



## **POLÍTICAS DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

### ***POLÍTICAS ESCOLARES DE IN/EXCLUSIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19***

### ***SCHOOL IN/EXCLUSION POLICIES IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC***

Leandro BASTA<sup>1</sup>  
Suzana Marssaro Santos SAKAUE<sup>2</sup>  
Kellcia Rezende SOUZA<sup>3</sup>

**RESUMO:** Em escala global a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) trouxe mudanças significativas no cenário social, político, econômico e educacional. Por isso, no âmbito educacional, as unidades escolares de diversos países tiveram que fechar as suas portas para garantir o isolamento social como medida para frear a disseminação do vírus. Assim, as instituições de ensino adotaram as aulas remotas como estratégia para reduzir os impactos provocados pela pandemia. Conseqüentemente, essa mudança repercutiu na dinâmica de trabalho docente e nos processos de ensino-aprendizagem e, nessa vertente, grupos de alunos vulneráveis, como os casos dos estudantes com deficiência tiveram ameaçadas a garantia do direito à educação escolar, uma vez que essas alterações acentuaram as desigualdades socioeducacionais. Diante dessa problematização, esse estudo visa refletir sobre a demanda de políticas públicas para a oferta da educação especial a partir dos desafios desencadeados pelo contexto da pandemia de Covid-19. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica de natureza descritiva a partir do confronto de dados sobre o panorama histórico das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil e as normativas de oferta educacional no contexto da pandemia. Denota-se que a demanda para a regulamentação de políticas educacionais que propiciem a efetividade da educação inclusiva, principalmente, em situações emergenciais como a pandemia de Covid-19.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Pandemia. Políticas educacionais.

**RESUMEN:** *A escala mundial, la nueva pandemia de coronavirus (Covid-19) trajo cambios significativos en el escenario social, político, económico y educativo. Por ello, en el ámbito*

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2543-9493>. E-mail: leandrobasta@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9565-3893>. E-mail: suzanamarsaro@outlook.com

<sup>3</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Professora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública. Doutorado em Educação Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8663-4615>. E-mail: kellcia@hotmail.com



*educativo, las unidades escolares de diferentes países tuvieron que cerrar sus puertas para asegurar el aislamiento social como medida para frenar la propagación del virus. Así, las instituciones educativas adoptaron clases a distancia como estrategia para reducir los impactos provocados por la pandemia. En consecuencia, este cambio repercutió en la dinámica de la labor docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en ese sentido, grupos de estudiantes vulnerables, como los casos de estudiantes con discapacidad, fueron amenazados con la garantía del derecho a la educación escolar. ya que estos cambios acentuaron las desigualdades socioeducativas. Ante esta problematización, este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la demanda de políticas públicas para la provisión de educación especial a partir de los desafíos que genera el contexto de la pandemia Covid-19. Para ello, realizamos una investigación descriptiva documental y bibliográfica basada en la confrontación de datos sobre el panorama histórico de las políticas públicas educativas dirigidas a las personas con discapacidad en Brasil y la normativa para la oferta educativa en el contexto de la pandemia. Se nota que la demanda por la regulación de políticas educativas que brinden la efectividad de la educación inclusiva, especialmente en situaciones de emergencia como la pandemia Covid-19.*

**PALABRAS CLAVE:** *Inclusión. Pandemia. Políticas educativas.*

**ABSTRACT:** *On a global scale, the new coronavirus pandemic (Covid-19) brought significant changes in the social, political, economic and educational scenario. Therefore, in the educational field, school units in different countries had to close their doors to ensure social isolation as a measure to curb the spread of the virus. Thus, educational institutions adopted remote classes as a strategy to reduce the impacts caused by the pandemic. Consequently, this change had repercussions on the dynamics of teaching work and on teaching-learning processes and, in this regard, groups of vulnerable students, such as the cases of students with disabilities, were threatened with the guarantee of the right to school education, since these changes accentuated socio-educational inequalities. Given this problematization, this study aims to reflect on the demand for public policies for the provision of special education based on the challenges triggered by the context of the Covid-19 pandemic. For this purpose, we carried out a descriptive documental and bibliographical research based on the confrontation of data on the historical panorama of public educational policies aimed at people with disabilities in Brazil and the regulations for educational provision in the context of the pandemic. It is noted that the demand for the regulation of educational policies that provide the effectiveness of inclusive education, especially in emergency situations such as the Covid-19 pandemic.*

