



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TATIANY LOPES DE ASSUNÇÃO PASSOS

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES IMPLÍCITAS NA
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**

**INHUMAS-GO
2023**

TATIANY LOPES DE ASSUNÇÃO PASSOS

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES IMPLÍCITAS NA
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Regina Gomes.

**INHUMAS-GO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

P289f

PASSOS, Tatiany Lopes de Assunção
AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES IMPLÍCITAS NA
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL. Tatiany
Lopes de Assunção Passos. – Inhumas: FacMais, 2023.

77 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Selma Regina Gomes”.

1. Declaração de Salamanca; 2. Educação Inclusiva; 3. Finalidades
Educativas. I. Título.

CDU: 37



AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES IMPLÍCITAS NA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 23 de fevereiro
de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br SELMA REGINA GOMES
Data: 28/02/2023 17:15:36-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Selma Regina Gomes
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente
gov.br RAQUEL APARECIDA MARRA DA MADEIRA FI
Data: 01/03/2023 18:32:16-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente
gov.br EDNA MISSENO PIRES
Data: 01/03/2023 13:40:29-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Edna Misseno Pires
Membro Convidado Externo
Universidade Federal de Goiás - UFG



Ao meu esposo Paulo Henrique, por sonhar os meus sonhos junto comigo, por me apoiar e me incentivar. Às minhas filhas Elisa e Alice por serem o meu motivo de buscar ser uma pessoa melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Como esperei por este momento!

Minha gratidão a Deus por me permitir sonhar com esta pesquisa e me capacitar para realizá-la. Sem Ele eu não teria conseguido trilhar este caminho e chegar até aqui.

Ao meu esposo Paulo Henrique, minhas filhas Elisa e Alice que são minhas fontes inspiradoras para lutar pelos meus sonhos diariamente.

Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão que sempre estiveram na torcida pelo meu sucesso.

A toda minha família pela compreensão da minha ausência e afastamento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Selma Regina Gomes, que com todo incentivo, dedicação e profissionalismo nas orientações, contribuiu de forma grandiosa para a realização desse trabalho.

A todos os professores do curso de mestrado. Cada ensinamento, cada conhecimento compartilhado, cada indagação, podem ter certeza que foi importante.

À Katielly, funcionária do mestrado, que de forma eficiente e muito atenciosa, me atendeu sempre que precisei.

Aos meus colegas de turma, que apesar de termos convivido a maior parte do curso de forma virtual, sempre demonstraram carinho e várias vezes disseram palavras de incentivo e de motivação. Em especial, às minhas colegas conterrâneas.

Gratidão a Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas e Profa. Dra. Edna Misseno Pires, pela disposição em participar da banca examinadora deste trabalho e pelas relevantes contribuições que foram de grande importância para o aprofundamento das minhas reflexões sobre a temática da pesquisa.

Enfim, deixo meus agradecimentos a todos que de alguma forma torceram para que eu chegasse até aqui.

“Nenhuma nação consegue evoluir sem pesquisa científica. Se estamos hoje em uma sociedade tecnológica, isso se deve aos pesquisadores que criam modelos de pesquisa, validam dados e os publicam. Essa sistematização é fundamental para alimentar a produção de conhecimento”.

(Anna Benite)

PASSOS, Tatianny Lopes de Assunção. **As finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca e sua materialização nas políticas públicas para a inclusão escolar no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida dentro da linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas. Partimos da premissa de que a Declaração de Salamanca, que apresenta a ideia de educação inclusiva como educação para todos, influencia políticas educacionais brasileiras voltadas para a inclusão escolar, estando relacionada com um projeto econômico global. Assim, concentramos nossos esforços em responder ao seguinte questionamento: as finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca têm-se materializado nas políticas públicas para a inclusão escolar no Brasil? Desse modo, o objetivo geral foi o de destacar as finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca. Como objetivos específicos, elencamos: apresentar elementos que demonstram o processo de internacionalização das políticas educacionais no Brasil e sua relação com as finalidades educativas escolares voltadas para a inclusão escolar; contribuir teoricamente com reflexões acerca do conceito de finalidades educativas escolares; e analisar a Declaração de Salamanca, tendo como aporte teórico o conceito de finalidades educativas escolares. O procedimento metodológico seguiu dois caminhos: a revisão bibliográfica e a análise documental. Objetivamos, com a revisão bibliográfica, contextualizar o objeto de estudo no conjunto de produções publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e identificar as pesquisas relacionadas com o tema. A discussão em torno das finalidades educativas amparou-se em Fiala, Freitas, Lenoir *et al.*, Libâneo, Noddings e Pessoni. A análise documental teve como foco a Declaração de Salamanca, de modo a destacar os indícios de finalidades educativas nesse documento, ressaltando como elas se materializaram nas políticas públicas educacionais no Brasil. Para coleta e análise qualitativa dos dados, empregamos a análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin. A análise apontou para a existência de indícios de finalidades educativas na referida declaração e na Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, proposta por esse documento, que objetiva definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outros organismos na sua aplicação. Contudo, a educação inclusiva é discutida considerando a visão neoliberal, em que a escola se torna uma empresa que promove a competição de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais, reduzindo os seus direitos à busca por um padrão de normalidade, com vistas à competitividade e à meritocracia. Além disso, os princípios neoliberais da individualização do direito à educação retiram do Estado a responsabilidade de garantir o bem a todos os indivíduos, responsabilizando-os pelas escolhas e culpando-os pelas derrotas, isenta os processos excludentes de escolarização das causas do fracasso escolar. Para fazer frente a esse processo, entendemos que se faz necessária uma educação que tenha sua visão pautada na teoria histórico-cultural, com vistas a um currículo de

experiências educativas, isto é, a formação dos sujeitos por meios de experiências socioculturais vivenciadas em situações educativas.

Palavras-chave: Declaração de Salamanca. Educação Inclusiva. Finalidades Educativas.

PASSOS, Tatianny Lopes de Assunção. **The school educational purposes implicit in the Salamanca Declaration and its materialization in public policies for school inclusion in Brazil.** Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FACMAIS, 2023.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the research line Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes of the Postgraduate Program in Education - Academic Master's Degree from the Faculdade de Inhumas. We start from the premise that the Salamanca Statement, which presents the idea of inclusive education as education for all, influences Brazilian educational policies aimed at school inclusion, being related to a global economic project. Thus, we focused our efforts on answering the following question: have the school education goals implicit in the Salamanca Statement been materialized in public policies for school inclusion in Brazil? Thus, the general objective was to highlight the school educational goals implicit in the Declaration of Salamanca. As specific objectives, we listed: to present elements that demonstrate the process of internationalization of educational policies in Brazil and its relationship with the school educational purposes aimed at school inclusion; to contribute theoretically with reflections about the concept of school educational purposes; and to analyze the Salamanca Statement, with the concept of school educational purposes as theoretical support. The methodological procedure followed two paths: a literature review and a document analysis. The literature review aimed to contextualize the object of study in the set of productions published in the Theses and Dissertations Catalog of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) and to identify the research related to the theme. The discussion on educational purposes was based on Fiala, Freitas, Lenoir et al., Libâneo, Noddings and Pessoni. The documentary analysis focused on the Salamanca Statement, in order to highlight the evidence of educational purposes in this document, emphasizing how they were materialized in the educational public policies in Brazil. For qualitative data collection and analysis, we used the content analysis proposed by Laurence Bardin. The analysis pointed to the existence of evidence of educational purposes in that declaration and in the Line of Action on Special Educational Needs, proposed by this document, which aims to define policy and inspire the action of governments, international and national aid organizations, non-governmental organizations and other bodies in its implementation. However, inclusive education is discussed considering the neoliberal vision, in which the school becomes a company that promotes competition for all, including those with special educational needs, reducing their rights to the search for a standard of normality, aiming at competitiveness and meritocracy. Moreover, the neoliberal principles of individualization of the right to education remove from the State the responsibility to guarantee good to all individuals, making them responsible for their choices and blaming them for their defeats, exempting the exclusionary processes of schooling from the causes of school failure. To face this process, we understand that an education with a vision based on the cultural-historical theory is necessary, aiming at a curriculum of educational experiences, that is, the formation of individuals by means of sociocultural experiences lived in educational situations.

Keywords: Salamanca Declaration. Inclusive Education. Educational Aims.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – As três fases da análise de conteúdo	18
Quadro 1 – Principais categorias e finalidades educativas	43
Quadro 2 – Análise para identificar o contexto socioeducativo	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CORDE	- Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
ONU	- Organizações das Nações Unidas
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
ASPECTOS METODOLÓGICOS	16
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL: O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	21
CAPÍTULO 2 – DISCUSSÃO TEÓRICA DE FINALIDADES EDUCATIVAS	40
2.1 O CONTEXTO IDEOLÓGICO DAS FINALIDADES EDUCATIVAS	49
2.1.1 O contexto neoliberal e a educação inclusiva	52
CAPÍTULO 3 – ELEMENTOS REPRESENTATIVOS DAS FINALIDADES EDUCATIVAS NA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-graduação em Educação, mestrado acadêmico da Faculdade de Inhumas – FacMais.

A escolha do tema partiu de uma preocupação no decorrer da minha prática pedagógica e atuação como professora de estudantes com necessidades educativas especiais. Por diversas vezes vivenciei situações em sala de aula que me deixaram incomodada e questionando sobre qual a finalidade da educação para os estudantes brasileiros, principalmente os estudantes com necessidades educativas especiais, referindo-me não só ao que nós professores decidimos fazer em sala de aula, mas ao que é possível diante de vários fatores que de certa maneira nos forma e nos direciona. Meus questionamentos vão desde as finalidades voltadas para a formação inicial, a formação continuada, a uma prática moldada por um sistema engessado, onde falta apoio logístico, estrutural e pedagógico para o acompanhamento e efetivação da escolarização destes estudantes.

Escolhi como recorte para a discussão a respeito da inclusão escolar dos estudantes com necessidades educativas especiais, a Declaração de Salamanca (1994), por ser um documento amplamente divulgado e escolhido como orientador da educação inclusiva, elaborado com a participação de

[...] altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores. (UNESCO, 1994, p. 3)

A Declaração de Salamanca (1994) resultou-se da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais promovida pelo governo da Espanha em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹ em 1994. Os principais motivos da Conferência que deu origem à Declaração foram:

¹ É uma agência especializada das Organizações das Nações Unidas (ONU), foi fundada em 4 de novembro de 1946, com sede em Paris e atualmente são 193 países membros que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento mundial e juntos buscarem soluções para os desafios enfrentados nos Estados-Membros.

- apresentar um novo pensar sobre as dificuldades na aprendizagem e sobre a relação entre provisão educacional especial e reforma geral da escola;
- rever os recentes desenvolvimentos na provisão para crianças e jovens com necessidades educativas especiais;
- destacar avanços e experiências significativas em áreas-chave, tais como legislação, currículo, pedagogia, organização da escola, formação de professores e participação da comunidade;
- prover um fórum para se compartilhar experiências em níveis internacional, regional e bilateral, e uma oportunidade para negociar colaborações em andamento. (UNESCO, 1994, p. 1)

A presente pesquisa se justifica pela importância deste documento, que amplia o conceito de necessidades educativas especiais, incluindo todas as crianças que para serem beneficiadas educacionalmente, necessitam de adaptações por parte da escola e ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990) é considerado um dos principais documentos mundiais que visa à inclusão social.

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

Nesse viés, a Declaração de Salamanca (1994), por considerar como público-alvo não só os estudantes que apresentam deficiências de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, mas todos que fazem parte de grupos desfavorecidos ou marginalizados, mesmo após 28 anos de existência, continua sendo referência quanto à orientação para a inclusão escolar.

Analisar a Declaração de Salamanca (1994), tendo como ferramenta o conceito de finalidades educativas escolares se justifica no fato de que nas várias dimensões e em diferentes instâncias as finalidades educativas estão presentes e orientam as políticas públicas. Elas de certa forma não são explícitas no discurso e nos documentos orientadores, entretanto é possível detectar indícios de suas proposições, e identificá-las dentro do documento que direciona as políticas da inclusão no Brasil, contribui com a reflexão a respeito dos processos envolvidos na implantação e condução do desenvolvimento dos estudantes com necessidades educativas especiais, sob o argumento de que a Educação Inclusiva é ainda uma tarefa por fazer.

