

PANDEMIA DE COVID-19 E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EVIDÊNCIAS DE CONTRADIÇÕES HISTORICAMENTE CONSTITUÍDAS

Mara Aparecida de Castilho Lopes

Eliane Candida Pereira

Karla Cremonez Gambarotto Vieira

INTRODUÇÃO

Nos dias finais de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou a notícia de que, frente à identificação de um coronavírus que causava uma crise aguda respiratória e manifestava alto potencial de contágio e mortalidade, caracterizando-se uma situação de pandemia no contexto mundial, seriam necessárias medidas emergenciais para que os sistemas de saúde não entrassem em colapso. Nos meses seguintes, essas medidas emergenciais tomadas em diferentes países para frear a chamada covid-19, frente aos números alarmantes de pessoas contagiadas, hospitalizadas com sintomas graves e mortas, incluíram o isolamento social e a suspensão de diversas atividades realizadas presencial e coletivamente, entre elas a educação escolar.

A situação de isolamento social provocada pela pandemia da covid-19 evidenciou diversas contradições historicamente instituídas na sociedade, entre elas a da educação escolar em perspectiva *inclusiva*. Ainda que o termo inclusão esteja

ligado a um conceito amplo de educação escolar adequada a todos os estudantes, essa tem sido a forma mais utilizada para denominar a modalidade da educação escolar que remete à educação das pessoas com deficiência, no Brasil e no mundo.

A compreensão das contradições implícitas na estrutura da educação escolar inclusiva perpassa pelo conceito de deficiência para além de sua manifestação biológica, posto que sua problematização está contida socialmente no aspecto humano, nas experiências imediatas da vida cotidiana, outrora designadas por Politzer (1928; 1998; 1947) como *drama*. Para esse autor, em paralelo à constituição biológica dos sujeitos, decorre a vida propriamente humana, que vai além das estruturas físico-químicas da composição orgânica dos sujeitos; constitui-se de eventos dramáticos, os quais se dão em um jogo de papéis assumidos socialmente:

É incontestável que é no drama que nos coloca inicialmente nossa experiência cotidiana. Os eventos que nos acontecem são eventos dramáticos; nós desempenhamos tal ou tal “papel”, etc. A visão que temos de nós mesmos é uma visão dramática (POLITZER, 1947, p. 37, tradução nossa).

A deficiência é tida como fenômeno socialmente construído, conforme explica Omote (1994, p. 66, grifo nosso): “é necessária uma linguagem de *relações* e não de atributos para serem descritas e estudadas essas diferenças (deficiências)”; tal concepção é fundamental para a compreensão dos processos educacionais que se evidenciam na educação escolar do deficiente na atualidade.

Os diferentes papéis assumidos pelos sujeitos em uma sociedade *espetacularizada* são explicados por Debord (1967; 2003, p. 14) como uma “relação social mediatizada por imagens”. Isso significa que, na dinâmica da vida cotidiana, as posições sociais ocupadas pelos sujeitos também estão diretamente ligadas à sua representação imagética dentro de um dado contexto sócio-histórico-cultural, sendo tais aspectos determinantes para a participação nesse espetáculo social – como ator ou espectador. Assim sendo, a imagem da deficiência também se traduz nas diferenças que ela implica em termos sociais:

Nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus “outros”, isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro (OMOTE, 1994, p. 66).

Evidencia-se a deficiência como uma condição que pode ser percebida em variadas nuances, a partir dos outros papéis assumidos pelo sujeito deficiente – o qual também é mulher ou homem, negro ou branco, rico ou pobre. Tais papéis eventualmente se *chocam* entre si, caracterizando novamente o drama e

deixando o questionamento sobre qual papel terá o maior peso na vida desse sujeito (VIGOTSKI, 2000). Na presente análise, esses determinantes serão essenciais na compreensão da educação escolar e de sua forma particular, direcionada ao atendimento dos estudantes com deficiência – ou seja, a *educação especial*.

Os estudos de Vigotski (2012) sobre a *defectologia* apontam que, quando o caminho direto para a constituição psíquica humana da pessoa com deficiência fica impossibilitado por um déficit orgânico, as relações sociais e o acesso à cultura possibilitam reorganizações por meio de caminhos alternativos. De acordo com tais proposições, o processo de desenvolvimento psíquico ocorre nas relações sociais, que poderão proporcionar a apropriação e a objetivação de conhecimentos por vias alternativas diante do impedimento psicofisiológico através de técnicas artificiais criadas e adaptadas pelo homem, por exemplo, o Sistema Braille à pessoa com deficiência visual e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos surdos. Por meio do acesso às vias alternativas, a pessoa com deficiência poderá ter um salto de qualidade no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A concepção de cultura nesse referencial teórico vincula-se à compreensão de que se trata de um produto do trabalho e das demais atividades humanas e, por isso, é a expressão de um processo histórico na perspectiva dos estudos vigotskianos (MARTINS; RABATINI, 2011). Ao mesmo tempo que produz cultura nas condições concretas de existência, o ser humano se apropria da cultura historicamente constituída e, nesse movimento, também se transforma, criando novas formas de comportamento. Por isso, para Vigotski, a cultura compõe o processo de humanização, permitindo o domínio tanto de condições externas quanto da própria conduta, levando à possibilidade de ultrapassagem dos limites de condições naturais. Assim, concebe-se que os aspectos naturais do ser são submetidos aos movimentos de internalização da cultura nas condições concretas de existência (VIGOTSKI, 2000).

Referindo-se ao processo de apropriação da cultura, o autor afirma que algumas funções psíquicas são constituídas por essas vias alternativas, que oferecem novas possibilidades para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Se não há o acesso direto às obras humanas, o desenvolvimento por tais vias se converte na base da sua compensação social:

[...] no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com a ajuda das quais compensam, equilibram, superam a deficiência [...] em crianças com deficiência a compensação, ocorre em direções completamente diferen-

tes dependendo da situação criada, do meio que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela e a partir da deficiência (VIGOTSKI, 2012, p. 5).

