de bem-estar social, redistribuindo melhor as riquezas geradas e superando as iniquidades do desenvolvimento econômico acelerado (JANNUZZI, 2009, p. 14).

A grande esperança depositada na capacidade de planejamento governamental resultou, na verdade, em expectativas que não seriam possíveis de serem alcançadas a curto e médio prazo, principalmente porque o país encontrava-se no auge da Crise Fiscal do Estado.

Todas as expectativas que não tiveram uma solução imediata no período geraram incredulidade quanto à finalidade e utilidade dos indicadores sociais, devido às atividades de planejamento público. Porém, conforme aponta Jannuzzi (2009), após o ceticismo da sociedade, foram adotadas novas experiências para o restabelecimento da pertinência instrumental dos indicadores sociais, por meio da construção e implementação de políticas públicas.

Universidades, sindicatos, centros de pesquisa e as agências vinculadas ao sistema de planejamento público – cada um ao seu tempo e modo – passaram a desenvolver esforços para aprimoramento conceitual e metodológico de instrumentos mais específicos de quantificação e qualificação das condições de vida, da pobreza estrutural e outras dimensões da realidade social, dando origem aos sistemas de indicadores sociais, isto é, a conjunto de indicadores sociais referidos a uma temática social específica, para análise e acompanhamento de políticas ou da mudança social (JANNUZZI, 2009, p. 14-15).

No Brasil, as estatísticas sociais, econômicas e demográficas são produzidas e divulgadas por diferentes agências em âmbito nacional ou regional. Em âmbito nacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE é responsável por coordenar o sistema de produção e disseminação de estatísticas públicas, produzindo dados primários, compilando informações originadas dos ministérios e disseminando estatisticamente o resultado dos indicadores; já as agências estaduais compilam dados administrativos originários das secretarias de Estado, produzindo também dados primários de pesquisas amostrais (JANNUZZI, 2009).

Ainda para Jannuzzi (2002), o censo demográfico que é realizado a cada dez anos se configura como a principal fonte de informações na construção de indicadores municipais. Antigamente, esse censo era utilizado

apenas para contabilizar o tamanho da população e as regiões de um país, a fim de que o governo obtivesse um maior controle fiscal e militar. Mas, na contemporaneidade, o objetivo do censo demográfico passa a ser o de quantificar a demanda de bens e serviços públicos ou privados a partir de um levantamento de diversas categorias de informações.

No censo 2000 foram levantados mais de 65 quesitos de informações nos boletins da amostra, versando sobre diversos temas: características demográficas da população (sexo, idade, migração, nupcialidade, fecundidade, mortalidade), características sócio-econômicas (rendimento, posse de bens de consumo, situação de trabalho, ocupação, escolaridade, etc) e características dos domicílios particulares (composição material, número de cômodos, dormitórios, banheiros, formas de ligação de água e esgoto, etc) (JANNUZZI, 2002, p. 6).

Outro instrumento de coleta de informações populacionais é o Intercensitário, realizado em meados do censo demográfico, que é aplicado a cada dois anos. Esse censo é responsável pela atualização quantificada das populações municipais, contribuindo, assim, para melhoria da exatidão das estimativas demográficas nesse período e compreensão de alguns aspectos da realidade social dos municípios. Jannuzzi (2002) salienta que a compreensão do tamanho da população é de suma importância, pois vem regulamentar no sistema político-legal a “definição de vagas no sistema de representação política e na repartição dos recursos públicos arrecadados, especialmente no nível municipal”.

O primeiro levantamento intercensitário foi realizado em 1996 e este apurou informações demográficas essenciais, como sexo, idade e *status* migratório, condição de frequência à escola e escolaridade alcançada.

Além dos censos, há outras pesquisas institucionais do IBGE e registros administrativos dos ministérios – da Saúde, da Educação e Trabalho – que podem ser também bastante úteis na construção de indicadores sociais, vale observar que, enquanto os censos demográficos permitem construir indicadores do tipo produto, os indicadores elaborados a partir das fontes alternativas são, em geral, do tipo insumo ou processo (JANNUZZI, 2002, p. 7).

Em relação aos indicadores educacionais de avaliação do sistema educacional brasileiro, Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) apontam que estes foram sendo desenvolvidos e estabelecidos a partir da década de 1990, com a primeira avaliação realizada em âmbito nacional pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, inicialmente por meio de avaliações dos conteúdos curriculares das disciplinas de Matemática, Ciências e Lín-

gua Portuguesa para os alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio.

O Saeb também coleta informações sobre fatores de contexto que, possivelmente, podem estar relacionados ao desempenho escolar, por meio de questionários socioeconômicos que são assinalados pelos alunos. Em relação às práticas pedagógicas, professores e diretores também devem responder a questionários que reúnem informações sobre dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

A partir de 1998, o Ministério da Educação – MEC começa a aplicar, facultativamente, o Exame Nacional de Ensino Médio – Enem. Direcionado aos estudantes concluintes do Ensino Médio ou que já o concluíram em anos anteriores, o exame tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos ao término da educação básica e também é uma opção para o ingresso no Ensino Superior ou para o mercado de trabalho.

