



A formulação das políticas públicas para a educação inclusiva nos países periféricos sob a égide dos organismos internacionais

Eliomar Araújo de Sousa*, Ruth Maria de Paula Gonçalves, Daniele Kelly Lima de Oliveira e Juliana Silva Santana

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Av. Dr. Silas Munguba, 1700, 6074-000, Fortaleza, Ceará, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: eliomars014@gmail.com

RESUMO. A pesquisa objetiva demonstrar de que forma os organismos internacionais, mais especificamente o Banco Mundial, influenciam na formulação das políticas públicas inclusivas no Brasil. Trazemos uma breve contextualização histórica acerca da importância da Educação Inclusiva no Brasil e de que forma ela vem sendo atravessada pela política neoliberal no país no contexto de crise estrutural do capital. Este estudo utilizou como metodologia, as pesquisas bibliográfica e documental. Analisamos as declarações resultado das Conferências de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990), de Direitos Humanos (1993), de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994), da Guatemala (Organização das Nações Unidas [ONU], 1999), de Brasília (Brasil, 2008) e de Incheon (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2015). No âmbito das políticas públicas no Brasil, trazemos a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014). A materialidade tem-nos mostrado, nos resultados e discussões, que as políticas públicas para a Educação Inclusiva seguem as determinações do Movimento de Educação Para Todos (EPT). A partir de 1984, o Banco Mundial passou a liderar a pasta das políticas educacionais, que antes ficava a cargo da UNESCO, tratando a educação não mais como apenas um direito social, mas sobretudo, como interessante mercadoria de alta possibilidade de geração de lucros, portanto, os empréstimos realizados na área educacional estavam atrelados a condicionalidades que dependiam de uma série de negociações que desdobravam em cláusulas financeiras, gerenciais e fixação de diretrizes educacionais, como apontam as pesquisas de Fonseca (2000). Concluímos que apesar de existirem diversas leis que regulamentam a inclusão das pessoas com deficiência nos mais diversos espaços da sociedade, essas leis ainda não são, de fato, efetivadas em sua totalidade e que as questões socioeconômicas têm um importante papel no que diz respeito às melhores possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: política educacional; inclusão em educação; neoliberalismo; banco mundial; movimento de educação para todos (EPT).

The formulation of public policies for inclusive education in peripheral countries under the aegis of international organizations

ABSTRACT. The research aims to demonstrate how international organizations, more specifically the World Bank, influence the formulation of inclusive public policies in Brazil. We bring a brief historical contextualization about the importance of inclusive education in Brazil and how it has been crossed by neoliberal politics in the country in the context of structural crisis of capital. This study used bibliographic and documentary research as methodology. We analyze the statements resulting from the Jomtien (Organization of the United Nations for Education, Science and Culture [Unesco], 1990), Human Rights (1993), Salamanca (Organization of the United Nations for Education, Science and Culture [Unesco], 1994), Guatemala (Organization of the United Nations [ONU], 1999), de Brasília (Brazil, 2008) and Incheon (Organization of the United Nations for Education, Science and Culture [Unesco], 2015) Conferences. In the context of public policies in Brazil, we bring the Federal Constitution (Brazil, 1988), the LDB 9394/96 (Brazil, 1996) and the National Education Plan (2014). Materiality has shown us, in the results and discussions, that public policies for inclusive education follow the determinations of the Movement for Education For All. Since 1984, the World Bank has been leading the education policy portfolio, that was once the responsibility of UNESCO, treating education no longer as just a social right, but above all, as an interesting commodity of high possibility of generating profits, therefore, loans made in the educational area were linked to conditionalities that depended on a series of negotiations that unfolded in financial, managerial and educational guidelines, as pointed out by research of Fonseca (2000). We conclude that

although there are several laws regulating the inclusion of people with disabilities in the most diverse spaces of society, these laws are not, in fact, implemented in their entirety and that socioeconomic issues play an important role in the best development possibilities of people with disabilities.

Keywords: Educational policy; inclusion in education; neoliberalism; world bank; movement for education for all (EFA).

Formulación de políticas públicas para la educación inclusiva en los países periféricos bajo la égida de los organismos internacionales

RESUMEN. La investigación objetiva demostrar de qué modo los organismos internacionales, en específico el Banco Mundial, influyen en la formulación de políticas públicas inclusivas en Brasil. Hemos traído una breve contextualización histórica acerca de la importancia de la educación inclusiva en Brasil y de qué modo ella viene siendo atravesada por la política neoliberal en el país en contexto de crisis estructural del capital. Este estudio utilizó como metodologías la investigación bibliográfica y documental. Analizamos las declaraciones resultantes de las conferencias de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990), de Derechos Humanos (1993), de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994), de Guatemala (Organização das Nações Unidas [ONU], 1999), de Brasília (Brasil, 2008) y de Incheon (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2015). En el ámbito de las políticas públicas en Brasil, hemos traído la Constitución Federal (Brasil, 1988), la LDB 9394/96 (Brasil, 1996) y el Plan Nacional de Educación (PNE) (2014). La materialidad de los resultados y discusiones nos han mostrado que las políticas públicas para la educación inclusiva siguen las determinaciones del Movimiento de Educación Para Todos (EPT). Desde 1984, el Banco Mundial pasó a conducir la cartera de las políticas educacionales, que antes se quedaba a cargo de la UNESCO, tratando la educación no más como, apenas, un derecho social, sino y sobre todo, como interesante mercancía de alta posibilidad de generación de beneficios, por lo tanto, los préstamos realizados en el área educacional estaban uncidos a condicionales que dependían de una serie de negociaciones que se desdoblaban en cláusulas financieras, gerenciales y en el establecimiento de directrices educacionales, como apuntan las investigaciones de Fonseca (2000). Hemos concluido que, a pesar de haber diversas leyes que reglamentan la inclusión de personas con discapacidades, en los más distintos espacios de la sociedad, esas leyes todavía no son, de hecho, materializadas en su totalidad y, además, las cuestiones socioeconómicas tienen un papel importante en lo que dice respecto a mejores posibilidades de desarrollo de las personas con discapacidad.

Palabras clave: política educativa; inclusión en la educación; neoliberalismo; banco mundial; movimiento educación para todos (EPT).

Received on May 13, 2022.

Accepted on July 24, 2023.

Published in December 4, 2024.

Introdução

Esse artigo visa a promover uma investigação acerca da influência dos organismos internacionais na formulação das políticas públicas com ênfase na Educação Inclusiva, tendo como recorte temporal, o período entre 1990 e 2022.