De acordo com os estudos de Vigotski, como as vias alternativas não se configuram simplesmente como substitutivas pelas relações sociais por si só, mas permitem a reorganização do processo de desenvolvimento do sujeito, há que se constituir intencionalmente situações para que isso ocorra. Tais situações devem ultrapassar a esfera do conhecimento cotidiano, espontâneo, e requer instalar-se condições para o acesso ao conhecimento elaborado; assim, a educação escolar pode assumir um lugar fundamental (BARROCO, 2007).

Para tanto, a educação especial – ou atendimento educacional especializado, conforme aparece nos documentos legais (BRASIL, 1996; 2008) – assume oficialmente a função de promover as compensações necessárias para que o desenvolvimento da criança com deficiência possa ocorrer. Tal processo tem se dado basicamente sob duas formas: nas escolas especiais ou na escola regular, com o apoio dos profissionais da educação especial.

Na escolha pelo espaço onde o atendimento ao estudante com deficiência irá ocorrer, novamente vem à tona as diferenças entre os variados papéis assumidos pelos sujeitos na sociedade *espetacularizada*; na compreensão dramática da vida humana, a escola regular poderia ser descrita aqui como o espetáculo do qual todos desejam participar, mas que não contempla um papel de sucesso para todos os seus atores. Isso posto, a necessidade de uma vertente inclusiva no grande palco da escola se impõe como uma alternativa à escola especial, mas as formas como essa inclusão pode acontecer apresentam diferentes nuances em relação às muitas variações do *ser deficiente* em uma sociedade de classes.

Diante de tais pressupostos, o presente texto tem como objetivo abordar os impasses vivenciados na educação das pessoas com deficiência no cenário pandêmico como sendo resultado de um processo histórico de exclusão, caracterizado pelas contradições que também estão presentes em toda a organização da sociedade capitalista.

Parte-se do princípio de que a compreensão do conceito de educação inclusiva se alterou ao longo da História, tornando-se cada vez mais vinculado à educação escolar das pessoas com deficiência. Entretanto, em um contexto social fundamentado no modo de produção capitalista, as contradições presentes na organização da sociedade inviabilizam uma educação escolar em que se objetivem práticas realmente inclusivas.

Em um contexto de pandemia, momento em que as desigualdades sociais foram evidenciadas e ainda mais aprofundadas, discute-se a educação das pessoas

com deficiência em meio à necessidade de distanciamento social, destacando-se as contradições que sempre estiveram presentes ao longo de sua trajetória histórica e que culminam nos impasses vivenciados pela escola atual.

Na vigência de um modo de produção caracterizado como um processo excludente de base, entende-se que a superação de tal situação implica uma transformação radical do atual modelo de organização social capitalista, de modo que o conceito de educação inclusiva possa ser compreendido nos moldes de uma educação para todos, abrangendo, portanto, a totalidade dos estudantes que atualmente estão excluídos.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao contemplar como as pessoas com deficiência têm sido esquecidas nas discussões metodológicas sobre a reorganização da educação pública no momento de pandemia, cabe analisar de que maneira a inclusão vem sendo socialmente compreendida ao longo dos anos, a fim de apontar caminhos possíveis para que que ela se objetive de fato nas práticas educacionais.

Ao longo da História, o tratamento dado às pessoas com deficiência evoluiu desde as formas mais radicais de exclusão – com o extermínio das pessoas deficientes logo após seu nascimento até sua completa inserção em todos os ambientes sociais –, ainda que tal inserção nem sempre represente um acesso real dos deficientes aos espaços sociais e a tudo que eles oferecem.

Aranha (2001) apresenta três paradigmas fundamentais na relação da sociedade com as pessoas com deficiência: o paradigma da institucionalização, caracterizado pelo asilamento dos deficientes em instituições especiais; o paradigma de serviços, os quais tinham a missão de adequar a pessoa com deficiência para sua posterior integração à sociedade – ou seja, a diminuição do seu desvio, rumo à normalidade; e o paradigma de suportes, que centra na própria sociedade a necessidade de adequação, com o objetivo de promover a inclusão dos sujeitos em seu ambiente. Este último seria, portanto, o paradigma em que a sociedade atual se insere – ainda que a expectativa da inclusão permaneça como um dever.

A partir dessa compreensão, a relação da escola com a pessoa com deficiência também teve sua evolução no decorrer dos anos, constituindo uma particularidade na educação escolar, que passa a ser representada pela chamada educação especial. Aranha (2001) explica que o movimento de inserção de pessoas com deficiência nas escolas comuns durante a vigência do paradigma de serviços sempre esteve ligado à concepção da deficiência enquanto desvio da normalidade, que poderia

ser minimizado por serviços especializados capazes de garantir a integração do sujeito à sociedade.

Em outras palavras, esse movimento também descreve uma concepção que se desenvolveu na sociedade a partir de então, aproximando a ideia de educação especial ao paradigma da institucionalização, o qual, em tese, já estaria superado. Paralelamente, o paradigma de serviços impõe uma nova necessidade, de integrar a pessoa com deficiência na sociedade – e, por conseguinte, na escola regular. Com isso, também se caracterizou pelo objetivo de integração, pois seu maior propósito evidenciava-se na socialização da pessoa com deficiência e no seu atendimento nos espaços públicos comuns.

Essa concepção ganha força com a tendência mundial surgida na década de 1970, conhecida por *mainstreaming*, ou corrente principal – movimento norte-americano que defendeu o atendimento escolar para crianças com deficiência nas escolas públicas (MENDES, 2006). No Brasil, essa tendência começa a se verificar a partir da década de 1990, sobretudo após a Declaração de Jomtien sobre educação para todos, quando a universalização do ensino foi estabelecida como objetivo a ser atingido no mundo todo (UNESCO, 1998).

