



**INSTITUTO
FEDERAL**
Catarinense

Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

BÁRBARA CANZIANI KRISTENSEN

**POLÍTICAS DE IN/EXCLUSÃO NA BOLÍVIA, NO BRASIL E NO URUGUAI:
A INFLUÊNCIA DOS DOCUMENTOS DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL**

Camboriú

2023

BÁRBARA CANZIANI KRISTENSEN

**POLÍTICAS DE IN/EXCLUSÃO NA BOLÍVIA, NO BRASIL E NO URUGUAI:
A INFLUÊNCIA DOS DOCUMENTOS DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Idorlene da Silva Hoepers, Doutora em Educação.

Camboriú

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora, através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

KK89pp Kristensen, Bárbara Canziani
Políticas de in/exclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai: a influência dos documentos da Unesco e do Banco Mundial / Bárbara Canziani Kristensen; orientadora Idorlene da Silva Hoepers. -- Camboriú, 2023.
222 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Políticas de inclusão. 3. Organismos internacionais. I. Hoepers, Idorlene da Silva. II. Instituto Federal Catarinense. . III. Título.

BÁRBARA CANZIANI KRISTENSEN

**A INFLUÊNCIA DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS DE
IN/EXCLUSÃO DA BOLÍVIA, DO BRASIL E DO URUGUAI**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 15 de setembro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Idorlene da Silva Hoepers, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Elí Terezinha Henn Fabris, Dr.^a

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Francini Scheid Martins, Dr.^a (suplente)

Faculdade Municipal da Palhoça

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Andressa Grazielle Brandt, Dr.^a (suplente)

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 15/09/2023

DECLARAÇÃO Nº 26/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/09/2023 15:19)

ALEXANDRE VANZUITA
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matricula: ###641#8

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 09:04)

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###616#4

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 15:18)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###730#7

(Assinado digitalmente em 16/10/2023 09:34)

ELI TEREZINHA HENN FABRIS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.100-##

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 16:22)

FRANCINI SCHEID MARTINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.609-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **26**, ano: **2023**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **28/09/2023** e o código de verificação: **a335a6338b**

Dedico este trabalho à Professora Dra. Idorlene da Silva Hoepers, com quem tive a sorte de cruzar passados trinta anos. Por tudo o que ela é e representa. Por sua dedicação e sabedoria. Por sua humanidade e pela beleza do seu coração.

AGRADECIMENTOS

Fechado este ciclo, gostaria de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para a conclusão desta dissertação. Seus apoios, incentivos e orientações foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof. Dra. Idorlene da Silva Hoepers, a quem inclusive, dedico este trabalho. Seus ensinamentos, humanidade, carinho e palavras sempre incentivadoras foram uma inspiração constante ao longo dessa jornada. Sua presença foi uma luz que iluminou os momentos mais desafiadores.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa oferecida, que me proporcionou a oportunidade de dedicar-me intensamente aos estudos, tornando possível a realização deste trabalho.

Aos professores e professoras do programa de mestrado, expresso minha gratidão pela generosidade ao compartilharem seu conhecimento. Suas contribuições foram fundamentais para a conclusão desta importante etapa de minha formação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, agradeço a excelência e estrutura oferecidas, mesmo em tempos de pandemia.

Sou imensamente grata aos titulares da banca de qualificação e da defesa desta dissertação, Prof. Dra. Eli Terezinha Fabris e Prof. Dr. Alexandre Vanzuita pelas sugestões valiosas e palavras encorajadoras que contribuíram para o aprimoramento deste estudo. Às suplentes, Prof. Dra. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Prof. Dra. Francini Scheidt Martins e Prof. Dra. Andressa Grazielle Brandt, agradeço a disponibilidade e o tempo dedicado a este trabalho, que também o enriqueceram.

Aos meus colegas que compartilharam as angústias e desafios desta jornada no mestrado, gostaria de agradecer o tempo que passamos juntos (mesmo que virtualmente). Em especial, agradeço a Dávila Carolina Inácio de Souza, pela parceria e suporte constantes, inclusive emocional.

Agradeço também ao meu marido, Gian Carlos Rio dos Santos, pela paciência, apoio incondicional e por me lembrar de tirar um tempo para descansar e recarregar as energias durante todo esse processo.

Por fim, expresso minha gratidão à minha família, em especial à minha tia Cosette de Noronha Canziani, que sempre me incentivou e apoiou minha carreira na área da educação. Seu exemplo, amor e encorajamento foram - e são - essenciais na história da minha vida.

RESUMO

Esta dissertação encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC). Seu objetivo geral é analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai. A pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, com característica analítico-descritiva e interpretativa sob a perspectiva dos estudos comparados (CARVALHO, 2013; 2014; CIAVATTA, 2009; FRANCO, 2000), com levantamento de dados feito por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Consta deste estudo os resultados de uma metapesquisa (MAINARDES, 2017; 2018b) que apontou não haver até o momento trabalhos que tratem sobre o assunto específico da dissertação em questão no recorte selecionado. Como referencial teórico, partimos da premissa da interferência do modelo neoliberal que transforma a educação em um produto seguindo uma lógica de mercado (TORRES, 1996; SHIROMA, 2001; LIBÂNEO, 2012; FONSECA, 2013; LOPES; CABRAL NETO, 2020; APPLE, 2003). Complementarmente, abordamos o conceito de inclusão considerando sua complexidade, em especial no contexto de uma sociedade neoliberal e levando em conta a perspectiva da exclusão, utilizando para isso o termo “in/exclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, 2011; LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010; LOPES; FABRIS, 2013; RECH, 2013). A partir da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2011; 2014; MAINARDES, 2006; 2018a), em especial do contexto da produção de texto, interpretamos dez documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e três do Banco Mundial, no exercício da compreensão sobre como as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai são impactadas pelas recomendações desses organismos. À luz do contexto de influências proposto por Ball e colaboradores, discutimos como ocorre a mobilidade dessas recomendações entre os documentos da Unesco e do Banco Mundial e os documentos das políticas de inclusão dos países selecionados, a partir de dez ideias-chave identificadas nas recomendações dos textos desses organismos. Entre os resultados, observamos a atuação de Redes Transnacionais de Influência (KECK; SIKKINK, 1999; BALL, 2014) incluindo organizações internacionais, governos nacionais e empresas globais, que promovem causas fundamentais, ideias e valores, por meio de uma teia de relações estabelecida à medida que as ideias neoliberais são difundidas e aceitas (BALL, 2014). A atuação dessas redes desperta mecanismos de controle, desresponsabiliza e questiona o papel do Estado na educação, evidenciando problemas para os quais elas mesmas oferecem soluções,

como consultoria de gestão e empréstimos, tendo como consequência uma espécie de homogeneização das políticas entre países onde atuam. Em relação à influência das recomendações da Unesco e do Banco Mundial na elaboração das políticas educacionais de inclusão dos países em questão, observamos as diferenças entre eles, indicando variados graus de consentimento (SILVA, 2002) com que cada um as adotou. Neste sentido, Bolívia e Uruguai, embora de forma distinta, não demonstraram adesão significativa a essas recomendações, ao passo que o Brasil se mostrou mais influenciável, incluindo algumas dessas recomendações de forma explícita em seus documentos e legislação. Observamos que, mesmo com diferenças relevantes, os documentos desses países estão, em maior ou menor grau, envolvidos pelas diferentes facetas do neoliberalismo, a partir do qual a inclusão configura-se como um imperativo. Sob essa perspectiva e de modo a materializar essa percepção, adotamos o termo “políticas de in/exclusão” no título deste trabalho.

Palavras-chave: Políticas de In/exclusão. Organismos internacionais. Bolívia. Brasil. Uruguai.

ABSTRACT

This dissertation is affiliated with the Postgraduate Program in Education at the Federal Institute of Santa Catarina (IFC). Its main objective is to analyze how the recommendations of UNESCO and the World Bank from 1990 to 2010 influenced the development of inclusive education policies in Bolivia, Brazil, and Uruguay. The research adopts a qualitative approach with analytical-descriptive and interpretative characteristics, from the perspective of comparative studies (CARVALHO, 2013; 2014; CIAVATTA, 2009; FRANCO, 2000). Data collection was conducted through bibliographic and documentary research. This study presents the results of a metaresearch (MAINARDES, 2017; 2018b) that revealed a lack of existing work on the specific topic of the dissertation within the chosen scope. As theoretical framework, we start with the premise of the interference of the neoliberal, which transforms education into a commodity (TORRES, 1996; SHIROMA, 2001; LIBÂNEO, 2012; FONSECA, 2013; LOPES; CABRAL NETO, 2020; APPLE, 2003). Additionally, we address the concept of inclusion, considering its complexity, especially within the context of a neoliberal society, and accounting for the perspective of exclusion, using the term “in/exclusion” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, 2011; LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010; LOPES; FABRIS, 2013; RECH, 2013). Applying the policy cycle approach proposed by Ball and colleagues (BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2011; 2014; MAINARDES, 2006; 2018a), particularly focusing on the context of text production, we interpret ten UNESCO documents produced in conferences and meetings related to inclusion, and three World Bank documents. This exercise aims to comprehend how the current inclusive policies in Bolivia, Brazil, and Uruguay are impacted by the recommendations of these organizations. Within the context of influences proposed by Ball and colleagues, we discuss how the mobility of these recommendations occurs between UNESCO and World Bank documents and the documents of the selected countries' inclusive policies, based on ten key ideas identified in the recommendations of these organizations' texts. Among the results, we observe the role of Transnational Advocacy Networks (KECK; SIKKINK, 1999; BALL, 2014) encompassing international organizations, national governments, and global corporations that promote core causes, ideas, and values. This is accomplished through a web of relationships established as neoliberal ideas are disseminated and accepted (BALL, 2014). The actions of these networks trigger control mechanisms, displace responsibility, and question the role of the state in education, highlighting problems for which they themselves offer solutions, such as management consultancy and loans, resulting in a form of policy homogenization across the

countries they operate in. Regarding the influence of UNESCO and the World Bank recommendations on the development of inclusive education policies in the countries in question, we observe differences between them, indicating varying degrees of consent (SILVA, 2002) with which each of them adopted them. In this sense, Bolivia and Uruguay, albeit in distinct ways, did not show significant adherence to these recommendations, while Brazil appeared to be more susceptible, explicitly incorporating some of these recommendations into its documents and legislation. We note that, despite significant differences, the documents of these countries are, to a greater or lesser extent, influenced by the various facets of neoliberalism, from which inclusion is seen as an imperative. From this perspective and in order to materialize this perception, we adopt the term “in/exclusion policies” in the title of this work.