De acordo com Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), essas avaliações dos sistemas educacionais com aplicações de testagem em larga escala passaram a ser realizadas em nível internacional e subnacional, algumas secretarias estaduais passaram a elaborar, organizar e aplicar suas próprias avaliações educacionais.

Em 1997, o Brasil participou da primeira avaliação do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, sob coordenação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco – e Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – Orealc – e, em 2000, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, iniciativa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 228-229).

Com o avanço da implementação das avaliações dos sistemas educacionais em níveis nacionais, outras ações significativas surgiram conjuntamente com o período, uma delas foi a centralização dos serviços de avaliação e informação realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Atualmente, as principais fontes de dados dos indicadores educacionais brasileiros são obtidas pelo Censo Escolar, Censo Demográfico ou pelos levantamentos anuais das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – PNADS.

O Censo Escolar é realizado anualmente pelo INEP, vinculado ao MEC, e tem como objetivo realizar produções e disseminar informações educacionais por meio de avaliações. Cada escola pública e privada do país é responsável por preencher um formulário, disponível *on-line* e impresso, com dados sobre o número de matrículas de alunos, docentes, escola e tur-

ma. Informações tais como: código único da matrícula, zona de residência, etapa de ensino, modalidade de ensino, escolaridade, formação continuada ou complementar, função que exerce na escola, média de horas de aula, média de alunos por turma, local de funcionamento da escola, dependências existentes na escola, número de salas de aula, equipamentos existentes, tipo de atividade complementar, tipo de atendimento educacional especializado, dias da semana das turmas, entre outras (INEP, 2016, p. 35-43).

Após as escolas preencherem o formulário, as Secretarias de Educação são responsáveis por juntar essas informações e enviá-las ao INEP, que é incumbido das tabulações das informações e apresentação dos dados, publicados em relatórios e divulgados na imprensa. Os dados também estão disponíveis via internet, no *site* do INEP, mas são necessários *softwares* estatísticos para importar e carregar as bases de dados.

De 2007 a 2013, os arquivos com as bases de dados eram desagregados pelas regiões geográficas (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste) e por seus respectivos estados federativos. Já a partir do ano de 2014, os arquivos passaram a ser divididos apenas por região geográfica.

O INEP também tem disponibilizado as informações desagregadas por municípios e estabelecimentos de ensino. O instituto imprime no verso do formulário, que é enviado às instituições de ensino, um relatório com os principais indicadores relativos àquela escola, tornando as informações mais significativas aos gestores.

Os indicadores são construídos a partir destes dados, que devem obedecer a definições comuns e, portanto, devem se referir a variáveis com uma mesma medida. Entretanto, sabemos que o registro de muitas escolas é imperfeito e que imprecisões ocorrem no preenchimento dos questionários. De qualquer forma, o Inep usa fórmulas de cálculo que ajudam a entender o que medem os indicadores oficiais (MELLO; SOUZA, 2010, p. 159-160).

Os dados apresentados pelo INEP a partir do censo escolar são, atualmente, um dos nossos principais indicadores educacionais. Quando somados a outra fonte de dados, como o IBGE, que divulga informações demográficas, renda familiar, analfabetismo e a escolaridade da população, oferecem subsídios para compreensão da situação do ensino básico brasileiro.

Considerações finais

Apesar dos problemas, limitações e até mesmo dúvidas que existem em relação à confiabilidade das informações coletadas pelos indicadores sociais intercensitários, o Brasil ainda não dispõe de outro instrumento de formação estatística em período intercensitário municipal. Já em âmbito es-

tadual, pode-se atualizar o quadro socioeconômico e demográfico por meio dos levantamentos anuais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

A disponibilidade de um sistema amplo de indicadores sociais relevantes, válidos e confiáveis certamente potencializa as chances de sucesso do processo de formulação e implementação de políticas públicas, na medida que permite, em tese, diagnósticos sociais, monitoramento de ações e avaliações de resultados mais abrangentes e tecnicamente mais bem respaldados (JANNUZZI, 2002, p. 8).

Portanto, compreender o verdadeiro significado, limites e potencialidades dos indicadores sociais é de grande utilidade para as diversas instâncias e instituições que estão envolvidas no delineamento das prioridades sociais e na distribuição de recursos do orçamento público. Os indicadores sociais precisam ser bem interpretados para que possam enriquecer o sentido empírico da realidade social e orientar, de forma mais competente, a análise, formulação e implementação de políticas sociais.