Logo após, em 1994, a Declaração de Salamanca apresenta alguns princípios para a educação em perspectiva inclusiva, referindo-se aos estudantes com necessidades educacionais especiais, porém com uma abrangência mais generalizada. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) introduz o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto, na evolução das terminologias utilizadas para a educação das pessoas com deficiência, aproximações foram sendo realizadas nas políticas educacionais com relação aos conceitos de *educação especial* e *educação inclusiva*, os quais passaram a ser apresentados de formas alternadas e, por vezes, complementares (BRASIL, 2001). Mais recentemente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial é descrita, por fim, como modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis e etapas escolares.

O que se verificou posteriormente, não apenas no âmbito das políticas públicas mas também nas discussões teóricas acadêmicas, foi uma aproximação cada vez maior entre os conceitos que remetem à educação de pessoas com deficiência como se tudo pudesse ser representado pelo termo *inclusão*: a integração do estudante com deficiência na escola regular, ainda que para fins de socialização e não de

aprendizagem; o atendimento especializado realizado na escola especial, posto que esses estabelecimentos nunca deixaram de existir; ou ainda, o atendimento ao estudante com deficiência no ensino regular, dentro de um conjunto de adequações de grande e pequeno porte (BRASIL, 1998). No ápice dessa discussão, falou-se – e ainda se fala nos dias de hoje – de *inclusão total*, referindo-se a estudantes com todo e qualquer tipo de deficiência (STAINBACK; STAINBACK, 1984) – como se fosse possível pensar o termo inclusão de forma parcial.

Mendes (2006) esclarece que a luta pela integração social das pessoas com deficiência esteve intimamente ligada à ideia de normalização, vinculada ao paradigma de serviços antes descrito. Segundo a autora, o conceito de integração escolar se aplica à situação de pessoas com deficiência inseridas no ensino regular, não necessariamente na mesma sala de aula com crianças sem deficiência; assim sendo, a ideia da socialização passa ser o fator mais motivante para a realização de tais práticas, as quais passaram a embasar os discursos políticos, que ganharam o apoio de diversas entidades da sociedade civil para o suposto *chamado à inclusão*.

Outrossim, a concepção biológica de deficiência enquanto desvio da normalidade ainda é muito presente na atualidade, sobretudo entre profissionais da área da saúde. De fato, ainda hoje isso tem sido uma grande armadilha para a educação das pessoas com deficiência, traduzida nas frequentes tentativas da escola em se esquivar da responsabilidade pelo ensino desses estudantes em função de seus diagnósticos (BARROCO, 2012).

Por outro lado, se o aspecto da socialização estava priorizado no contexto da integração escolar, o ensino e a aprendizagem surgem, de fato, somente posteriormente, quando se percebe que nem sempre o atendimento a todos os alunos no mesmo espaço significa que todos terão as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. Assim, aos poucos se percebe que, entre *integração* e *inclusão*, poderia haver mais do que uma simples diferença terminológica, mas que cada um desses termos está diretamente ligado a um processo de transformação do mesmo fenômeno.

Quando se pensa na deficiência para além de sua tolerância no espaço escolar, o conceito de inclusão extrapola os limites desse espaço, pois compreende também ações e práticas que, por vezes, não são oferecidas no ambiente da escola regular. Conforme pontuado anteriormente aqui, ao tratar da educação das crianças com deficiência, Vigotski (2012, v. 5) explica que seu desenvolvimento se dá de outras formas, seguindo por vias alternativas; nesse direcionamento, é necessário que o processo educativo crie compensações para a superação das deficiências e para a apropriação dos instrumentos culturais pela criança: “onde resulta impossível

um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2012, v. 5, p. 187).

Entretanto, cabe ressaltar que, na concepção vigotskiana, essas compensações não remetem ao corpo orgânico, como na compensação direta que se produz nos órgãos biológicos. Ao contrário, tal concepção pressupõe uma compensação indireta – posto que necessita ser mediada por um instrumento cultural criado especificamente para esse fim –, como o Sistema Braille ou as línguas de sinais. Dessa forma, caminha-se para a superação social da deficiência, distanciando-se do conceito de *normalização* do desvio: “fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a deficiência é um conceito social” (VIGOTSKI, 2012, p. 82, tradução livre).

Por essa via, pensar a educação de pessoas com deficiência representa uma forma de educação escolar com objetivos voltados ao atendimento de suas necessidades específicas; isso posto, resta concluir que nem sempre é pertinente que o ensino direcionado à pessoa com deficiência seja realizado em concomitância com o da criança não deficiente e no mesmo espaço que o dela.

Com base nesses princípios, ainda que os estudantes com deficiência tenham sido cada vez mais inseridos em escolas regulares, instituições de ensino voltadas para o atendimento de necessidades educacionais específicas sempre continuaram existindo no Brasil e no mundo, na contramão das tendências internacionais. Por um lado, isso representa um despreparo da escola regular em adequar-se para o atendimento a esses estudantes, inviabilizando propostas que se convertam em práticas efetivamente inclusivas; por outro lado, a resistência das instituições especializadas também permitiu observar o surgimento de uma nova faceta da exclusão, na educação das pessoas com deficiências múltiplas atendidas nesses espaços – as quais vêm sendo rotuladas de forma recorrente como *alunos de inclusão*.

Ainda nessa lógica, cabe refletir sobre os diferentes papéis que constituem o ser deficiente na sociedade capitalista: na centralidade do sucesso ou fracasso escolar no próprio sujeito deficiente, são as suas condições socioeconômicas que irão determinar as possibilidades de superação das suas limitações orgânicas, visando à sua integração escolar – aqui também compreendida como um tipo de adaptação ao meio; nesse contexto, o papel social também determina a hierarquia das escolhas dramáticas (VIGOTSKI, 2000): a escola especial restará como refúgio para os chamados fracassos da inclusão?