Lenoir *et al.* (2016, p. 33, tradução nossa) afirmam que “as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam”.

A pesquisa buscou-se concentrar nos elementos que permitiram responder à seguinte questão problema: As finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca têm-se materializado nas políticas públicas para a inclusão escolar no Brasil?

A busca pela(s) resposta(s) para esta questão, parte da ideia de que o documento em questão tem influenciado largamente as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão no Brasil, e que em seu conteúdo é possível elencar elementos de finalidades educativas com estreita ligação a um projeto econômico, que na sua base defende a escola de resultados, com o aval de organismos internacionais na sua elaboração. Sendo assim, tem como objetivo geral, destacar as finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca, ressaltando a influência deste documento na elaboração das políticas voltadas à inclusão escolar, bem como a sua relação com o projeto econômico global.

Como objetivos específicos se tem: a) apresentar elementos que demonstram o processo de internacionalização das políticas educacionais no Brasil e sua relação com as finalidades educativas escolares voltadas para a Inclusão Escolar; b) contribuir teoricamente com a reflexão acerca do conceito de finalidades educativas escolares; c) analisar a Declaração de Salamanca (1994), tendo como ferramenta o conceito de finalidades educativas escolares.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), as políticas de educação inclusiva foram pensadas no Brasil e documentos legais foram elaborados a fim de efetivá-las. Portanto, percebe-se que muitos dos considerados com necessidades educativas especiais neste documento, não foram contemplados pelas políticas da Educação Especial. Neste contexto podemos citar a Resolução n.º 2/2001, que “instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001, p. 2), considerando como público-alvo quem apresenta:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

(BRASIL, 2001, p. 2)

Dessa forma, as “crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados” (BRASIL, 1997, p. 18), consideradas pela Declaração de Salamanca (1994) com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, não são citadas pela Resolução n.º 2/2001, reduzindo o público com necessidades educativas especiais ou necessidades educacionais especiais (NEE)².

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico seguiu-se dois caminhos: revisão de literatura narrativa e análise documental. Parte da revisão de literatura objetivou contextualizar o objeto de estudo no conjunto de produções publicadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e identificar as pesquisas já realizadas, relacionadas ao tema.

Como estratégia de busca foram utilizadas as palavras-chave da pesquisa, de forma individual e seguindo os seguintes cruzamentos: “Declaração de Salamanca e Finalidades Educativas”, “Finalidades Educativas e Inclusão Escolar” e “Declaração de Salamanca e Inclusão Escolar”.

Foram consideradas, dissertações de mestrado acadêmico e teses de doutorado de qualquer nacionalidade, disponíveis nos idiomas português e/ou espanhol.

A delimitação temporal para o levantamento de dados foi inicialmente pensada tomando como período inicial o ano em que foi realizada a Conferência

² A expressão “necessidades educativas especiais” utilizada na versão original da Declaração de Salamanca (1994) foi substituída pela expressão “necessidades educacionais especiais” na versão editada (1997), disponível atualmente no website do Ministério da Educação (MEC). Esta mudança na redação será discutida no terceiro capítulo dessa dissertação.

Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca (1994). Portanto, pelo fato de ter-se encontrado trabalhos sobre o documento somente a partir de 2006 e sobre Educação Inclusiva a partir de 2008, optou-se por identificar os trabalhos envolvendo a temática, publicados de 2006 a 2021.

Com o acesso livre, na busca básica pela palavra-chave “Declaração de Salamanca”, não se encontrou dissertações de mestrado acadêmico nem teses de doutorado. Usando “Educação Inclusiva” na busca simples, foram encontradas 25 dissertações que abordam diferentes assuntos.

Os estudos sobre a Educação Inclusiva apresentados, não cita a Declaração de Salamanca (1994), como palavra-chave e a leitura dos resumos dos textos, permitiu-nos identificar que este documento, mesmo sendo de extrema relevância para esta temática, não foi citado em nenhum desses resumos.

Na busca simples com a palavra “Finalidades Educativas” foi encontrada 01 dissertação, que por meio da leitura do seu resumo e da sua introdução, identificou-se a ausência da relação desta temática com a Declaração de Salamanca (1994).

Na busca avançada, empregando o cruzamento “Declaração de Salamanca e Finalidades Educativas”, nenhum registro foi encontrado. Utilizando “Finalidades Educativas e Inclusão Escolar”, também, não se encontrou nenhum trabalho. Os termos “Declaração de Salamanca e Inclusão Escolar” não apresentou resultados referentes a dissertações e teses.

Nesse contexto, justifica-se a presente pesquisa, pois, discutir a Educação Inclusiva a partir da Declaração de Salamanca (1994), tendo como ferramenta o conceito de finalidades educativas escolares, permite-se explicitar o que está por detrás do discurso, com o objetivo de contribuir para uma efetiva inclusão escolar.

Nesta pesquisa, a discussão sobre finalidades educativas partiu das ideias dos seguintes autores: Fiala (2007), Freitas (2018), Lenoir *et al.* (2016), Libâneo (2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2019), Noddings (2007) e Pessoni (2017), considerando como “finalidade”, o exposto por Noddings (2007, p. 8, tradução nossa), “opções que explicitam valores privilegiados e que fundamentam a organização do sistema educativo, que expressam os ideais que uma sociedade pretende introduzir e manter”.

A análise documental teve como base o estudo da Declaração de Salamanca (1994) e objetivou destacar as finalidades educativas neste documento, ressaltando indícios de sua materialização nas políticas públicas educacionais no Brasil.

Para coleta e análise qualitativa dos dados, tem-se como referencial, Laurence Bardin (2011), utilizando como técnica, a análise de conteúdo proposta por ela.

Para a autora, o termo, análise de conteúdo refere-se a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

A autora citada, indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais conforme o esquema apresentado na Figura 1: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Figura 1 – As três fases da análise de conteúdo



Fonte: Adaptada de Bardin (2011).

Na pré-análise, que se trata de uma fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa, “[...] o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126), foi estabelecido um roteiro de trabalho com procedimentos definidos a partir das seguintes perguntas: Quais são os objetivos que quero atingir? Tenho materiais bibliográficos sobre o tema em livros, artigos científicos e sites reconhecidos nacionalmente? Qual o tempo que irei destinar à leitura destes materiais a fim de identificar se são suficientes ou se é necessário conseguir outros? Neste roteiro também foram levantadas as etapas da pesquisa e estabelecido tempo para a realização delas.

A partir da verificação dos materiais, surgiram as seguintes categorias de análise: Declaração de Salamanca; Educação Inclusiva; Finalidades Educativas; e a questão geradora: Quais indícios de finalidades educativas escolares estão implícitos na Declaração de Salamanca? Com o estudo teórico e a revisão de literatura, surgiram as subcategorias: neoliberalismo e ideologia.

Na fase de exploração do material, que consiste em estudar mais profundamente o corpus estabelecido, foi realizada uma análise minuciosa da Declaração de Salamanca (1994), sendo necessárias mais de 15 (quinze) leituras para identificação das unidades de registro e unidades de contexto, que apontam indícios das finalidades educativas neste documento. Também houve um estudo para verificação do processo de internacionalização das políticas educacionais no Brasil.

Segundo Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 36-37):

Saberes escolares e cultura escolar foram delimitados como categorias analíticas para, além de colaborar no amadurecimento do objeto e na delimitação do problema, orientar os estudos bibliográficos e de campo. Essas categorias analíticas, delimitadas enquanto palavras-chave, traduzem os pilares da e para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura quanto no contato com os dados de campo. No campo empírico, foram delimitadas categorias empíricas a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares, como unidades de codificação que respondem a um movimento dos dados do campo em relação às categorias analíticas. [...] estas sintetizam unidades de contexto e de registro que apreendem a dinâmica do objeto de estudo na realidade empírica.

Segundo Bardin (1988, p. 104 *apud* SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 37):

Unidade de contexto contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro [...].
Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas.

E no tratamento dos resultados: inferência e interpretação, buscou-se comparar os textos das duas versões da Declaração de Salamanca, pontuando as mudanças que ocorreram, as quais serão discutidas no terceiro capítulo desta pesquisa. Também buscou-se interpretar os documentos que direcionam a Inclusão

no Brasil a partir da Declaração de Salamanca (1994), bem como, a influência dos organismos internacionais na elaboração deles.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar elementos que demonstram o processo de internacionalização das políticas educacionais no Brasil, relacionando-os com os indícios de finalidades educativas presentes na Declaração de Salamanca (1994), destacando a influência dos organismos internacionais neste processo.

No segundo capítulo, procuramos contribuir teoricamente com a reflexão acerca do conceito de finalidades educativas escolares, ressaltando a influência deste documento na elaboração das políticas voltadas à inclusão escolar, bem como a sua relação com o projeto econômico global.

No terceiro capítulo, buscamos analisar a Declaração de Salamanca (1994), tendo como ferramenta o conceito de finalidades educativas escolares, destacando elementos representativos da sua materialização nas políticas públicas no Brasil. Esta pesquisa, me restringi à análise da primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997, disponibilizada hoje em meio digital pelo site do Ministério da Educação do Brasil.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL: O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo, buscamos apresentar o histórico das políticas de Educação Especial no Brasil a partir da década de 1990, considerada como marco das políticas públicas para inclusão, visto que, a discussão sobre a educação inclusiva no Brasil e no mundo ocorreu a partir dos dois documentos internacionais influenciadores do pensamento educacional: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994).

Neste capítulo discutimos também o surgimento do processo de internacionalização, que orienta as políticas sociais e educacionais. Pretende-se também, destacar os interesses dos organismos internacionais na definição das finalidades educativas, considerando-se o objetivo de propagação dos ideais neoliberais.

Antes de prosseguir, consideramos importante um esclarecimento a respeito do conceito de Necessidades Educativas Especiais, utilizado pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), documento elaborado por um Comitê de Investigação fundado na Inglaterra com o objetivo de realizar estudos acerca de crianças com deficiência, cuja presidência foi assumida por Helen Mary Warnock. O resultado dos estudos levou à constatação de que existem crianças, mesmo sem deficiência comprovada, que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização.

O conceito de necessidades educativas especiais, apresentado no relatório, é de carácter unificador, não deve ser considerado revolucionário, em virtude do comitê ter analisado e clarificado ideias as quais já tinham sido utilizadas. A partir desta data, a educação especial ganha outros contornos em virtude do conceito de deficiência, passar a ser reconhecido como uma necessidade educativa especial. O Relatório Warnock expõe as principais descobertas efetuadas pelo comitê, esboça o conceito de educação especial e explica os passos que devem ser efetuados para melhorar a educação especial. (IZQUIERDO, 2006, p. 59)

Na esteira deste documento, outros vieram com o reforço à ideia de que a escola deve ser um ambiente em que todos possam ser acolhidos e terem oportunidades iguais de aprendizagem.

Percebe-se que apesar do esforço depreendido na formulação do Relatório Warnock para uma mudança de paradigma na condução da escolarização de crianças com necessidades educativas especiais, propondo o abandono do

paradigma médico-psicológico para o paradigma educativo nas ações direcionadas à escolarização de crianças e jovens, o primeiro modelo tem assumido uma hegemonia nas interpretações a respeito das dificuldades escolares. Portanto, mesmo que o conceito de necessidades educacionais especiais tenha ganhado corpo na gramática dos discursos educacionais, o sentido subjacente dado a ele ainda é o de deficiência, incapacidade e dependência do outro.

Paralelamente a este acontecimento, por todo o mundo ocidental, surge o movimento de alargamento da escolaridade obrigatória a todas as crianças, obrigando os diferentes países a melhorar e a organizar os serviços de educação especial, garantindo também às crianças com deficiência um processo educativo adaptado às suas necessidades. (IZQUIERDO, 2006, p. 65)

Sabe-se que existem movimentos empreendidos por organismos internacionais, com o discurso de que é necessário combater a pobreza e atuar de forma a garantir direitos aos países em situação de vulnerabilidade, o que inclui garantir, por meio da educação, oportunidades às populações vulneráveis, de acesso e permanência nas escolas, que devem focar na formação de habilidades que corroborem a produtividade em sociedade. Entre esses organismos, destaca-se o Banco Mundial e a UNESCO que têm participado da organização e realização das Conferências Mundiais sobre educação, produzindo vários documentos que visam direcionar as políticas públicas educacionais.