Atualmente, o Grupo Banco Mundial (2022a) é uma das maiores fontes de financiamento e de conhecimento para os países em desenvolvimento. O grupo é composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Corporação Financeira Internacional (ICF), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), e o Centro Internacional para Soluções de Disputas de Investimento (ICSID). Suas instituições compartilham o compromisso de reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade compartilhada e promover o desenvolvimento sustentável (Banco Mundial, 2022b).¹

Tais aparelhos foram criados em um contexto de pós-guerra e da iminente ameaça de uma terceira guerra mundial, da forte ascensão do pensamento neoliberal e do aprofundamento das desigualdades sociais entre os países denominados desenvolvidos e aqueles não desenvolvidos, ou seja, os países periféricos, historicamente explorados. Organismos Internacionais, a exemplo do Banco Mundial, foram criados sobre a premissa de servirem de ajuda na recuperação das economias dos países destruídos pela II Guerra Mundial. Entretanto, a partir dos anos 1970, especialmente na década de 1990, estes têm assumido outros parâmetros para fornecer sua ‘ajuda’, exigindo algumas modificações que atravessam principalmente a área das

¹ Informações retiradas do próprio site do Banco Mundial (2022b).

políticas públicas, como as educacionais, assim como também a questão do desemprego, da sustentabilidade e da conservação do meio ambiente.

[...] O argumento do Banco Mundial para explicar o ajuste estrutural nos chamados países periféricos, sobretudo nos sistemas educacionais é que estes detêm diversos problemas, dentre deles, os principais, podemos elencar: má administração e ineficiência nos gastos públicos, professores despreparados; carência de um sistema de eficiência interna, pois repetências e as evasões aumentam os custos da educação; má escolha das prioridades educacionais ao serem direcionadas recursos para o ensino público secundário, médio e superior. (Mendes Segundo & Jimenez, 2015, p. 55).

Ao pensarmos sobre a necessidade de uma Educação Inclusiva, temos percebido que, embora a temática venha sendo amplamente debatida nos últimos anos, contando com diversas conquistas no campo legal, ainda é um assunto que precisa ser cada vez mais discutido e pesquisado para que não se encerre apenas no debate ou na legislação, mas que, de fato, venha a ser efetivada plenamente no cotidiano da vida daqueles que mais necessitam.

O estudo da relação entre organismos internacionais e políticas educacionais de inclusão no Brasil é uma importante temática na formação de educadores, psicopedagogos e demais profissionais que visam a contribuir com a promoção da inclusão voltada ao atendimento infantil das crianças com deficiência. Longe de ter uma visão romântica da profissão, o que nos instiga é tentar entender o que existe por trás das estruturas do sistema sociometabólico do capital. Desse modo, buscamos a partir dessa investigação, compreender como os organismos internacionais têm atuado no sentido de promover nos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, uma educação que seja capaz de incluir ou não as pessoas que precisam desse atendimento, demonstrando suas limitações.

Recentemente tivemos um grande ataque às políticas públicas para a Educação Especial no Brasil. Trata-se do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), que promovia o incentivo ao retorno de classes ‘separadas’ destinadas às pessoas com deficiência, contrariando os construtos da perspectiva inclusiva de educação, provenientes de diversas reivindicações realizadas durante décadas. O decreto foi apresentado como uma ‘atualização da Política de 2008’, no entanto, contraria princípios básicos desta, ao sugerir a classificação dos estudantes a partir de suas características, de suas deficiências, da diferença, sem enxergar a pessoa, o potencial dela, seus direitos adquiridos. Vale ressaltar que tal decreto foi suspenso mediante manifestações públicas.

Para a realização desta pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, de base documental, tivemos como objetivo analisar a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas públicas educacionais inclusivas. Nesse sentido, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. “A análise documental é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (Triviños, 1987, p. 111).

Para fundamentar nossas análises, apoiamo-nos, sobretudo nos estudos realizados por Leher (1999), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Leher, Vitória e Motta (2017), Mendes Segundo (2006) Mendes Segundo & Jimenez (2015) para tratar do surgimento histórico, político e econômico dos organismos internacionais e suas formas de atuação nas políticas sociais dos países periféricos. Para tratar das políticas de Educação Inclusiva, contamos com pesquisas desenvolvidas por Mantoan (2003), Lustosa (2013), Ribeiro, Bezerra e Holanda (2015). Na análise documental, apresentamos os documentos que tratam dessa temática como, por exemplo, as declarações de Educação para Todos (EPT), resultado da Conferência de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990), Declaração dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1993), de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994), da Guatemala (Organização das Nações Unidas [ONU], 1999), do Brasil (2008) e de Incheon (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2015). No âmbito das políticas públicas no Brasil, trazemos a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014)).

A metodologia consistiu no levantamento bibliográfico de documentos oficiais e de publicações, além de seguir uma ordem cronológica dos acontecimentos, analisando as declarações, as convenções, as conferências e as reuniões desde os anos 90, trazendo para as nossas análises, as determinações voltadas para as pessoas com deficiência, sem entrarmos nas especificidades de nenhuma deficiência. Procedemos dessa mesma forma nas análises das leis brasileiras.

Contexto histórico da Educação Inclusiva

A história da Educação Inclusiva é marcada por avanços conquistados por lutas coletivas, cujos questionamentos destacavam um pensamento hegemônico que historicamente desenhou um ‘padrão’ de comportamento a ser aceito na sociedade como ideal. Diversos fatores influenciaram o que era considerado como parâmetro da pessoa como, por exemplo, orientação sexual, etnia e classe social. Nessa mesma perspectiva, a pessoa com deficiência também foi deixada à margem da sociedade durante muito tempo.

Esse tipo de pensamento destinou as pessoas que não faziam parte do grupo denominado como padrão, a lugares subalternizados em meio a uma cultura pautada por retrocessos, muitas vezes, condenando as pessoas com deficiência (PCD)² a um mundo de exclusão e de esquecimento, sendo julgadas como incapazes em meio às exigências que a sociedade impunha.

Ao tratar da circulação mundial dos pressupostos éticos, legais e pedagógicos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, Lustosa (2013) apresenta um panorama histórico da trajetória da Educação Especial no Brasil divididos em três grandes períodos. O primeiro período, de 1854 a 1956, inicia-se com a criação, durante o Segundo Império, do Instituto dos Meninos Cegos (atualmente o Instituto Benjamim Constant), no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II e, dois anos depois, em 1856, do Instituto dos Surdos-Mudos (atual I.N.E.S - Instituto Nacional de Educação de Surdos) (Lustosa, 2013).

O segundo período, de 1957 a 1990, foi caracterizado “[...] pelo marco da oficialização do atendimento escolar, em âmbito nacional pelo poder público. O modelo institucional incluía serviços de ordem médica, clínico-especializados e escolarização, articulados nas finalidades do processo educativo” (Lustosa, 2013, p. 3).