Aqui novamente se percebem as diferenças nos papéis dramatizados desempenhados pela pessoa com deficiência em relação aos seus outros papéis sociais; no exemplo já mencionado das pessoas com surdez, um dos maiores determinantes para a escolha da instituição educacional da escolarização desses estudantes tem sido a modalidade linguística utilizada por eles. Tradicionalmente, esse tem sido um aspecto que vem sendo apontado por educadores e fonoaudiólogos como uma escolha da família.

No entanto, é fato que as famílias com maior poder aquisitivo apresentam maiores chances de recorrer à terapia fonoaudiológica para desenvolvimento da fala em seus filhos surdos – o que futuramente lhes permitirá frequentar uma escola regular, junto com crianças ouvintes, sem necessidade de muitas adaptações. Dessa forma, assim como a língua de sinais se apresenta como último recurso para a comunicação das crianças surdas que não conseguiram desenvolver a oralidade (LOPES; LEITE, 2011), também a escola para surdos se caracteriza, assim, como última alternativa – e como símbolo de uma frustração não superável economicamente.

Na evolução do conceito de inclusão ao longo da História, aponta-se para uma *tendência* – preferencial, mas não obrigatória – pela escola regular, com apoios especializados e adequações curriculares. Todavia, as contradições sociais que permeiam a organização da escola desde os primórdios de sua existência também se fazem presentes na educação das pessoas com deficiência em seu devir inclusivo. Em tal perspectiva, os impedimentos para que essa inclusão se objetive não são restritos aos estudantes com deficiência, mas a todos os que estão excluídos da escola, mesmo quando estão geograficamente inseridos em seu espaço físico; em outras palavras, trata-se da ilusão de participar do espetáculo da escola – porém de forma passiva, como mero espectador.

Klein e Silva (2012) alertam para propostas educacionais que têm acobertado desigualdades sociais sob a lógica inclusiva ao pontuar que adaptações e flexibilizações curriculares voltadas ao estudante com deficiência acabam culminando em um empobrecimento do conteúdo, que se mantém raso e superficial. Na mesma compreensão, Carvalho e Martins (2012) ressaltam que, na organização da sociedade capitalista, não há espaço para um modelo de inclusão social, uma vez que em suas bases a exclusão está implícita na exploração do trabalho humano. Isso implica em uma função específica e oculta da escola quanto à perpetuação da exclusão dos estudantes e do impedimento de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade aos membros da classe explorada, sob risco de minar as possibilidades de manutenção dessa exploração (EIDT; CAMBAÚVA, 2001).

Constructos da Psicologia Histórico-Cultural explicam como a humanidade se desenvolve produzindo a cultura ao mesmo tempo em que se apropria de conhecimentos historicamente constituídos. A apropriação desses conhecimentos traduz-se em elementos mediadores para o desenvolvimento de novas capacidades em uma complexa espiral; assim, quando não há oportunidades de apropriação de tais bens culturais, o desenvolvimento fica comprometido. Na organização social vigente, a educação escolar torna-se, para o conjunto dos homens, uma das condições para o desenvolvimento subjetivo e, ao mesmo tempo, para a continuidade do desenvolvimento do gênero humano.

Portanto, a partir do enfoque trazido pelas concepções vigotskianas já mencionadas, compreende-se a possibilidade e a urgência de superação do atual conceito de inclusão, não mais restrito às pessoas com deficiência, mas abrangendo todos os estudantes, para a construção de uma nova sociedade. Nesses termos, é imprescindível que a escola se converta em espaço real de reflexão coletiva e de combate à desigualdade com vistas à transformação social (SAVIANI, 2013).

Em tal perspectiva, a educação escolar já contempla em si um caráter inclusivo, tal como preconiza a Declaração de Salamanca, de 1994, ao explicar que as adequações necessárias ao espaço da escola não são restritas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas estão circunscritas a um movimento mais amplo e a uma reforma profunda na escola, que permita aprimorar sua qualidade para todos os estudantes (UNESCO, 1994). Diante dessas circunstâncias, infere-se que o caminho para a superação do atual conceito de inclusão perpassa por uma modificação radical da escola, transformando-a em instrumento intelectual da classe explorada no combate à opressão (BARROCO, 2007).

Para tanto, alguns aspectos são essenciais: identificar quais são os elementos culturais que devem ser apropriados pelos estudantes, a fim de perpetuar o conhecimento historicamente produzido de forma justa e equitativa; e organizar as formas mais adequadas para que os estudantes consigam se apropriar de tais elementos, as quais perpassam obrigatoriamente pela mudança das condições socioculturais em que os sujeitos se inserem. Ao refletir sobre os desafios para a educação inclusiva evidenciados no momento de pandemia, destacam-se as desigualdades sociais como ponto de origem e manutenção de todas as formas de exclusão escolar, as quais não são possíveis de serem superadas unicamente pela promulgação de leis e decretos – mas por uma profunda transformação social.

O CONTEXTO DA PANDEMIA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDO

Os novos contextos nos quais se manifesta a educação escolar requerem a compreensão de seus nexos historicamente constituídos. A atividade humana, caracterizada pela atividade de trabalho e pela comunicação pela linguagem, se expressa de diferentes formas, nas quais se incluem os processos educativos. Originados ainda nas sociedades primitivas, esses processos resultam da necessidade das primeiras divisões do trabalho e de transmissão das formas de uso dos instrumentos culturais.

Na relação com a natureza, o ser humano consegue dela se apropriar através do uso de instrumentos materiais e simbólicos. No processo histórico, mediado pelos instrumentos de sua criação, ao mesmo tempo em que ele transforma a natureza, modifica a si mesmo (MARX, 1983).

Leontiev (1978) explica que é a partir do uso dos instrumentos que o ser humano se diferencia do animal. Inserido no meio social, se apropria dos instrumentos já existentes, reorganiza os movimentos naturais de seu instinto e constitui novas aptidões culturais. Ainda segundo esse autor, da divisão social do trabalho decorre a necessidade humana de agir sobre o comportamento do outro, propiciando o início da comunicação por meio de gestos que remetem aos movimentos relacionados à atividade de trabalho. Assim, nos primórdios da comunicação humana se observam também as primeiras intenções educacionais, advindas da necessidade de perpetuar o uso dos instrumentos para as novas gerações.