É nítido o sentido utilitarista que estes organismos dão à educação, gerando políticas públicas em nível internacional com o discurso de preservar os direitos humanos, tendo como pano de fundo os ideais de mercado. No relatório recém-publicado pela UNESCO (2022): “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” reafirma-se esta crença no papel da educação:

A educação é o principal caminho para enfrentar essas desigualdades enraizadas. Com base no que sabemos, precisamos transformar a educação. As salas de aula e as escolas são essenciais, mas, no futuro, elas precisarão ser construídas e vivenciadas de forma diferente. A educação deve desenvolver as habilidades necessárias nos locais de trabalho do século XXI, levando em consideração a natureza mutável do trabalho e as diferentes formas pelas quais a segurança econômica pode ser suprida. Além disso, o financiamento educacional mundial deve ser ampliado para garantir que o direito universal a educação seja protegido. (UNESCO, 2022, p. 7)

São vários os documentos internacionais que se tornaram marcos históricos, nos quais é possível destacar esta premissa: a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999); a Carta do Terceiro Milênio (1999); O documento adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000); Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006); Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2009); e Declaração de Incheon: Educação 2030 - Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (2015).

Há que se atentar para os sentidos e significados dos discursos veiculados em torno da Educação Inclusiva, que pontuam em sua gramática e nos ideais defendidos, finalidades que por vezes atendem mais ao mercado do que às necessidades das populações vulneráveis. E pensar o que é dito/escrito com relação à Inclusão Escolar exige de nós pesquisadores uma leitura crítica. Como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 948):

[...] a inclusão é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito.

Em seguida, os autores ratificam ser importante discutir a inclusão, pois com isto “abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemáticas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948).

A educação especial passou por diferentes fases ao longo da história. Da exclusão, segregação e integração, até os dias atuais, com a proposta da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, podemos considerar que, se existem os educandos portadores³ de necessidades especiais, existem os que não são portadores, ficando caracterizado uma prática de normalização disciplinar, que classifica os sujeitos, que devem ser atendidos ou não por esta modalidade de educação.

Foucault (2008, p. 75), afirma que:

[...] a normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma.

Nesse sentido, considera-se os portadores de necessidades especiais como os “anormais” e os não-portadores, como os “normais”, evidenciando a caracterização de diferenças entre eles, fruto de relações de poder e de um jogo de inclusão e exclusão.

Na parte disciplina, do livro “*Vigiar e Punir - o nascimento da prisão*”, de Foucault (1975), refere-se ao adestramento, ao controle e ao planejamento dos corpos dóceis e faz uma análise sobre o papel da escola em treinar os alunos para se tornarem corpos disciplinados e produtivos, objetivando a manutenção do sistema vigente.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segunda a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, 1975, p. 133)

³ O termo “portadores de deficiência” já não é mais utilizado. Ele foi substituído por “pessoa com deficiência” ou “pessoas com deficiência”, após debate mundial, que resultou no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU.

Neste contexto, a disciplina como meio de conquistar o corpo perfeito, esperado socialmente, assume-se como impedimento à prática de uma sociedade inclusiva, pois exclui qualquer indivíduo que não cabe no padrão e nas normas.

Foucault (1975), também faz referência à hierarquia do saber, que consiste na organização dos alunos nas escolas, considerando uma ordem.

A ordenação de fileiras, no século XVIII, começa a definir grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1975, p. 142-143)

Dessa forma, a educação é um instrumento de poder da sociedade, que assume o papel de manter os indivíduos disciplinados e conseqüentemente alienados e quando a escola tem a função de controladora disciplinar, ela contribui para a manutenção das desigualdades.

Foucault (2003), mostra que em diferentes momentos históricos, as palavras exclusão e inclusão assumem práticas diferentes. O autor observou estas práticas desde a Idade Média até o século XIX. Segundo ele, a partir do século XIX, os indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes, os deficientes, os loucos ou aqueles antes tratados como anormais e incorrigíveis passaram a ser vistos como alguém a recuperar, ou seja, alguém merecedor dos investimentos do Estado.

A partir do final do século XX e início do século XXI se estabeleceu uma forma de cuidado com todos os indivíduos que compõe a população e esta prática passou-se a chamar inclusão.

[...] cada vez mais nos empenhamos na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como motivo de impedimento à realização dos sonhos, dos desejos, dos projetos, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas das brasileiras e dos brasileiros com e sem deficiência. (BRASIL, 2011b, p. 2)

[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008, p. 5)

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças. (BRASIL, 2005, p. 34)

Atualmente, os processos de normatização e adequação do sujeito à apropriação de competências e habilidades a fim de torná-lo competitivo e capaz de alimentar a troca e o acúmulo de capital, atendem às demandas do neoliberalismo.

Neste contexto, espera-se que a inclusão escolar, em uma sociedade hegemonicamente ancorada em padrões de normalidade, assuma função estratégica, incumbindo-se do papel de adequar ou reparar a questão da anormalidade, oportunizando o desenvolvimento de habilidades produtivas para que as pessoas com deficiência possam ocupar espaços no mercado de trabalho.

Se a inclusão escolar pode ser entendida como uma forma de evitar riscos e, ao mesmo tempo, desenvolver potenciais produtivos (sujeitos competitivos), como geralmente vimos nas justificativas para a inclusão; se há perspectivas de que as pessoas com deficiência possam ocupar um lugar no mercado de trabalho, então, ela pode ser compreendida como um dispositivo, confirmando o que Foucault nos diz, que um dispositivo se organiza a partir de um problema e de uma função estratégica. (RIGO, 2018, p. 56)

Na perspectiva neoliberal, todos os indivíduos devem desenvolver habilidades e competências que os garantam participar de forma competitiva do mercado, portanto, a racionalidade neoliberal vem reduzindo o direito das pessoas com NEE à busca por um padrão de normalidade que deixa de lado as singularidades para buscar desenvolver habilidades e competências que visam a competitividade e a meritocracia, retirando o direito de escolarização pautado na transmissão de saberes sistematizados.

Mittler (2003, p. 25) afirma que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Neste contexto, a Educação Inclusiva materializa a luta contra o preconceito e a exclusão das pessoas com NEE, estabelecendo à educação, a função de uma nova prática social e educativa nas escolas, com o objetivo de dispor meios e práticas que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades humanas, buscando a construção do sujeito na sua totalidade.

Rosa e Silva (2021, p. 2) afirmam que:

As políticas educacionais que têm direcionado as finalidades educativas escolares nas redes de ensino brasileiras, bem como as práticas educativas e atividades de gestão nas escolas de nosso país nas últimas décadas, precisam ser compreendidas no contexto do neoliberalismo e seus desdobramentos nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, que caracterizam as formas de produção e reprodução das relações e estruturas de poder na sociedade capitalista.

Impelido pelo neoliberalismo surge a internacionalização, que Pessoni (2017, p. 62) diz referir-se:

[...] ao movimento de intervenção de organismos internacionais multilaterais nas políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento. As intervenções dos organismos internacionais e empresariais nas políticas educacionais influem significativamente nas concepções de finalidades educativas, a partir do entendimento de que estas intervenções ocorrem em conformidade com os contextos sociais, político, econômico e cultural em que está inserida a educação.

Através dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a ONU a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outros, o fenômeno internacionalização efetivou-se e esses organismos passaram a orientar as políticas sociais e educacionais para o Brasil e demais países emergentes ou em desenvolvimento.

Libâneo (2015, p. 48) afirma que:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Para Pessoni (2017, p. 30):

A internacionalização pode ser detectada através da influência que as organizações internacionais exercem sobre as políticas educacionais, especialmente em países considerados periféricos, à medida em que viabilizam o projeto neoliberal, de modo que as redes públicas de educação sejam orientadas por interesses de uma economia globalizada.

Na década de 1990, agências multilaterais comprometidas com a disseminação dos ideais neoliberais, promoveram várias conferências mundiais no âmbito educacional. Naquele momento, a base dos discursos educacionais difundida, já era economicista e as políticas públicas deveriam ser adequadas aos princípios do neoliberalismo. Portanto, as políticas de educação inclusiva fazem parte do arcabouço geral das políticas educacionais do Brasil e devem ser compreendidas dentro do contexto econômico, social e político nos quais estão inseridas.

Pessoni (2017, p. 47), assegura que:

[...] as políticas educacionais dos países em desenvolvimento passaram a ser formuladas em boa parte pelo Banco Mundial, devido ao seu caráter estratégico desempenhado no processo de reestruturação capitalista de forma abrangente. No Brasil dos anos 1990, a reforma educacional ocorreu em conformidade com as agências internacionais, as quais intensificaram seu ideário, mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe. Tal reforma exerce importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país, em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e uma abundante produção documental, resultantes das Conferências Mundiais.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, dando origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Os organismos internacionais organizadores desta conferência foram: a UNESCO, o UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial.

A conferência firmou um compromisso para o decênio de 1990, cujo enfoque era a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”:

[...] cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos

possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 4)

Segundo Dourado e Paro (2001, p. 8 *apud* PESSONI, 2017, p. 41):

A Partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, a preocupação com uma educação dirigida a equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais ligados a Organização das Nações Unidas (ONU) para as políticas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo. As reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram essa finalidade.

Em continuidade ao debate sobre a proposta de Educação para Todos, em 1993 foi realizada a Conferência de Nova Delhi. Portanto, orientações para a inclusão no contexto educacional aparecem na Conferência Mundial Sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, na cidade de Salamanca, em 1994, sob a organização do Governo da Espanha e esteve respaldada pela UNESCO, que desenvolve suas ações em consonância com as proposições do Banco Mundial.

A Declaração de Salamanca é resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, que aconteceu em junho de 1994, em Salamanca, com representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade da garantia de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais inseridos no sistema regular de ensino e prevendo que os Estados integrem ao sistema educacional, a educação das pessoas com deficiência, reconvocando as diversas declarações das Nações Unidas que deram origem ao documento: “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” (UNESCO, 1994, p. 3).

Desta Conferência resultou-se a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a Estrutura de Ação em Educação Especial, que se pautou na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e se configurou como um marco referencial para educação inclusiva no mundo todo. A partir das orientações previstas neste documento, começou-se a estruturar as políticas educacionais e os sistemas de ensino para garantir a materialização da educação inclusiva no Brasil.

As orientações para ações em níveis regionais e internacionais contidas na Declaração de Salamanca (1994), parte do princípio de que as escolas inclusivas são capazes de garantir, além da inclusão social, a oportunidade para que todos aqueles com necessidades educativas especiais atinjam o máximo progresso educacional:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada, de uma forma mais eficaz, em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. (UNESCO, 1994, p. 4)

Porém, percebe-se que a construção de escolas inclusivas é sobretudo uma adequação aos critérios internacionalmente estipulados para a concessão de empréstimos e doações.

As autoridades nacionais se encarregarão de supervisionar o financiamento externo das necessidades educativas especiais e, em colaboração com os associados no âmbito internacional, certificar-se de que esteja em consonância com as políticas e prioridades nacionais cujo objetivo é a educação para todos. Por sua vez, as organizações bilaterais e multilaterais de ajuda deverão estudar atentamente as políticas nacionais no que se refere às necessidades educativas especiais na hora de planejar e executar os programas de ensino e áreas correlatas. (UNESCO, 1994, p. 7-8)

A Declaração de Salamanca (1994) propõe uma mudança nos sistemas de ensino e em suas exigências tradicionais para que os indivíduos se adaptem a eles, reconhecendo a urgência de se providenciar educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais, no interior do sistema comum de educação, ou seja, preferencialmente na rede pública de ensino, visto que todos têm direito à educação.

Os elaboradores da Declaração de Salamanca afirmam:

Apelamos, além disso, para a comunidade internacional; instamos particularmente: - os governos com programas de cooperação internacional e as organizações internacionais de financiamento, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a UNESCO, o UNICEF, UNDP e o Banco Mundial: a defender o enfoque da

escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais. (UNESCO, 1994, p. 2)

Realmente seriam necessárias mudanças nos sistemas de ensino conforme a proposta da Declaração de Salamanca (1994), portanto, se considerarmos o interesse de propagação dos ideais neoliberais dos organismos internacionais que direcionaram a Conferência que deu origem à Declaração, percebe-se que o que se pretendia não era uma revisão dos princípios educacionais, mas um ajuste aos ideais neoliberais dos organismos internacionais, pois, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais é pensada em termos de custo-benefício e eficiência administrativa. “[...] as escolas com orientação integradora proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994, p. 1).