Keywords: In/exclusion policies. International organizations. Bolivia. Brazil. Uruguay.

RESUMEN

Este trabajo está vinculado al Programa de Posgrado en Educación del Instituto Federal Catarinense (IFC). Su objetivo general es analizar cómo las recomendaciones de la Unesco y del Banco Mundial en el período de 1990 a 2010 influyeron en la elaboración de políticas educativas de inclusión en Bolivia, Brasil y Uruguay. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, con características analítico-descriptivas e interpretativas desde la perspectiva de estudios comparativos (CARVALHO, 2013; 2014; CIAVATTA, 2009; FRANCO, 2000), con recopilación de datos a través de investigación bibliográfica y documental. Este estudio presenta los resultados de una metapesquisa (MAINARDES, 2017; 2018b) que señaló la falta, hasta el momento, de trabajos que aborden el tema específico de este trabajo en el recorte seleccionado. Como marco teórico, partimos de la premisa de la interferencia del modelo neoliberal que convierte la educación en un producto siguiendo una lógica de mercado (TORRES, 1996; SHIROMA, 2001; LIBÂNEO, 2012; FONSECA, 2013; LOPES; CABRAL NETO, 2020; APPLE, 2003). Además, abordamos el concepto de inclusión considerando su complejidad, especialmente en el contexto de una sociedad neoliberal, teniendo en cuenta la perspectiva de la exclusión, utilizando el término "in/exclusión" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, 2011; LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010; LOPES; FABRIS, 2013; RECH, 2013). A partir del enfoque del ciclo de políticas propuesto por Ball y colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2011; 2014; MAINARDES, 2006; 2018a), especialmente en el contexto de la producción de texto, interpretamos diez documentos de la Unesco producidos en conferencias y encuentros relacionados con la inclusión y tres del Banco Mundial, con el objetivo de comprender cómo las políticas de inclusión vigentes en Bolivia, Brasil y Uruguay son impactadas por las recomendaciones de estos organismos. A la luz del contexto de influencias propuesto por Ball y colaboradores, discutimos cómo ocurre la movilidad de estas recomendaciones entre los documentos de la Unesco y del Banco Mundial y los documentos de las políticas de inclusión de los países seleccionados, a partir de diez ideas clave identificadas en las recomendaciones de los textos de estos organismos. Entre los resultados, observamos la actuación de Redes Transnacionales de Influencia (KECK; SIKKINK, 1999; BALL, 2014), que incluyen organizaciones internacionales, gobiernos nacionales y empresas globales, que promueven causas fundamentales, ideas y valores mediante una red de relaciones establecida a medida que se difunden y aceptan las ideas neoliberales (BALL, 2014). La actuación de estas redes despierta mecanismos de control, desresponsabiliza y cuestiona el papel del Estado en la educación, evidenciando problemas para

los cuales ellas mismas ofrecen soluciones, como consultoría de gestión y préstamos, teniendo como consecuencia una especie de homogeneización de las políticas entre los países donde operan. En cuanto a la influencia de las recomendaciones de la Unesco y del Banco Mundial en la elaboración de políticas educativas de inclusión de los países en cuestión, observamos las diferencias entre ellos, indicando diversos grados de consentimiento (SILVA, 2002) con los que cada uno las adoptó. En este sentido, Bolivia y Uruguay, aunque de manera diferente, no mostraron una adhesión significativa a estas recomendaciones, mientras que Brasil se mostró más influenciado, incluyendo algunas de estas recomendaciones de manera explícita en sus documentos y legislación. Observamos que, incluso con diferencias relevantes, los documentos de estos países están, en mayor o menor medida, involucrados en las diferentes facetas del neoliberalismo, a partir del cual la inclusión se configura como un imperativo. Desde esta perspectiva y para materializar esta percepción, adoptamos el término "políticas de in/exclusión" en el título de este trabajo.

Palabras clave: Políticas de In/exclusión. Organismos internacionales. Bolivia. Brasil. Uruguay.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A vantagem comparativa do Banco Mundial.....	127
Figura 2 - Quais são as condições para obter bons resultados com a educação?	129
Figura 3 – A importância da educação	132
Figura 4 – Sistema educativo plurinacional boliviano	150
Figura 5 – Estrutura da educação brasileira.....	157
Figura 6 – Estrutura da educação uruguaia	162
Figura 7 – TANs nas Políticas de In/exclusão da Bolívia, do Brasil e do Uruguai.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre países latino-americanos, governos ditatoriais, políticas de inclusão vigentes e ideologia partidária	43
Quadro 2 – Eventos relacionados à educação organizados pela Unesco (1990-2010)	46
Quadro 3 – Parâmetros de busca de documentos nas bibliotecas com busca avançada dos organismos internacionais	48
Quadro 4 – Documentos do Banco Mundial selecionados	50
Quadro 5 – Resultado dos documentos encontrados no eixo “Inclusão e equidade educacional” por país, quantidade, tipo e vigência.....	51
Quadro 6 – Documentos nacionais referentes às políticas de inclusão para educação inclusive a política vigente.....	53
Quadro 7 – Relação dos resultados das pesquisas nas duas plataformas a partir dos descritores e filtros estabelecidos	56
Quadro 8 – Relação de títulos potencialmente promissores.....	57
Quadro 9 – Autoria e ano, título, tipo, palavras-chave, metodologia e descritores.....	58
Quadro 10 – Principais características do bem-estar social e do novo gerencialismo	90
Quadro 11 – Gasto público em educação em % do Produto Interno Bruto (PIB).....	128
Quadro 12 – Ocorrência das dez ideias-chave nos documentos anteriores à Lei n.º 70/2010	151
Quadro 13 – Ocorrência das dez ideias-chave nos documentos anteriores à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”	159
Quadro 14 – Ocorrência das dez ideias-chave nos documentos anteriores à “ <i>Ley General de Educación</i> ”	163
Quadro 15 – Ocorrência das dez ideias-chave nas políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do ciclo de políticas
ANEP	<i>Administración Nacional de Educación Pública</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFI	Corporação Financeira Internacional
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EFA	<i>Education for all</i> (traduzido como Educação para Todos)
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i> (traduzido como Acordo Geral sobre Comércio e Serviços)
GEPEFOPPE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	Instituto Federal Catarinense
INFRAERO	Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
NEBA	Necessidades básicas de aprendizagem

OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
OMC	Organização Mundial de Comércio
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Programa de Intercâmbio de Alunos
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PROMEDLAC	Projeto Principal para Educação na América Latina e Caribe
SITEAL	Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina
TANs	<i>Transnacional Advocacy Networks</i> (traduzido como Redes Transnacionais de Influência)
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (traduzido como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNFPA	<i>United Nations Population Fund</i> (traduzido como Fundo de População das Nações Unidas)
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (traduzido como Fundo das Nações Unidas para a Infância)
USC	Universidade de Santiago de Compostela

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	19
2 ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA	35
2.1 CAMINHOS DA PESQUISA	35
2.2 O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS PAÍSES	41
2.3 A ESCOLHA DOS DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	43
2.4 A ESCOLHA DOS DOCUMENTOS NACIONAIS	50
2.5 METAPESQUISA.....	54
3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	65
4 UM OLHAR CRÍTICO PARA A INCLUSÃO EXCLUDENTE	71
5 CONHECIMENTO PARA DAR OU VENDER? A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA E AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL	89
5.1 UNESCO	96
5.2 BANCO MUNDIAL.....	125
6 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA BOLÍVIA, NO BRASIL E NO URUGUAI: GENEALOGIA E MOBILIDADE DAS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL	147
6.1 BOLÍVIA: GENEALOGIA DA “ <i>LEY N.º 70/2010 DE EDUCACIÓN ‘AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ’</i> ”	148
6.2 BRASIL: GENEALOGIA DA “POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”.....	156
6.3 URUGUAI: GENEALOGIA DA “ <i>LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</i> ”.....	161
6.4 MOBILIDADE DAS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA BOLÍVIA, DO BRASIL E DO URUGUAI.....	165
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A – Representantes dos órgãos de educação da Bolívia, do Brasil e do Uruguai nos encontros analisados no trabalho	214
APÊNDICE B – Quadro com documentos recolhidos pelo no Siteal	215
APÊNDICE C – Repositórios das universidades da Bolívia e do Uruguai	222

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Há dois lados na divisão internacional do trabalho: um em que alguns países especializam-se em ganhar, e outro em que se especializaram em perder. Nossa comarca do mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se abalanzaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta (GALEANO, 2010, p. 12).

Iniciar uma dissertação com as duras – porém necessárias – palavras do uruguaio Eduardo Galeano no fundamental “As veias abertas da América Latina” é, no mínimo, uma responsabilidade. Embora o próprio autor tenha dito, pouco antes de morrer, que não seria capaz de ler o livro novamente (ROSSI, 2014), é inegável a importância dessa obra para compreendermos quem somos como latino-americanos. Foi para mim, pelo menos.

Lembro-me muito bem que no último ano do Ensino Médio recebemos a visita do historiador itajaiense Magru Floriano. Magru com certeza falou sobre muitas coisas importantes das quais não me recordo, mas jamais esquecerei quando ele disse (e vou tentar ser fiel mesmo depois de mais de duas décadas) que era inadmissível que jovens como nós nunca tivéssemos lido “As veias abertas da América Latina”, livro que era proibido na sua juventude e que ele lutou para conseguir ler escondido.

Embora eu, de fato, nunca o tivesse lido, quando ouvi o título, a imagem que se formou na minha cabeça naquele momento foi muito gráfica: braços latino-americanos rasgados, com o sangue latejando. Os anos passaram e – feliz ou infelizmente – só tive contato com o livro tempos depois, quando eu já entendia alguma coisa sobre ter nascido nessa “comarca do mundo”¹; quando eu já percebia que a riqueza do “Velho Mundo” era nossa; quando já tinha noção de que a maior parte dos que aqui vivem hoje têm em sua ancestralidade o sangue de escravizados, de mulheres violadas, de indígenas dizimados.