**KEYWORDS:** *Inclusion. Pandemic. Educational policies.*

## **Introdução**

No fim de 2019, a China identificou os primeiros casos de contaminação de uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou o novo Coronavírus que apresentava um alto risco de disseminação. Diante desse cenário, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública de importância internacional e no início de março de 2020 essa

situação avançou e passou a ser registrada como uma pandemia decorrente do surgimento de surtos do Covid-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS/OMS, 2020). A condição pandêmica trouxe um efeito colateral devastador para a saúde pública, resultando em milhares de contaminados e uma taxa de letalidade expressiva. Além disso, tem se caracterizado como uma lupa social, ampliando problemas de ordem econômica, política, social e cultural (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021).

Essa instabilidade da realidade pandêmica, segundo as autoras, é um dos maiores desafios da humanidade nas últimas décadas. No contexto social, essas questões extrapolam o âmbito da saúde pública e envolvem outros componentes das condições específicas das organizações coletivas. Para conter a propagação do vírus, alguns países adotaram várias medidas de isolamento social, levando a mudanças fundamentais no estilo de vida social.

A pandemia de Covid-19 trouxe uma série de mudanças na realidade da população mundial em escala global. Assim, para evitar a infecção, segundo pesquisa de Aquino *et al* (2020), muitas atividades econômicas, culturais, sociais e educacionais foram suspensas e novas configurações desencadearam-se. Essa situação trouxe desafios relacionados às necessidades de teletrabalho, muitas vezes chamadas de *home office* ou trabalho remoto.

A pandemia vem provocando mudanças a todo o momento em todas as esferas da sociedade, repercutindo diretamente na organização das pessoas e nas distintas formas de desenvolver as atividades laborais. Assim, “o mundo precisou parar, adotar novas dinâmicas e modos de produção e suspender o funcionamento de espaços essenciais para o desenvolvimento e para a formação dos sujeitos como espaços escolares formais, centros de cultura, lazer e ambientes esportivos” (SANTANA, 2020, p. 43).

Muitos 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 *et al.*, 2020, p. 2424, grifo nosso).

A situação da pandemia provocada pelo Covid-19, tendo como consequência necessária à medida de isolamento social, demandou às instituições educacionais, em um primeiro momento, a suspensão das atividades presenciais. Nesse sentido, as redes escolares, privadas e públicas, se depararam com inúmeros desafios sobre a viabilização do processo remoto de escolarização (SCAFF, SOUZA; BORTOT, 2021).

A implementação de ações emergenciais para a oferta educacional, fez reacender o debate sobre o ensino remoto, que contempla características do ensino presencial com a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), que são fundamentais na Educação à Distância (EaD). Com a inviabilidade de utilizar, fisicamente, os estabelecimentos de ensino, “vislumbrou-se o desafio de refletir sobre outros modos de estruturar os processos de ensinar, a fim de promovê-lo efetivamente, assim como de aprender em espaços diversos, fora do corriqueiro ambiente escolar e acadêmico” (CHARCZUK, 2020, p. 2). Muitas escolas e universidades adotaram (ao que indicam, emergencialmente) essa modalidade com o intuito de não atrasar o calendário acadêmico a fim de garantir o cumprimento dos conteúdos a seus alunos.

No que diz respeito, mais especificamente, aos modos de sustentar espaços para o ensino, a aprendizagem e o exercício da docência nesse contexto, uma estratégia que se disseminou no país foi a adoção de recursos remotos, principalmente o uso da internet, a fim de possibilitar aos professores dos diversos níveis de ensino o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos (CHARCZUK, 2020, p. 2).

Foi a partir desse cenário de isolamento social e com a suspensão das aulas presenciais, que todos os estados brasileiros recorreram ao ensino remoto emergencial, tornando-se uma ação imprescindível e que levou diversos profissionais da educação e estudantes a utilizarem ferramentas tecnológicas para darem continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, o que, notoriamente, se percebe, é que na perspectiva de uma escola inclusiva essas modalidades de ensino tendem a não contemplar a maioria dos alunos Público-Alvo da Educação Especial<sup>4</sup> (PAEE), também pode impactar no não atendimento de uma parcela de estudantes que necessitam de maneira muito dependente da mediação e intervenção direta dos professores considerando suas necessidades peculiares. Há, ainda, aqueles que não têm acesso às ferramentas tecnológicas necessárias ao ensino remoto.