As orientações da Declaração de Salamanca (1994), influenciou as leis e políticas públicas no Brasil e em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 é promulgada e define novas normatizações para a educação no Brasil. Entre as normatizações, destacamos a redação do capítulo V, Artigo 58, que trata especificamente das atribuições para a Educação Especial, considerando-a como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, n. p.).

Em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 2, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e em seu Art. 5º, inciso I, a Educação Especial é considerada como modalidade de ensino responsável pelo atendimento dos “educandos com necessidades educacionais especiais”, sendo que estes seriam aqueles que “durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” estando, ou não, “vinculadas a uma causa orgânica específica” (BRASIL, 2001, p. 1-2).

Percebe-se que o termo portadores, até então considerado na LDBEN n.º 9.394/1996, foi retirado, portanto, a ideia de identidade ainda é validada, considerando que se tem os “educandos com necessidades educacionais especiais”, tem os estudantes sem necessidades educacionais especiais.

O Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, no seu artigo 1º, define que o Compromisso reside na “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, n. p.).

No artigo 2º deste documento, percebe-se uma mudança no entendimento das práticas de inclusão que diferente dos anteriores, deixa de focar apenas no indivíduo a ser corrigido e ressalta a participação da comunidade escolar de maneira geral, bem como a participação de outras áreas da sociedade.

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI- transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007, n. p.)

Contudo, as expressões “regime de colaboração”, “conjugação dos esforços”, “melhoria da qualidade” propõe uma política social e um regime de governo, em que, de maneira a exercer o seu poder sobre a sociedade o Estado se organiza e distribui à população, a responsabilidade pelo bem-estar social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria

Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007, e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, traz em seu texto, o seu objetivo no que diz respeito a educação inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado [...]. (BRASIL, 2008, p. 14)

Percebemos, ainda, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforça que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, prevê o atendimento educacional especializado e na perspectiva da educação inclusiva, “passa a constituir a proposta pedagógica da escola”, tendo como “público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p. 14).

Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15)

A partir da definição do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mais uma vez estamos diante de uma prática de normalização que classifica os sujeitos e determina quem faz parte de uma totalidade (os normais) e quem merece mais investimento na tentativa de se enquadrar à norma (os anormais) e nesse sentido, a educação inclusiva como proposta pedagógica da escola, precisa dar conta da diversidade, pois, normais e anormais ocupam o mesmo espaço.

A Resolução n.º 4/2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirma a concepção de Educação Especial presente na Política Nacional de Educação Especial e o foco no AEE, ressaltando a obrigatoriedade da matrícula dos alunos público-alvo na escola comum do ensino regular para conquista de financiamento, por meio do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

[...]

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

[...]

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1-2)

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e nele, temos especificados os serviços que deverão ser prestados pelo AEE:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011a, n. p.)

Diante do exposto, podemos afirmar que tanto o Decreto n.º 6.571/2008 e a Resolução n.º 4/2009 quanto o Decreto n.º 7.611/2011 consideram a educação

inclusiva como oferta de um serviço, o AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a oferta desses serviços podem se dar tanto na rede pública quanto na rede privada e o financiamento irá para a rede que oferecer os serviços, permitindo um processo de privatização camuflada da educação inclusiva quando se considera a possibilidade de parcerias público privadas para oferta do AEE.

Dessa forma, Freitas (2018, p. 29) assegura que a “[...] educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica [...]”, nesse processo o ponto central se torna a privatização, que segundo o autor pode se dar de várias maneiras: assessorias, privatização de serviços de apoio, parcerias público-privadas, terceirização de escolas, modalidades de “Vouchers”, dentre outras.

A constituição de parcerias público-privadas é um princípio neoliberal que prevê a privatização de serviços públicos. No contexto das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, essa relação entre público-privado pode ser percebida por meio das parcerias desenvolvidas entre as escolas comuns da rede pública e as escolas privadas assistenciais de educação especial.

Em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), através da Lei Berenice Piana, assegura os direitos aos portadores de TEA, uma vida digna, integridade física e moral, segurança, lazer, proteção contra abuso e exploração, acesso a serviços de saúde, acesso à educação e ao ensino profissionalizante, moradia, acesso ao mercado de trabalho, previdência e assistência social.

O Art. 3º deste documento garante:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

[...]

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012, n. p.)

Destaca-se o direito ao ensino profissionalizante e o direito ao mercado de trabalho, garantidos pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Esses direitos se pautam em uma perspectiva neoliberal de ensino, a qual enfatiza a necessidade de formar cidadãos aptos para atuarem no mercado de trabalho e não para serem críticos e emancipados intelectualmente e a educação

não tem fins de formação para o desenvolvimento amplo das potencialidades humanas e sim, objetiva a formação de mão de obra, tanto dos portadores de transtorno quanto dos não portadores (BRASIL, 2012).

Em 2014, a Lei n.º 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com 20 metas voltadas para universalização e melhora da qualidade da educação no Brasil como um todo. No âmbito da Educação Inclusiva, têm-se a meta 4 (quatro) que institui:

[...] universalizar, para a população de 4 a 17 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. (BRASIL, 2014, n. p.)

O PNE apresenta dezenove estratégias para alcançar a meta 4 (quatro), dentre elas:

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014, n. p.)

Portanto, diante do que é previsto pela meta 4 (quatro) e as estratégias para alcançá-la, percebe-se que o PNE, também prevê a possibilidade da matrícula dos alunos com NEE nas instituições privadas assistenciais quando ressalva que a universalização do acesso à educação básica e ao AEE poderá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. A palavra “preferencialmente”, prenuncia que não é obrigatório que os alunos com NEE se matriculem somente na rede comum, podendo também, serem matriculados em instituições privadas para Atendimento Educacional Especializado, sendo que a estratégia 4.17, contida neste

documento, destaca a promoção de parceria público-privada como alternativa para “[...] ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral” (BRASIL, 2014, n. p.).

Em 2020, com o Decreto n.º 10.502⁴, é instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que flexibiliza a oferta da educação nos sistemas de ensino para os estudantes com NEE, em escolas ou classes regulares inclusivas, escolas ou classes especializadas, escolas ou classes bilíngues de surdos, segundo a demanda específica de cada um deles, considerando como público alvo, os “educandos com deficiência”, os “educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista” e os “educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares” (BRASIL, 2020, n. p.).

O Art. 4º de referido decreto destaca os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

- I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;
- III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;
- IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;
- V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;
- VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e
- VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais. (BRASIL, 2020, n. p.)

⁴ Revogado pelo Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023, portanto, optou-se por manter a citação dele na dissertação com a finalidade de continuidade da reflexão sobre a mudança nos documentos legais, pautadas em ideologias e interesses.

O artigo 7 do Decreto cita “outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial” (BRASIL, 2020, n. p.) e quando não é especificado quais são esses serviços, deixa espaço para que verbas destinadas à educação financiem serviços não educacionais, sobrepondo estes ao direito à educação.

Observamos que o Decreto n.º 10.502/2020 ao garantir a “decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada”, e “priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado”, expõe os princípios neoliberais da individualização do direito à educação, retirando do Estado a responsabilidade de garantir o bem a todos os indivíduos, responsabilizando o pelas suas escolhas e culpando-o pelas suas derrotas e ao apresentar as escolas especializadas como lócus para “[...] o atendimento de educandos que não se beneficiam em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020, n. p.), o Decreto isenta os processos excludentes de escolarização das causas do fracasso escolar.

Diante disso, entende-se que, em uma sociedade capitalista, para uma mudança radical na educação, faz-se necessário uma mudança no sistema. Como assevera Mézáros (2002, p. 27): “É necessário romper com a lógica do Capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Portanto, ao considerarmos os documentos que fundamentam as políticas de inclusão no Brasil a partir da Declaração de Salamanca, percebemos o processo de internacionalização inserido nas políticas educacionais brasileira, através de um movimento entreposto no cenário da globalização, onde organismos internacionais, com o objetivo de difundir os ideais neoliberais orientam as políticas sociais e educacionais. Dessa forma, a influência neoliberal reflete o modo como ao longo dos anos as políticas de educação vêm sendo tratadas, justificando as disputas entre o público e o privado, entre exclusão e inclusão.

No próximo capítulo busca-se discutir sobre as finalidades educativas, de modo a evidenciar como estão relacionadas com as políticas públicas destinadas à inclusão escolar, o que, por sua vez, vincula-se a uma agenda global de influência mercadológica.

CAPÍTULO 2 – DISCUSSÃO TEÓRICA DE FINALIDADES EDUCATIVAS

O objetivo deste capítulo é apresentar a discussão teórica em torno do conceito de Finalidades Educativas Escolares, ressaltando a influência delas na elaboração das políticas voltadas à inclusão escolar, bem como a sua relação com o projeto econômico global.

Libâneo (2019, p. 34) afirma que:

É inegável a importância de se discutir as finalidades educativas escolares no âmbito dos sistemas de ensino. Por certo, a educação escolar é um dos principais temas na definição de finalidades educativas, ocupando lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses sociais e políticos vigentes numa sociedade.

Libâneo e Silva (2020, p. 819) consideram que:

A elaboração das finalidades ocorre no plano social e político em distintas instâncias institucionais, governamentais, empresariais, profissionais, associativas, expressando interesses e relações de poder em âmbito internacional e nacional e, no plano acadêmico, nos marcos das correntes filosóficas, sociológicas, psicológicas etc., que vigoram no campo educacional de onde surgem teorias da educação.

No plano acadêmico, para Noddings (2007 *apud* LENOIR *et al.*, 2016), as finalidades são a base da organização dos sistemas educativos. Libâneo (2019, p. 33) afirma que:

A formulação de finalidades educativas para o sistema escolar é uma exigência prioritária no planejamento e execução de ações públicas no campo da educação, pois elas estabelecem as orientações básicas para as políticas educacionais e, daí, para a elaboração dos currículos e sua operacionalização nas escolas e salas de aula. Elas geralmente são enunciadas no preâmbulo de planos, projetos e documentos normativos, ora explicitamente ora de forma velada, neste caso requerendo do pesquisador um trabalho mental de captar seu real sentido e intencionalidade.

Antes de prosseguir com a discussão sobre a temática, consideramos importante apresentar a diferença entre finalidade, meta e objetivo. Para Noddings (2007), o que importa não é a nomenclatura usada para essas categorias e sim, a sua natureza e como se relacionam. “As finalidades são, pois, opções que explicitam valores privilegiados e que fundamentam a organização do sistema educativo, que

expressam os ideais que uma sociedade entende introduzir e manter” (NODDINGS, 2007, p. 8, tradução nossa).

As finalidades podem ser usadas para refletir e avaliar as metas. São as metas compatíveis às nossas finalidades estabelecidas ou se opõem? Da mesma forma, as metas podem ser usadas para avaliar os objetivos. É provável que, ao atingir os objetivos sugeridos aos alunos, a aprendizagem verdadeiramente satisfaça as metas estabelecidas? (NODDINGS, 2007, p. 8, tradução nossa)

Para Lenoir *et al.* (2016, p. 40, tradução nossa), “meta refere-se a um lugar, um estado e um efeito a se atingir ao longo de um processo intencional, verificável e, habitualmente, concentrando esforços em um determinado tempo cronológico”. Já objetivo, segundo Legendre (1993, p. 399, tradução nossa) é “um resultado preciso, circunscrito e verificável cujo alcance exige uma focalização de ações coerentes e de esforços concentrados durante um certo período de tempo”.

Nesse contexto, Lenoir *et al.* (2016, p. 41, tradução nossa) destacam a importância de compreendermos o conceito de função. Para ele, as funções estão diretamente vinculadas à dimensão institucional e “[...] podem ser apreendidas de diferentes maneiras pelos diferentes grupos que compõem a sociedade e que têm relação com esse sistema”. Desta forma, as funções atribuídas às instituições escolares são consideradas a partir das diferentes percepções dos seus envolvidos.