Já o terceiro período, de 1990 em diante, foi marcado pela crítica ao movimento integracionista, por defensores do paradigma da inclusão:

A inclusão se torna, do ponto de vista das ideias, um movimento mundial. Insurgem, portanto, novos balizadores sociais que passam a ser defendidos por uma parcela significativa de pessoas e movimentos organizados, preocupados em repensar preceitos de uma nova ética consolidada na constituição de outra cultura social. Cultura esta, imantada de novos valores, atitudes e concepções de homem, de mundo e das relações sociais nela estabelecidas, comprometidas com outra lógica de sustentabilidade da existência e da sociabilidade humanas (Lustosa, 2013, p. 5).

O movimento de inclusão em educação extrapola os muros da escola e requer engajamento e participação social. Ele incita-nos a negar concepções preconceituosas, construídas sociohistoricamente e a reconstruir um modelo social que percebe a diferença enquanto condição humana e não enquanto especificidade de apenas alguns. No entanto, ainda que adotar tal perspectiva justa e urgente possa contribuir positivamente para o desenvolvimento social, esse movimento é constantemente afetado pela lógica neoliberal no contexto do capital em crise estrutural, implicada em diversos setores, inclusive na educação.

Oliveira e Araújo (2021) discutem a inclusão escolar na perspectiva neoliberal e revelam que a cultura da competição e do ranqueamento faz com que as escolas busquem ajustamento e normalização entre seus estudantes, preparando-os para o mercado. Essas práticas negam as características individuais desses sujeitos, sobretudo suas dificuldades, visto que estas podem prejudicar o desempenho mercadológico. Negam, pois, os princípios básicos da Educação Inclusiva, que preza pela diferença, pela individualidade pela coletividade, assim como pela colaboração. É, portanto, imprescindível se contrapor à lógica neoliberal, a qual, ao fim e ao cabo, traz em seu cerne, a exploração do ser social de modo que a escola comum seja compreendida como um espaço de todos e para todos, que elimine o dualismo educacional que seleciona e exclui.

A construção dessa escola de todos e para todos requer um repensar do modelo de educação homogeneizadora, tradicional, voltada para a competição e o ranqueamento. ‘Ensinar à turma toda’, como propõe Mantoan (2002), representa de forma prática a ideia de um ensino inclusivo, que vise e se comprometa com as aprendizagens de todos e de todas, independentemente de suas deficiências, de suas dificuldades, buscando otimizar as potencialidades, estimular a participação, construir espaços de diálogos, de debates, de

² Usaremos ao longo do texto a sigla PCD para tratar de pessoas com deficiência. Essa terminologia coaduna com a recente e atualizada concepção de que ser uma “pessoa” vem antes e é mais importante que qualquer outra denominação e/ou característica, inclusive a deficiência. Embora pareça uma obviedade, ao longo da história os termos ‘deficiente’, ‘portador de deficiência’, ‘pessoa com necessidade especial’, ‘especial’, dentre tantos outros, inclusive termos pejorativos, foram utilizados para nomear essas pessoas. O Estatuto da Pessoa com deficiência (Brasil, 2015) conceitua a expressão ‘pessoa com deficiência’ para designar aquela “[...] que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

construção de propostas para um bem-viver social com equidade, justiça e ética. Enquanto ‘incubadoras do novo’, as escolas precisam assumir esse papel importante na formação dos cidadãos. Para tal, precisam:

Planejar e desenvolver um ensino desvinculado da ideia de homogeneização da aprendizagem, avaliar o desempenho de cada aluno a partir de metas individuais e não baseadas em comparações, promover ações colaborativas entre a escola, família e profissionais da Saúde e repensar a formação docente (quase sempre distante da realidade) (Lanuti & Mantoan, 2021, p. 60).

Requer, dessa forma, a efetivação de políticas públicas que fortaleçam essa transformação. Lustosa (2013), considera que o terceiro período histórico da trajetória da Educação Especial no Brasil é marcado pela influência das diretrizes impostas por organismos internacionais em sua política educacional, visto que com a ascensão do pensamento neoliberal em âmbito mundial, esses organismos passaram a ter uma maior presença nesse cenário.

Entendemos que a perspectiva da Educação Inclusiva e as políticas sociais que a circundam não podem ser compreendidas apenas em si mesmas, visto que são uma síntese de múltiplas determinações. Compreendemos que investigar a relação que se interpõe entre as políticas públicas para a Educação Inclusiva e as diretrizes impostas por organismos internacionais nas formulações dessas políticas é de suma importância para a formação de todos os profissionais que atuam nessa área.

Os organismos internacionais e sua relação com a educação nos países periféricos

Começamos nossa exposição trazendo um breve panorama histórico acerca da criação dos organismos internacionais, seu surgimento, suas funções e de que forma sua atuação passou a dar-se em prol da manutenção do sistema sociometabólico do capital e da manutenção da hegemonia dos Estados Unidos no cenário mundial.

Hobsbawm (1995), em sua obra *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*, apresenta o contexto histórico e político do surgimento desses organismos internacionais, ou seja, trata-se do período pós II Guerra Mundial (1939-1945):

A Segunda Guerra mundial mal terminara quando a humanidade mergulhou no que se pode encarar, razoavelmente, como uma Terceira Guerra Mundial, embora uma guerra muito peculiar. Pois como observou o grande filósofo Thomas Hobbes, ‘a guerra consiste não só na batalha, ou no ato de lutar: mas num período de tempo em que a vontade de disputar aquela batalha é suficientemente conhecida’ (Hobbes, capítulo 13). A Guerra Fria entre EUA e URSS, que dominou o cenário internacional na segunda metade do Breve século XX, foi sem dúvida um desses períodos. Gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a qualquer momento, e devastar a humanidade. Na verdade, mesmo os que não acreditavam que qualquer um dos lados pretendia atacar o outro achava difícil não ser pessimistas, pois a Lei de Murphy é uma das mais poderosas generalizações sobre as questões humanas (Se algo pode dar errado, mais cedo ou mais tarde vai dar). À medida que o tempo passava, mais e mais coisas podiam dar errado, politicamente e tecnologicamente, num confronto nuclear permanente baseado na suposição de que só o medo da ‘destruição mútua inevitável’ (adequadamente expresso na sigla MAD, das iniciais da expressão em inglês – *mutually assured destruction*) impediria um lado ou outro de dar o sempre pronto sinal para planejado suicídio da civilização. Não aconteceu, mas por cerca de quarenta anos pareceu uma possibilidade diária (Hobsbawm, 1995, p. 224, grifo do autor).