Posteriormente, na forma de produção capitalista, a atividade de trabalho tornou-se mais relacionada àquilo que se faz em troca de um salário e, dessa forma, associa-se a um determinado aspecto histórico da atividade humana, carregando os limites e os paradoxos das condições instituídas nessa estrutura social (MARX, 2008; DUARTE, 2004). Ao longo da História, os processos educativos foram se desenvolvendo até atingir um caráter institucionalizado, manifestado pela educação escolar. Nesses termos, afirma Duarte (2001) que com o advento da sociedade capitalista é que a educação escolar se assume enquanto processo direto e intencional, consolidando-se nela como forma dominante de educação.

De acordo com Saviani (2013), o termo *escola* deriva do grego “lugar do ócio” – o que revela a função original deste espaço enquanto local de ocupação do tempo livre da elite. De fato, somente com o surgimento da indústria e da burguesia é que os novos meios de produção começam a demandar a escolarização básica dos

trabalhadores; assim observam-se os primeiros movimentos de universalização da escola.

Contudo, tais movimentos sempre se apresentaram de duas formas bastante distintas, nos dois tipos de formação escolar arquitetadas para o atendimento de duas necessidades diversas: a da formação para as tarefas delimitadas, típicas das profissões manuais, e a formação dos líderes, nas profissões intelectualizadas, que estavam destinadas para a elite (SAVIANI, 1997).

Assim, até a década de 1950, as escolas brasileiras demarcaram a separação da formação escolar da elite e da classe trabalhadora de forma evidente pelos altos índices de reprovação nas séries iniciais – o que forçava os mais pobres a abandonar a escola após alguns anos de tentativa na progressão, sem sucesso. Somente depois, por volta da década de 1970, é que esses altos índices de evasão começam a diminuir, coincidindo com o aumento da abertura de escolas privadas e consequente migração da elite para esses estabelecimentos.

Assim, a escola pública começa a se constituir historicamente como o espaço destinado às classes mais desfavorecidas (SAMPAIO, 1998; BUENO, 2001). Trata-se ainda da função da escola voltada para a preparação de mão de obra para o mundo do trabalho da sociedade capitalista que não se caracteriza pelo *trabalho* como mediatizante do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, uma escola que prepara para o trabalho constituído na sociedade capitalista também não se alicerça em uma concepção de desenvolvimento humano que supere uma compreensão dualista da constituição do ser.

Como sintetizam Asbahr e Nascimento (2013), a concepção dualista de desenvolvimento é sustentada pela coexistência das concepções inatistas e ambientalistas para explicar o desenvolvimento humano como físico e maturacional concomitante à ideia da aprendizagem submetida aos condicionantes ambientais, sem estabelecer inter-relações entre tais processos. Consequentemente, naturalizam-se compreensões de que estudantes de grupos sociais desfavorecidos não alcancem condições de formação plena.

Em decorrência de tais processos, a escola pública vem sendo caracterizada ao longo do tempo a pretexto de democratização (SAVIANI, 2013). Nessa trajetória, a perpetuação da divisão de classes se percebe como uma das práticas ocultas do ambiente da escola, que muitas vezes passam despercebidas por se apresentarem revestidas de discursos democráticos. Mesmo o próprio conteúdo escolar vem sendo relativizado dessa maneira, contribuindo para mascarar os verdadeiros objetivos implícitos na formação educacional da classe trabalhadora.

Somado a tais fatores, no início da década de 1990 também se observou uma diminuição de gastos públicos com políticas educacionais no Brasil, o que culminou diretamente em uma visível piora da qualidade do ensino público (PRIETO, 2006). Ao final da mesma década, foram criados dispositivos legais para redistribuição de verbas para o Ensino Fundamental por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído na década seguinte pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Entre os termos do dispositivo, aponta-se que devem ser desenvolvidas políticas que proporcionem a melhoria da qualidade do ensino, do acesso e da permanência na escola.

Com isso, a escola se utiliza da máscara da universalização do acesso para atenuar as contradições presentes em seu interior, as quais refletem as próprias contradições da sociedade capitalista. Dessa forma, a função apriorística da escola enquanto produtora e reprodutora do conhecimento foi se diluindo cada vez mais ao longo dos anos, passando a representar apenas um espaço de adaptação dos sujeitos ao meio.

Uma das maiores evidências dessa transformação do espaço da escola nos últimos anos foi a utilização, cada vez mais recorrente, de ideários pedagógicos relacionados ao “aprender a aprender”, os quais desviam a atenção dos educadores para aspectos da aprendizagem dos alunos – colocando o processo de ensino em segundo plano (DUARTE, 2006). Em concepções educacionais centradas nesse enfoque, o objeto da aprendizagem tem sido tratado como algo indefinido, inconstante e que tende a variar segundo as necessidades do processo de produção capitalista; ou seja, a educação escolar, sobretudo a da escola pública, tem voltado seus objetivos exclusivamente para a preparação para o trabalho, com o agravante de que esse trabalho também será algo instável e inconstante, conforme a necessidade do mercado.

O perigo que reside nessa concepção de escola é justamente o caráter empresarial que ele confere para a educação, tal como se os professores fossem meros prestadores de serviço, um serviço de qualidade variável e que é produzido segundo a clientela atendida (SAVIANI, 2007).

Nessa compreensão da escola como um local historicamente regido pela lei da adaptação, quais as chances de sucesso escolar para aqueles que dificilmente se “adaptam” ao ambiente social em que estão inseridos, em função de impedimentos biológicos – como é o caso das pessoas com deficiência?