Ao tratarmos as finalidades educativas escolares, lidamos com conceitos “fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 33, tradução nossa). Portanto, elas são consideradas, um “conceito essencialmente contestado” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 34, tradução nossa). No primeiro capítulo do livro “*Les finalités éducatives scolaires – une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*”, o autor apresenta com vários exemplos, uma discussão sobre esta contestação.

Considera-se para esta pesquisa, que as finalidades educativas escolares refletem “os ideais que uma sociedade pretende introduzir e manter” (NODDINGS, 2007 *apud* LENOIR *et al.*, 2016, p. 34, tradução nossa), buscando identificar seus elementos na Declaração de Salamanca (1994), ressaltando a influência deste documento na elaboração das políticas voltadas à inclusão escolar, bem como a sua relação com os interesses do projeto econômico global.

No contexto educacional, refletir sobre as finalidades educativas contribui no sentido de identificar-se o que está subtendido nos discursos e nos documentos legais, possibilitando a identificação de ideologias, pois, para Libâneo (2016c, p. 444):

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores.

Contudo, as finalidades educativas muitas vezes não estão explícitas e cabe aos pesquisadores a busca por identificá-las.

[...] as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam, assim como as modalidades esperadas nos planos empíricos e operacionais dentro das práticas de ensino-aprendizagem. (LENOIR *et al.*, 2016, p. 34, tradução nossa)

Pessoni (2017, p. 116) destaca que a educação apresenta um ambiente favorável para a produção de reflexões sobre finalidades educativas escolares:

[...] sendo a educação um espaço permeado por disputas históricas e contradições, local onde se efetivam as estratégias políticas hegemônicas, também se configura como espaço de produção da contra-hegemonia, sendo assim, o ambiente propício para se produzir as reflexões sobre as finalidades educativas escolares e promover novas visões de gestão, de ensino-aprendizagem e de avaliação, e assim construir uma educação firmada nos princípios da qualidade social da educação.

Fiala (2007), com base em dados recolhidos de diferentes países, em diferentes recortes de tempo cronológico (entre 1955 e 1965 / entre 1980 e 2000), por diferentes equipes de pesquisadores da UNESCO, propõe o agrupamento de finalidades educativas escolares em 5 (cinco) categorias, que podem estar relacionadas de alguma forma aos princípios de qualidade educacional. E sobre a semelhança dos países estudados o autor destaca:

[...] a principal descoberta foi uma similaridade destacável para as finalidades, com uma indicação de atenção aumentada para uma noção geral de que a educação deva facilitar o desenvolvimento individual [...], mesmo assim foi citado por apenas 25% dos países no período entre 1980 e 2000. (FIALA, 2007, p. 16, tradução nossa)

O Quadro 1 apresenta as principais categorias e finalidades educativas, conforme preconiza Fiala (2007):

Quadro 1 – Principais categorias e finalidades educativas

Categorias	Potencial por tipo de conteúdo		
	Cognitivo	Normativo	Utópico
Finalidades de Desenvolvimento Desenvolvimento do indivíduo Desenvolvimento pessoal e emocional Desenvolvimento criativo Desenvolvimento cognitivo Aprendizado ao longo da vida Desenvolvimento da nação Cidadania Identidade nacional Desenvolvimento econômico Desenvolvimento econômico Desenvolvimento sustentável	Médio	Médio	Elevado
Reprodução e habilidades básicas Empregabilidade Conhecimentos tecnológicos e científicos	Elevado	Médio	Baixo
Finalidades normativas: igualdade e justiça Igualdade Democracia Educação enquanto direito humano Paz Justiça Cidadania mundial	Baixo	Elevado	Elevado
Finalidades normativas: religião Religião	Baixo	Elevado	Médio
Outras finalidades Que beneficiam a globalização	Médio	Baixo	Baixo

Fonte: Fiala (2007, p. 22).

Considerando o quadro com as principais categorias e finalidades apontadas por Fiala (2007), o autor explica a classificação do potencial por tipo de conteúdo considerando que:

Uma finalidade educativa tem um conteúdo **cognitivo** quando ela veicula pressupostos que incidem sobre a maneira como o mundo funciona. [...] Uma finalidade tem um conteúdo **normativo** quando ela veicula um

pressuposto sobre a maneira que a coisa deveria ser [...]. Ela terá um conteúdo **utópico** quando adiantar orientações não realizáveis no contexto presente. (FIALA, 2007, p. 20-21, grifos nossos, tradução nossa)

E ainda, Fiala (2007, p. 21, tradução nossa) assegura que: “[...] enquanto todas as finalidades educativas têm um conteúdo ao mesmo tempo cognitivo e normativo, as finalidades individuais variam em função da ênfase dada a outro elemento”.

Contudo, precisamos nos atentar para as semelhanças encontradas, considerando que existe um modelo econômico em curso que tem como objetivo definir as formas de atuação tanto nacional quanto internacional e esse modelo intervém nas políticas sociais, políticas e educacionais.

Lenoir *et al.* (2016) mencionam sete possíveis (não únicas) interpretações sociológicas para as finalidades educativas no contexto internacional:

1. A educação como reprodutora, em um processo de preservação do status quo e da estrutura de classes;
2. A educação que traz a criança de um estado selvagem para um estado da natureza humana, principalmente com a introdução de regras, normas e valores de determinada sociedade, garantindo a perpetuação e a herança cultural;
3. A educação como autorrealização do sujeito;
4. A educação que forma capital humano como força de trabalho e como um produtor-consumidor;
5. A educação que forma para o mundo de trabalho, distinguindo-se da interpretação anterior por conta de seu caráter profissionalizante. Trata-se da educação fundada no desenvolvimento das competências consideradas úteis e necessárias ao mercado de trabalho;
6. A educação como resistência, em meio às crises ideológicas contra a cultura dominante;
7. A educação como processo emancipatório resultante do desenvolvimento do pensamento racional, que surge com os filósofos iluministas, mas que, nos nossos dias, pode ser compreendida como uma resposta a todas as formas de dominação (econômicas, políticas, sociais, culturais). Trata-se de um processo de desalienação e de responsabilização do ser humano, para que possa desenvolver um olhar crítico com relação ao neoliberalismo. (LENOIR *et al.*, 2016, p. 86, tradução nossa)

Segundo Lenoir *et al.* (2016) diversos autores se preocuparam em sinalizar a necessidade de contextualização das finalidades educativas escolares. Para Noddings (2007), as finalidades educativas escolares devem estar ancoradas no contexto atual e específico de cada sociedade.

O Quadro 2 apresenta uma análise para determinar o contexto socioeducativo que caracteriza as finalidades educativas de acordo com Lenoir *et al.* (2016):

Quadro 2 – Análise para identificar o contexto socioeducativo

Dimensões	Subdimensões	Indicadores	Subindicadores	Índices	
Dimensões contextuais gerais da realidade socioeducativa atual da sociedade	Características da sociedade	Sócio-históricos	Especificidades sociais e históricas		
		Sócioeconômicos	Caracterização das condições de vida da população	Nível de vida, distribuição da riqueza, desafios atuais	
		Políticos	Regime político atual	Estrutura, orientação, modo de intervenção do Estado	
			Contexto sócio-histórico	Marcadores sócio-históricos	
			Desafios atuais		
		Culturais	Especificidades étnicas	Características e desafios	
			Especificidades religiosas	Características e desafios	
			Especificidades linguísticas	Características e desafios	
		Educativos	Organização do sistema escolar	Divisão das responsabilidades entre Estados/províncias etc. ou (des) centralização?	
				Estrutura do sistema escolar	
				Lugar destinado ao sistema privado	
				Organização do sistema escolar	
				Distribuição das idades dos alunos	
				Modalidades de regulação/ controle do sistema escolar	
				Modos de financiamento	
				Desafios atuais	
				Finalidades do ensino primário	Orientações governamentais: quais e a partir de quando?
Fontes oficiais (documentos): quais?					
Definições oficiais e características					
Fundamentos (implícitos ou explícitos) das					

				finalidades? Tradução operacional (modalidades de atualização) das finalidades nos currículos	
		Características dos professores	Formação dos professores	Formação inicial	Formas e modalidades
				Formação contínua	Formas e modalidades
			Seleção dos professores	Por quem?	Critérios e modalidades
		Avaliação dos professores em exercício	Por quem?	Critérios e modalidades	
	Desafios da formação para o ensino	Formação	Inicial		
			Contínua		
		Sócioeducativos			
	Outro(s)	A especificar			
	Dimensões contextuais locais	Características do meio	Econômicas	Caracterização das condições de vida da população em questão	Nível de vida, distribuição da riqueza, renda média familiar no meio escolar da escola comparada à média de renda do país, desafios atuais
Culturais			Especificidades éticas	Características e desafios	
			Especificidades religiosas	Características e desafios	
			Especificidades linguísticas	Características e desafios	
Sociais			Nível de escolaridade dos pais	Média do meio escolar comparada à média nacional	
			Índice de pobreza das escolas	Critérios adotados	
				Dados nacionais ou locais	
Outro(s)			A serem especificados		

Fonte: Lenoir *et al.* (2016, p. 50).

Diante da análise para identificar o contexto socioeducativo das finalidades educativas, percebe-se que não existem finalidades educativas escolares universais e que uma padronização ou até mesmo uma classificação seria improvável.

No conteúdo do Quadro 2, percebe-se duas dimensões que influenciam a concepção de finalidades educativas. De um lado, as dimensões contextuais gerais

da realidade socioeducativa atual da sociedade com seus indicadores: sócio-históricos, socioeconômicos, políticos, culturais e educativos e do outro, as dimensões contextuais locais com características econômicas, culturais e sociais próprias. Contudo, estes elementos apontam para a não existência de uma unificação das finalidades educativas escolares.

Libâneo (2019) sustenta ser possível apontar algumas visões como fontes definidoras das finalidades educativas escolares, no Brasil.

Numa tentativa de captar posicionamentos no meio educacional brasileiro nos últimos vinte anos acerca de objetivos e funções da escola, tal como se observa na produção acadêmica e na docência em cursos de formação de professores, pode-se apontar ao menos quatro visões em relação às finalidades educativas da escola: a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; d) a visão dialética histórico-cultural. (LIBÂNEO, 2019, p. 43-44)

O autor citado afirma que a finalidade geral da educação, na visão da pedagogia tradicional, é a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem papéis na sociedade, valorizando a ação do educador na formação dos alunos, a transmissão de conhecimentos, independentemente das condições individuais e sociais de aprendizagem dos alunos.

Na visão neoliberal, ainda segundo Libâneo (2019), trata-se da visão dominante de finalidades educativas no sistema de ensino brasileiro, vinculadas às orientações dos organismos internacionais que atribuem à educação a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência.

Na visão sociológica-intercultural, as finalidades educativas dependem da cultura, das relações de poder e das ideologias. Para Libâneo (2019) esta visão busca um currículo de experiências educativas, ou seja, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas.

A visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica, segundo o autor citado, tem como pressuposto a ideia de que a educação escolar é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o

desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada.

Decorre desta visão, o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente. (LIBÂNEO, 2019, p. 23)

Esta visão de finalidades educativas defende a valorização das práticas socioculturais e a sua relação com o ensino dos conteúdos.

2.1 O CONTEXTO IDEOLÓGICO DAS FINALIDADES EDUCATIVAS

A definição das finalidades educativas orienta as políticas educacionais, a elaboração de currículos, bem como a sua efetivação em sala de aula, portanto, “não é incomum encontrarmos nos documentos, metas e formas de operacionalização que destoam dos enunciados preliminares, bem como formas de operacionalização que revelam as verdadeiras finalidades” (LIBÂNEO, 2019, p. 33-34).

Para o autor:

[...] as finalidades educativas resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos. Resultam de um jogo de forças em que se defrontam sistemas de valores, ideologias, tradições, interesses particulares e de distintos grupos sociais que compõem determinada sociedade. (LIBÂNEO, 2019, p. 28)

Lenoir *et al.* (2016) escrevem sobre o papel da ideologia na determinação das finalidades, destacando que:

É próprio de uma ideologia apresentar-se como antítese de outra, como expressão da realidade, como discurso legitimado que designa finalidades às quais o povo aspira como um todo, sem o que elas não poderiam funcionar e mobilizar as camadas sociais da população, ela deve produzir um discurso que parasita, confunde e oculta as questões sociais reais. (LENOIR *et al.*, 2016, p. 63, tradução nossa)

Desta forma, as finalidades educativas têm a sua função pautada nos objetivos específicos de uma ideologia, partindo das definições das políticas educacionais, do currículo e da atuação docente dos professores, ou seja, elas são resultado de um jogo de interesses e influenciam à prática em sala de aula.