<sup>4</sup> Segundo Nozu, Silva e Santos (2018, p. 921), em 2008 foi regulamentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com “o intuito de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), nas classes comuns do ensino regular”.

Evidencia-se que as ações de isolamento social que resultaram no fechamento das universidades e escolas brasileiras fizeram com que os estudantes dependessem de atividades escolares remotas, sobretudo, mediadas pelas TICs. “Todavia, o acesso à infraestrutura necessária faz com que a experiência do ensino remoto seja distinta entre os diversos grupos socioeconômicos” (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 12).

Nessa direção, este estudo objetiva refletir sobre a demanda de políticas públicas para a oferta da educação especial a partir dos desafios desencadeados pelo contexto da pandemia de Covid-19. Importante destacar, também, que as transformações sociais, como as vivenciadas no cenário desafiador da pandemia, se dão em meio às lutas diárias por uma sociedade mais justa e equitativa, e a educação inclusiva tem o papel fundamental nessa luta.

Dessa forma estamos diante de um trabalho árduo e desafiador, que disputa com direções políticas que vão muitas vezes à contramão dos processos de inclusão. Educação para inclusão é um ato político, como afirmam Andrade e Damasceno *apud* Brasil (2017, p. 214) ao destacar que a “educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Considerando os muitos desafios nas escolas em âmbito nacional, nos diversos níveis de ensino e o histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, temos um desafio ainda maior em tempos de pandemia. De acordo Mendes (2017, p. 65), que destaca a inclusão como tema gerador de muitos debates:

[...] se existe uma compreensão que a escolarização de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem especificidades ou diferenças que as destacam do grande conjunto dos estudantes diversos, então, faz sentido tentar circunscrever e definir um conceito para abranger os debates e estudos nessa área específica.

Nesse sentido, Cabral (2017) vem dialogar com Mendes (2017), ao dizer que a inclusão ocorre não somente pelo cumprimento de decretos e leis, mas precisa que se tenha um esforço da comunidade acadêmica e da sociedade de modo geral para uma inclusão que, mesmo não sendo a ideal, seja, ao menos, satisfatória.

Assim sendo, para o desenvolvimento do estudo ora proposto recorre-se a abordagem quanti-qualitativa de natureza descritiva, com procedimentos de investigação bibliográficos e documentais. Para Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva tem “como objetivo primordial a

descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para efeito, foi realizada a pesquisa bibliográfica de fontes de trabalhos publicados sobre o tema no período de 2020 e fração de 2021, a pesquisa documental de normativas que versam sobre a educação especial tendo como marco a Constituição Federal de 1988, bem como, as regulamentações referentes a oferta educacional durante a pandemia de Covid-19. Desse modo, apresentaremos neste estudo uma linha temporal dos dispositivos legais e documentos internacionais que visam garantir a educação inclusiva no Brasil e confrontaremos com as diretrizes estabelecidas para as ações educacionais no cenário pandêmico.

### **Ação do estado via políticas públicas de inclusão**

Ao falar sobre política, é importante notar que estamos nos referindo às ideias que transitam a sociedade civil e que orientam diferentes instâncias da vida humana, desde ações supraestatais até as do cotidiano, mediante a produção e disputa por significação. Assim, considera-se que a política se apresenta tanto como discurso quanto como texto (MAINARDES, 2018). Neste sentido, a linha temporal apresentada no Quadro 1 focaliza marcos de diferentes naturezas que institucionalizam, direta ou indiretamente, as políticas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI).

**Quadro 1 – Linha temporal das Políticas Públicas de Inclusão Educacional**

<b>1988</b>	Constituição Federal	Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um";
<b>1989</b>	Lei nº 7.853	Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado;
<b>1990</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular;
<b>1994</b>	Declaração de Salamanca	O texto, que não tem efeito de lei, diz que também devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. As que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais;