No contexto da pandemia, as escolas brasileiras foram autorizadas a manter atividades remotas em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2020), a partir do parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, o qual indicou a possibilidade de reorganização do calendário escolar e do cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em todos os níveis de ensino, tratando-se de uma exceção de caráter emergencial, visto que a legislação nacional estabelece limites para o seu desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, abriu a possibilidade de que, no caso do Ensino Fundamental, o ensino a distância pudesse ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em circunstâncias emergenciais e, em seu artigo 80, aponta que cabe ao Poder Público “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 31). Em 2017, um decreto voltado a regulamentar as condições deste artigo da LDBEN delimitou que no Ensino Fundamental as situações emergenciais são relacionadas às condições dos estudantes, tais como impedimentos de saúde para frequentar o ensino presencial, encontrar-se fora do país, estar em local em que não haja rede regular de atendimento presencial (BRASIL, 2017). Pressupõe, portanto, que, em circunstâncias de impedimento individual no Ensino Fundamental, há que se garantir alguma forma de acesso e permanência para tais estudantes, no entanto, sem alusão à organização de todo o sistema de ensino em circunstâncias atípicas.

Já em relação ao Ensino Médio, em 2018 foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, abrindo a possibilidade de desenvolvimento de ensino a distância regularmente para compor 30% da carga horária no período noturno e 20% quando no período diurno. Entretanto, tais medidas não encontravam, no contexto histórico da época, qualquer elemento que justificasse atividades remotas de ensino; ao contrário, servem para demonstrar o caráter excludente das políticas educacionais, as quais tendem para a orientação da organização do ensino público para a formação de mão de obra.

Tais incongruências relacionam-se às lacunas presentes no Sistema Nacional de Educação. Conforme Saviani (2011), o Brasil não constituiu, ao longo da história, um Sistema Nacional de Educação pelas restrições dos investimentos financeiros, pelas condições políticas que não impediram as descontinuidades nas propostas educacionais e pelas perspectivas pedagógicas que se alinharam ao contexto neoliberal. Portanto, a falta de um Sistema Nacional de Educação, que permanece até os dias de hoje, não viabiliza os meios para a materialização dos

propósitos que, supostamente, se espera para a educação de todos os brasileiros em condições equitativas.

Assim, nas circunstâncias atípicas vividas emergencialmente com a pandemia, diferentes grupos da estrutura do ensino no país, sob diferentes defesas e pressupostos, encaminharam a consulta ao Conselho Nacional de Educação, indicando-se viabilizar situações que não estavam previstas, a princípio, nos dispositivos legais vigentes no país. O parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a temática foi aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado parcialmente pelo Ministro da Educação somente em 01 de junho de 2020, estabelecendo-se uma lacuna nas orientações nacionais para os diferentes âmbitos da educação.

Mesmo assim, ao longo desse período entre o parecer e a sua homologação parcial, a maioria das redes de ensino passou a disponibilizar atividades por meio de ferramentas digitais para execução síncrona ou assíncrona pelos estudantes, com a premissa da oferta de materiais impressos àqueles que não tivessem acesso à internet ou às aulas na TV em alguns estados e municípios. Mais uma vez, prevaleceram as mesmas condições advindas das características da sociedade capitalista: uma suposta organização democrática para o acesso e a permanência de todos os estudantes e a minimização da complexidade das condições de trabalho do professor.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi mantido entre os indicativos na organização de atividades não presenciais como medida emergencial com a prerrogativa de que, no ensino regular, professores especialistas apoiassem as ações dos professores responsáveis pelas turmas, de modo a dar suporte na elaboração de planos individualizados de trabalho, adequação de materiais e orientações às famílias durante o período, conforme apontado no parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação.

Nesse período, são vividas ações que predominantemente visam manter o vínculo entre estudantes, famílias e escola por meio de uso de celulares, com videochamadas, na maior parte dos relatos que circulam nas unidades de educação básica e que são divulgados na mídia. Tais ações, embora sinalizem uma tentativa de manutenção das relações intersubjetivas e do cuidado dos profissionais envolvidos em manter os vínculos dos estudantes com o processo de ensino escolar, não foram necessariamente acompanhadas de um direcionamento das políticas públicas para criar condições materiais no atendimento de algumas necessidades.

Vários relatos foram publicados na imprensa sobre as famílias que passam a viver em função das condições – ou da falta delas – para a continuidade da educação escolar dos filhos, assim como professores relatam os impasses vividos

para manutenção dessas ações na rotina semanal: falta de equipamentos e conexões adequadas para as situações comunicativas periódicas; pais que precisam retornar ao trabalho com a reabertura gradual da economia e cujos filhos ficam sob o cuidado de outras pessoas que não conseguem dar o suporte às ações; quadros específicos para os quais as intervenções remotas não possibilitam atribuição de sentido pessoal pelos estudantes, tais como estudantes com deficiências múltiplas com menores acessos visuais ou auditivos ou com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista que apresentam comunicação verbal precária e estereotipais mais intensas, que não se beneficiam de videochamadas por celular ou do uso de materiais impressos; estudantes cegos que não contam com os instrumentos adequados para acessar os conteúdos disponibilizados; alunos surdos que não têm suas necessidades comunicativas atendidas.

No que tange aos estudantes surdos em específico, a possibilidade de ensino remoto perpassa necessariamente pelo uso de recursos tecnológicos que envolvam materiais em vídeo, os quais permitiriam transmitir os conteúdos escolares em Libras. Entretanto, a avaliação da aprendizagem pelos estudantes demandaria também que os mesmos recursos estivessem disponíveis nas residências dos alunos, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem adequados à modalidade linguística gesto-visual. Uma vez que tais recursos não são acessíveis a todos os alunos surdos, o ensino remoto acaba permanecendo restrito à informalidade das redes sociais e dos recursos financeiros das famílias para acesso à internet; ou seja, em muitos casos, a transmissão dos conteúdos simplesmente não acontece.

Nesse viés, mesmo nas escolas já direcionadas para o atendimento das pessoas com surdez, se verificam as contradições postas no drama dos sujeitos que desempenham diferentes papéis simultâneos entre as diferenças sociais que se apresentam na luta de classes, característica da sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que a deficiência se constitui historicamente enquanto característica de desvantagem, que promove a exclusão social, os estudantes surdos pertencentes a famílias com condições financeiras mais favoráveis têm conseguido superar os limites que a escola não tem conseguido enfrentar – na contratação de professores ou intérpretes de Libras particulares.