Chauí (2016, p. 245), afirma que:

[...] a noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir, com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse corpus produz uma universalidade imaginária.

[...] a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social).

Sendo assim, o processo de dominação ideológica representa um conjunto de criações e ideias reproduzidas pela classe dominante para manter o consenso nas demais classes sociais, para manter os seus interesses.

Nesse viés, a proposta da inclusão escolar representa um conjunto de orientações que direcionam o agir das escolas frente aos alunos com NEE, podendo ser entendida a partir desta ideia, nasceu como forma ideológica de mascarar a exclusão dos estudantes com NEE e isso pode ser percebido na valorização demasiada do diagnóstico, evidenciando a deficiência em detrimento das potencialidades, ratificando-se modelos de exclusão disfarçados de inclusão.

Dessa forma, as “crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados” (BRASIL, 1997, p. 18), consideradas pela Declaração de Salamanca (1994) com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, ainda continua desconsiderado nos documentos legais quando A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define o público-alvo da Educação Especial e não os menciona, apresentando como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de **alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a

educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado.

[...] Consideram-se **alunos com deficiência** àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. **Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 14, grifos nossos)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apesar de considerar como público da Educação Especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e garantir o Atendimento Educacional para estes, cita “outros, que implicam em transtornos funcionais específicos” (BRASIL, 2008, p. 15).

“Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos [...]” (BRASIL, 2008, p. 15).

Nesse sentido, quando o documento orienta para que a Educação Especial atue de forma articulada com o ensino comum, a fim de garantir que as necessidades especiais dos alunos sejam atendidas, o termo “necessidades especiais” é utilizado de uma forma diferente do empregado na Declaração de Salamanca (1994), que o considera por função de capacidade, dificuldades de aprendizagem ou pertencimento a zonas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Percebe-se que os textos legais refletem as transformações da sociedade e muitas vezes são instrumentos para que as mudanças aconteçam, levando à uma nova prática social, a fim de manter ou combater ideologias, reforçando a ideia de que as finalidades educativas estão presentes e orientam as políticas públicas.

2.1.1 O contexto neoliberal e a educação inclusiva

A partir de 1990, o Brasil e os demais países capitalistas passam a vivenciar a redução do crescimento econômico, o aumento da inflação e do desemprego e nesse contexto, o neoliberalismo surge como uma das fases do capitalismo, orientado como solução para a superação do declínio da economia desses países. Constituído por uma série de estratégias políticas e econômicas internacionais, vem mudando sua configuração no decorrer dos tempos, com uma proposta de transformar o papel do estado, dando espaço às leis de mercado, à privatização de setores públicos e à livre concorrência, objetivando a estabilidade na economia.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 82) definem o capitalismo como sendo:

Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. Tem como princípio organizador a relação entre trabalho assalariado e o capital e como contradição básica a relação entre produção social e produção privada.

Meados dos anos 1980, o neoliberalismo surge: “[...] como política econômica de reação do mundo capitalista ao Estado de Bem-Estar Social e ao intervencionismo estatal, defendendo a superioridade das regras do mercado para a regulação da economia” (LIBÂNEO, 2016a, p. 322, tradução nossa).

Mas, segundo Libâneo (2016a, p. 322, tradução nossa) existe um consenso entre os historiadores “que esse modelo econômico e político ganha visibilidade com o Consenso de Washington, em 1989, com a atuação de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, que propuseram a extensão de seus princípios para todos os países”.

Lenoir *et al.* (2016) destacam quatro atributos da visão neoliberal do mercado: o mercado visto como uma realidade construída, que requer intervenção estatal para garantir as liberdades individuais e a propriedade privada; o mercado regido pela concorrência, valorizando o desempenho e a eficiência; o Estado como “guardião das leis”; e a concorrência mundial.

Para compreender a educação inclusiva na perspectiva neoliberal, faz-se necessário entender o contexto educacional de forma mais ampla, relacionando-o com as políticas educacionais que fazem parte de um contexto econômico que se encontra à disposição de interesses mundiais que se materializam nos documentos legais.

A educação inclusiva no Brasil e no mundo, passou a ser amplamente discutido a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) e na Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001.

As práticas inclusivas educacionais partem das relações construídas no interior das escolas e para as entendermos, bem como identificarmos os interesses que as determinam, faz-se necessário explicarmos a lógica que as orienta, bem como ela repercute nas políticas educacionais, as quais sofrem influência de um projeto, ideológico e político que corresponde a um movimento histórico e dialético. “[...] Projeto de sociedade e projeto educativo são indissociáveis (o sistema escolar representa um instrumento privilegiado de integração a serviço do poder social” (GOVERNO DO QUEBEC, 1979 *apud* LENOIR *et al.*, 2016, p. 45, tradução nossa).

O neoliberalismo atingiu a educação a partir do momento em que organismos internacionais passaram a direcionar, em nível global, além da política econômica, as políticas sociais e educacionais inserindo a educação na lógica de mercado, considerando-a como um valor econômico capaz de atuar como ferramenta para que os seus interesses sejam alcançados, redirecionando a função da educação escolar para o atendimento das necessidades práticas e ideológicas de um sistema.

Segundo Pessoni (2017, p. 16):

[...] a educação tem deixado de existir enquanto direito social, subordinando-se aos interesses do mercado, além de aproximar-se do mundo dos negócios, uma vez que representa um grande potencial de investimentos, consumo e renda. Assim sendo, a educação passa a ser vinculada diretamente às demandas da economia e objeto de interesse de organismos multilaterais ligados ao capitalismo internacional.

Para Laval (2019, p. 18), a escola “hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada”. Nesse sentido:

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola em razão da economia. Ele depende de um ‘economismo’ aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. (LAVAL, 2019, p. 19)

Nesse sentido, Lenoir *et al.* (2016, p. 85, tradução nossa) afirmam que:

A escola torna-se então uma empresa que promove a competição, o pensamento inovador e o consumismo (valores que seriam de qualquer modo integrados pela juventude e por grandes parcelas da população), gerando medidas de socialização compensatórias. A formação de um capital humano flexível, adaptável às mudanças contínuas e à diversidade das situações de trabalho mostra-se, portanto, indispensável em uma economia de mercado.

Desse modo, segundo Libâneo (2016b, p. 38), as orientações curriculares que resultam dessas políticas, podem levar à “desfiguração das funções emancipadoras do conhecimento escolar”, restringindo-se a escola, o atendimento das necessidades do mercado, visando a preparação para o mundo do trabalho.

Sendo assim, a prática neoliberal que busca por um padrão de normalidade que deixa de lado as singularidades para buscar desenvolver habilidades e competências que visam a competitividade e a meritocracia, vem reduzindo o direito das pessoas com necessidades educativas especiais, retirando o direito de escolarização pautado na transmissão de saberes sistematizados, apresentando-se como forma de adequar ou reparar a questão da anormalidade, constituindo-se de uma função estratégica do mercado, que objetiva o desenvolvimento de habilidades produtivas para que as pessoas com deficiência possam ocupar espaços no mercado de trabalho.

CAPÍTULO 3 – ELEMENTOS REPRESENTATIVOS DAS FINALIDADES EDUCATIVAS NA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Neste capítulo, procura-se analisar a Declaração de Salamanca (1994) com base no conceito de finalidades educativas escolares, destacando elementos representativos da sua materialização nas políticas públicas no Brasil. Importa mencionarmos que a análise restringiu-se à primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela CORDE, publicada em 1994 e reeditada em 1997, disponibilizada em meio digital pelo site do MEC do Brasil.

A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade da garantia de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais inseridos no sistema regular de ensino. Este documento contou também com a representação de grupos de advocacia, pais, organizações que lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência e a discussão girou em torno da busca pela melhoria do acesso à educação para aqueles que segundo a Declaração, contavam com suas necessidades especiais ainda desprovidas.

O grupo, representado na Conferência, acredita e proclama que “[...] todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (UNESCO, 1994, p. 1).

O texto da Declaração traz ainda que “[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios” (UNESCO, 1994, p. 1), o que reforça a ideia trazida pelo Relatório Warnock a respeito de que há nas escolas crianças que em momentos específicos podem apresentar uma necessidade educacional especial que demanda adaptação das práticas pedagógicas a estas necessidades.

O documento destaca que “[...] os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades” (UNESCO, 1994, p. 1). Dessa forma, estamos diante de dois fatores determinantes para que a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais aconteça de forma efetiva: as

necessidades/especificidades e o ambiente, onde as interações hão de acontecer para que de fato seja garantida a inclusão, no seu sentido mais amplo.

Outra afirmação que encontramos na Declaração é: “[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (UNESCO, 1994, p. 1).

As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. (UNESCO, 1994, p. 4)

Portanto, segundo a Declaração de Salamanca:

Uma pedagogia centralizada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, consequências frequentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que ‘o que é bom para um é bom para todos’.

[...] Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. (UNESCO, 1994, p. 4)

A linha de ação 3 da Declaração de Salamanca (1994), apresenta como princípio fundamental o dever das escolas de “acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” e apresenta a expressão “necessidades educativas especiais” se referindo “a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca considera como estudantes com necessidades educativas especiais:

[...] crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. [...] Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. (UNESCO, 1994, p. 3)

Dessa forma, as pessoas que apresentam alguma deficiência representam apenas uma parcela das pessoas com necessidades educativas especiais citadas pela Declaração de Salamanca (1994), que assegura, por meio das escolas regulares, seguindo orientação inclusiva, o direito à educação de qualidade a todos os indivíduos, independente da sua limitação quanto a alguma deficiência ou mesmo quanto a dificuldades de aprendizagem. Entende-se que a inclusão não se limita a pessoas com deficiência, devendo ser para todos que de alguma forma se enquadrem em situações desfavorecidas e necessitem de adaptações educativas ao longo da sua escolarização ou em algum momento dela. E as escolas:

[...] devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deveria ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola. (UNESCO, 1994, p. 5)

A Declaração de Salamanca (1994) contém princípios inclusivos como linhas norteadoras. Observa-se neste documento, a intenção de tratar esses princípios de maneira harmônica e isenta de contradições. Na base deles, têm-se recomendações de que sejam oportunizadas as condições educacionais favoráveis para o desenvolvimento de todos os indivíduos e à educação é atribuída a tarefa de combater as desigualdades e a exclusão, considerando que a instituição escolar é dotada de todas as potencialidades para esta superação. Atribui-se à escola o papel de resolver as contradições presentes nas relações sociais da sociedade, entretanto esta é uma tarefa que a educação não equaciona sozinha, há que se dispensar para esta empreitada, investimentos da ordem política, econômica e cultural.

A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca foi disponibilizada no Brasil em 1994 e passou por uma reedição em 1997, apresentando algumas alterações em seu texto, a começar no nome do evento que passou de “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” (escrito na versão original da referida declaração), publicada pela CORDE em 1994, para “Conferência Mundial de Educação Especial”, expresso nas versões disponíveis atualmente.