Leher et al. (2017), Mendes Segundo (2005), e Freres (2008) são uníssonos em afirmar que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados para ajudar na reconstrução dos países destruídos durante a II Guerra Mundial. Colaborando com esse pensamento, Shiroma et al. (2011) trazem suas considerações acerca da fundação desse organismo internacional:

Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas; EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar da política externa americana. Para se ter uma ideia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana, e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro suas ‘conformidades’. Paulatinamente, o Banco transformou-se no maior captador mundial, não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares (Shiroma et al., 2011. p. 61, grifo do autor).

Essa proposta de ‘ajudar’ ficou definida a partir da conferência de *Bretton Woods*, em junho de 1944, cujos principais países a serem reconstruídos foram Alemanha e Japão. Ainda na década de 1940, surgiram outros organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945, Organização dos Estados Americanos (OEA), fundada em 1948.

Cada um desses organismos corresponde a uma determinada função nesse processo de consolidação. O Banco Mundial³ surge para reestruturar os países derrotados na II Guerra Mundial, a ONU tem como objetivo buscar a paz e o desenvolvimento mundial por meio da cooperação entre os países, a UNESCO objetiva contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação, e a OEA tem como objetivo garantir a paz, a segurança e promover a democracia no continente Americano.

Diante desse cenário, pode-se imaginar que esses organismos surgiram para ajudar a sociedade como um todo, no entanto, sua função muda, esses organismos atuam na manutenção de um sistema em que o lucro está sempre acima de tudo e de todos. É justamente por esse motivo que as políticas educacionais passaram a ser vistas como uma maneira de arrecadar mais dinheiro e ainda poderem determinar diretrizes a serem seguidas por países periféricos por meio de financiamento e empréstimos. Embora, no começo, esses organismos não enxergassem um potencial que pudesse vislumbrar lucros no campo educacional, essa perspectiva mudou com a gestão de um novo presidente, acompanhado das mudanças no contexto econômico mundial com a ascensão das políticas neoliberais. “A centralidade adquirida pela educação no discurso do Banco Mundial nos anos 1990 é recente. Na década de 1960, um vice-presidente do Banco, Robert Gardner afirmou: “[...] nós não podemos emprestar para educação e saúde. Nós somos um banco!” (Leher, 1999, p. 25, grifos do autor).

Porém, isso mudou quando Robert McNamara assumiu a presidência do Banco Mundial, em 1968, e começou a enxergar a educação como a ‘menina dos olhos’, o que demandou estratégias a serem desenvolvidas para fixar a educação no centro das demandas e para que essa educação atendesse aos seus interesses. Essa situação mudou mais acentuadamente, na presidência de McNamara, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco (Leher, 1999).

Desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental ‘minimalista’ e à formação profissional ‘aligeirada’. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de ‘descentralização administrativo-financeira’ que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência. (Leher, 1999, p. 27, grifo do autor).

De acordo com Mendes Segundo (2005), no final da década de 1940 e início da década de 1950, começou a surgir a Teoria do Capital Humano, desenvolvido por Theodore Schultz, que tem como pressuposto que a educação precisa ser posta como fator de desenvolvimento das nações.

Esse interesse pela educação é resultado da crise estrutural do capital que precisa criar mecanismos que garantam a manutenção da ordem vigente, a sociabilidade capitalista. Essa crise começa a ser mencionada por volta de 1970, que consiste justamente na superprodução e baixo consumo das mercadorias, conforme afirma Mészáros (2009), a crise do sistema sociometabólico do capital tem consequências desumanas para a classe trabalhadora, vivemos a emergência do desemprego crônico e a intensificação da taxa de exploração.

A crise estrutural do capital representa uma grave manifestação do encontro do sistema com seus limites, inerentes ao seu funcionamento:

De qualquer forma, o que torna os problemas especialmente graves é o fato de que as questões de longo alcance que a humanidade enfrenta na fase atual do desenvolvimento histórico não podem ser evitadas pelo sistema do capital dominante, nem por qualquer alternativa a ele. Apesar disso, por incertezas do momento histórico, esses problemas surgiram com a ativação dos limites absolutos do capital e não podem ser devidamente superados nem se pode esperar que sua gravidade deixe de existir como por encanto (Mészáros, 2011, p. 220).

³ O site oficial do Banco Mundial informa que ele foi fundado em 1944, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – logo, chamado de Banco Mundial – expandiu-se para um grupo estreitamente associado de cinco instituições de desenvolvimento. Originalmente, seus empréstimos ajudaram a reconstruir países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Com o tempo, o foco mudou da reconstrução para o desenvolvimento, com grande ênfase na infraestrutura, como represas, redes elétricas, sistemas de irrigação e estradas. Com a fundação da *International Finance Corporation* em 1956, a instituição passou a conceder empréstimos para empresas privadas e instituições financeiras em países em desenvolvimento. E a fundação da Associação Internacional de Desenvolvimento em 1960 deu maior ênfase aos países mais pobres, parte de uma mudança constante em direção à erradicação da pobreza que se tornou a meta principal do Grupo Banco Mundial.

Assim, apoiados em Mészáros (2011) compreendemos que essa crise atinge não apenas o setor econômico, mas espraia-se por todas as áreas da vida social e cultural. Isso implica dizer que a educação também é atingida e até mesmo utilizada como mais um mecanismo que atua na tentativa de administrar a crise estrutural do capital.

Voltando para o campo da educação, o Banco Mundial ainda não tinha o domínio sobre as políticas educacionais. Esse controle era da UNESCO, porém, em 1984, o Banco Mundial passou a liderar a pasta das políticas educacionais e, nesse momento, as investidas na educação começaram a ser intensificadas. Com o surgimento das Conferências de Educação Para Todos (EPT), a educação passou a ser vista como um nicho de mercado que serviria para gerar lucros, além de qualificar a classe trabalhadora para o mercado de trabalho, como destacamos nas citações que seguem e mostram como a educação passa a ser vista para o Banco Mundial:

Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (Shiroma et al., 2011, p. 42).

Leher (1999) também analisou essa função que passou a ser atribuída à educação com base na Teoria do Capital Humano:

Somente no Brasil, entre 1985 e 1998, o número de empregos na indústria caiu 43%, enquanto a produção industrial cresceu apenas 2,7%. Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Isto explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior (Leher, 1999, p. 26).

Mendes Segundo e Jimenez (2015) afirmam com base em Fonseca (2000, p. 55) que:

[...] existe uma influência determinante do Banco Mundial na definição da política social brasileira, pois a concessão de empréstimos está atrelada a determinadas condicionalidades, as quais impõem uma série de negociações que duram de cinco a dez anos, incluindo a fixação de cláusulas financeiras e gerenciais, até a fixação de diretrizes educacionais, entre elas, definição do nível de ensino a ser financiado, assim como as regiões a serem beneficiadas pelo acordo.