<b>1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	O texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou em escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum;
<b>2000</b>	Leis nº 10.048 e nº 10.098	A primeira garante atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos. A segunda estabelece normas sobre acessibilidade física e define como barreira obstáculos nas vias e no interior dos edifícios, nos meios de transporte e tudo o que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, sejam ou não de massa;
<b>2001</b>	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Explicitam as normas relativas ao atendimento dos (as) alunos (as) com “necessidades educacionais especiais” nas escolas regulares;
<b>2007</b>	Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social	Programa BPC - Portaria Normativa Interministerial n. 18, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na escola, através do cruzamento anual entre os dados do EducaCenso e do cadastro administrativo do Ministério da Previdência;
<b>2007</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Política do governo federal. Tinha por objetivo a melhoria da Educação Básica, e nesse sentido agregou 30 ações que incidiram sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades que previa ampliação de números de salas e equipamentos para a Educação Especial e capacitação de professores para o atendimento educacional especializado;
<b>2008</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Resultado do amplo processo de discussão promovido pelo Grupo de Trabalho – Portaria Ministerial Nº 555/2007, constituído por professores pesquisadores da área da educação especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC;
<b>2015</b>	Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146	Estabelece direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como educação, transporte e saúde, acesso à informação e comunicação e do uso de tecnologias assistivas.

Fonte: Elaboração dos autores

É expressivo o reconhecimento, conforme o itinerário cronológico de formulação de que políticas públicas educacionais, que há um movimento de marcos regulatórios em prol da proteção jurídico-normativa da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao longo dos anos, é possível evidenciar avanços quanto a regulamentação de diretrizes voltadas para a formação de profissionais, instalações e recursos destinados, especificamente, para a garantia da educação especial. Todavia, de acordo com Mendes (2017, p. 82):

Em contextos de contenção de recursos, cortes em programas de políticas sociais, há que se ter cuidado especial com os discursos que impliquem ampliar a cobertura, pois os já escassos recursos financeiros existentes poderão ser ainda mais diluídos, se forem destinados a todos os estudantes, e, com isso, os alunos PAEE, que possuem necessidades mais diferenciadas,

terão suas diferenças apagadas e dificilmente terão garantia do direito à educação escolar garantido.

Reconheça-se um número expressivo de dispositivos legais na legislação vigente que garantem direitos às pessoas com deficiência. Mas entre a garantia e a efetivação de um direito há uma distância considerável, que pode ser diminuída com a materialização de políticas públicas. Por isso, Souza, Silva e Sousa (2019, p. 329) salientam que não “podemos perder de vista que o Estado deve garantir o direito educacional visando sempre a expansão da sua oferta de forma gratuita e o provimento dos meios concretos necessários para a sua efetivação”.

Corroborando com essa problematização, Anjos, Silva e Silva (2019) destacam que a política educacional como instrumento de materialização do direito à educação repercute um conjunto de fatores que são advindos de conjunturas políticas, sociais, econômicas e culturais. Essas conjunturas, por sua vez, também determinam a compreensão e as condições para a implementação de uma política, permitindo, assim que, sejam mais ou menos permeáveis quanto a sua efetividade. Dessa forma, considerando as políticas de educação especial significa compreender que no campo macro o discurso normativo pode-se afirmar inclusivo, mas uma série de ações de implementação precisam ser planejadas e executadas para que se consolide.

Considerando, nesse viés, a legislação educacional que versa sobre a educação especial no Brasil é preciso destacar o marco regulatório de 2008, que foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). Esse documento não só se configurou como uma significativa regulamentação, como, também, para nortear as diretrizes de outras políticas públicas para a área. A PNEE-PEI estabeleceu os seguintes eixos para a educação especial no país: a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Contudo, se faz necessário reforçar que a PNEE-PEI foi resultado de grupo de trabalho nomeado por Portaria Ministerial em 2007, cujo acesso ficou disponibilizado para conhecimento de leitores e eventuais sugestões sem o caráter de consulta pública e que, mais de 10 anos se passaram e, nesse espaço de tempo, a Secretaria de Educação Especial no MEC foi extinta e absorvida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, Inclusão (SECADI).



Democratizar a Educação para o PAEE em tempos de flexibilidade nas arenas política e econômica implica em oscilações nos espaços escolares, na disposição dos atores sociais, no objeto de intervenção pública, reverberando em rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir da ampla complexidade desse contexto de pandemia, se construir de fato uma escola inclusiva, conforme salientam Andrade e Damasceno (2018).