Uma das alterações foi a substituição, em todo o texto, dos termos *integração*, *escolarização integradora*, *educação integrada* pelos termos *inclusão*, *escolarização inclusiva*, *educação inclusiva*, como podemos observar nos fragmentos a seguir:

Apelamos a todos os governos e os instamos a:

[...] - adotar, com força de lei ou como política, o princípio da **educação integrada** que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
 - desenvolver projetos demonstrativos e incentivar intercâmbios com países com experiência em **escolas integradoras**. (BRASIL, 1994, p. 2, grifos nossos)

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

[...] - 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;
 - desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de **escolarização inclusiva**. (BRASIL, 1997, p. 2, grifos nossos)

Outra mudança percebida na última versão foi a inserção da expressão *Educação Especial* que não constava na versão original da Declaração. Na tradução de 1994, encontra-se a seguinte redação:

A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais [...]. Seu objetivo é definir a política e inspirar as ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1994, p. 3)

Já a redação da versão editada, disponível atualmente no website do MEC, é outra:

Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial de Educação Especial [...]. Seu objetivo é informar sobre políticas e guiar ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. (BRASIL, 1997, p. 3)

Observa-se também, que na primeira versão da Declaração de Salamanca, para fazer referência às pessoas que as escolas deveriam acomodar, usa-se *necessidades educativas especiais*, como podemos observar a seguir:

No contexto desta Linha de Ação, a expressão '**necessidades educativas especiais**' refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, **necessidades educativas especiais** em algum momento de sua escolarização. (BRASIL, 1994, p. 3, grifos nossos)

Já na versão editada, encontra-se o termo “necessidades educacionais especiais”, conforme o texto:

No contexto desta Estrutura, o termo '**necessidades educacionais especiais**' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas **necessidades educacionais especiais** se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (BRASIL, 1997, p. 3, grifos nossos)

Também houve um aumento da inserção da expressão “Educação Especial” que na primeira versão da Declaração de Salamanca (1994) só aparecera uma vez: “Deverão ser também alocados recursos para os serviços de apoio à formação de professores, a centros de recursos e a professores encarregados da educação especial”. Na última versão, a expressão acima citada aparece trinta e cinco vezes.

Analisando a Declaração de Salamanca (1994), bem como a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que tem como objetivo definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outros organismos na aplicação deste documento, foi possível destacar alguns elementos de finalidades educativas escolares tanto para estudantes com necessidades educativas especiais quanto para os demais estudantes.

Com o discurso de garantir a educação para todos, a Declaração de Salamanca, propõe diretrizes de ações no plano nacional, convidando os países a “fomentar a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p. 6). Neste sentido, a finalidade educativa se restringe a contribuir para que os estudantes com necessidades educativas especiais, que fazem parte de um grupo desfavorecido e marginalizado, sintam-se acolhidos, contribuindo assim, para o bem-estar social, evitando problemas políticos.

O documento citado, também traz em seu texto uma orientação específica para a educação de meninas com deficiência, considerando que elas são duplamente desfavorecidas.

Faz-se mister um esforço especial para capacitar e educar meninas com necessidades educativas especiais. Além do acesso à escola, lhes deve ser dado acesso à informação, orientação e modelos que as ajudem a fazer opções realistas, preparando-as assim para seu futuro papel de adultas. (UNESCO, 1994, p. 12)

Percebe-se indícios de finalidades educativas com princípios neoliberais quando a orientação considera a diferença de gênero, utilizando-a para manter uma ordem hierárquica e reproduzir padrões e costumes, valorizando a forma de organização social que coloca as mulheres hierarquicamente subordinadas aos homens para que elas não se sintam desconfortáveis com esta subordinação ou queiram mudar esta condição, a escola deve assumir como finalidade a preparação das meninas para que possam fazer opções realistas e exercerem seu papel quando adultas, sem questionarem ou desafiarem a sociedade patriarcal e exploratória, tendo que se adaptar a modelos pré-definidos, onde as relações de poder entre ambos os sexos (feminino e masculino) são diferentes.

Encontra-se outro elemento representativo de finalidade educativa na Declaração de Salamanca (1994), no que se trata da participação da comunidade:

Deverá ser buscada a participação da comunidade para complementar as atividades escolares, prestar ajuda a crianças em seus deveres de casa e compensar a falta de apoio familiar [...]. Toda vez que venha de fora uma ação de reabilitação baseada na comunidade, cabe a esta decidir se esse programa fará parte das atividades de desenvolvimento comunitário em curso. A responsabilidade do programa deverá caber a diversos agentes da comunidade, entre eles as organizações de pessoas com deficiência e outras organizações não governamentais. Quando for o caso, as organizações governamentais nacionais e regionais deveriam prestar também apoio financeiro e de outra natureza. (UNESCO, 1994, p. 14-15)

Neste contexto, e com base nos objetivos dos organismos internacionais que direcionaram a Conferência Mundial de Educação Especial, o que resultou na Declaração de Salamanca (1994), a convocação da participação da comunidade no âmbito educacional, pode conter indícios de finalidades educativas, considerando que tal participação pode ser entendida como uma forma de contribuir para a

avaliação e o acompanhamento das metas já estabelecidas, visando o aspecto econômico.

Ainda pôde-se destacar elementos representativos da finalidade da educação para o mercado de trabalho no seguinte texto da Declaração de Salamanca (1994):

Jovens com necessidades educativas especiais deverão ser ajudados a passar por uma correta transição da escola para a vida adulta. As escolas deverão ajudá-los a ser economicamente ativos e dotá-los com as aptidões necessárias para a vida quotidiana, ensinando-lhes habilidades funcionais que atendam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. (UNESCO, 1994, p. 12)

Conforme esse trecho, a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais será mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial for concedida a planos de desenvolvimento educacional, de modo a garantir a sua educabilidade, contribuindo, dessa forma, para a transição da educação para a vida adulta do trabalho.

Inferimos que, nesse viés, o que é considerado essencial no âmbito da educação inclusiva é a preparação de jovens para responder às demandas sociais, em especial, as do mercado.

Pelo fato de a sociedade está em constante transformação, os textos legais refletem essas transformações, atuando muitas vezes, como instrumento deste processo. Desse modo, cabe sempre uma releitura para os discursos, que passam por mudanças, tanto nas suas composições quanto em suas interpretações, a fim de atender as finalidades educativas impostas para a manutenção ou combate de ideologias.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), Art. 206, diz:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da Lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da Lei;
VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, n. p.)

O inciso I, do Art. citado, traz consigo a ideia da finalidade escolar na proposta da educação especial, esperada para a época vigente e que era suprida pelas escolas especiais. A integração dos alunos com deficiência, nessas escolas, como forma de garantia ao direito de igualdade.

Com a transformação da sociedade e o movimento da educação inclusiva, este discurso sofre mudanças e este mesmo inciso passa por uma releitura e a escola regular passa a ser vista como instrumento de garantia do direito de igualdade de acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de qualquer limitação.

A mudança de discurso também acontece com o que é dito no Art. 208, inciso III, da CF/1988:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, n. p.)

O inciso garante o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A interpretação deste, no contexto em que a CF/1988 foi promulgada, quando a Educação Especial passava pela fase da integração, o Atendimento Educacional Especializado era considerado sinônimo de Escola Especial, e tinha a finalidade de escolarizar plenamente, os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, nos moldes e discussões que defendem a Educação Inclusiva, na releitura deste inciso, o Atendimento Educacional Especializado não substitui o ensino regular, ou seja, por si só, não garante a escolarização plena dos estudantes com necessidades educacionais especial, ficando a cargo da rede regular de ensino, oferecer a educação e o Atendimento Educacional Especializado assume o papel de complemento dessa educação, sendo um apoio à Escola Regular, como forma de

atender cada estudante considerando as suas especificidades e otimizar o seu desenvolvimento na escola regular.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, no Art. 54, incisos III e V, reforça o papel do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, colocando-o como complemento para a escolarização.

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

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

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1990, n. p.)

O Artigo 58, da LDBEN também reforça em seu *caput*, o texto da CF/1988, no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na Escola Regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do Ensino Regular. (BRASIL, 1996, n. p.)

No contexto desta lei, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado são vistos como sinônimos considerando os ideais da Educação Especial. Já, considerando as finalidades educativas da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, conforme o Artigo 58 da LDBEN, pode ser ofertado em escolas e classes especiais, sendo um complemento ao ensino regular e não um substituto, sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, mas não os substitui.

Libâneo (2019) afirma ser possível apontar algumas visões como fontes definidoras das finalidades educativas escolares, no Brasil.

Numa tentativa de captar posicionamentos no meio educacional brasileiro nos últimos vinte anos acerca de objetivos e funções da escola, tal como se observa na produção acadêmica e na docência em cursos de formação de professores, pode-se apontar ao menos quatro visões em relação às finalidades educativas da escola: a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; d) a visão dialética histórico-cultural. (LIBÂNEO, 2019, p. 43-44)

A partir dessas visões, buscou-se destacar elementos que as representam na Declaração de Salamanca (1994):

[...] a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem papéis na sociedade. Tem como características **a predominância da ação do educador na formação dos alunos**, a transmissão de conhecimentos constituídos na tradição, independentemente das condições individuais e sociais de aprendizagem dos alunos. Embora não seja adequado fazer uma identificação entre pedagogia tradicional e visão conservadora, o forte peso na sociedade brasileira da mentalidade conservadora, de cunho social ou religioso faz com que os traços dominantes da visão conservadora se refletem na pedagogia tradicional. Com efeito, na visão conservadora de finalidades educativas escolares, **o objetivo da educação é reproduzir valores e tradições dominantes de modo a formar as atitudes e o comportamento dos alunos para desempenhar adequadamente seu papel na sociedade.**

[...] Do ponto de vista propriamente pedagógico, os pilares do currículo tradicional, com base na tradição das pedagogias católica e herbartiana, são: **preservação de valores morais, formação moral e cívica**, conteúdos cristalizados, ensino verbal, rigor disciplinar, relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade. (LIBÂNEO, 2019, p. 43, grifos nossos)

Neste sentido, considera-se que existem indícios da predominância da ação do educador na formação dos alunos no trecho: “Os professores, todavia, desempenham um papel decisivo como gestores do processo educativo, ao dar apoio a crianças com a utilização dos recursos disponíveis tanto na classe como fora dela” (UNESCO, 1994, p. 9).

Percebe-se a intenção de reprodução de valores a fim de preparar os alunos para desempenharem seu papel na sociedade, tornando-se adultos integrados ao processo econômico, nos seguintes trechos da Declaração de Salamanca (1994):

A criação de escolas integradoras [...] requer [...] esforço em nível de informação pública para lutar contra os preconceitos e **fomentar atitudes positivas.**

[...] Os alunos com necessidades especiais precisam de oportunidades de se relacionarem com **adultos com deficiências que tenham tido êxito na vida, para que possam basear sua vida e suas expectativas em algo**

real. Além disso, será preciso **criar e apresentar exemplos**, aos alunos com deficiências, de pessoas que se superaram, para que possam **contribuir para definir as políticas que as afetarão mais tarde ao longo de sua vida.** Os sistemas de ensino deverão, portanto, procurar contratar professores capacitados e pessoal de educação portadores de deficiências, e deverão buscar também a participação de pessoas da região, com deficiência, que souberam abrir seu próprio caminho, na educação de crianças com necessidades educativas especiais. (UNESCO, 1994, p. 8 e 10, grifos nossos)

[...]

A integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais seria mais eficaz se os seguintes serviços fossem especialmente considerados nos planejamentos educativos: a educação pré-escolar **para melhorar a educabilidade de todas as crianças, a transição da escola para a vida economicamente ativa e a educação das meninas.**

[...] Jovens com necessidades educativas especiais **deverão ser ajudados a passar por uma correta transição da escola para a vida adulta.** As escolas deverão **ajudá-los a ser economicamente ativos e dotá-los com as aptidões necessárias para a vida cotidiana,** ensinando-lhes habilidades funcionais que atendam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.

[...] Os programas de estudos de alunos com necessidades educativas especiais em classes superiores deverão incluir programas específicos de transição, apoio para acesso ao ensino superior quando possível, e a subsequente capacitação profissional para **prepará-los para atuarem como membros independentes e ativos de suas comunidades, ao saírem da escola.**

[...] As meninas com deficiência são duplamente desfavorecidas. Faz-se mister um esforço especial para capacitar e educar meninas com necessidades educativas especiais. **Além do acesso à escola, lhes deve ser dado acesso à informação, orientação e modelos que as ajudem a fazer opções realistas, preparando-as assim para seu futuro papel de adultas.** (UNESCO, 1994, p. 11-12, grifos nossos)

A visão neoliberal e currículo de resultados “trata-se da visão dominante de finalidades educativas no sistema de ensino brasileiro decorrente de suas vinculações com as orientações de organismos internacionais multilaterais” (LIBÂNEO, 2019, p. 44). Baseado nesta visão, através de análises de documentos do Banco Mundial e da UNESCO, o autor extrai quatro finalidades educativas escolares:

Análises de documentos do Banco Mundial e da UNESCO e, especialmente, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (LIBÂNEO, 2014, 2016a, 2016b), permitiram extraímos quatro finalidades educativas escolares: **educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência.** (LIBÂNEO, 2019, p. 44, grifos nossos)

Em análise à Declaração de Salamanca (1994), percebe-se elementos que apontam para essas quatro finalidades educativas. A “educação para a satisfação de

necessidades básicas de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2019, p. 44) manifesta-se no seguinte trecho do documento:

[...] todas as crianças, de ambos os sexos, **têm direito fundamental à educação**, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter **um nível aceitável de conhecimentos**.