Essa posição ocupada pelo Banco Mundial permite-lhe influenciar a formulação de políticas públicas e colaborar com a acumulação ampliada de capital “A educação pública-estatal foi debelada pelo Banco Mundial, que alçado de poder, impõe uma educação mundial voltada aos interesses do mercado, à estabilização econômica e ao princípio de governabilidade, indispensáveis ao processo de acumulação ampliada do capital” (Mendes Segundo & Jimenez, 2015, p. 66).

Pensando a educação como valiosa mercadoria, os organismos internacionais passaram a interferir nas políticas sociais dos países periféricos, seja nos campos da saúde, da segurança ou educacional. A seguir, debruçar-nos-emos sobre a particularidade dessa influência na formulação das políticas educacionais no que concerne à Educação Inclusiva.

A influência dos organismos internacionais nas políticas públicas para a Educação Inclusiva

Faremos neste tópico, a análise das declarações do Movimento de Educação Para Todos intencionando identificar o que trazem de determinações voltados para a inclusão das pessoas com deficiência. Para tanto, fomos ao longo desta pesquisa assinalando as determinações, metas ou estratégias que visam a garantir os direitos, assim como a inclusão para as pessoas com deficiências, tendo como ponto principal a educação, que seja capaz de incluí-las no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Como pudemos perceber ao longo de nossas análises, o ‘Movimento de Educação Para Todos’ financiado pelo Banco Mundial, tem como premissa garantir que os índices de pobreza extrema sejam melhorados, assim como a questão do analfabetismo, promovendo o investimento e o acesso à educação primária que, no Brasil, corresponde ao ensino fundamental e médio.

Para formular nossas análises nesta pesquisa, foram apreciadas as declarações de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990), dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU] 1993), de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994), da Guatemala (Organização das Nações Unidas [ONU],

1999), de Brasília (Brasil, 2008) e de Incheon (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2015). Entre essas declarações, destacam-se como marcos para a Educação Inclusiva, as declarações dos Direitos Humanos, de Salamanca e da Guatemala.

As declarações do ‘Movimento de Educação Para Todos’, tratam de determinações para serem seguidas por países em desenvolvimento (periféricos) e tentar dar conta de resolver diversas temáticas que devem ser melhoradas, superadas ou construídas como, por exemplo, o direito à educação para todos, os altos níveis de analfabetismo, a questão da violência contra as mulheres, as questões de segregações raciais, assim como também trazem em suas metas determinações para a inclusão das pessoas com deficiências.

Essas metas/determinações têm um prazo para que os países-membros consigam realizá-las, mas observamos que historicamente essas metas são quase impossíveis de serem cumpridas por tratar-se de países que são carentes e que demandam uma série de medidas, mas que mesmo assim não foram realizadas. É evidente que houve avanços, principalmente na questão do direito à educação para todos. Como não conseguem atingir todas as metas, é necessária uma nova reunião com os membros, com as Organizações Não Governamentais (ONG) e com os financiadores para reafirmarem os compromissos e elegerem novos prazos e novas determinações.

Passemos agora a analisar a primeira delas, realizada em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990. Segundo Shiroma et al. (2011), esse evento foi financiado pela ‘UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial’. Podemos dizer que essa conferência é considerada um marco histórico de alinhamento com o capitalismo, uma vez que reuniu 155 países e 120 Organizações Não Governamentais (ONG) de diversos países.

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como ‘E 9’, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educacionais articuladas a partir do Fórum Consultivo para a ‘Educação para Todos’ (Education for All – EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (Shiroma et al., 2011, p. 48, grifo do autor).

Foram retiradas algumas metas para serem cumpridas que consta na tabela 1 – compromissos Declaração de Jomtien), dentre elas conseguimos identificar aquelas que tratam sobre a inclusão de pessoas com deficiência, que é o foco de nossa pesquisa, como demonstramos na Tabela 1, formulada para sintetizar esses pontos, com base na Declaração de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990).

Tabela 1. Compromissos Declaração de Jomtien.

Artigos	Metas/ Objetivos/ Compromissos
3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade	1. A ‘educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos.’ Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as ‘desigualdades’ (p. 6, grifos nossos). 2. Para que a educação básica torne-se ‘equitativa’, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (p. 6, grifos nossos). 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas ‘portadoras de deficiências’ requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p. 7, grifos nossos).

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Declaração de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990).

Como podemos perceber, a Declaração de Jomtien, traz algumas determinações que podem ser interpretadas como tentativa de garantir o acesso à educação, à qualidade de vida e à socialização para que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades. Especificamente, ela traz três artigos e seis metas/compromissos, os quais visam a promover em todos os países periféricos o mínimo de inclusão e acesso à educação.

A declaração e Programa de Ação de Viena ou Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada no ano de 1993, é considerada um marco na história para as pessoas com deficiência. Essa declaração traz várias determinações que visam a garantir a inclusão e a conscientização em vários aspectos como a luta contra o racismo e o *apartheid*, incentivo à inclusão das mulheres e à escolarização, inclusão dos refugiados, proteção dos direitos das crianças, garantia de asilo a todos os que necessitarem em qualquer país, trabalhadores migrantes, bem como a inclusão de pessoas com deficiência. Essa declaração, a nosso ver, é a mais completa, pois tenta direcionar suas diretrizes para a inclusão de todos.

Dentre todas as ações e os públicos a quem essa declaração tenta promover a inclusão, constam algumas determinações que são voltadas exclusivamente para as pessoas com deficiência, como demonstramos na Tabela 2.

Tabela 2. Compromissos Declaração de Viena.

Metas/ Objetivos/ Compromissos
22. Haverá que prestar atenção especial para garantir a não discriminação e o gozo, em termos de igualdade, de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais por parte de ‘pessoas com deficiência’, incluindo a sua participação ativa em todos os aspectos da vida em sociedade (p. 6, grifos nossos).
6. Direitos da Pessoa com Deficiências
63. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais são universais neles se incluindo, por conseguinte, e sem quaisquer reservas, ‘as pessoas com deficiências’. Todas as pessoas ‘nascem iguais tendo os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho’, a viverem com independência e a participarem ativamente em todos os aspectos da vida em sociedade. Assim, qualquer discriminação direta ou outro tratamento ‘discriminatório negativo’ de uma ‘pessoa com deficiência’ constitui uma violação dos seus direitos. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela aos governos para que, quando tal seja necessário, adotem ou ‘adaptem a legislação existente por forma a garantir o acesso das pessoas com deficiências a estes e outros direitos’ (p. 18, grifos nossos).
64. ‘As pessoas com deficiências devem ter lugar em toda a parte’. Deverá ser garantida a ‘igualdade’ de ‘oportunidades’ às pessoas com deficiências através da eliminação de todas as barreiras socialmente impostas, quer sejam estas físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, ‘que excluam ou limitem a sua participação plena na vida em sociedade’ (p. 18, grifos nossos).