Os procedimentos de análise de dados numéricos também podem contribuir significativamente para a compreensão e possíveis soluções de inúmeros problemas e indagações no campo educacional. Se essas formas de análise forem associadas às metodologias qualitativas, haverá um enriquecimento na compreensão dos processos e fatos educacionais pesquisados; porém, nas duas abordagens será preciso que o pesquisador realize o movimento de reflexão, dando sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2006). Por isso, boas análises apenas serão alcançadas se o pesquisador elencar boas perguntas, uma vez que a qualidade teórica e a perspectiva epistêmica na abordagem do problema guiam as análises e as interpretações.

Como resgatado por Ferraro (2012) para exemplificar de forma concreta a tese da unidade na perspectiva dialética, Marx, em sua principal obra, *O Capital* (1968), explica de forma clara e direta como cada objeto e coisa útil devem sempre ser analisados por dois aspectos: quantidade e qualidade. Para ele: “Como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores-de-troca só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor-de-uso” (MARX, 1968, p. 44).

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (org.) *Avaliação democrática*. Florianópolis, SC: Insular, 2001. p. 27-33.

- FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.
- GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.
- GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 208p.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 27 mar. 2016.
- JANNUZZI, P. M. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.
- JANNUZZI, P. M. *Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, medidas e aplicações*. 4. ed. Campinas: Allínea/PUC-Campinas, 2009.
- MARX, K. A mercadoria. In: *O capital. Livro 1 – O processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v. 1.
- MELLO E SOUZA, A. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 153-179, maio/ago. 2010.
- OZGA, J. *Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora, 2000.
- PEREIRA DE MORAES, L. E. Materialismo histórico e dialético: perspectivas metodológicas introdutórias. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020196, 2021. DOI 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1743. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1743>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- RIBEIRO, V. M; RIBEIRO, V. M; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.
- SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005.
- SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. (org.) *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DE UMA ALUNA SURDA

Samara Cristina Ferreira da Costa
Alessandra Daniele Messali Picharillo

A atualidade brasileira tem sido marcada por grandes reformas político-administrativas na área da Educação Especial. Tais reformas ocorrem em decorrência de mudanças legislativas nacionais e internacionais.

Destaca-se a Constituição Federal de 1988, trazendo consigo o princípio de igualdade, declarando que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art. 5º). Partindo desse princípio, ainda na Carta Magna, é assegurado a todos o direito à educação, dispondo que o Estado tem o dever de garantir a efetividade e acesso ao presente direito (BRASIL, 1998).

Nessa direção, a educação básica é direito de todos, e cabe ao governo assegurar que qualquer criança/adolescente tenha garantido o acesso à educação gratuita desde a pré-escola até o ensino médio. Os alunos com deficiência têm o mesmo direito acrescido de atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, conforme disposto no Decreto nº 12796/2013 (BRASIL, 2013).

Em decorrência do atual direito constitucional, o Brasil posiciona-se como signatário da Declaração de Salamanca (1994), que por sua vez apresenta a proposta da denominada educação inclusiva, que propõe uma escola que assegurará o direito e acesso de todos à educação.

Entende-se, nesse contexto, que a escola inclusiva terá que ser:

Baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em universidades de boa qualidade (onde se aprenda a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação

e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos a toda (CARVALHO, 2004, p. 37).

A partir dessa proposta, o Estado avalia a respeito do aluno público-alvo da educação especial¹ (PAEE) dentro dessa escola inclusiva, ressaltando que o aprendizado desses alunos ocorrerá preferencialmente em escolas de ensino regular. A Lei nº 12.764/12 pune o gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com qualquer tipo de deficiência com multa de três a 20 salários-mínimos.

De toda forma, apesar de a legislação garantir o acesso à matrícula na educação básica, existe a necessidade de um olhar mais criterioso para as matrículas em ensino superior. Apesar de os dados indicarem um aumento percentual, em números absolutos poucos estão chegando nesse patamar de formação. Estima-se, ainda, que esse percentual de alunos com deficiência que chegam à pós-graduação seja menor, como pontuam Zepone e Muzetti (2013).

De acordo com as informações obtidas por meio dos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2009; 2018), o número de matrículas de alunos com deficiência em 2009 era 23.135, representando cerca 0,33% do total de matrículas, que era 6.982.018. Ao longo dos anos, mais especificamente em 2018, essa representatividade aumentou para 0,49% de pouco mais de 12 milhões de matrículas totais. Entretanto, apesar da discreta mudança, quando se compara o crescimento de matrícula, os alunos com deficiência apresentam uma taxa de 157% contra uma taxa de crescimento de 72,5% para o número total de matrículas. Em números absolutos, não é perceptível esse dado devido à baixa representatividade de cerca de 0,49% em 2018 (59.496 matrículas de alunos com deficiência e 12.043.993 matrículas totais).