Escolhi Galeano e esse trecho para iniciar esta dissertação para que paire sobre esta leitura sempre essa verdade, que eu adapto: a América Latina especializou-se em ser saqueada – riquezas naturais, nativos, poder real de decisão sobre a sua economia e a sua educação. E essa reflexão faz-se muito importante quando explicamos que a presente dissertação versa sobre a influência dos documentos da Unesco e do Banco Mundial nas políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai.

Desenvolvido no seio do ainda jovem Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense de Camboriú (PPGE-IFC), este trabalho encontra-se vinculado ao

¹ GALEANO (2010, p. 12).

projeto de pesquisa intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina” (HOEPERS, 2020). O dito projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) através do edital de chamada pública nº 20/2020, que faz parte do “Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação para apoio aos grupos de pesquisa do Instituto Federal Catarinense (IFC)”. Esse programa fomenta pesquisas que contribuam para o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação do estado de Santa Catarina.

Os estudos realizados desde 2021 para chegar aos resultados aqui expostos foram desenvolvidos por uma mestranda, bolsista da Capes do PPGE-IFC, pesquisadora, mas principalmente educadora, que se dedicou ao magistério nas últimas duas décadas. Como professora de língua portuguesa, vivi os maiores prazeres e desgostos dessa profissão tão essencial quanto desvalorizada.

Como muitas crianças que cresceram na década de 1990, brincar de “escolinha” fazia parte do meu cotidiano e a escola e as atividades relacionadas a ela (estudar, fazer trabalhos, ler, escrever) sempre me agradaram e me divertiram muito. Quando precisei escolher a profissão que iria seguir, com apenas 16 anos, as dúvidas foram muitas, mas senti que a área da Educação era a minha casa e o curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, na época, mostrou-se a opção ideal.

Assim que comecei a faculdade, minha intenção era seguir carreira acadêmica para lecionar no Ensino Superior, o que se intensificou quando, nos últimos semestres da graduação, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) com o projeto “A mobilização de saberes conceituais e integradores sobre a produção textual na formação de professores de língua portuguesa”, coorientado pelas professoras Clara Zeni Camargo Dornelles e Jeanete Terezinha de Souza.

Com essa experiência, que analisou a prática de alguns docentes, percebemos que muitos saíam do Ensino Superior sem serem capazes de realizar sua prática pedagógica com segurança e sem alcançar resultados satisfatórios em relação ao ensino da produção de textos, não cumprindo efetivamente as tarefas da universidade. No projeto em questão, a Linguística Textual e a Aplicada serviram de referenciais teóricos e foram, durante algum tempo, as áreas de estudo em que pretendi me aprofundar.

Nesse tempo, fundiram-se a acadêmica e bolsista do curso de Letras e a professora da Educação Básica, profissão que iniciei com as oportunidades que surgiram: lecionei por alguns meses para alunos do 9º ano em uma escola pública da cidade em que morava e, no ano seguinte,

ainda cursando a faculdade, fui convidada a substituir uma professora no semestre final do ano, assumindo aulas de língua portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio em um colégio da rede privada no mesmo município. Além disso, atuei em um projeto social lecionando língua inglesa e espanhola para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, através de uma parceria com um colégio privado e a Infraero, experiência que me fez compreender na prática o problema da desigualdade de condições de acesso ao conhecimento.

Nesse período, nutri a vontade de construir uma carreira na universidade, mas, se ainda era a minha intenção prosseguir os estudos para atuar profissionalmente no Ensino Superior assim que concluísse o curso, com o passar dos anos, devido às experiências que vivi na Educação Básica, percebi que essa vontade não era tão urgente. Entendi, portanto, que era necessário viver mais essa sala de aula antes de partir para a sala de aula das universidades; era necessário iniciar e ao mesmo tempo aprofundar um processo de transformação da minha prática pedagógica.

No decorrer dos 21 anos que se passaram desde que ingressei no curso de Letras, questões pessoais e profissionais fizeram com que meus rumos fossem diversos e muito plurais. No terceiro ano de faculdade, tive a oportunidade de participar, durante um ano, do Programa de Intercâmbio de Alunos (PIA), na Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Ali, como parte obrigatória do programa, precisei propor e desenvolver um projeto de pesquisa que intitulei “O Brasil e os brasileiros inseridos na imprensa lusa de grande circulação: mito e discursos na ocasião do 500º aniversário do ‘achamento’”, no qual avaliei, à luz da análise do discurso, a existência ou não de um discurso preconceituoso referente ao Brasil e/ou aos brasileiros nas notícias publicadas pela imprensa de Portugal de grande circulação durante o período de comemoração do 500º aniversário da invasão portuguesa.

Além disso, aprofundei-me nos estudos históricos e literários, que dividiram espaço com meus interesses já antigos na área de linguística. Durante esse período, pude me dedicar plenamente aos estudos, assistir a conferências, participar de congressos, simpósios etc. que, naquele lugar, aconteciam com muito mais frequência e eram muito mais acessíveis para mim do que no Brasil, conseguindo fazer, inclusive, minhas primeiras publicações acadêmicas nessa época.

Ao concluir a licenciatura, entendi que precisava retornar à Europa para dar continuidade aos meus estudos e escolhi a região da Galiza, na Espanha (que tive a oportunidade de conhecer durante o intercâmbio em Portugal), ainda sem ter claro qual programa de pós-graduação faria. Em 2006, matriculei-me no programa de “*Estudios de Tercer Ciclo*” em Teoria

da Literatura e Literatura Comparada da Universidade de Santiago de Compostela (USC), com duração de quatro anos, que seria o equivalente a um mestrado e doutorado juntos (visto que, na Espanha, não havia, pelo menos na época, o grau de Mestre, somente o de Doutor). Cursei as disciplinas obrigatórias e cheguei a defender o chamado trabalho de investigação tutelado, equivalente a uma espécie de dissertação, sob o título “*Mater Galleciae. As mulheres e o exílio na obra literária de Luís Seoane*”. Questões de ordem pessoal, no entanto, forçaram-me a voltar ao Brasil e, sem ter concluído o “*Tercer Ciclo*”, não encontrei universidade que convalidasse o que tinha feito naquele país.

Os três anos que passei lá, no entanto, foram de profundo crescimento pessoal, intelectual e acadêmico. Ali, participei de dezenas de eventos acadêmicos, organizei seminários, congressos e cursos, apresentei conferências e comunicações, editei e publiquei capítulos em livros e em periódicos, construindo grande parte do meu currículo através de uma formação não só relacionada à Literatura, área que estudava no momento, mas principalmente às Humanidades (incluindo antropologia, educação, comunicação, linguagem, estudos de gênero, estudos para a paz), algo muito comum do outro lado do Atlântico. Profissionalmente falando, nessa época, atuei como bolsista no “*Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades*” no projeto Corga, que consistia na elaboração de um *corpus* de referência da língua galega atual, idioma oficial nessa região da Espanha, do qual se originou a língua portuguesa.

Com o retorno ao Brasil, em 2009, várias circunstâncias pessoais fizeram com que eu me afastasse da vida acadêmica e precisasse voltar minha atenção à minha vida profissional como professora. Nesse e nos dois anos seguintes, ainda buscando compreender os rumos que minha carreira tomaria, trabalhei como professora de língua inglesa, língua espanhola, língua portuguesa, produção de textos e literatura, ininterruptamente. Também tive a oportunidade de trabalhar durante cinco anos em cargos de gestão de uma escola privada.

Os anos que se passaram entre 2009 e 2020, embora não tenham sido produtivos para minha vida acadêmica e para minha formação, foram fundamentais para meu crescimento profissional e humano, em especial porque atuei no magistério sem interrupções. Em 2020, acredito que devido ao impacto da pandemia, senti necessidade de retornar à vida estudantil e acadêmica mais ativamente.

Nesse momento, embora não tenha me arrependido da escolha que fiz aos 16, reconheci, ao longo dos anos, que ensinar a língua portuguesa (e outros idiomas) tinha sido (e ainda é) um ótimo caminho, mas que o que me fascinava (e ainda fascina) não eram necessariamente os processos linguísticos, sociolinguísticos e toda a sua complexidade, e sim o processo de educar,

de transformar os seres humanos que cruzaram o meu caminho, de ser, também, transformada por eles, de contribuir com a formação de cidadãos críticos, conscientes, ativos, criativos e, de alguma maneira, ajudar a construir uma sociedade mais coerente, atuando como uma agente que estimula pessoas a transformar(-se). Nesse sentido, entendi que a Educação – e não somente uma pequena parte dela, a linguística – era a área com a qual me identificava, motivo pelo qual decidi me inscrever no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do IFC.

Também com a experiência desses anos em sala de aula, tive contato com vários alunos que exigiam uma atenção maior e uma formação e conhecimento que, infelizmente, eu não tinha, visto que na grade curricular da faculdade que cursei não havia sequer uma disciplina a respeito de educação inclusiva – já estávamos em pleno século XXI e concluí uma licenciatura sem aprender nada a respeito disso. Procurei, dentro das minhas possibilidades, embasar-me para lidar com as diversidades sem patologizá-las (FREITAS, 2017) e estou convicta de que aprendi muito mais com esses alunos e alunas do que consegui ensiná-los.

Intuitivamente, sempre busquei compreender essas pessoas para além das suas situações, ampliando o que Freitas (2017, p. 19) chama de “caminhos potenciais” e, nesse sentido, escolher um Mestrado em Educação foi a forma que encontrei para continuar nessa caminhada infinita do aprendizado e do ensino, fazendo isso de maneira mais aprofundada e embasada. No momento da inscrição, ainda em 2020, submeti um projeto de pesquisa que buscava analisar o desenvolvimento do processo de escrita em um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, baseando-se em uma experiência única e transformadora que tive ao ser sua professora. Por isso, escolhi a linha Processos Educativos e Inclusão.

No entanto, devido a uma série de fatores, ao longo do primeiro ano do Mestrado, foi necessário proceder à mudança do tema de pesquisa. Neste sentido, interesses pessoais e principalmente a ocasião da aprovação do mencionado projeto de pesquisa financiado pela FAPESC (HOEPERS, 2020), ampliaram os sentidos que tinham para mim a educação inclusiva. Foi ao longo desse primeiro ano que foram se desvendando diante dos meus olhos os múltiplos caminhos – e muitas vezes perversos – que o processo aparentemente justo e necessário da inclusão percorria.