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Declaração e Programa de Ação de Viena ou Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993).

Identificamos que essa declaração traz grandes avanços para as pessoas com deficiência e algumas propostas que as incluem, dando a elas a garantia e a tentativa de um mundo sem discriminação, garantindo a todas as PCD, os mesmos direitos que as outras pessoas, o que condicionam os países a adaptarem suas legislações para garantir igualdade, respeito e oportunidades.

Salientam a diferença enquanto condição humana e não enquanto condição apenas de um grupo – as pessoas com deficiência – e, com isso, fortalecem a proposta de inclusão e do fim dos preconceitos que excluem pessoas, pautados na ideia de incapacidade (capacitismo), ao mostrar que as PCD podem e devem ocupar quaisquer lugares e posições.

A Declaração de Salamanca, na Espanha, realizada no ano de 1994, é outro marco para a história das conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, pois contou com a participação de 88 governos e de 25 organizações internacionais, que reconheciam a necessidade e a urgência do provimento de uma educação para crianças, jovens e adultos dentro do sistema regular de ensino.

É fundamental para a efetivação da ideia de inclusão, que se desloca do campo político-ideológico para, também, se concretizar em forma de lei, o que sabidamente reverbera nas práticas. Aqui no Brasil, por exemplo, a construção de um vasto arcabouço legislativo apoiou as lutas por inclusão e por garantia de matrícula e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas e, ainda, apoia a luta pela efetivação das aprendizagens desse público.

A Declaração de Salamanca traz grandes contribuições em suas metas/compromissos/objetivos para as pessoas com deficiência, como verificaremos na Tabela 3.

Tabela 3. Compromissos Declaração de Salamanca.

Artigo	Metas/ Objetivos/ Compromissos
3	1. Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a ‘incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais’ (p. 1, grifos nossos).
	2. ‘Adotem o princípio de Educação Inclusiva em forma de lei ou de política’, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (p. 2, grifos nossos).
	3. Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e ‘avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais’ (p. 2, grifos nossos).
	4. invistam maiores esforços em ‘estratégias de identificação e intervenção precoces’, bem como nos aspectos vocacionais da ‘Educação Inclusiva’ (p. 2, grifos nossos).
4	A endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da ‘educação especial’ como parte integrante de todos os programas educacionais. (p. 2, grifos nossos).
	A assegurar que a ‘educação especial’ faça parte de toda a discussão que lide com educação para todos em vários foros (p. 2, grifos nossos).

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Educação para Necessidades Especiais, Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994).

A Declaração de Salamanca, pelo que podemos perceber, volta suas preocupações ao direito de que todas as crianças tenham acesso à escolarização, principalmente as pessoas com deficiência, determinando que os governos tenham mais atenção, inclusive com o diagnóstico precoce para que, dessa forma, possam desenvolver estratégias para oportunizarem o acesso à educação.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), de 28 de maio de 1999, também trouxe algumas determinações que, de início, já reafirmavam os direitos das pessoas com deficiências.

Pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas e que esses direitos, inclusive, o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Unesco, 1999, p. 1).

Eliminar todas as formas de discriminação é central na construção de uma sociedade inclusiva. Historicamente segregadas por suas deficiências, hoje compreendemos que as PCD são também sujeitos com potencial e não se resumem às limitações. Inclusive, considerando uma compreensão social de deficiência, entendemos que ter uma deficiência simboliza uma dificuldade em decorrência das inúmeras barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, entre outras) que são impostas a esse grupo. A deficiência desloca-se tão somente do sujeito e passa a ser compreendida como uma construção social, tornando a acessibilidade uma necessidade, uma urgência.

Além disso, ao longo de seu texto apresentou outras determinações, que visavam à integração das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho e na tentativa de garantir direitos equitativos para que essas pessoas com deficiências possam ter uma vida digna e respeitada, garantidas a partir do acesso à educação, como destacamos as seguintes metas na Tabela 4.

Tabela 4. Compromissos Declaração da Guatemala.

Artigo III	1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: (p. 2) a) Medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a 'discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração'; (p. 2, grifos nossos)
Artigo III	2. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas: a) 'Prevenção' de todas as formas de 'deficiência preveníveis'; (p. 3, grifos nossos) b) 'Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços' completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; (p. 3, grifos nossos) c) 'Sensibilização da população', por meio de campanhas de educação, destinadas a 'eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes' que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a 'convivência com as pessoas portadoras de deficiência'. (p. 3, grifos nossos)

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Declaração da Guatemala (Organização das Nações Unidas [ONU], 1999).

Notamos que essa declaração centraliza suas metas na promoção da qualidade de vida das pessoas com deficiências, seja por meio de adaptações de edifícios ou transportes, bem como a prevenção e, principalmente, a conscientização da população para que, ao longo do tempo, alguns paradigmas sejam deixados de lado e as pessoas com deficiências possam viver sem maiores dificuldades e nenhum tipo de discriminação, podendo gozar de seus direitos sem nenhum tipo de preconceito.

Questões relacionadas à acessibilidade passam, portanto, a serem cruciais para o avanço dessas metas. Com a entrada e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas, por exemplo, já pudemos perceber, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que os dados do Censo Escolar apontam para um aumento no número de matrículas de PCD nas escolas que se desdobram na entrada desse público nas universidades, no mercado de trabalho e em demais interações sociais, levando-nos a refletir mais sobre as condições de acessibilidade nas esferas físicas, pedagógicas, sociais, comunicacionais, dentre outras.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em 2008, no Brasil, é mais um dos marcos que tratam sobre as diretrizes da educação para as pessoas com deficiências e trazem determinações muito importantes, como verificaremos na Tabela 5 – compromissos na Declaração de Brasília.

Tabela 5. Compromissos Declaração de Brasília.

Os princípios da presente Convenção são:	a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas. (p. 17) b. A não-discriminação; (p. 17) c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; (p. 17) d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; (p. 17). e. A igualdade de oportunidades; (p. 18) f. A acessibilidade; (p. 18) h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade; (p. 18)
Artigo 4 Obrigações gerais	a. 'Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza', necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção; (grifos nosso) b. Adotar todas as 'medidas necessárias, inclusive legislativas', para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência; (grifos nossos) c. Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das 'pessoas com deficiência'; (grifo nossos) e. Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a 'discriminação baseada em deficiência', por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada; (grifos nossos) f. Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de 'adaptação' e cujo custo seja o menor possível, destinados a atender às 'necessidades específicas de pessoas com deficiência', a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da 'elaboração de normas e diretrizes'; (grifos nossos) g. Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a 'disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação', ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a 'pessoas com deficiência', dando prioridade a tecnologias de custo acessível; (grifos nossos) h. Propiciar informação 'acessível para as pessoas com deficiência' a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações; (p. 19, grifos nossos)

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006).