Os dados informados pelo Censo Demográfico (IBGE, 2010) apresentam uma defasagem em relação aos dados discutidos com base nos microdados. Portanto, para uma comparação mais próxima da realidade, serão considerados os dados de 2010 neste ponto de análise. De acordo com os dados, em 2010 havia cerca de dois milhões de pessoas com deficiência com ensino médio completo/ensino superior incompleto. Se todas essas pessoas estivessem matriculadas no mesmo ano (2010), a representatividade seria de 24% do total de matrículas. Óbvio que nem todos os alunos com ensino médio completo acessam ao ensino superior; no entanto, conside-

¹ "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (público-alvo Decreto nº12796/2013-Resolução CNE/CEB nº 5/2013 art. 58°).

rando que no ano de 2010 a representatividade era de 0,30%, fica evidente que o acesso para esse público tem apresentado barreiras potentes.

No contexto da educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (MELLETTI; BUENO, 2011).

Com foco na acessibilidade, este capítulo, recorte de uma pesquisa,² visou levantar e analisar, a partir da perspectiva de uma aluna surda, as barreiras de acessibilidade em um curso de pós-graduação.

De acordo com o Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para as Instituições de Educação Superior, (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], 2016) a acessibilidade deve ser observada em oito dimensões: atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital. Entretanto, o mesmo documento pontua a relevância da acessibilidade atitudinal como essencial para a construção das demais dimensões. Alguns programas e documentos buscaram garantir a acessibilidade, como será descrito nos próximos parágrafos. Em 2005, foi criado o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, o qual implementou que até o ano de 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, das quais, as IFES - Instituições Federais de Ensino Superior, teriam que apresentar projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos:

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013, p. 3).

Desde 2005, o programa lançou editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes. Os Núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, am-

2 Projeto Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão (OBEDUC/CAPES/INEP Edital n.º 49/2012).

bientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC).

Entretanto, os recursos recebidos não foram suficientes para a manutenção dos Núcleos de Acessibilidade. Embora estivessem presentes coordenadores devidamente qualificados, faltaram recursos e investimentos estruturais (MORGADO, 2022). De acordo com Morgado (2022), as medidas e reformas adotadas mostraram-se frágeis, especialmente diante de cortes e suspensão de verbas, dificultando ainda mais a existência e funcionamento com qualidade dos Núcleos de Acessibilidade.

Cronologicamente, em novembro de 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem limite, por meio do decreto 7.612/11, que teve a “finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior apoiou a criação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade das IFES - Instituição Federal de Ensino Superior, responsáveis por ações institucionais para eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. Os núcleos deveriam garantir o acesso de estudantes, professores e servidores com deficiência a todos os espaços, ações e processos, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico (BRASIL, 2011).

O Viver sem Limites prevê apoio para ampliar e fortalecer núcleos em todas as universidades federais. Foi estipulada uma meta para que até o ano de 2014, 59 universidades recebessem recursos em suas matrizes orçamentária para essa ação (BRASIL, 2013, p. 26).

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos isto deixa de ser naturalizado, passando a ser problematizado. Nesse sentido, e partindo do entendimento de que as invenções modernas tem se encarregado de classificar/nomear/narrar/incluir ou excluir os sujeitos em um mundo cada vez mais difuso e fragmentado, o presente capítulo intenciona refletir sobre as questões de acessibilidade na perspectiva de uma estudante surda, tendo um Programa de pós-graduação como campo investigativo; pois, como já destacamos, parece ter sido crescente o número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na educação superior e na pós-graduação, como apontam os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2012).

A partir das problematizações indicadas, no presente capítulo, para atingir o objetivo proposto, adotou-se o modelo de pesquisa qualitativo. Por se tratar de um trabalho a ser realizado no ambiente natural do participante, apresentando dados descritivos e com o cuidado de compreender os resultados a partir da perspectiva do participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12). Diante da preocupação de melhor obtenção de dados, foi utilizado como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturada, considerando sua flexibilidade como facilitadora para esse propósito.

A participante da pesquisa foi uma aluna surda e seu nome fictício será Ana. Na época da pesquisa, ela tinha 25 anos, havia cursado graduação em Psicologia e cursava o mestrado acadêmico em um programa de pós-graduação de uma universidade pública federal.

Os resultados obtidos por meio de entrevista com a estudante Ana, e com o objetivo de apontar aqui as principais barreiras de acessibilidade da estudante aos conteúdos acadêmicos, serão demonstrados e discutidos nos tópicos abaixo, que embora sejam didaticamente separados para a discussão, entendemos que se entrelaçam: Barreiras Comunicacionais, Barreiras Atitudinais e Barreiras Pedagógicas.

Barreiras comunicacionais

Ana relatou ser oralizada, e em suas falas foi possível inferir que essa condição tenha facilitado a diminuição das barreiras comunicacionais. Entretanto, a participante destaca sua preferência por comunicar-se por meio de Libras (Língua Brasileira de Sinais), como é possível perceber em sua fala a seguir:

Bom, aqueles colegas que sabem Libras ou pelo menos um pouco, eu comunico com eles sem a presença de intérprete, o que é algo muito bom. Pois eu interagindo com os colegas por meio de Libras faz com que eu me sinta segura e à vontade para trocar de experiências, ideias, sugestões, entre outros. E quanto aos colegas que não sabem Libras, o intérprete entra no meio, mas nem sempre. Com pouca frequência, tento comunicar com estes colegas através da escrita ou gestos. Porém, de forma geral, consigo me relacionar bem com os colegas sem eu encontrar alguma barreira ou constrangimento.