Em países latino-americanos, o fato de ela ocupar um espaço de destaque e ser considerada um imperativo de um Estado neoliberal (LOPES, 2009), fazem com que devam estar ainda mais atentos. Conforme elucidam Lopes e Fabris (2013), esse ideal da universalização dos direitos promove uma complexa relação que envolve difusão de fronteiras, competição entre pessoas, concorrência, empreendedorismo, solidariedade, caridade,

totalmente incluídos em um contexto em que a educação se torna um produto que segue uma lógica de mercado (TORRES, 1996; SHIROMA, 2001; MARCONDES, 2005; AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012; LIBÂNEO, 2012; BALL, 2013; FONSECA, 2013; TORRES, 2013; CUENCA, 2014; LOPES; CABRAL NETO, 2020, entre outros).

Nesse contexto, como pesquisadora, professora, agente do meu tempo e por entender que a educação requer compromisso, responsabilidade, desejo e justiça (SANTOS; SCHULZ, 2017), compreendi, apesar da sua complexidade, a necessidade do exercício de compreensão sobre como os organismos internacionais influenciaram as políticas de inclusão vigentes em alguns países latino-americanos, em especial no contexto atual de uma tentativa de sucateamento da educação pública, gratuita e de qualidade.

Desenvolver um trabalho com esse escopo exigiu que enxergasse o meu lugar nesse contexto. Meus estudos na educação básica e no primeiro nível do ensino superior foram realizados em instituições de ensino privadas, bem como praticamente toda a minha carreira profissional como professora. Além disso, ter sido estudante da educação básica entre 1990 e 2000, anos finais do século XX e momentos máximos da reforma neoliberal brasileira, e atuar como professora justamente na entrada do século XXI, seguramente me proporcionou vivenciar transformações importantes na educação.

Ainda como aluna, mal senti os efeitos da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” de 1996 e, como professora, precisei compreender os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e adaptar-me à Base Nacional Comum Curricular, de 2018. Cresci em uma reconhecida escola privada que não conhecia na prática a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, que não tinha espaço (sequer rampas) para pessoas com deficiência e que se omitiu em relação aos alunos com qualquer transtorno de desenvolvimento.

Felizmente, tive a oportunidade de lecionar em uma época em que há (ou deveria haver) rampas, elevadores, salas de atendimento educacional especializado e até Licenciatura em Educação Especial. Dei meus primeiros passos na educação básica no mesmo ano em que alguns organismos internacionais convocaram a primeira conferência mundial que tinha como tema a Educação para Todos e, mais de três décadas depois, apresento um trabalho que almeja compreender os efeitos dessas transformações.

Essa conjuntura me trouxe diversas inquietações e foi fundamental para propormos a pergunta desta pesquisa: Como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai? Para respondê-la, desenvolvemos este trabalho, cujo objetivo geral é analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010

influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai². Esse recorte temporal, como explicaremos adiante, justifica-se por várias razões. Uma delas é o fato de a década de 1990 ter iniciado a materialização ostensiva de políticas propostas pelos organismos internacionais, em especial a partir da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada na Tailândia em 1990. Também foi no início dessa década que foi inserido oficialmente em documentos oficiais o termo “inclusão”. O ano final do recorte desta pesquisa, 2010, deve-se ao fato de quando foi promulgada a “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*” (BOLÍVIA, 2010), que determina uma política de educação inclusiva para a Bolívia, um dos países escolhidos como objeto de estudo deste trabalho.

Em relação aos objetivos específicos, podemos considerar: 1) interpretar os documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e do Banco Mundial, a partir da abordagem do ciclo de políticas, especialmente no referente ao contexto da produção de texto, proposto por Ball e colaboradores³; 2) compreender, à luz do contexto de produção de texto proposto por Ball e colaboradores, como as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai são impactadas pelas recomendações da Unesco e do Banco Mundial; 3) discutir como ocorre a mobilidade dessas recomendações entre os documentos da Unesco e do Banco Mundial e os documentos das políticas de inclusão dos países selecionados, a partir das ideias-chave identificadas nas recomendações dos textos desses organismos e à luz do contexto de influências proposto por Ball e colaboradores.

No que diz respeito aos caminhos que poderíamos traçar para chegar a esse objetivo, reconhecemos a variedade de possibilidades, mas, neste estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa com característica analítico-descritiva e interpretativa, considerando a abordagem do ciclo de políticas, sob a perspectiva dos estudos comparados, sendo o levantamento de dados feito por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Detalhamos o processo e os motivos de nossas escolhas no próximo capítulo, intitulado “Escolhas e caminhos da pesquisa”.

Explanados os motivos que nos trouxeram até esta pesquisa e os objetivos que ela pretende atingir, consideramos importante compreender melhor o tema sobre o que trataremos,

² Inicialmente, este trabalho tinha uma perspectiva mais ampla e propunha-se a analisar a influência dos organismos internacionais, não somente a Unesco e o Banco Mundial, na elaboração das políticas desses países. No entanto, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, com se demonstrará, o objeto de estudo sofreu um recorte e limitou-se a esses dois organismos.

³ Diversos são os trabalhos em Ball e seus colaboradores explicam, dissertam e complementam a abordagem do ciclo de políticas. Entre eles: Ball e Bowe (1992); Bowe, Ball, Gold (1992); Ball, Maguire e Braun (2016), Ball (1994; 2011; 2014) e Mainardes (2006; 2018a).

bem como justificar a necessidade deste estudo, em especial no que se refere ao seu lugar para a comunidade acadêmica e à produção científica desenvolvida sobre esse assunto.

Conforme mencionamos, esta dissertação está vinculada a um projeto de pesquisa que tem como objeto de estudo políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina. Esse território do qual fazemos parte, desde o começo da sua colonização, ainda no século XV, vem sendo vítima de um processo destrutivo que se fundamentou na exploração e espoliação de seus recursos naturais e humanos (LOPES; CABRAL NETO, 2020).

A educação refletiu essa dinâmica e as profundas desigualdades alimentadas no “Novo Mundo” foram reproduzidas nas salas de aula e através de políticas educacionais que priorizaram o ensino não só à população abastada, mas até mesmo à raça considerada mais inteligente⁴. A partir das décadas de 1950 e 1960, os organismos internacionais investiram na divulgação e aplicação de ideias tecnocráticas e desenvolvimentistas no território latino-americano (HOSTINS; HOEPERS, 2017) e, com o passar dos anos e a iminência da década de 1980, a América Latina passou por um momento de transformação, em que proliferou o discurso da reforma educacional como condicionante imposta por organismos como o Banco Mundial (HATTGE; LOPES, 2015).

Em 1979, recomendado pela “Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados-membros da América Latina e do Caribe”, que foi realizada no México, deu-se início ao “Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe” (UNESCO, 1982), começando suas atividades no primeiro ano da década de 1980 e perdurando até o ano 2000.

A década de 1980 foi, para a América Latina, a chamada “década perdida”. Ela trouxe para a região estagnação econômica e o questionamento em relação ao modelo do Estado de bem-estar social, colocando em pauta o modelo de educação e discutindo algumas políticas de ações afirmativas (LINHARES, 2010). No início da década de 1980, observou-se uma crescente ênfase no discurso educacional em relação à ideia de mercado e a concepção de qualidade emergiu como resultado dos bons desempenhos alcançados nas áreas de negócios e administração.

⁴ Para citar apenas um exemplo, no começo do século XX, no Brasil, como alerta Fidalgo (2018), os eugenistas fizeram esforços consideráveis para comprovar que crianças de classes sociais mais populares teriam possível propensão para o crime, mas não para a vida intelectual. Em meados do mesmo século, a concepção eugênica deu lugar a um modelo funcionalista e a escola passou a dar às crianças da classe operária educação para o trabalho, enquanto às crianças ricas era dada a “*educação adequada às suas aptidões*”, ou seja, aquela voltada para o trabalho intelectual (FIDALGO, 2018, p. 133, grifo da autora).

A introdução da noção de qualidade nas bases das decisões das políticas educacionais foi marcada por sua capacidade de estabelecer critérios para identificar o que é considerado bom, bem como o que não é; sua natureza comparativa; e o conjunto de ferramentas tecnológicas que acompanhavam a ideia e incluíam métodos objetivos para determinar e quantificar os níveis de excelência. Essa poderosa noção se instalou nas políticas públicas e no imaginário social (CUENCA, 2014).

Numa perspectiva de mudança econômica, a década seguinte foi marcada por várias reformas em solo latino-americano e caribenho. Linhares (2010) atribui essas reformas ao encontro que ficou conhecido como “Consenso de Washington”, reunião ocorrida em 1989, convocada pelo *Institute for International Economics*, que buscava avaliar as reformas na América Latina. Dessa reunião, ficaram acordadas algumas conclusões, entre elas a necessidade das privatizações, a tributação mínima e a abertura a importações e investimentos estrangeiros, o que, de fato, ocorreu e estava ocorrendo⁵. Com a manifesta intenção de superar a crise, diversas mudanças começaram a acontecer e, em relação à economia, houve incentivo ao livre mercado através da privatização de vários serviços sociais, como a educação e a saúde (CUENCA, 2014).

A disseminação desses fundamentos, em conjunto com as noções de globalização e sociedade do conhecimento (GARCIA; MICHELS, 2021), culminaram nas décadas de 1990 e de 2000, com sua racionalização e implantação, através de um conjunto de ações levados a cabo por agências como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Tal interesse fez com que esses países fossem frequentemente chamados e, de certa forma, conduzidos por essas agências a atender a demandas que visassem diminuir as desigualdades em aspectos relevantes local e mundialmente, cuja resolução parecia ser de difícil solução (HOSTINS; HOEPERS, 2017; LINHARES, 2010). Com a possibilidade de investimentos surgida através desse contexto, houve um esforço para formular leis que dessem conta de conduzir as reformas no campo da educação de cada país, trazendo uma espécie de racionalidade científica para essas transformações (TEODORO, 2003).