Constatamos que essa declaração se assemelha a todas as outras declarações analisadas até então, destacando suas determinações a garantir o respeito pelas diferenças, a não discriminação, a inclusão, incentivo à criação, à pesquisa de mecanismos e tecnologias que propiciem o acesso das PCD. Em suma, traz uma série de avanços nos direitos para que a inclusão aconteça.

Ressalta a importância de tornar os espaços e as informações acessíveis às PCD como algo inerente ao processo de inclusão e convida-nos a fazer uso dos saberes historicamente construídos, aliando-os às tecnologias para incluir e não para segregar. Dispõe ainda, da importância de não diferenciarmos esse grupo de pessoas discriminando-os pela deficiência sem, contudo, negar suas especificidades e atendê-las mediante o uso de tecnologias assistivas e demais estratégias de acessibilidade.

A Declaração de Incheon, na Coreia do Sul, realizada no ano de 2015, contou com a participação de ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado, que foram responsáveis por determinarem metas a serem cumpridas até o ano de 2030, dentre elas, na Tabela 6 – compromissos Declaração de Incheon, destacamos as possíveis metas voltadas para as pessoas com deficiência.

Notamos que a Declaração de Incheon é sucinta em suas metas e que tenta incluir as pessoas de modo geral, demonstrando a preocupação de não deixar ninguém para trás. Diante das conquistas de anos de perspectiva inclusiva de educação e de busca por essa realidade social, as atuais políticas já preveem avanços e sistematizações que apontam para a concretização, cada vez mais efetiva, da inclusão, garantindo acesso de qualidade e que assegure a equidade ao acesso à educação a esse público.

Ao serem analisadas, percebemos que as declarações trazem diretrizes que influenciam e regulamentam diretamente as políticas públicas, em especial, as educacionais para as pessoas com deficiência que definem o acesso e a permanência que, em suma, tentam garantir a inclusão de todos por meio da educação no âmbito internacional promovidas pelos organismos internacionais ou multilaterais. Veremos a seguir como essas determinações influenciam a legislação brasileira para as pessoas com deficiência.

Tabela 6. Compromissos Declaração de Incheon.

Rumo a 2030: uma nova visão para a educação	5. [...] Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a ‘educação inclusiva e equitativa de qualidade’, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. (p. 01, grifos nossos) 6. Motivados por nossas conquistas significativas na expansão do acesso à educação nos últimos 15 anos, vamos garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, ‘equitativa, de qualidade’ e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem. Também encorajamos o fornecimento de pelo menos um ano de ‘educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória’, bem como que todas as crianças tenham acesso a educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância. Além disso, comprometemo-nos a proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o ‘grande número de crianças e adolescentes fora da escola’ que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras, de modo a garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo. (p. 2, grifos nossos) 7. ‘Inclusão e equidade’ na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de ‘exclusão e marginalização’, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer ‘mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.’ (p. 2, grifos nossos)
--	--

Fonte: Tabela elaborada pelos autores com base na Declaração de Incheon (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2015).

As políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil

Como ponderamos no tópico acima, que tratou das análises das declarações do Movimento de Educação Para Todos (EPT), vimos que estes documentos trazem algumas determinações/metabolos/objetivos para as pessoas com deficiência. Veremos neste tópico, sua influência nas políticas públicas brasileiras, pois partimos do pressuposto de que as leis sofrem influências externas. Nossa apreciação de que as políticas públicas brasileiras sofrem a influência direta dos organismos internacionais apoia-se além da análise desse recorte que fizemos das declarações, também nos estudos de Shiroma et al. (2011):

[...] Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnóstico, análises e propostas de soluções consideráveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (Shiroma et al., 2011, p. 47).

Começamos nossa investigação com o exame da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), que traz alguns artigos que são fundamentais para a garantia de direitos das pessoas com deficiência como, por exemplo, a educação. Dessa forma, Mantoan (2003, p. 22) afirma que: “A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados”.

Trataremos agora sobre o que apresenta a Constituição no tocante à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Identificamos os seguintes artigos e incisos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1988, p. 166-167).

A Constituição por si só já seria capaz de garantir o acesso à inclusão de todos na sociedade, assim como igualdade e atendimento especializado. Mantoan (2003) colabora com essa ideia quando afirma que:

O ‘preferencialmente’ refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do

código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (Mantoan, 2003, p. 23, grifo do autor).

A Lei nº 9394, de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDB 9394/96 é um importante documento que, em nossa pesquisa, consegue identificar avanços nas políticas públicas de inclusão, de início, logo em seu Artigo 3º traz conquistas para as pessoas com deficiência, mas é em seu Artigo 58 e 59º que a LDB vai-se debruçar sobre a inclusão das PCD, como constataremos a seguir:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (Brasil, 1996, p. 24).

Notamos que as diretrizes que a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) traz para o campo da inclusão representam um avanço, que colaboram com a garantia de acesso e permanência das PCD nas escolas, proporcionado a elas o direito de terem uma vida com qualidade. Entretanto, é preciso salientar que, embora tenhamos tido um avanço na legislação, a efetivação disso no campo prático ainda está muito distante da realidade.

Podemos perceber que as políticas públicas sofreram, sim, influência dos organismos internacionais. Vejamos o exemplo que trata a respeito da LDB 9393/96:

O Estado brasileiro acaba por determinar, por força da lei (artigo 87, parágrafo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que o Plano Nacional de educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para todos) (Rabelo, Jimenez, & Mendes Segundo, 2017, p. 18).

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010), a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014, p. 3-5), Plano Nacional de Educação, de 2014 estabelece metas e estratégias:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

‘Estratégias’:

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

Leher et al. (2017) chamam atenção para essas articulações presentes no PNE (2014):

Desde 2007, o movimento empresarial vem definindo as ações do governo Federal para a educação básica, como o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que dispõe toda educação brasileira; apesar das resistências. Os empresários difundem sua agenda e pedagogia principalmente por meio de

coalizões como Todos pela Educação reunindo banqueiros, grandes empresários dos meios de comunicação e o chamado ‘Terceiro Setor’ empresarial (Leher et al., 2017 p. 18, grifo do autor).