Observando seu relato, pode-se notar que, segundo sua opinião, ela não tem nenhum tipo de dificuldade em se comunicar com seus colegas de classe e professores, desde que utilize a oralização ou que o intérprete esteja presente. A indicação feita pela aluna de ter passado pelo processo de oralização remete a fatos históricos que constituem a concepção da pessoa com deficiência auditiva ao longo do tempo, considerando que, no início do século XX, a oralização passou a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e recebiam treinamento oral nas escolas. De acordo

com Goldfield (1997), o Oralismo ou a filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe a condição de desenvolver a língua oral, ou seja, a linguagem restringiu-se à linguagem oral, sendo esta a única forma de comunicação do surdo, acreditando-se assim que, para a criança surda se comunicar, é necessário que ela seja oralizada. O objetivo do Oralismo foi fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade, ou seja, claramente trata-se de um movimento de integração, em que a estudante surda se adapta ao contexto de ouvintes.

Em outro momento da entrevista, Ana contou que nos contatos com departamentos e biblioteca nem sempre estava acompanhada de um intérprete de Libras, valendo-se da escrita para a comunicação. Destaca, ainda, que resolve muitas coisas por e-mail, ou seja, mais uma forma de comunicação escrita. A partir do relato de Ana, pode-se entender que caso a aluna tivesse dificuldades com o português como segunda língua, situações em que ela considerou a não existência de barreiras provavelmente seriam vistas de outra forma. Aqui, também, presenciamos em seu relato a presença da barreira comunicacional e, para além disso, sendo enfrentada apenas pela estudante, para romper as dificuldades de comunicação e ter acesso aos serviços da universidade que contribuem para seu acesso ao conhecimento.

Partindo da premissa de que “é por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos” (SACKS, 2010, p. 19), ressalta-se que a privação da comunicação interfere diretamente na construção do pensamento e linguagem, podendo acarretar ao indivíduo prejuízos às capacidades mentais superiores, levando a avaliações equivocadas, resultando que este seja “rotulado” indevidamente como pessoa com deficiência intelectual.

No caso de Ana, pode-se inferir que ela consegue se comunicar com professores e colegas quando se volta aos seus repertórios de oralização e fluência no português como segunda língua, em um movimento que parte dela, em um esforço de mão única, para se apropriar dos conhecimentos em seu fluxo de escolarização. É apenas no ensino médio que entra em contato com seus direitos, conforme podemos ver em seu relato abaixo:

Durante (ensino fundamental) eu achava que aquilo era normal (não ouvir e não se comunicar com os ouvintes) e eu não precisava enfrentar nada. Depois foi que eu recebi um intérprete no ensino médio, como assim? É justo trabalhar sem intérprete em uma sala de aula, mas enfim, foi um período que eu confesso que não considerava um sofrimento, mas eu achava que estava tudo bem, coitada da “Ana” do passado, né?

Pode-se observar, a partir desse excerto da entrevista, que durante sua escolarização, em sua perspectiva, ela considerava “normal” não ouvir,

já que não tinha nenhum modelo de adulto surdo ou até mesmo um colega de sua idade, apenas no ensino médio, ela recebeu o apoio de um intérprete de Libras. Pode, assim, perceber a importância da língua de sinais em sua vida, e o quanto isso impactou em sua formação escolar e acadêmica, considerando até com visão de pena de si, no período em que não teve esse apoio comunicacional em sua formação.

A partir desse relato, concordamos com Lacerda (2013) ao afirmar que a surdez, em si, não torna a criança deficiente, este é um modo social de representá-la. Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar na sociedade, não ficando marginais a ela. Busca-se, no caso dos surdos, fazê-los ouvir e falar, mais do que desenvolvê-los enquanto sujeitos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos; sua constituição como sujeito é tornada menos importante que suas habilidades para falar e ouvir. O foco está em habilidades que devem ser adquiridas mesmo quando se alega que a meta é o desenvolvimento da pessoa em todas as suas potencialidades.

Barreiras pedagógicas

Dando continuidade à discussão anterior, sabe-se que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida como língua a partir da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002); entretanto, foi a partir do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) que foi regulamentado o direito ao intérprete, inclusive no ambiente educacional.

O intérprete de Libras tem como atribuição principal estabelecer a intermediação comunicacional entre os usuários da Língua Brasileira de Sinais, interpretando a língua oral para uma língua gestual, e vice-versa, interpretando fielmente, com emoção, sendo mediadora do mediador (LACERDA, 2011).