Logo, predomina a multiplicidade em que o diferente também muda e está em constante movimento, e o que evidencia isso são os dispositivos legais que asseguram que “todos tem direito à inclusão”, colocando as escolas regulares e especiais em um passado recente na história da educação. Sobre essa perspectiva Bezerra (2021, p. 4) anuncia que:

[...] a emergência da política significou, de início, um silenciamento tácito de alguns documentos legais, bem como a reinterpretação de outros, para que novos textos e pactos, mais adequados às últimas correlações de forças, pudessem ser produzidos e validados ao sabor do momento.

A in/exclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar segundo suas capacidades e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas. Buscando compreender esse mecanismo, fica evidente que:

[...] a perspectiva legal de 1988 e de 1996 trazia a mensagem de que se resguardava o direito à educação escolar às pessoas com deficiência; mas, justamente por suas especificidades e demandas, não se fixavam em definitivo o lócus e o tipo, sabendo-se que a escola comum nem sempre poderia ser o melhor espaço para a escolarização desses sujeitos e que se poderia caminhar para uma pluralidade de formas e meios nesse campo (BEZERRA, 2021, p. 6).

As instituições de ensino se tornam inclusivas (não separando a exclusão) quando reconhece as diferenças dos alunos buscando a participação e progresso dos mesmos a partir de novas práticas pedagógicas. Denota-se, então, que as normativas que irão repercutir nas práticas pedagógicas escolares são decorrentes de uma evolução do processo de inclusão das pessoas com deficiência. Esse processo é político, social e histórico e vai repercutir as diferentes formas que a sociedade tem percebido e entendido a deficiência (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019).

A política de educação inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988 no Brasil tem como objetivo a eliminação da exclusão social e educacional, assim como, que seja respeitada a diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades que os alunos trazem de suas vivências. Trata-se, desse modo, de uma agenda de regulamentações voltadas,

principalmente, para a garantia, ainda que político-normativa da educação como um direito, indistintamente, de todos/as. Para Monteiro e Riberio (2019, p. 732), o direito à educação se configura como um direito a equidade, ou seja, como um instrumento de oportunidade para todos no oferecimento a cada indivíduo do que melhor se alinha as suas necessidades educativas, “o que inclui seus interesses e habilidades”, bem como pressupõe a produção de conhecimentos e de políticas que respeitem essa heterogeneidade na busca pela garantia de educação de qualidade, efetivamente, universal.

Assim percebemos que a educação da pessoa com deficiência no Brasil avança no sentido de reconhecer e conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial [...]. Já é “um bom começo”, mas sabemos que além da legislação, dos documentos, pareceres, cursos e prazos dados para que a escola seja ela pública ou não, faça as adaptações físicas e estruturais necessárias a um fazer pedagógico que contemple a todos, envolve acima de tudo consciência política, social e moral (OLIVEIRA, 2011, p. 156).

Bonetti (2006) traz contribuições com a compreensão de que as políticas públicas são ações que emergem do e no contexto social. Desse modo, devem perpassar pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, seja para fazer investimentos ou para regulamentação administrativa, por resultado da guerra de forças entre economia e política, entre as classes sociais e outras organizações. Talvez, a partir dessa experiência decorrente da pandemia, possamos, também, repensar a relevância de atos políticos educacionais que garanta a igualdade respeitando as individualidades, ou seja, a equidade, uma vez que já estão previstos na meta 4<sup>5</sup> do Plano Nacional de Educação (PNE)/2014-2024.

Assim, percebe-se que nessa luta constante por espaços e por efetivação de novas políticas educacionais, a realidade de enfrentamento aos desafios decorrentes da pandemia de Covid-19 pode apresentar-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos nos campos educacional, econômico, político e social.

---

<sup>5</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em sua Meta 4, busca universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de preferência na rede regular de ensino. Presumindo que as demais metas do PNE também alcancem a população com deficiência é urgente que, para além da universalização, a garantia na qualidade do atendimento, inclusão e a aprendizagem efetivamente aconteçam (BRUNO e NOZU, 2019).