No que se refere aos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa-visão), há a necessidade de adaptações das atividades devido à falta de acessibilidade aos recursos de Tecnologias Assistivas (TAs), as quais possibilitam, por meio de caminhos alternativos, o acesso à escrita e leitura em braille. Para Damasceno e Filho (2002), os recursos das TAs são utilizados quando há uma deficiência ou característica que impede que o indivíduo tenha acessibilidade ao aprendizado; a

criação possibilita tal acessibilidade e reduz os impedimentos, de maneira a incluir a pessoa com deficiência em ambientes que poderão propiciar o acesso aos meios culturais e à aprendizagem.

As principais TAs necessárias para o acesso à educação da pessoa com deficiência visual são a reglete, a punção e/ou a máquina braille, computadores com leitores de tela e impressora braille que permitem a leitura e a escrita. Sem esses recursos, não há condições de acesso a sua forma genuína de ler e escrever, e com isso surge a impossibilidade do acesso direto aos conhecimentos viabilizados socialmente (BATISTA; MONTEIRO, 2014).

Assim, a *atividade pedagógica*, compreendida como a unidade dialética da atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos educandos, intencionalmente constituída para permitir o acesso às produções humanas (BERNARDES, 2012; ASBAHR, 2011), é submetida às soluções precárias e parciais, não possibilitando a materialização da sua finalidade. São negadas condições peculiares para essa atividade, que implica necessariamente um objeto de conhecimento acompanhado de instrumentos para sua apropriação. Perdem-se as condições para as ações colaborativas entre sujeitos e, conseqüentemente, deixa-se de constituir condições para aspectos cognitivos, volitivos e afetivos que medeiam o conhecimento e o pensamento dos sujeitos na atividade pedagógica (BERNARDES, 2012). Estão todos os sujeitos relegados à própria sorte.

Frente ao cenário pandêmico, a Organização Pan-Americana de Saúde junto à Organização Mundial da Saúde (2020) afirma que as pessoas com deficiência podem ter um risco maior de contrair a covid-19 pelos seguintes motivos: obstáculos à implementação de medidas básicas de higiene, dificuldade em manter o distanciamento social devido a necessidades adicionais de apoio e problemas de saúde preexistentes.

Referindo-se à pessoa com deficiência visual, segundo a Agência Brasil (2020), esse público deve se atentar aos cuidados, pois a utilização tátil é a principal forma de interação com objetos e com o outro. Ressalta, ainda, que a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB) aponta maior vulnerabilidade desse grupo porque, devido à falta da visão, há a necessidade da utilização das mãos bem como do contato direto com pessoas para orientação e mobilidade e para o auxílio nas atividades da vida diária (AVD) e em ambientes externos.

No parecer nº 11/2020, o Conselho Nacional de Educação, em complementação, fez recomendações para as circunstâncias de retorno gradual às atividades presenciais quando considerado possível pelas autoridades competentes. Nesse parecer, foram feitas orientações específicas em relação ao público-alvo da Educação

Especial e recomendou-se que o “estudante com deficiências e/ou transtorno do espectro autista, por razões supracitadas de maior vulnerabilidade, não devem retornar às aulas presenciais ou Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus” (BRASIL, 2020, p. 27)

Observa-se, portanto, que as condições de organização da educação escolar ao período pós-pandemia se tornam evidentemente mais centradas nos sujeitos e em suas famílias do que em uma política de governo consistente para a gestão desse momento atípico. Dessa forma, enquanto as instituições públicas vêm se esquivando do compromisso com o ensino de *todos* os estudantes, aqueles que tiveram condições de migrar para o ensino privado – incluindo os estudantes com deficiência – puderam continuar acessando os conteúdos escolares de forma remota a partir de recursos humanos e tecnológicos próprios.

Os pareceres do Conselho Nacional de Educação não abordam as responsabilidades do Sistema nesse sentido. Assim, explicitam-se também na trama (e no drama) da continuidade das ações de ensino-aprendizagem escolar durante a pandemia os condicionantes históricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva no país.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO

Como discutido ao longo deste texto, a educação escolar no Brasil mantém contradições históricas entre os princípios supostamente democráticos para se realizar para todos e a sua realização de fato, compreendendo-se que tais contradições são inerentes ao drama instituído na sociedade capitalista.

As contradições evidenciam-se e aprofundam-se na situação para a manutenção da educação escolar no contexto da pandemia, realizada por meio de ações remotas. Na mesma proporção, evidencia-se a necessidade de superação da alienação acerca dos nexos causais, que se mantém no fenômeno. Nessa imbricação, os movimentos para a transformação das ações podem carregar em si as possibilidades de tomada de consciência e de emancipação humana, movimentos esses que envolvem educadores e educandos.

Tais pressupostos também estão contidos na função da universidade e da pesquisa acadêmica enquanto instrumento social de denúncia das desigualdades e anúncio de suas superações – uma vez que resignar-se à primeira implicaria no risco de reprodução e perpetuação do mal que se pretende combater, tal como afirma Debord (2003, p. 165): “Aí, o delírio reconstitui-se na própria posição que pretende combatê-lo. A crítica que vai além do espetáculo deve saber esperar”.

Entretanto, o caótico contexto sociopolítico brasileiro encontrou, na situação de pandemia, as condições mais do que propícias para o exercício da crítica e da reflexão que cabe a educadores e pesquisadores do país no intuito de apontar para as fragilidades de um modo de produção e organização que não poderá subsistir quando a exclusão social atingir seu ápice. E quando finalmente o modelo social vigente não mais estiver fundamentado na exploração humana, estarão também postas as bases para uma educação escolar adequada para todos os estudantes.