Esse objetivo foi atingido por meio de diversos eventos, estudos, publicações,

⁵ De acordo com Linhares (2010), o *Institute for International Economics* atualmente conhecido como *Peterson Institute for International Economics*, uma organização de pesquisa independente e sem fins lucrativos, convidou diversos economistas de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano para estarem presentes neste encontro.

conduzidos por essas organizações internacionais, o que permitiu desenvolver redes de financiamentos, troca de informação e conhecimento e contatos entre as diversas autoridades responsáveis por mobilizar políticas bem como pela administração, em conjunto com atores sociais, especialistas, organizações não governamentais, entre outros (TEODORO, 2003). Tal processo fez com que essas organizações conseguissem ampliar e enraizar a internacionalização de questões educativas, gerando repercussões nas políticas educacionais dos países, em especial os periféricos e semiperiféricos (MARCONDES, 2005).

Esse processo aconteceu em vários países latino-americanos, mas, embora explanemos mais adiante em um item específico para isso, acreditamos ser importante traçar uma breve explicação sobre os países selecionados para esta dissertação: Bolívia, Brasil e Uruguai. Considerando que a América Latina contém 20 países, foi necessário escolher de forma justificada quais seriam objeto de estudo deste trabalho.

Dentre os possíveis critérios, julgamos pertinente refletir acerca da interferência do modelo neoliberal na educação, processo que, no Brasil, foi intensificado com a ditadura militar. Compreendemos, portanto, que a ocorrência de regimes ditatoriais nos outros países também pudesse ter contribuído com esse processo. Esse critério, contudo, não nos ajudou a fazer o recorte, visto que praticamente todos os países latino-americanos sofreram golpes militares. Optamos por fazer uma escolha entre os países que fizeram parte da “Operação Condor”, também conhecida como Plano ou Operativo Condor, espécie de um pacto clandestino internacional de repressão entre os militares argentinos, chilenos, brasileiros, bolivianos, peruanos, paraguaios e uruguaios (QUADRAT, 2002; REIS, 2012; SCALIANTE, 2010). Entre esses países, selecionamos aqueles cujas políticas de inclusão tivessem sido lançadas a partir do ano de 2008 (ano em que o Brasil lançou a sua), além de propostas e inicialmente executadas por governos explicitamente de esquerda, resultando nos países objetos deste trabalho.

Conforme veremos, cada um desses países tem uma realidade e políticas educacionais de inclusão completamente distintas. No entanto, todos eles fizeram parte do processo de internacionalização da educação básica que citamos, cujas consequências foram, em resumo, a criação de políticas que “[...] para as escolas de países pobres assume duas características *pedagógicas*: atendimento a necessidades *mínimas* de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 20, grifos do autor).

Complementarmente, conforme elucidam Souza e Pletsch (2017), é preciso perceber que esse processo alavancou a criação de sistemas nacionais de educação por meio de modelos universais. Torres (1996) descreveu esse modelo como sendo configurado a partir de variáveis observáveis e quantificáveis, ignorando aspectos qualitativos que, contraditoriamente,

constituem a essência da educação, definindo-o como “[...] um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo” (TORRES, 1996, p. 139).

Além disso, esse contexto, em certa medida, é também responsável por cristalizar um mapa de modelos simplificados de educação. Hostins e Hoepers (2017, p. 5), a respeito disso, explicam que na criação das suas políticas locais, o Estado assume o discurso globalizado, aplicando “[...] fórmulas simplificadas sugeridas pelos organismos internacionais, submetendo-as, no entanto, a outras redes de relações existentes na região”.

Esses sistemas desconsideram as condições concretas e específicas para sua implementação e têm como resultado a construção de uma cultura comum que promove o desenvolvimento e a manutenção de uma economia capitalista. Esse caminho, que se baseia na mercantilização da educação, é perigoso. Ball (2013, p. 186) afirma que implementar reformas educacionais que estejam baseadas no mercado é uma estratégia proposta por uma classe cujos efeitos são a “[...] reprodução de vantagens e desvantagens ligadas à classe social (e à etnia)”.

Durante esse processo, é fundamental reconhecer que as políticas neoliberais para a educação possuem certas características principais, descritas por Libâneo (2012) da seguinte forma: a) uma abordagem economicista que busca definir políticas e estratégias com base na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico dependendo da redução da pobreza global, por meio da prestação de serviços básicos aos menos favorecidos (como saúde, educação, segurança, entre outros), como uma condição para capacitá-los a participar desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduzida a objetivos de aprendizagem observáveis, com a formulação de critérios de desempenho expressos em competências, utilizados como base para avaliação em larga escala; d) flexibilidade no planejamento e na execução dos sistemas de ensino, mas com centralização das formas de aplicação das avaliações, cujos resultados acabam se tornando mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores.

Torres (1996) é uma das primeiras a reconhecer que, na prática, essas transformações partiram da formalização de uma concepção de uma escola que precisa considerar a integração social, posteriormente transformada em inclusão. Esses ideais passam a ser amplamente discutidos e difundidos a partir da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia, ocorrida entre 5 e 9 de março de 1990, organizada pela Unesco, que produziu a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990a). Já no seu preâmbulo, o documento, de cuja preparação participaram representantes de 157 países, indica:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO, 1990a, p. 2).

Analisando-o à primeira vista, o texto aborda uma constatação hoje óbvia: o mundo encontra-se em crise e a educação encontra-se prejudicada nesse cenário. No entanto, é necessário cautela ao nos depararmos com documentos como esse. Quando lidos desprovidos de intenção crítica e contextualização, seu atraente conteúdo pode surpreender por seus desígnios democratizantes e humanizadores (LIBÂNEO, 2012). Isso porque, conforme indica Rech (2013) e veremos mais adiante ao longo deste trabalho, existe uma espécie de sedução da população quando se trata do ideal de Educação para Todos, fazendo com que não acessemos nem compreendamos os discursos reais que orientam esse ideal. Esse envolvimento faz com que, muitas vezes, a aparente busca por maior acesso à escola torne-se inatacável e inquestionável (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Sem o véu sedutor que cobre esse tema, é possível enxergar melhor os resultados dessas ações. Conforme explica Cuenca (2014), diversos balanços e relatórios realizados sobre essas reformas feitas nos anos 1990 reconhecem a expansão dos sistemas educativos (devido ao maior acesso), a produção de mudanças institucionais e a reorganização do sistema. O autor admite que surgiram informações relevantes, como consequência de uma padronização das avaliações, e houve diversificação das estratégias de financiamento e gestão do serviço educacional. No entanto, todos esses esforços não conseguiram impactar na qualidade da aprendizagem dos estudantes, mesmo que tivessem pregado uma melhoria na qualidade da educação.

Em relação a isso, Torres (1996) sustenta que esse modelo educativo, ao invés de melhorar a qualidade e eficiência da educação e os aprendizados na escola pública entre os menos favorecidos, robustece condições que contribuem para produzir má qualidade, pouca eficiência e desigualdade na educação, perpetuando, na prática, o ciclo de in/exclusão e de desigualdades, sobre o qual versaremos com mais detalhe em especial no quarto capítulo, onde explicaremos o termo que adotamos: “in/exclusão”.

Vale mencionar que é também da década de 1990 a inserção do termo “inclusão” nos documentos oficiais. É fato que por muito tempo a discussão sobre inclusão ficou limitada à educação especial (GARCIA; MICHELS, 2021; HATTGE; LOPES, 2015), mas, neste trabalho, nosso conceito vai mais além e tem uma concepção vinculada à ideia neoliberal da educação

(LOPES; FABRIS, 2013). Reconhecendo esse contexto, Magalhães e Stoer (2006, p. 69) elucidam que, ao contrário de regular práticas de exclusão, o mercado criou espaços em que todos os indivíduos – não importando suas diferenças – aparentemente encontram-se incluídos, embora como consumidores. Sobre esses aspectos versaremos mais adiante ao longo deste trabalho.

Sob essa perspectiva, Lopes e Fabris (2013, p. 41) explicam que, nessa lógica, há uma junção entre mercado e Estado, que se aproximam, fundindo-se em momentos estratégicos, principalmente na educação dos sujeitos e nos investimentos sobre as condições de vida da população. Mercado e Estado tornam-se, portanto, parceiros aliados na capitalização dos indivíduos. A consequência disso é o que Libâneo (2012, p. 23) chama de escola assistencial e acolhedora, “[...] uma caricatura de inclusão social”. Essas políticas trazem prejuízo para a qualidade do ensino, fomentando desigualdades sociais no acesso ao conhecimento e gerando uma inversão das funções da escola, através da qual o direito à aprendizagem é substituído por aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012).

No entanto, paradoxalmente, desde então, nos países da América Latina, os dispositivos legais e as políticas que versam sobre a educação continuam sendo discutidos, aprovados e, teoricamente, aplicados, inseridos em uma governamentalidade neoliberal (HATTGE; LOPES, 2015) que promove um sistema que evidencia a liberdade individual, a competição e a descentralização como responsáveis por melhorar a eficiência e a qualidade da educação (LOPES; CABRAL NETO, 2020). Esse discurso omite o que vários pesquisadores chamaram de “[...] educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista” (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Neste sentido, a concretização desta pesquisa justifica-se a partir do seu intuito de contribuir com a compreensão das intenções que os organismos internacionais têm ao propor um modelo de educação que, à primeira vista, convence, mas que na sua estrutura está fundamentado nos princípios neoliberais e, portanto, contrários à efetiva inclusão. Saviani (2011, p. 30-31) já alerta que “[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada”.

Dessa forma, esta pesquisa quer contribuir para o exercício de análise das políticas de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, países da América Latina, considerando as políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres (LIBÂNEO, 2012). De acordo com Costa (2013), é alarmante observar a ausência de qualquer sinal de questionamento em relação aos efeitos gerados pela combinação entre liberalização, ajuste econômico, redução da capacidade de intervenção dos Estados nacionais e descentralização, mesmo considerando que a educação seja capaz de desempenhar o papel heroico que se espera dela. Pensar que a

educação deve se adaptar e ainda se beneficiar das demandas impostas por esse novo cenário é sufocar aquilo que sempre foi essencial para o pensamento educacional: a inquietação e a resistência à produção da desigualdade.