[...] Uma vez que, no passado, um número relativamente pequeno de crianças com deficiência pôde ter acesso à educação, especialmente nos países em desenvolvimento, há milhões de adultos com deficiência que não possuem nem os rudimentos de uma educação básica. É necessário, portanto, que se realize um esforço comum para que **todas as pessoas com deficiência sejam devidamente alfabetizadas** por meio de programas de educação de adultos. (UNESCO, 1994, p. 1 e 6, grifos nossos)

Na versão reeditada da Declaração de Salamanca, de 1997, lê-se:

Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se **promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências** através de programas de educação de adultos. (BRASIL, 1997, p. 6, grifos nossos)

A finalidade educativa “atenção ao desenvolvimento humano” de Libâneo (2019) é percebida na Declaração de Salamanca (1994) que propõe um acolhimento dos grupos desfavorecidos ou marginalizados, para o bem-estar de todos:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

[...] A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada, de uma forma mais eficaz, em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. (UNESCO, 1994, p. 3-4)

A Declaração de Salamanca também apresenta elementos da finalidade educativa escolar “educação para o mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 2019, p. 44):

Jovens com necessidades educativas especiais deverão ser ajudados a passar por uma correta **transição da escola para a vida adulta**. As escolas deverão **ajudá-los a ser economicamente ativos** e dotá-los com as aptidões necessárias para a vida quotidiana, ensinando-lhes habilidades

funcionais que atendam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isso exige técnicas apropriadas de capacitação e experiências diretas em **situações reais fora da escola**. Os programas de estudos de alunos com necessidades educativas especiais em classes superiores deverão incluir programas específicos de transição, apoio para acesso ao ensino superior quando possível, e a subsequente capacitação profissional para prepará-los para **atuarem como membros independentes e ativos de suas comunidades**, ao saírem da escola. Essas atividades deverão ser executadas com a ativa participação dos orientadores profissionais, dos sindicatos, das autoridades locais e dos diferentes serviços e organismos interessados. (UNESCO, 1994, p. 12, grifos nossos)

A visão sociológica/intercultural, segundo Libâneo (2019, p. 44), compreende aquelas orientações teóricas em educação como a teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para a diferença, educação em rede, entre outras, em que as finalidades educativas estão fortemente dependentes das relações de poder, das ideologias e, especialmente, da cultura, também pode ser identificada em alguns trechos da Declaração de Salamanca (1994), como pontuado no decorrer deste estudo.

Desse modo, ao analisar a referida Declaração e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que objetiva definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outros organismos na aplicação deste documento, foi possível destacar alguns elementos de finalidades educativas escolares tanto para estudantes com necessidades educativas especiais quanto para os demais estudantes.

Se pensarmos a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais como elemento das finalidades educativas que busca combater práticas discriminatórias às pessoas que fazem parte dos grupos desfavorecidos e marginalizados, a tarefa pedagógica dada à escola, o apoio de órgãos educacionais específicos, os investimentos políticos e pedagógicos, estão sendo insuficientes para garantir o que é de fato direito desses estudantes.

Como bem nos explica Gomes (2019, p. 145):

[...] incluir perpassa pelo direito universal de todas as pessoas de poder participar ativamente do processo de construção da sociedade, [...] não se trata apenas da matrícula de estudantes com alguma deficiência nas escolas regulares, ou de adaptar o currículo para atender suas necessidades especiais.

Portanto, diante do desafio de garantir diferentes modos de ensinar e entender os diferentes modos de aprender, a discussão sobre as finalidades educativas escolares é bastante relevante pelo fato de que a partir delas decorrem as políticas públicas, a elaboração dos currículos e as orientações para a efetivação deles em sala de aula.

Nesse sentido, as finalidades educativas, além de orientar de forma explícita ou até mesmo implícita as práticas dos sistemas escolares, revelam valores e significados relativos à função da escola. Desta forma, é importante compreendê-las a partir de um movimento histórico, considerando que elas resultam de um contexto social, político e cultural onde há disputa de interesses. Isso porque, elas não são neutras e refletem valores, tradições e objetivos de uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como ponto inicial o seguinte questionamento: as finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca têm-se materializado nas políticas públicas para a inclusão escolar no Brasil? O objetivo foi o de destacar as finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca.

Mencionamos que a relevância da discussão sobre as finalidades educativas escolares partiu da ideia de que o planejamento e execução de ações públicas estabelecem orientações básicas para as políticas educacionais, que, por sua vez, direcionam a elaboração dos currículos e a sua efetivação dentro das escolas. Ademais, importa frisarmos que a educação especial passou por diferentes fases ao longo da história: da exclusão, segregação e integração, até chegar à proposta de Educação Inclusiva.

Identificamos, no decorrer das análises, a existência de indícios de finalidades educativas na referida declaração e na Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, proposta por esse documento, e que objetiva definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outros organismos na sua aplicação, visando: contribuir para que os estudantes com necessidades educativas especiais sintam-se acolhidos, favorecendo o bem-estar social e evitando problemas políticos; valorizar a forma de organização social que põe as mulheres hierarquicamente subordinadas aos homens, para que elas não se sintam desconfortáveis com essa subordinação ou queiram mudar essa condição; contribuir para a avaliação e o acompanhamento das metas já estabelecidas, convocando a participação da comunidade no âmbito educacional; e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho através da escola.

Todavia, verificamos que existe um modelo econômico em curso, que tem como objetivo definir as formas de atuação tanto nacional quanto internacional, e esse modelo intervém nas políticas sociais, políticas e educacionais. Além disso, não existem finalidades educativas escolares universais e que uma padronização ou até mesmo uma classificação é improvável.

Assim sendo, podemos afirmar que as finalidades educativas têm a sua função pautada nos objetivos específicos de uma ideologia. Nesse contexto, a

educação inclusiva é discutida considerando a visão neoliberal, em que a escola se torna uma empresa que promove a competição de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais, reduzindo os seus direitos à busca por um padrão de normalidade, com vistas à competitividade e à meritocracia.

Sob essa perspectiva, o processo de internacionalização surgiu e passou a orientar as políticas sociais e educacionais no Brasil, propondo uma reflexão sobre as políticas de inclusão no país, a partir da Declaração de Salamanca. Destacam-se, nesse processo, os interesses dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, na definição das finalidades educativas, considerando-se a propagação dos ideais neoliberais. Salientamos o sentido utilitarista que esses organismos conferem à educação, gerando políticas públicas em nível internacional com o discurso de preservar os direitos humanos, tendo como fundamento os ideais de mercado.

Compreendemos que a educação consiste em instrumento de poder da sociedade, assumindo o papel de manter os indivíduos disciplinados e, conseqüentemente, alienados. Isso porque, os processos de normatização e adequação do sujeito à apropriação de competências e habilidades visam torná-lo competitivo e capaz de alimentar a troca e o acúmulo de capital, atendem às demandas do neoliberalismo.

Diante disso, a perspectiva é a de que a inclusão escolar, em uma sociedade hegemonicamente ancorada em padrões de normalidade, assuma função estratégica, incumbindo-se do papel de adequar ou reparar a questão da anormalidade, oportunizando o desenvolvimento de habilidades produtivas para que as pessoas com deficiência possam ocupar espaços no mercado de trabalho.

Ao considerarmos os documentos que fundamentam as políticas de inclusão no Brasil a partir da Declaração de Salamanca, percebemos o processo de internacionalização inserido nas políticas educacionais brasileiras, por meio de um movimento entreposto no cenário da globalização, onde organismos internacionais, com o objetivo de difundir os ideais neoliberais, orientam as políticas sociais e educacionais. Essa influência reflete o modo como ao longo dos anos as políticas de educação vêm sendo tratadas, justificando as disputas entre o público e o privado, entre exclusão e inclusão.

Asseveramos que os princípios neoliberais da individualização do direito à educação, retirando do Estado a responsabilidade de garantir o bem a todos os

indivíduos, responsabilizando-os pelas escolhas e culpando-os pelas derrotas, isenta os processos excludentes de escolarização das causas do fracasso escolar. Entendemos, com isso, que, em uma sociedade capitalista, para uma transformação radical na educação, faz-se necessário uma mudança no sistema.

Contraopondo-se a essa visão neoliberal, entendemos que se faz necessária uma visão pautada pela teoria histórico-cultural, com vistas a um currículo de experiências educativas, isto é, a formação dos sujeitos por meios de experiências socioculturais vividas em situações educativas. Ainda com base nessa visão, a educação escolar consiste em uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e da promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio de aprendizagem socialmente mediada.

A discussão em torno das finalidades educativas é bastante relevante pelo fato de que a partir delas decorrem as políticas públicas, a elaboração dos currículos e as orientações para a efetivação deles em sala de aula. Por meio dessa discussão, podem surgir premissas voltadas para o redirecionamento da educação, de modo a garantir a inclusão daqueles que têm necessidades educativas especiais, não reduzindo as finalidades educativas ao favorecimento do bem-estar, à manutenção da subordinação das mulheres, ao acompanhamento das metas estabelecidas ou à preparação para o mercado de trabalho. Defendemos que essas finalidades devem ter como foco a formação integral dos indivíduos, objetivando uma sociedade democrática e justa, onde realmente possam ser superadas as desigualdades sociais.

Com base no exposto, esperamos que a presente dissertação venha a contribuir com elucidações em torno das políticas de cunho neoliberal voltadas para a educação inclusiva, de modo que se possa fazer uma análise crítica e criteriosa dos documentos legais que embasam essa educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Tradução: Edilson Alkimim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Viver sem Limite**: Plano Nacional da Pessoa com Deficiência. 2011b. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

CHAUÍ, M. de S. Política e Profecia. **Discurso**, n. 10, p. 111-160, 1979. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37864>. Acesso em: 3 fev. 2021.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FIALA, R. Educational Ideology and the School Curriculum. *In*: BENAVIDES, A.; BRASLAVSKY, C. (Eds.). **School knowledge in comparative and historical perspective**: Changing curricula in primary and secondary education. Dordrecht, Holanda: Springer, 2007. p. 15-34.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: Roberto Cabral de Melo. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, S. R. **Escolarização Patologizada**: configurações de uma prática educacional. 2019. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4176/2/Selma%20Regina%20Gomes.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

IZQUIERDO, T. M. R. **Necessidades Educativas Especiais**: a mudança pelo Relatório Warnock. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2006. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LAVAL, C. **A Escola não é Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. 2. ed. Montréal, Canadá: Guérin, 1993.

LENOIR, Y.; FROELICH, A.; DUMOUCHEL, S. L.; CHABLÉ, J. E.; JEAN, V.; ESQUIVEL, R. Les finalités éducatives scolaires: clarifications conceptuelles. *In*: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires**: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert, Canadá: Éditions Cursus Universitaire, 2016. p. 33-90.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. *In*: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires**: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert, Canadá: Éditions Cursus Universitaire, 2016a. p. 321-376.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 23-57.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 816-840, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 12 out. 2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NODDINGS, N. Aims, goals and objectives. **Encounters on Education**, v. 8, p. 7-15, 2007. Disponível em: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/571/751>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1988. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 08 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien - 1990)**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e**

práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 29 set. 2022.

PESSONI, L. M. de L. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3858/2/LUCINEIDE%20MARIA%20DE%20LIMA%20PESSONI.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

RIGO, N. M. **Inclusão, diferenças e alteridade: a experiência no encontro com o outro**. Curitiba: Appris, 2018.

ROSA, S. V. L.; SILVA, S. P. da. Finalidades educativas escolares e reformas curriculares: apontamentos sobre a questão do conhecimento escolar. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8698/5196>. Acesso em: 18 out. 2022.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 16 nov. 2022.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

WARNOCK, H. M. **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.