A partir dessas considerações, entende-se como essencial a presença do intérprete de Libras em sala de aula, a fim de garantir que a aluna não tenha prejuízos na aquisição do conteúdo, sobretudo nos momentos de explicação e seminários, nos quais as práticas são orais.

Com relação a esse ponto, Ana destaca que:

Eu me relaciono bem com os professores de pós. Na verdade, eu me comunico bem e à vontade com eles por meio do intérprete de Libras. Além disso, eles compreendem que necessito de intérprete quando eu for apresentar algum trabalho.

Nesse momento da entrevista, ela indica um bom relacionamento com os professores e uma boa comunicação; entretanto, fica explícita a relevância da presença do intérprete de Libras em sala de aula. Diante dessa

condição, Ana deixa claro que, nessa etapa de sua formação, não considera a existência de barreiras pedagógicas.

Ela relata que se sente contemplada e respeitada com os planejamentos e avaliações efetuados no decorrer do curso. Não se sente diferente dos demais alunos, considera que é cobrada com relação a rendimento e responsabilidade no mesmo padrão dos demais, e entende esse fato como positivo.

Entretanto, temos um ponto importante a destacar. Segundo Ana, a apropriação dos conteúdos acadêmicos com sucesso se dá devido ao fato de os docentes possuírem a formação e experiência para atuar na área da Educação Especial. Indica, aqui, um movimento claro dos atores que compõem o curso de ampliar a sua formação para trabalhar na docência com a diversidade. Enfatiza:

... o fato dos professores... terem formação em Educação Especial e experiência em trabalhar com alunos com deficiência, faz com que eles deem aulas para todos os alunos com segurança e diversas estratégias. Além disso, a minha orientadora, que é uma pesquisadora na área de surdez, compreende muito bem das minhas necessidades como aluna surda.

Embora Ana relate sobre os professores terem formação e apresentarem conhecimento de várias estratégias para trabalhar com a diversidade de especificidades dos alunos, para o seu caso, a aluna descreve apenas uma estratégia, que foi a de posicionamento no momento da explicação com a finalidade de garantir a qualidade da tradução do intérprete. Ou seja, na percepção de Ana, os professores estão preparados para lidar com a diversidade, mesmo que não haja uma iniciativa na direção de eliminar barreiras de acessibilidade encontradas por ela, sendo citado apenas o cuidado de não atrapalhar o intérprete.

Barreiras atitudinais

A partir das informações fornecidas por Ana, não foi possível afirmar que, ao longo de sua trajetória escolar, ela não tenha se deparado com barreiras atitudinais; tendo em vista que a aluna descreve que percebia como “normal” não entender o que os colegas diziam e, portanto, não conseguir se comunicar.

Com o passar dos anos e avanço em sua trajetória escolar, essa consciência vai tomando forma, o que é possível perceber quando Ana relata que:

Eu me sentia diferente sim! Todos os colegas eram ouvintes e eu era a única surda na sala, eu tinha uma ou duas amigas que estavam sempre próximas a mim e essas minhas amigas eram ouvintes, mas com a grande maioria a gente não tinha uma comunicação, uma comunicação bem elementar, mui-

to simples, mas foi bom que essas duas amigas estavam próximas a mim, mas eu me sentia sim realmente diferente, porque eu via todo mundo conversando oralmente e eu vivia isso.

No depoimento de Ana, pode-se perceber como era forte o impacto da barreira comunicacional em seu relacionamento com os demais alunos. Mesmo tendo a companhia de duas amigas que eram ouvintes, a comunicação com os demais era bem elementar.

Ela relata em um momento da entrevista que já foi citado no item “Barreiras Pedagógicas” que, para ela, o fato de não saber de seus direitos ou não ter tido contato com intérprete de Libras, embora não fosse ruim, a partir de novas experiências e da ampliação de seus conhecimentos de seus direitos, indica a importância desse profissional em sua formação no curso de pós-graduação.

Dessa forma, pode-se inferir que talvez a aluna não relate mais barreiras atitudinais no passado por conceber que era correta a forma que as demais pessoas lhe tratavam. Na atualidade, no programa de pós-graduação, mais consciente de seus direitos, afirma que não sofre com barreiras atitudinais. E, ainda, não se sente tratada de maneira diferente ou inferior em relação aos demais colegas.

Considerações finais

Com base no objetivo de levantar e analisar, a partir da perspectiva de uma aluna surda, as barreiras de acessibilidade em um curso de pós-graduação, foi planejado um roteiro semiestruturado e realizada uma entrevista com uma aluna de um programa de pós-graduação.

A aluna entrevistada relatou que, na sua percepção, não existem barreiras de acessibilidade para ela, principalmente se tratando de barreiras comunicacionais, já que ela é fluente em português, sendo sua segunda língua; sendo Libras a primeira. Entretanto, analisando suas falas, evidencia-se uma naturalização por parte da aluna de sempre ser ela a se adaptar aos ambientes, uma vez que ela deixa claro que não havia barreiras por condições comunicacionais que ela apresentava.