Sob essa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada, ao exercitar a compreensão das políticas de inclusão desses países e analisá-las considerando as políticas globais impostas por essas agências multilaterais, em especial Unesco e Banco Mundial, parte do pressuposto que, além de contribuírem questionavelmente para a efetiva Educação para Todos, enquadram-se em demandas do capitalismo disfarçadas de atenção a questões sociais (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012), motivo pelo qual, no nosso título consideramo-las políticas de in/exclusão.

Nesse contexto, esta dissertação justifica-se por discutir de que forma as recomendações da Unesco e do Banco Mundial influenciam a elaboração das políticas educacionais de inclusão dos países objetos de estudo. Essa análise tem o potencial de contribuir com o rompimento de “[...] lógicas exploratórias a que os países latinos foram e continuam sendo submetidos” (HOEPERS, 2020, p. 5).

Complementarmente, em um sentido mais amplo, pensando-o no seio do citado projeto aprovado pela FAPESC, esta pesquisa busca juntar-se ao *corpus* existente, contribuindo com as discussões sobre a elaboração de políticas de inclusão nos países da América Latina, gerando um possível impacto para a comunidade científica, em especial levando-se em conta a escassez de estudos sob essa perspectiva, conforme demonstraremos no próximo capítulo. É importante também mencionar que neste momento ainda não sabemos em que medida estas recomendações dos organismos multilaterais estão presentes nos documentos oficiais que orientam as políticas educacionais desses países, nem mesmo temos um mapeamento das políticas de inclusão latino-americanas (HOEPERS, 2020).

Dessa forma, esta pesquisa apresenta contribuições para a comunidade científica porque discute informações relevantes a respeito das políticas de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, levando em conta o histórico colonial e o presente de desigualdades sociais da América Latina e modelo de educação implantado nessa região que, de alguma forma, colaborou com a perpetuação dessas desigualdades. Além disso, a presente dissertação considera a interferência de organismos internacionais no que se refere às políticas de inclusão desses países, refletindo acerca do discurso e da lógica mercadológica que se difundiu na educação nas últimas décadas.

Pesquisas como esta podem cooperar para que a América Latina supere as condições de espaços de colonização e de subjugação às matrizes políticas e econômicas do império do capital transnacional. Essa superação é importante em especial porque a região foi e tem sido palco de experimentações de projetos neoliberais que permitem o acesso e o domínio de

recursos públicos cuja aplicação deveria estar voltada para o desenvolvimento humano do continente, como alertam Lopes e Cabral Neto (2020).

Em relação à sua estrutura, essa dissertação está composta por sete capítulos, já contando com este primeiro, de introdução. No capítulo seguinte, intitulado “Escolhas e caminhos da pesquisa” traçaremos os motivos pelos quais escolhemos desenvolver uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa com característica analítico-descritiva e interpretativa, considerando a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores, sob a perspectiva dos estudos comparados, sendo o levantamento de dados feito por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

No terceiro capítulo, intitulado “A abordagem do ciclo de políticas” trataremos a respeito dessa abordagem, usando como referência não somente os escritos de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), mas também as questões norteadoras e as discussões propostas por Mainardes (2006; 2018a).

No quarto capítulo, chamado “Um olhar crítico para a inclusão excludente”, versaremos sobre o termo inclusão, seus significados para a educação ao longo dos últimos anos, bem como o processo complexo de inclusão excludente e a justificativa pela adoção do termo “in/exclusão”, em especial no título deste trabalho.

No quinto capítulo, “Conhecimento para dar ou vender? A educação como mercadoria e as orientações da Unesco e do Banco Mundial”, versaremos sobre o envolvimento dos organismos internacionais na educação, levado a cabo com intensidade a partir da década de 1990, debruçando-nos sobre essas instituições, em especial Unesco e Banco Mundial, no que diz respeito ao seu papel na educação a partir das reformas neoliberais. Além disso, interpretaremos os documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e do Banco Mundial, a partir da abordagem do ciclo de políticas, especialmente no referente ao contexto da produção de texto, proposto por Ball e colaboradores.

No sexto capítulo, intitulado “As políticas de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai: genealogia e mobilidade das recomendações da Unesco e do Banco Mundial”, propomos uma genealogia das políticas vigentes nesses países, analisando os documentos anteriores. Além disso, fazemos o exercício de compreender, à luz do contexto de produção de texto proposto por Ball e colaboradores, como as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai foram impactadas pelas recomendações da Unesco e do Banco Mundial e discutir como ocorre a mobilidade dessas recomendações entre os documentos desses organismos e os documentos das políticas de inclusão dos países selecionados, a partir das ideias-chave identificadas nas recomendações dos textos desses organismos e à luz do contexto de

influências proposto por Ball.

Nas “Considerações Finais”, sintetizamos as reflexões tecidas ao longo deste estudo, delineando, assim, conclusões relevantes sobre o grau de consentimento que cada país conferiu às recomendações da Unesco e do Banco Mundial no processo de consolidação de suas políticas de in/ exclusão. Adicionalmente, propomos possíveis trajetórias para a continuidade desta pesquisa, considerando a análise da aplicação dessas políticas analisando-as, a partir da abordagem do ciclo de políticas (ACP), nomeadamente no contexto da prática.

2 ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, no primeiro item, descrevemos os caminhos que escolhemos para desenvolver este trabalho, pautado na abordagem qualitativa com característica analítico-descritiva e interpretativa, sob a perspectiva dos estudos comparados, e com levantamento de dados por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Nos outros três itens, versamos sobre o processo de seleção dos países, além de explanarmos como se deu a escolha dos documentos dos organismos internacionais e dos documentos nacionais que compõem o *corpus* desta dissertação.

2.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Como explicamos na introdução, o objetivo geral da presente dissertação é analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai. Em relação aos aspectos metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa com característica analítico-descritiva e interpretativa, considerando a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores, sob a perspectiva dos estudos comparados, sendo o levantamento de dados feito por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

A escolha de realizar uma pesquisa qualitativa baseia-se principalmente no fato de reconhecermos que devemos analisar os acontecimentos com a perspectiva de que nada é insignificante, e que cada elemento possui o potencial de fornecer pistas valiosas para uma compreensão mais aprofundada do assunto em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ademais, dada a sua natureza complexa, o objeto deste trabalho não pode ser reduzido à simples operacionalização de variáveis. Além de considerarmos as características desse tipo de pesquisa propostas por Bogdan e Biklen (1994)⁶, também optamos por seguir essa abordagem pois ela abrange as condições contextuais, que podem influenciar consideravelmente os eventos históricos e sociais (YIN, 2016; STAKE, 2011).

Acreditamos ser importante mencionar que, assim como explica Stake (2011), compreendemos que não há uma forma única de pensar qualitativamente, visto que esse pensamento pode ser interpretativo, humanístico, situacional, baseado em experiências.

⁶ Para os autores, a pesquisa qualitativa tem cinco características, a saber: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ademais, vale ressaltar que a pesquisa qualitativa é muitas vezes definida como pesquisa interpretativa, visto que faz com que o foco da pesquisa social passe de trabalhar com a explicação de causa e efeito para o caminho da interpretação (STAKE, 2011).

Sob essa perspectiva, ressaltamos que é por meio da interpretação – um ato de composição da pesquisa – que mostraremos a complexidade dos resultados encontrados nesta dissertação. A partir dessa ótica, é importante registrar que a pesquisa bibliográfica da qual essa dissertação se vale não se constitui como uma repetição do que já foi dito, compondo, portanto, um diálogo pautado pela discussão e interpretação (MARCONI; LAKATOS, 2003; GATTI, 2006). Complementarmente, a escolha por fazer uma pesquisa documental considera o fato de os documentos serem uma fonte natural de informação, da qual se podem retirar informações e evidências de um determinado contexto, neste caso, o de sua criação (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). No caso específico deste trabalho, o contexto se refere não somente ao momento em que cada um dos documentos, nacionais ou dos organismos internacionais foi publicado, mas também aos seus antecedentes.

No que se refere aos documentos, nesta dissertação, estão sendo analisados documentos da Unesco e do Banco Mundial, bem como textos das políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, listados respectivamente nos Quadros 2, 4 e 6, expostos adiante. Nesse contexto, consideramos importante mencionar que nossa opção pela pesquisa documental leva em conta o fato de que os documentos não podem ser transformados, sendo, portanto, um instrumento que elimina parcialmente a influência entre pesquisadora e sujeito (CELLARD, 2012).

Em contrapartida, também reconhecemos outras particularidades do trabalho com essa fonte. Assumimos neste trabalho a ponderação de Evangelista (2004), quando explana a respeito das três temporalidades da pesquisa. Para a autora, a primeira é a das fontes primárias, que têm marcas da época em que foram escritas. A segunda é a das fontes que fazem uma análise ou interpretação. E a terceira é a temporalidade da própria pesquisadora, sendo sua tarefa distanciar-se das posições teóricas presentes nas fontes primárias e nas fontes que versam sobre o tema.

Sob essa perspectiva, vale mencionar que não excluimos e, pelo contrário, consideramos, a interação entre objeto e pesquisadora, que compreende seu posicionamento em relação à história de si, de sua fonte, ou da sua produção (FÁVERO; CENTENARO, 2019). Complementarmente, reconhecemos que as fontes documentais, visto que estão escritas e são frutos de um tempo, não podem ser dominadas por quem os investiga (CELLARD, 2012). E,

neste sentido, adotamos os cuidados propostos por Evangelista (2004) a respeito da lida com o *corpus* documental⁷.

Paralelamente, levamos em conta que os documentos indicam caminhos a respeito de como as instituições consideram a realidade e legitimam suas atividades. Reconhecemos, outrossim, o fato de que o atual amplo acesso a esses documentos, além de ser um facilitador (ou até por ser um facilitador), contribui com o processo de popularizar justificativas que buscam legitimar as transformações que a educação vem sofrendo nas últimas décadas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Dando continuidade às nossas escolhas metodológicas, conforme citamos anteriormente, esta pesquisa também se desenvolve sob a perspectiva dos estudos comparados⁸. Considerando que analisamos documentos sobre as políticas de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, assumimos que valer-se desses estudos seria uma estratégia adequada por diversas razões, além das elementares, como o fato de a comparação ser inerente ao processo de produção de conhecimento (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013). Assumimos nesta pesquisa o que foi proposto por Franco (2000), quando afirma que o outro, o reconhecimento de si através do outro, a questão do outro são os princípios básicos da comparação. Nesse contexto, a pesquisa deve ter como objetivo identificar o que há de comum nos processos individuais, revelando a relação interdependente entre o aspecto específico e o universal dentro do mesmo evento. Em outras palavras, a particularidade não pode se perder no contexto mais amplo da sociedade, mas também não pode ser considerada como se existisse isoladamente da totalidade à qual pertence e que lhe confere significado (CARVALHO, 2013).