## **Políticas educacionais brasileiras no contexto da pandemia de Covid-19**

No início de 2020 teve um surto de doença respiratória, declarado Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela OMS. A mesma entidade, em março do referido ano, caracterizou como pandemia o quadro de Covid-19 que se alastrou muito rapidamente por todos os continentes. Para minimizar os efeitos da condição pandêmica e reduzir o número de mortes, foram recomendadas três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social, sendo que o último provocou o fechamento de espaços que configurasse aglomeração de qualquer natureza pela maior parte dos países, dentre eles as instituições escolares (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Devido à falta de vacinas e de tratamentos eficazes para o Covid-19 naquele momento, o distanciamento social foi considerado a medida mais recomendável para conter o avanço da pandemia. No âmbito educacional, isso significou a suspensão das atividades em escolas e universidades, ainda que de modo desigual nos diferentes países e regiões. Desde então, organismos internacionais<sup>6</sup> já disponibilizaram diversos documentos com recomendações frente aos desafios educacionais impostos pela pandemia. Mascarenhas e Franco (2015) apontam que a pandemia gerou a suspensão das aulas presenciais, promovendo entre os alunos um distanciamento físico.

No Brasil, o Decreto Legislativo nº 6/2020 (BRASIL, 2020b) reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública. Desde então, estados e municípios e o Distrito Federal lançaram suas respectivas normativas para suspender as atividades escolares. A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), dispensou, excepcionalmente, a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na educação básica e no ensino superior.

Nesse cenário, a reorganização das atividades escolares tornou-se urgente, levando o Conselho Nacional de Educação (CNE) a emitir três documentos para tratar dessa demanda: Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020e), Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020f), Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020g). Em 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020c), que converteu a Medida Provisória em lei e definiu que o CNE editaria as diretrizes nacionais para implementação do disposto na lei. Em 6 de outubro, por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2020

---

<sup>6</sup> Banco Mundial (BM); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

(BRASIL, 2020h), o Conselho propôs diretrizes que estivessem de acordo com os pareceres elaborados anteriormente (BRASIL, 2020d).

As recomendações de organismos internacionais, traduzidas para a realidade brasileira foram atendidas pelos pareceres elaborados pelo CNE, sendo elas: utilização de diferentes materiais e recursos pedagógicos (mediados ou não pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICS), foco no ensino remoto e flexibilização curricular, com base nas competências consideradas mais essenciais – no caso brasileiro, expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021).

A BNCC, aliás, adquiriu ainda mais centralidade no processo educativo nesse período, sendo reforçada nos documentos divulgados pelas instituições privadas brasileiras. A Fundação Lemann<sup>7</sup> (2020b), por exemplo, produziu um roteiro para orientar as secretarias de educação quanto à flexibilização curricular demandada pela pandemia. De modo geral, os pareceres elaborados pelo CNE indicaram que as atividades não presenciais a serem desenvolvidas deveriam ser realizadas com vistas ao cumprimento do disposto na Base. No Parecer CNE/CP nº 5/2020, consta a compreensão do sentido da escola, reduzindo-a ao mero cumprimento de currículos e normativas existentes:

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de Educação Básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2020e, p. 4).

O Censo escolar de 2019 (INEP, 2020), aponta que o Brasil possui 5 milhões de estudantes entre 4 e 5 anos, com 13,700,000 estudantes entre 5 e 10 anos de idade e mais de 10 milhões na faixa entre 10 e 14 anos de idade, sendo 28 milhões de estudantes que, atualmente, diante da pandemia estão afastados das salas de aulas. Na CF expressa-se que a escola é um tripé da formação para a cidadania, efeito pleno da pessoa e o mundo do trabalho, assim, a escola na vida do aluno cumpre outros papéis importantes, mas que não devem ser confundidos com os papéis da escola.

<sup>7</sup> A Fundação Lemann foi criada em 2002, com o intuito de desenvolver e financiar “projetos que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, em especial aqueles relacionados ao ensino público”. De acordo com a própria instituição, a fundação é “uma organização familiar, sem fins lucrativos”, que atua “sempre em parceria com governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil” (BRITO; MARINS, 2020, p. 6, grifo nosso).

Franco (2015) apresenta a aprendizagem como um resumo interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não ocorre de forma imediata, não são previsíveis, é interpretação do sujeito, das circunstâncias atuais e antigas, ou seja, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a interrupção das aulas produziu efeitos importantes para os sistemas de ensino e para a vida de alunos e suas famílias, com consequências para o desempenho educacional dos diversos países. Em março de 2020, 1.186.161.728 estudantes haviam sido afetados (67.7% do total de matrículas) e 146 países fecharam suas escolas (UNESCO, 2020). “[...] a realização de atividades pedagógicas não presenciais enquanto persistirem restrições sanitárias, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso” (BRASIL, 2020e, p. 6).