Sob essa premissa, entende-se que há que se buscar as mudanças nas condições para o desenvolvimento de todos os sujeitos, professores e estudantes, com ou sem deficiência. Constatado que o trabalho na sociedade capitalista aliena os sujeitos da finalidade da sua atividade, há que se buscar significados para o trabalho do professor que permitam a superação dos limites da particularidade e recuperem a dimensão universal do desenvolvimento humano, perdida na alienação, conforme apontam autores (MARTINS, 2011; BERNARDES, 2012; LOPES, 2017) que, ao longo dos anos, pesquisam condições transformadoras para o ensino que, de fato, acarrete desenvolvimento para estudantes e educadores.

Recuperar a dimensão universal do desenvolvimento humano requer considerar quais conhecimentos seriam mediadores para a ampliação e o aprofundamento das máximas possibilidades do ser. Necessita, para isso, uma cuidadosa análise acerca dos conhecimentos já constituídos pelos estudantes, entre eles aqueles com deficiência, bem como sobre seus mecanismos atuais para a constituição de tais conhecimentos, para, então, serem definidos quais instrumentos e elementos culturais historicamente constituídos pela humanidade poderão promover aprendizagens rumo ao desenvolvimento das máximas possibilidades.

Nesse sentido, faz-se necessário superar os pressupostos das adaptações e das flexibilizações curriculares que acobertam as desigualdades e empobrecem as aprendizagens, conforme foi analisado por Klein e Silva (2012) e aqui já mencionado. Para que alunos com deficiência acessem os objetos de conhecimento cabe serem discutidas e viabilizadas as ferramentas e as condições materiais do acesso.

Para a organização das condições do acesso, além de equipamentos e circunstâncias instrumentais, há que se constituir a consciência sobre como as relações sociais, interpessoais e intersubjetivas estabelecidas possibilitam novas apropriações pelos sujeitos em aprendizagem por meio da atividade e da comunicação que, por sua vez, não emergem naturalmente, necessitando serem reorganizadas ações que as viabilizem intencionalmente.

Nesse movimento concreto de relações intersubjetivas é que podem se materializar, concomitantemente, novas condições para a superação de um trabalho

alienado do professor e para a alteração de uma cíclica cadeia de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho na perspectiva da sociedade do capital, gerada na educação formal historicamente constituída e impossível de tornar-se inclusiva pela sua essência constitutiva, como recuperado ao longo deste texto.

Essas mudanças demandam novas condições devidamente planejadas para tal. Na ausência de políticas educacionais governamentais que rompam, de fato, com o círculo vicioso dos paradoxos e instituem a educação como uma das prioridades de investimento, é preciso reagir a partir de algum ponto.

Embora conscientes da insuficiência da sua atividade para a radical transformação social, é preciso que os educadores constituam coletivos para a discussão de propostas alternativas e mobilizem-se na luta para a sua viabilização, como também anunciado por Saviani (2013), em outros contextos discutidos ao longo desse texto.

Nesse movimento, é importante que envolvam os estudantes e suas famílias para as discussões acerca das condições instituídas e que, por vezes, se mostram repentinamente transformadas, como se deu em meio ao cenário mundial de pandemia. Começar pela reformulação e pelo fortalecimento dos projetos político-pedagógicos de cada unidade escolar mediante o contexto atual pode se tornar a ferramenta disparadora da luta para que não se perca de vista um só sujeito na complexa atividade de ensinar e de aprender hoje.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, São Paulo, ano XI, n. 21, p. 160-173, Março, 2001.

ASBAHR, Flávia da S. F. **Por que aprender isso, professora?** sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBAHR, Flávia da S. F.; NASCIMENTO, Carolina P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 277-298.

BATISTA, R. D.; MONTEIRO, M. I. B. O Braille e o material digitalizado no processo de ensino: aprendizagem da leitura e da escrita de alunos cegos. *In*: MONTEIRO M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO E. A. A. (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014, p. 271; 2014.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 9057/2017, 26 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 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: CNE/CEB, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9 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: CNE/CEB, 2020.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001, n. 17, p. 101-110.

CAMPOS, A. C. Em tempos de covid-19, deficientes visuais devem dobrar os cuidados. **Agência Brasil** Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2020-05/emtempos-de-covid-19-deficientes-visuais-devem-dobrar-os-cuidados>>. Acesso em 08/08/2020.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “includos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-32.

DAMASCENO, L. L.; FILHO, T. A. G. As novas tecnologias como tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na Educação Especial. **III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial**, 2002.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.com, 2003. Original de 1967. Disponível em: <https://a36b27e2-7d86-45f4-b828-d8b03593f647.filesusr.com/ugd/dcac6b_453c47d2871a4f0a8eeee0alddc7bc89.pdf>. Acesso em: 5 de jul. 2020.

DUARTE, N. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril de 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

EIDT, N. M.; CAMBAÚVA, L. G. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “includos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 33-51.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012, p. 23-39.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES, M. A. C.; LEITE, L. P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 2, p. 305-320, 2011.

LOPES, M. A. C. Professores interlocutores e educação de surdos: a inclusão na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 563-576, 2017.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Rev. psicol. polít.* São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. v. 1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Boitempo, 1983.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Considerações sobre pessoas com deficiência durante o surto de COVID-19**. Disponível em: <<https://iris.paho.org/handle/10665.2/52063>>. Acesso em 08/08/2020.

POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1998. Original de 1928.

POLITZER, G. Psychologie mythologique et psychologie scientifique. *In* : _____. **La crise de la psychologie contemporaine**. Paris: Edition Sociales, 1947. p. 15-86.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, Out. 2007.

SAVIANI, D. Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Anais da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2011.p. 73-95.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. A rationale for the merger of special and regular education. **Exceptional Children**, v. 51, p. 102-111, 1984.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Salamanca, Espanha, 7 - 10 de junho de 1994. Editado pela Unesco.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem. Jomtien, 1990. Editado pela Unesco, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: _____. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. v. 3.

VYGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 jul 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2012. v. 5.