No caso deste trabalho, o específico que já se destaca inicialmente é o fato de os três países do objeto de estudo pertencerem à América Latina. Essa conjuntura é também um motivo que justifica a escolha pelos estudos comparados. Conforme explica Franco (2000), existe uma

⁷ Evangelista (2004) propõe, em 12 itens, alguns cuidados que o pesquisador deve ter ao lidar com a pesquisa documental. Em resumo, são eles: a) consciência dos limites da pesquisa e do pesquisador; b) consciência de que as fontes documentais nem sempre dizem a verdade; c) consciência das perspectivas dualizadoras que nos formam e matizam o modo através do qual “endeusamos” ou “descartamos” uma fonte, sendo a contradição fundamental nesse processo; d) consciência da multiplicidade das determinações históricas que constituem o objeto de estudo; e) consciência de que os documentos não podem ser inquiridos de qualquer maneira; f) consciência de que está inscrita uma diversidade de projetos nos documentos; g) consciência de que as fontes embora sejam objetivas nem sempre o fazem com clareza; h) consciência de que existem interpretações diferentes e que nem sempre é possível compreender todos os seus componentes; i) consciência de que a realidade é complexa e exige capacidade intelectual elaborada; j) consciência de que é necessário organizar as próprias dúvidas; k) consciência de que muitas interrogações não necessariamente oferecerão respostas e de que surgirão novas perguntas; l) consciência de que a dúvida é mais importante do que a certeza.

⁸ Carvalho (2013), explica que a partir da década de 1990, com os processos de globalização, e com a influência dos organismos internacionais nas políticas nacionais de educação, desenvolveu-se o interesse pelo panorama educacional de outros países, ocorrendo a revalorização da educação comparada internacionalmente.

tradição desse tipo de estudos em educação na América Latina. No entanto, na maioria das vezes, no passado, ela foi conduzida pelos organismos internacionais. Essas agências, em seus relatórios comparativos, apresentaram uma perspectiva positivista, baseada em estatísticas e com a intenção de descrever quantitativamente os fenômenos, sem analisar as relações de poder subentendidas no universo da educação. Ciavatta (2009) complementa, indicando que essas pesquisas trouxeram e trazem um tratamento reducionista, de maneira descontextualizada, isolada da história e do desenvolvimento de cada país.

Como consequência desses estudos de cunho reducionista, há uma convergência nas alterações observadas na regulação dos sistemas educativos nos diferentes países, gerando uma espécie de regulação transnacional (BALL, 2014). Em tempos globalizados, essa noção de transnacionalização ressignifica os processos educacionais, convertendo em ultrapassados os sistemas educativos criados num quadro nacional. Nessa mesma ótica, Krawczyk (2013) demonstra que essas pesquisas buscaram legitimar a homogeneidade das agendas desses países por meio da homogeneidade do diagnóstico dos seus sistemas educativos⁹.

É importante, portanto, ressaltar que esta dissertação não pretende utilizar-se dos estudos comparados da forma como os organismos internacionais os difundiram nas últimas décadas. Nossa abordagem parte de uma reformulação teórico-metodológica, que considera o fenômeno educacional de maneira complexa e permite conhecer, através da análise comparativa, as políticas públicas adotadas em diferentes realidades (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013).

Sob essa nova perspectiva, Carvalho (2014) indica dois possíveis enfoques: um microanalítico e um macroanalítico. Os comparatistas que adotam o enfoque microanalítico valem-se de uma perspectiva intranacional, regional, local ou subnacional que busca recuperar a singularidade dos sistemas educativos nacionais, tendo como objetivo oferecer recursos para desenvolver políticas que contemplem as particularidades das diversas culturas, oferecendo-lhes alternativas. Por outro lado, o enfoque macroanalítico considera as consequências da globalização sobre a educação.

Neste trabalho, optamos pelo segundo, embora reconheçamos que tratamos das consequências *textuais* (e não práticas) da globalização sobre a educação. Além disso, consideramos que a explicação dos sistemas educativos vai além do contexto nacional; sendo a

⁹ Krawczyk (2013) explica que inicialmente essas pesquisas foram encomendadas e divulgadas como complemento à estratégia do Banco Mundial de propor ações para que a região pudesse apresentar um desenvolvimento ascendente. Esses estudos reforçaram o caráter homogeneizador, seja por fazer uma leitura das realidades nacionais, seja pelas propostas que impuseram uma padronização da política educacional. Marcondes (2005) alerta que esse tipo de análise busca utilizar os resultados para comparar as nações seguindo critérios baseados na lógica mercantilista, a fim de subsidiar decisões que visam oferecer auxílio aos países em desenvolvimento.

globalização e suas implicações elementos fundamentais para compreendê-los. Esse tipo de enfoque centra-se na influência e na interferência que os organismos multilaterais exercem na elaboração e implantação das políticas educacionais, considerando que os processos de transferência ou imposição desses modelos leva à homogeneização de políticas educacionais, em especial quando considerado o contexto da América Latina. Não buscamos, portanto, limitarmos à identificação de semelhanças e diferenças, mas tentamos explicar os motivos, reconhecendo o processo de internacionalização do capital, sem negar as especificidades dos diferentes países (CARVALHO, 2014).

Neste sentido, conforme sugerem Shiroma, Campos e Garcia (2005), julgamos apropriado valermos-nos dos estudos comparados, visto que os documentos que serão analisados devem ser compreendidos não somente na sua própria realidade, mas em articulação com outros textos, também frutos de uma reforma que ditou novos caminhos para a educação latino-americana. Assim, esse tipo de estudos nos ajuda a compreender as alterações sociais provocadas pela nova ordem global, visto que, especialmente devido às análises feitas pelos organismos multilaterais, as problemáticas da educação não se limitam mais ao contexto nacional (CARVALHO, 2013).

Sob essa perspectiva, defendemos que os estudos comparados nos oferecem a possibilidade de articular processos locais e globais ocorridos na educação, superando a fragmentação dos estudos que consideram individualmente as nações e problematizando a relação entre o particular e o geral (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013). A respeito disso, Carvalho (2013) explica que a relevância desse tipo de estudos na educação se dá, em especial, por quatro motivos, que consideramos serem totalmente pertinentes a este trabalho, mesmo que esteja focado nas políticas de inclusão.

Em primeiro lugar, eles ampliam nossa visão a respeito das consequências da globalização para a reforma dos sistemas educativos de diferentes países. Em segundo lugar, eles identificam o que é comum e o que é específico em cada um desses sistemas. Em terceiro lugar, através deles, pode-se averiguar e identificar se há alternativas para a padronização internacional dessas políticas. Em quarto lugar, esses estudos compreendem a relação entre os processos de globalização e regionalização como algo contraditório e não linear (CARVALHO, 2013).

É importante reconhecer, ao optar por desenvolver uma pesquisa bibliográfica e documental, analítico-descritiva e interpretativa, baseada na abordagem qualitativa e sob a perspectiva dos estudos comparados, que estamos, metodologicamente, traçando o que Stake (2011) chamou de métodos mistos. O autor os conceitua como a utilização interativa de diversos

métodos, utilizados conscientemente em conjunto com o intuito de estudar um elemento específico ou uma relação, buscando aprimorar a qualidade das evidências.

Sob essa ótica, é válido registrar que, complementarmente ao suporte metodológico, a discussão dos documentos que compõem o *corpus* desta dissertação será sustentada por um referencial teórico que auxiliará a análise dos documentos. Para essa análise, pretendemos levar em conta a abordagem do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), valendo-nos, entre outros recursos, de questões norteadoras, propostas por Mainardes (2006), por considerarmos que essa abordagem oferece elementos teórico-metodológicos que permitem o desenvolvimento desta pesquisa e sua exposição (MAINARDES, 2018a).

Levando em conta o objeto de estudo em questão, centramo-nos em especial no contexto de influências e no contexto da produção de texto. De acordo com Mainardes (2018a), a análise do contexto de influências não é um processo simples, pois é necessário, além de explorar as escalas internacional, nacional e local, considerar a historicidade da política em questão, visto que ela faz parte de um encadeamento de políticas propostas anteriormente, motivo pelo qual, conforme veremos adiante, não nos deteremos apenas no documento da política vigente.

Em relação ao contexto da produção de texto, estamos cientes da necessidade da análise crítica dos textos que selecionamos, evadindo-nos de análises neutras ou que legitimem inquestionavelmente as políticas investigadas. Neste sentido, como alerta Mainardes (2018a), para dar cabo disso, buscamos identificar o problema que deu origem à política e seus fundamentos (considerando suas fragilidades); identificar fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem nos textos; identificar redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e reconhecer fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos nesses textos. Essas questões serão no quinto e sexto capítulos, considerando o fato de que esses contextos não apresentam dimensão sequencial ou temporal, ou seja, não são lineares e estão inter-relacionados (BALL, 1994).

Também nos valeremos da discussão a respeito dos processos de inclusão excludente, estudados por autores como Martins (1997), Garcia (2004), Veiga-Neto e Lopes (2011), Lopes e Fabris (2013), considerando o contexto neoliberal em que as políticas se fundamentaram. Nesse contexto, a inclusão é considerada uma necessidade obrigatória para todos, sendo atribuída a ela uma característica natural que não gera questionamentos (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Assim, os pressupostos que guiam esses estudos e como eles se relacionam com o objeto este trabalho serão abordados no quarto capítulo, onde explicamos nossa escolha pelo termo “in/exclusão”, em especial no título deste trabalho.

Uma vez explicadas as nossas escolhas e os motivos que nos fizeram traçar esses caminhos para esta dissertação, consideramos importante explicar como e por que selecionamos Bolívia, Brasil e Uruguai para comporem o *corpus* desse estudo, algo que faremos na seção a seguir.