O parecer do CNE nº 05/2020 define que as “atividades pedagógicas não presenciais” como práticas pedagógicas mediadas ou não via recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem utilizadas para a reorganização dos calendários escolares, durante o período de isolamento social, para cumprimento das horas letivas anuais (BRASIL, 2020e). Nesse sentido, Mascarenhas e Franco (2020) esclarecem que na educação infantil e ensino fundamental, as atividades são realizadas com a mediação de pais, mães ou responsáveis, podendo a escola enviar guias de orientação às famílias, orientando o acompanhamento dos alunos.

Os documentos oficiais mostram como as escolas e professores podem trabalhar de forma remota com os recursos digitais disponíveis (vídeoaulas, conteúdos organizados em plataforma virtuais de ensino e aprendizagem, redes sócias, material didático). Importa salientar que o atendimento de alunos por meio das tecnologias digitais também incide na ampliação da desigualdade educacional, pois, os fatores externos as escolas relacionados as condições socioeconômicas das famílias tende a repercutir na ausência de acesso a recursos tecnológicos necessários para o acompanhamento das atividades remotas.

Oliveira *et al.* (2021) anuncia que as Secretarias de Educação não estavam preparadas para a grave crise no cenário pandêmico, considerando que a formulação de ações emergenciais se deu em um período bastante reduzido, aumentando os níveis de incerteza. Não houve tempo para se construir estratégias, muito menos articular os profissionais da educação que atuam na linha de frente com a formação adequada para esse tipo de acontecimento, sobretudo, para inclusão de todos os alunos.

Em situações inesperadas como uma pandemia, fez-se necessária a implementação de políticas públicas que tenham planos de ação com o objetivo de que o direito ao ensino alcance a todos. O formato de ensino remoto emergencial foi inusitado e exigiu a reconfiguração dos e nos processos de ensino e aprendizagem, desencadeando propostas de ações, modos de relações, para professores, estudantes e para os demais profissionais do suporte técnico. [...] Enfim, uma nova configuração precisou ser reinventada para que os estudos não se perdessem de vista. Com isso, os recursos tecnológicos se mostraram aliados ao sistema educacional sob a orientação docente, o que provocou impactos nos processos de ensino e aprendizagem (SILVA; GOULART; CARVALHO, 2021, p. 420).

Em Oliveira *et al.*, (2021) constatamos que as políticas emergenciais têm sido implementadas nas redes estaduais e municipais normatizando a forma como proceder o ensino e aprendizagem dos alunos em contexto pandêmico. Nesse viés, percebe-se, do ponto de vista das normativas nacionais, que as diretrizes para a condução das práticas educacionais nas escolas elegem uma padronização da transposição de atividades presenciais mediadas pelas tecnologias. Assim sendo, Mascarenhas e Franco (2020, p. 5) alertam para o caráter de “ensino instrucionista e passivo, com a padronização de currículo, sem considerar dificuldades próprias dos sujeitos nesse itinerário da aprendizagem”.

Essa realidade, segundo as autoras, pode desencadear o risco de vivenciar a fase do imprevisto educacional. Por isso, mesmo em contextos emergenciais como na pandemia de Covid-19, a educação deve ser defendida como um direito humano, ou seja, um direito fundamental. Desse modo, as políticas públicas devem ser assumidas pelo Estado com o objetivo de evitar a exclusão e, nessa direção, as instituições de ensino não podem ser espaços que reproduzam práticas discriminatórias e acentue as desigualdades.

## **Conclusão**

A pandemia de Covid-19 desencadeou um esforço emergencial para a continuidade do ensino no mundo todo. No Brasil, várias normativas foram sistematizadas para assegurar a oferta educacional após a interrupção das aulas presenciais devido as medidas de isolamento social. Para tanto, inúmeras instituições de ensino buscaram, mediante o ensino remoto, assegurar uma alternativa emergencial para a manutenção das práticas educacionais. Todavia, essa situação acabou trazendo uma perspectiva de implementação que, em muitos casos, não foi precedida de um planejamento educacional que permitisse atender as especificidades dos discentes, principalmente, as necessidades educacionais dos estudantes com necessidades especiais com respeito as suas limitações e potencialidades. Esse quadro, somado ao aumento



da desigualdade socioeconômica no país durante a pandemia imprime a urgente reivindicação por políticas públicas educacionais inclusivas.