Em relação a barreiras pedagógicas, a aluna diz que os professores procuram sempre estratégias para que ela possa ter um entendimento melhor do conteúdo. Novamente, a percepção da aluna pode estar dirigida pelo viés de ideais antigas, que consideravam ser dever do aluno se adaptar às situações acadêmicas. Essa inferência se dá porque ao mesmo tempo que ela afirma a procura de estratégias, relata que a única estratégia utilizada foi o posicionamento físico para não atrapalhar o trabalho do intérprete. Cabe destacar que essa atitude do professor é o mínimo esperado e nem seria necessária formação específica para tal atitude, mas uma questão de observação e bom senso em sua prática.

Quanto às barreiras atitudinais, a aluna diz que sempre tem um intérprete oferecido pela universidade, onde ele auxilia em comunicação com as demais pessoas do seu convívio acadêmico e em sala de aula também. No entanto, a oferta do serviço de intérprete está prevista em lei (BRASIL, 2005), desconfigurando a ação lida como iniciativa voluntária; logo, não se pode afirmar como acessibilidade atitudinal por não ser possível atestar que o mesmo serviço seria ofertado se não estivesse previsto em lei.

A conclusão da aluna deixa claro que, em sua perspectiva, estar em um programa de pós-graduação em que seus professores possuíam formação na área, foram facilitadores para seu aprendizado durante o curso de mestrado. Após os relatos da aluna, infere-se que, em sua concepção, existe acessibilidade em uma universidade federal e em um programa de pós-graduação que essa universidade oferece, respondendo ao questionamento proposto pelo objetivo deste trabalho.

Diante do exposto, é importante lembrar que a acessibilidade se apresenta em oito dimensões que se entremeiam nos ambientes e convivências. Além disso, segundo os depoimentos, por muito tempo a aluna teve uma visão limitada sobre seus direitos no que tange à acessibilidade, o que pode justificar a sua não percepção de barreiras na pós-graduação.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)*. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Câmara Legislativa. *Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 12796, de 04 de abril de 2013*. Brasília: Centro Gráfico, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, de 11 set. 2001*. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2001.

BRASIL. INEP. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade*. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação*. Brasília, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CRUZ, R. A. S. da. *Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência*. São Carlos: UFSCar, 2011. p. 93.

DANDOLINI, G.; NUNES, E.; SOUZA, J. As tecnologias Assistivas e a pessoa cega. *Revista de Informação*, v. 15, n. 1, fev. 2014. Disponível em: http://www.dgz.org.br/fev14/Art_05.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

DINIZ, M.; RAHME, M. F. Educação Especial: da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS R. N. (org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte: Formato/Saraiva, 2004. p.123-189.

FRIGOTO, G. Concepção e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

MACHADO, P. C. *A política educacional e integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas críticas*, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set. /dez. 2006.

MORGADO, L. A. S. *Indicadores censitários da Educação Superior brasileira (2017-2019): Estudantes-alvo da Educação Especial*. 2022. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2022.

NUNES, L. R. O. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A Pós-Graduação em Educação especial no Brasil: Análise Crítica das Produções Discentes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 5, 199, 113-126.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ZEPPONE, R. M. O.; MUZETTI, L. R. Pessoas com deficiência na pós-graduação: a conquista do improvável. In: CAIADO, K. R. M. *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 115-141.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 9, 11, 40, 70, 71, 74-76, 95-99, 102-105.

aluna surda 11, 95, 97, 99, 102, 103.

C

covid-19 11, 35, 56, 61, 63, 65, 67, 73-81.

D

Declaração de Salamanca 10, 23-26, 32, 33, 50, 95, 104.

Decreto 10.502/2020 10, 35, 38, 41, 44, 45, 47.

E

Educação Especial 9-12, 20, 23, 30, 32, 33, 35, 38-40, 42-58, 63, 67, 70, 73-81, 95-98, 102-106.

ensino não presencial 11, 61, 63, 66-72, 75, 76.

escolarização do estudante com deficiência 11, 49, 51, 58.

F

Formação de professores 11, 49-59.

I

indicadores educacionais 11, 83, 88-92.

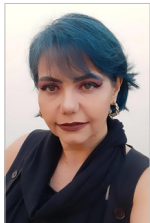
P

Pandemia 11, 35, 56, 57, 61-67, 73-81.

política educacional 9, 47, 57, 78, 79, 86, 92, 93.

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRA DANIELE MESSALI PICHARILLO



Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Especial pela UFSCar. Atua

com os seguintes temas: ensino de conteúdo de exatas para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); e política e dimensões de acessibilidade na Educação.