Observamos que o PNE é um dos importantes documentos que tentam garantir a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, pautando-se no atendimento educacional especializado, prevenção à evasão motivada por preconceito, universalização da educação para crianças de 4 a 17 anos, criação de programas direcionados para as PCD, ou seja, é um documento que traz avanços nesse constante embate pela inclusão de todos.

Considerações finais

A presente pesquisa trouxe um levantamento sobre a influência dos organismos internacionais, mais precisamente o Banco Mundial, nas políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência. Sendo analisada uma série de documentos tanto no campo mundial, quanto nacional. Conseguimos detectar alguns avanços, mas que, em suas entrelinhas, revelam um interesse maior das agências de financiamento em garantir a hegemonia estadunidense nos países periféricos, influenciando a formulação de políticas públicas. Percebemos isso ao analisar as determinações que constam nas declarações, conferências e fóruns do Movimento de Educação Para Todos (EPT), financiados principalmente pelo Banco Mundial, que desde 1984, ao passar a gerenciar a pasta das políticas educacionais encarou a educação como um novo nicho de mercado, com grande possibilidade de geração de lucro.

Nesse contexto de influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais no Brasil, observamos que foram criadas muitas leis que visam a garantir a inclusão de pessoas com deficiência, a equidade, o direito à educação, mas não têm sido efetivadas universalmente no campo prático, muitas vezes, garantindo apenas a ilusão.

Um importante fator a ser considerado nessa questão é se essa pretensa inclusão chega para todas as pessoas. Observamos que a situação socioeconômica precisa ser avaliada nessa análise, pois o contexto de crise estrutural do capital tem ampliado o abismo entre uma pequena parcela da sociedade, que está em situação econômica favorável, e a maioria da população brasileira, que faz parte da classe trabalhadora, implicando na limitação desta última às possibilidades de acesso a uma Educação Inclusiva.

Referências

- Banco Mundial. (2022a). *O Banco Mundial no Brasil*. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>
- Banco Mundial. (2022b). *Quem somos*. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/about/history>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010: Documento Final*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Brasília, DF: MEC. Recuperado em <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Fonseca, M. (2000). O Banco Mundial e a Educação a distância. In N. L. Pretti (Org.), *Globalização & educação* (2a ed., Coleção Livros de Bolsa. Série Terra Semeada, p. 116). Ijuí: Unijuí.
- Freres, H. D. A. (2008). *A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX:1914-1991*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

- Lanuti, J. E. D. O. E., & Mantoan, M. T. E. (2021). Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? *Revista Ensin@ UFMS*, 2(6), 57-67.
DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v2i6.14708>
- Leher, R. (1999). Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, 1(3), 19-30.
- Leher, R., Vitória, P., & Motta, V. C. (2017). Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 9(1), 14-24. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792>
- Lustosa, F. G. (2013). Circulação mundial dos discursos éticos, legais e pedagógicos da educação Especial na perspectiva inclusiva. In M. J. M. Cavalcante, P. H. C. Holanda, A. R. P. C. Leão, Z. F. Queiroz, & J. E. C. Araújo (Orgs.), *História da educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios* (Vol. 1, p. 19-589). Fortaleza, CE: Edições UFC.
- Mantoan, M. T. E. (2002). Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *Pátio*, 5(20), 18-28.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo, SP: Moderna.
- Mendes Segundo, D. D. M. (2005). *O Banco Mundial e suas Implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o Fundef no centro do debate* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Mendes Segundo, D. D. M., & Jimenez, S. (2015). O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In J. Rabelo, M. D. M. Segundo, & S. Jimenez (Orgs.), *O movimento de educação para todos e a crítica marxista* (p. 45-58). Fortaleza, CE: Imprensa Universitária.
- Mészáros, I. (2009). *A crise estrutural do capital*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.
- Mészáros, I. (2011). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.
- Ministério da Educação. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Oliveira, F. Â., & Araujo, A. C. B. (2021). Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição?. *Olhar de Professor*, 24(1), 1-15.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.18109.088>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423?posInSet=1&queryId=bd00a294-e52d-466e-806d-efab6693e446>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1999). *Declaração e plano de ação de Guatemala: rumo a uma sociedade para todas as idades*. Nova York, NY: ONU. Recuperado de <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova York, NY: ONU. Recuperado de https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/714_1.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco]. (1990). *Declaração de Jomtiem. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, Tailândia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco]. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre princípios, política e prática em educação especial*. Salamanca, Espanha. Recuperado de http://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/02_DECLARACAO_DE_SALAMANCA_INCLUSAO_EM_QUESTAO_1994.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco]. (2015). Declaração de Incheon. Educação 2030: Rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e uma aprendizagem ao longo da vida para todos. In *Conferência Mundial sobre Educação 2015* (p. 1-4), Incheon, KR. Recuperado de http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/declara%C3%A7%C3%A3o_de_incheon.pdf
- Rabelo, J., Jimenez, S., & Segundo, M. D. D. M. (2017). As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções In J. Rabelo, S. Jimenez, & M. D. Mendes Segundo (Orgs.), *O movimento de educação para todos e a crítica marxista* (p. 13-30). Fortaleza, CE: Imprensa Universitária.

- Ribeiro, R. R. P. C., Bezerra, T.M. C, & Holanda, T. R. P. (2015). História e política da educação especial: da exclusão à inclusão In G, C. S. Santos, R. R. P. C. Ribeiro, R. M. G. Sampaio, & S. E. L. Pinto (Orgs.), *Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção* (p. 21-40). Fortaleza, CE: EdUECE.
- Shiroma, E. O; Moraes, M. C. M. & Evangelista, O. (2011). *Política educacional*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Eliomar Araújo de Sousa: Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Bolsista CAPES. Mestre em Educação (PPGE/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) UVA/Cnpq.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4748-0139>

Email: eliomars014@gmail.com

Ruth Maria de Paula Gonçalves: Professora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Estágio Pós-Doutoral pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres/Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduada em Pedagogia e Enfermagem pela UECE. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa do Movimento Operário (IMO/UECE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-4123>

E-mail: depaularuth@gmail.com

Daniele Kelly Lima de Oliveira: Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Pós-doutora (PPGE/UFC). Professora efetiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Pedagogia (UFC) e em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) UVA/CNPQ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8891-7328>

E-mail: dankel28@yahoo.com.br

Juliana Silva Santana: Professora efetiva do Centro de Educação na Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE), curso de Pedagogia. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE - UFC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) UVA/CNPQ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5234-4521>

E-mail: juliana.santana@uece.br

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, a análise e a interpretação dos dados, bem como a redação e a revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.

Editor-Associado responsável:

Solange Franci Raimundo Yaegashi (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

E-mail: sfryaegashi@uem.br

Rodadas de avaliação:

R1: cinco convites; três pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

Vanêssa Vianna Doveinis