O estado atual de emergência decorrente da disseminação do coronavírus a nível global evidenciou a necessidade de (re)pensarmos o papel dos responsáveis/coletividade nas políticas públicas educacionais para o fortalecimento do direito fundamental social à educação, a partir dos diferentes contextos, como programas de qualificação docente; material didático; transporte escolar; complemento nutricional; e em especial, acesso igual à tecnologia de informação [...]. Seja aula presencial ou, em tempos de pandemia, aula on-line, os pais/responsáveis, o Poder Público, as escolas e os professores, devem levar em conta que a educação universal e igualitária deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para que todos desenvolvam suas habilidades segundo suas características e necessidades de aprendizagem (SILVA; SOUZA, 2020, p. 974).

Na perspectiva da educação inclusiva, o foco na adaptação não deverá ser na deficiência e, sim, nos espaços, nos recursos que deverão ser acessíveis, nas potencialidades dos estudantes e corresponder às especificidades de cada aluno, ou seja, práticas pedagógicas concebidas em atender todos os alunos, independentemente, de suas condições ou especificidades.

Diante do exposto, compreendemos que as ações remotas emergenciais não são equivalentes as características do ensino presencial, o que exige maiores desafios para assegurar as especificidades e às singularidades dos alunos. Por isso, é preciso assinalar que a promoção da inclusão não deve estar restrita apenas ao acesso do aluno com deficiência a oferta educacional, mas, principalmente, na garantia de condições efetivas de aprendizagem. Nessa direção, o cenário pandêmico desencadeia, ainda mais, a demanda por políticas públicas educacionais que contemple a diversidade e a diferença como uma pauta da agenda social, bem como, de produção de conhecimento no âmbito das pesquisas científicas da área.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 39, p. 201-220, jan./abr. 2017.

ANJOS, C. I. dos; SILVA, S.; SILVA, C. N. de O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 641–655, 2019.

AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 2423-2446, 2020.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

BONETTI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Legislação Brasileira sobre pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF: MEC; 2014.

BRASIL. **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, Edição: 63-A, p. 1, 1 abr. 2020a.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6/2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília (DF), Edição: 159, p. 4, 19 ago. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Covid-19**. Brasília, DF: MEC, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 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. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020e. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de junho de 2020**. Reexame do 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. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020f. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-ppc009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-ppc009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020g. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020h. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-ppc015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-ppc015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1972]. **Diário Oficial da União**: Seção: 1 – Extra, Brasília, DF, Edição: 67-B, p. 9. 2020i.

BRITO, S. H. A. de; MARINS, G. A. M. B. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 687–701, 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3. p. 371-387, set./dez. 2017.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

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

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, 2018.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, A. R. S. Reflexões Pedagógicas em tempos de Pandemia: Análise do Parecer CNE 05/2020. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, 2020.

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 58-81.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 730–745, 2019.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da.; SANTOS, B. C. dos. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.2, p. 920-934, dez., 2018.

OLIVEIRA, B. R; OLIVEIRA, A. C. P; JORGE, G. S.; COELHO, J. F. Implementação da Educação Remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021.

OLIVEIRA, J. B. G. de. A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 06, jan./jun. 2011.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde.

Disponível em

[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em: 29 jun. 2021.

SANTANA, C. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p.42-62, set./dez. 2020.

SCAFF, E. A. S.; SOUZA, K. R.; BORTOT, C. M. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-19, 2021.

SILVA, D. dos S. V.; SOUZA, F. C. de. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, n. 4, p. 961-979, 2020.

SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021.

SOUZA, K. R.; SILVA, R. D.; SOUSA, A. P. M. A obrigatoriedade, gratuidade e financiamento da educação como um direito social no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 328-340, maio/ago., 2019.

UNESCO. **Suspensão das aulas e resposta à COVID-19**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 5 jun. 2021.

### Como referenciar este artigo

BASTA, L.; SAKAUE, S. M. S.; SOUZA, K. R. Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de Covid-19. **Nuances Est. Sobre Educ.**, Presidente Prudente, v. 32, e021001, jan./dez. 2021. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.9114>

**Submetido em:** 10/09/2021

**Revisões requeridas:** 10/10/2021

**Aprovado em:** 13/11/2021

**Publicado em:** 28/12/2021