E-mail: alessandrapicharillo@estudante.ufscar.br

ALYNE CRISTINE DOMENE MARTINS DE LIMA

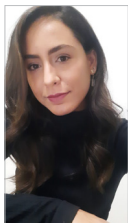


Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Psicopedagoga clínica e institucional pela Faculdade de Medicina de São José

do Rio Preto - FAMERP, Especialista em Educação Infantil e a Escola de 9 Anos - UFSCar, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara. É professora de Educação Especial pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

E-mail: alyneslima@estudante.ufscar.br

ANA CAROLINA MACALLI



Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de

Ciências e Letras - UNESP/Araraquara. Professora de Educação Especial no município de Santa Lúcia/SP.

E-mail: anamacalli@gmail.com

GABRIEL FARIA DA COSTA



Bacharel em Direito CERS em parceria com INTROCRIM. Bacharel em Direito - UFF e pós-graduando em Direito Penal e Criminologia pela

Faculdade CERS em parceria com o INTROCRIM.

E-mail: gfcosta@id.uff.br

JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL

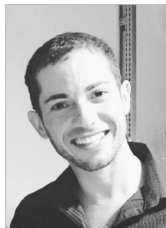


Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará - UEPa. Doutorando do programa de Pós-graduação em Educação Especial - UFSCar,

membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial - NEPEDE - EEs - UFSCar/São Carlos e do Núcleo de Estudos Críticos e Pesquisas em Educação e Desigualdade Social (UEL). É professor de Educação Especial pela Secretaria Estadual de Educação do Pará - SEDUC.

E-mail: josivan.raiol@gmail.com

LUCAS DE MORAES NEGRÍ



Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Graduação em Letras - Português

e Literatura pela Unopar, Licenciatura em Letras Libras pela faculdade Eficaz, Especialização em em Educação Especial com ênfase em Libras, tradutor e intérprete de Libras no Instituto Federal do Paraná e coordenador do NAPNE - Londrina.

E-mail: lucasnegri88@gmail.com

LUCILÉIA BECHMANN

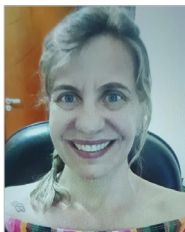


Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Educação Especial - UFSM.

Mestranda no programa de Pós-graduação em Educação Especial - UFSCar.

E-mail: lucileiab@estudante.ufscar.br

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO



Doutora pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à

Educação - Educação Especial - UFSCar/São Carlos e pesquisadora do Núcleo de Estudos Críticos e Pesquisas em Educação e Desigualdade Social - UEL. Docente no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-graduação em Educação Especial - UFSCar. Atua principalmente nos seguintes temas: escolarização da pessoa com deficiência da educação básica à educação superior; direitos sociais das pessoas com deficiência.

E-mail: meire_orlando@ufscar.br

SALLY CRISTINA GOUVEIA DA SILVA FERREIRA



Licencianda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestranda no

programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEEs/ UFSCar.

E-mail: sallycristina52@gmail.com

SAMARA CRISTINA FERREIRA DA COSTA

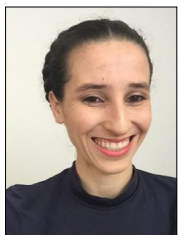


Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Graduada em

Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É professora de Educação Especial pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

E-mail: samarafc_@hotmail.com

SUELEN PRISCILA FERREIRA ALVES



Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Graduação em Educação Física, Bacharelado pela UEL,

Formação Pedagógica em Biologia pela TFPR, Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela UEM e Educação Física Inclusiva pela UEL.

E-mail: suelenalves1204@gmail.com

TIARLES MIRLEI PIAIA



Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia e Educação Física. Docente

de Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial – NEPEDE-EEs/UFSCAR e Grupo Interdisciplinar em Tecnologia Assistiva e Inclusão – GITAI/UFSC.

E-mail: tiarles.piaia@ufsc.br

VANESSA CRISTINA PAULINO



Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Graduação em Pedagogia – habilitação em Deficiência Visual – pela

UNESP, especialização em Formação em AEE, pela Universidade Federal do Ceará e mestrado e doutorado em Educação Especial pela UFSCar. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mails: vanessakju@gmail.com
vanessa.paulino@ufsm.br

A escolarização e a formação do estudante com deficiência no Brasil são direitos garantidos e se encontram imbricados com a formulação e efetivação das políticas públicas. Nessa direção, a presente obra, **DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, tem como objetivo colocar em pauta tal temática, mesmo sabendo que abordá-la impõe desafio e responsabilidade; sobretudo, pelo conhecimento do esforço para que a Educação, enquanto direito social dessa população, se concretize, apesar de uma história marcada por exclusão, segregação e resultados ainda precários no contexto brasileiro.

Trata-se aqui de apresentar uma obra resultante de esforços, pesquisas e estudos coletivos, que tem como fundamentação teórica pensadores críticos e da interlocução com alunos e docentes do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar e de estudos e aprofundamentos realizados junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial – UFSCar e ao Núcleo de Estudos Críticos e Pesquisas em Educação e Desigualdade Social – UEL.

Rosimeire Maria Orlando



DE CASTRO



EDESP-UFSCar