2.2 O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS PAÍSES

Considerando o vínculo desta dissertação com o projeto financiado pela Fapesec (HOEPERS, 2020), partimos do pressuposto de que os países objeto de estudo deste trabalho deveriam fazer parte da América Latina. No entanto, essa região do continente inclui 20 países e compreendemos que, devido à limitação de uma dissertação e à potencial complexidade do objeto de estudo, seria necessário fazer um recorte.

Para decidi-lo, foi necessário abordar o tema sob vários pontos de vista. Um dos que nos pareceu mais pertinente foi a crença na interferência do modelo neoliberal que transforma a educação em um produto seguindo uma lógica de mercado (TORRES, 1996; MARCONDES, 2005; AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012; LIBÂNEO, 2012; BALL, 2014; FONSECA, 2013; TORRES, 2013; CUENCA, 2014; LOPES; CABRAL NETO, 2020). No Brasil, foi com a ditadura militar que fortemente se implantou um sistema econômico liberal que buscou a modernização do capitalismo que, conseqüentemente, fomentou esse tipo de visão para a educação. A consolidação desse sistema somente foi possível por meio da desconsideração das classes trabalhadoras nas políticas nacionais e, entre os diversos mecanismos utilizados pelo Estado para dar cabo dessas transformações, estão as reformas educacionais que conceberam a educação como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, valendo-se, para isso, dos pressupostos básicos da teoria do capital humano (FERREIRA; BITTAR, 2008) e de poucos investimentos no setor (PINTO, 2014).

É nesse período também que se estabelece uma política educacional cada vez mais voltada para a privatização, mantendo, por meio da repressão, um controle político e ideológico do ensino, limitando o exercício da crítica social (CARVALHO; FERREIRA, 2014; PINTO, 2014). Durante a ditadura militar, a educação teve um uso político, construído através de uma narrativa que buscou legitimar as ações governamentais, tendo como objetivo a doutrinação, a construção de uma consciência coletiva e de uma identidade nacional que reprimisse pensamentos dissonantes (MEDEIROS, 2019). Embora estejamos tratando da realidade brasileira, no mesmo período praticamente todos os países latino-americanos sofreram golpes militares que fizeram parte de projetos internacionais planejados (VIOLA; ALBUQUERQUE, 2015). Ademais, os governos militares latino-americanos ultrapassaram os limites do terrorismo utilizando, para isso,

o aparato estatal e implantando uma política educacional baseada em manter a população alienada e amedrontada (SCALIANTE, 2010).

Sob esse ponto de vista, consideramos que utilizar a ocorrência de governos ditatoriais concomitantes ao brasileiro seria um critério pertinente para escolha dos países, embora isso ainda mantivesse muitos Estados, conforme se observará no Quadro 1. Buscando consolidar um recorte, no processo da pesquisa prévia relacionada às ditaduras, entramos em contato com a existência da “Operação Condor”, também conhecida como Plano ou Operativo Condor. Foi em 1992, com a descoberta de documentos secretos do ditador paraguaio Alfredo Stroessner, que a comunidade internacional teve conhecimento dessa operação (QUADRAT, 2002).

Acredita-se que a operação tenha sido idealizada pelo coronel chileno Manuel Contreras sob o pretexto de que as esquerdas dos países do Cone Sul estavam se fortalecendo. No final de 1975, em Santiago do Chile, ocorreu uma reunião com setores de inteligência, traçando os primeiros passos de uma política de troca de informações, prisioneiros, criação de cursos, circulação de materiais impressos sobre elementos dito subversivos, criando um pacto clandestino internacional de coordenação repressiva entre Argentina, Chile, Brasil, Bolívia, Peru, Paraguai e Uruguai (QUADRAT, 2002; REIS, 2012; SCALIANTE, 2010).

No documento de 1975 intitulado “*Primera Reunión de Trabajo de Inteligencia Nacional*”, lê-se:

A subversão está presente em nosso continente há alguns anos, amparada por concepções político-econômicas que são fundamentalmente contrárias à história, à filosofia, à religião e aos costumes dos países de nosso hemisfério. Esta situação descrita não reconhece fronteiras ou países e a infiltração penetra em todos os níveis da vida nacional¹⁰ (CHILE, 1975, p. 1, tradução nossa).

Entre esses sete países, observamos aqueles países cujas políticas de inclusão tivessem sido lançadas a partir do ano de 2008, tendo como referência o lançamento da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), ocorrido no Brasil nesse ano. Esse critério manteve Bolívia, Chile e Uruguai, cujas políticas vigentes datam respectivamente de 2010, 2010 e 2008.

Mantendo o Brasil como referência, observamos em quais desses países essas políticas foram propostas e inicialmente executadas por governos explicitamente de esquerda. Todos se encontravam nessa condição, com exceção do Chile que, embora tivesse aprovado a “*Ley sobre*

¹⁰ Texto original: “*La Subversión desde hace algunos años, se encuentra presente en nuestro Continente, amparado por concepciones políticas-económicas que son fundamentalmente contrarias a la Historia, a la Filosofía, a la Religión y a las costumbres propias de los países de nuestro hemisferio. Esta situación descrita, no reconoce Fronteras ni Países, y la infiltración penetra todos los niveles de la vida Nacional*”.

Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad” em 10 de fevereiro de 2010, no governo de Michelle Bachelet, do Partido Socialista do Chile, o mandato de dita presidenta se encerrou no dia 11 de março de 2010. Dessa forma, a aplicação dessa lei ocorreu no governo de Sebastián Piñera, candidato independente eleito pela “*Coalición por el Cambio*”, de centro-direita, motivo pelo qual o país foi excluído nesse recorte.

Quadro 1 – Relação entre países latino-americanos, governos ditatoriais, políticas de inclusão vigentes e ideologia partidária

País	Ditadura	Condor	Política educacional de inclusão vigente	Ano	Presidente	Partido Político	Ideologia partidária
Brasil	1964-1985	Sim	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Luís Inácio Lula da Silva	Partido dos Trabalhadores	Esquerda
Argentina	1976-1983	Sim	<i>Programa Nacional de Inclusión Educativa</i>	2005	Néstor Kirchner	Partido Justicialista	Centro-esquerda
Bolívia	1964-1982	Sim	<i>Ley n.º 070</i>	2010	Evo Morales	Movimiento al Socialismo	Esquerda
Chile	1973-1990	Sim	<i>Ley n.º 20.422</i>	2010	Michelle Bachelet	Partido Socialista do Chile	Esquerda ¹¹
Nicarágua	1979-1990	Não	<i>Ley General de Educación</i>	2006	Enrique Bolaños Geyer	Partido Liberal Constitucionalista	Direita
Peru	1968-1980	Sim	<i>D.S. No 026-003-ED</i>	2003	Alejandro Toledo	Perú Posible	Centro-esquerda
Uruguai	1973-1985	Sim	<i>Ley General de Educación</i>	2008	Tabaré Vázquez	Frente Amplio	Esquerda

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez feita a escolha dos países, foi necessário considerar os organismos internacionais cujos documentos norteadores seriam analisados, processo que explicaremos a seguir.

2.3 A ESCOLHA DOS DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

¹¹ Conforme mencionamos, optamos por excluir o Chile visto que sua política de educação inclusiva foi aprovada somente um mês antes de encerrar o mandato da presidenta Michelle Bachelet, tendo ocorrido a execução da lei no governo de Sebastián Piñera, candidato da “*Coalición por el Cambio*”, de centro-direita.

Após a delimitação dos países que compõem o objeto de estudo desta dissertação, é necessário explicar os passos que demos para concretizar a decisão acerca dos organismos internacionais e de seus documentos. Antes de continuarmos, é importante mencionar que reconhecemos que nenhuma escolha, incluída a de documentos, é aleatória, considerando que há certos propósitos que guiaram a sua seleção (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Sob essa perspectiva, buscamos nos ater a alguns critérios que limitaram agências.

No processo que envolveu os estudos preliminares para a escrita deste trabalho, entramos em contato com uma extensa bibliografia sobre o tema, em especial devido às discussões proporcionadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE) do IFC. Entre os diversos assuntos colocados em pauta nas reuniões, habitualmente estão presentes as agências internacionais, pois elas são objeto de estudo do projeto de pesquisa financiado pela FAPESC (HOEPERS, 2020), referido anteriormente.

Por ser um assunto rotineiramente discutido, já iniciamos este estudo com algumas referências a respeito de organismos que potencialmente seriam incluídos na pesquisa. Além disso, como será demonstrado adiante, no processo de produção da metapesquisa (MAINARDES, 2017; 2018b), mais uma vez entramos em contato com trabalhos acadêmicos que incluíram diversas agências multilaterais, o que contribuiu com o processo da escolha dos órgãos que comporiam o *corpus* desta dissertação.

No entanto, há muitos organismos internacionais cujos documentos poderiam ter sido analisados nesta dissertação e, por isso, foi necessário que fizéssemos uma seleção a partir de alguns critérios. Inicialmente, fizemos um levantamento dos organismos internacionais citados na bibliografia à que tivemos acesso, chegando a 13, sendo eles, em ordem alfabética do seu nome em língua portuguesa: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Mundial (BM); Comissão Econômica para a América Latina (Cepal); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI); Organização Mundial de Comércio (OMC); Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Essa seleção prévia de organismos multilaterais ainda nos deixava com um *corpus* cuja análise seria inviável para um trabalho como uma dissertação de mestrado. Neste sentido, vimos a necessidade de fazer um recorte, a fim de alcançarmos um *corpus* mais adequado à realidade

deste trabalho. Como mencionamos, nosso propósito com este estudo é analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, no período de 1990 a 2010. Para isso, tomamos como ponto de partida a citada “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990a). Essa declaração serviu e serve, ainda hoje, de referência para a elaboração das políticas de inclusão dos países signatários, que assumiram compromissos a serem cumpridos nos anos seguintes.

A partir dessa conferência, o discurso econômico assumiu o protagonismo no novo modelo, considerando as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) e dando outra função ao Estado, aos professores e à pedagogia (TORRES, 1996), desresponsabilizando gradativamente o Estado e responsabilizando os indivíduos. Nesse contexto, optamos por fazer um levantamento das conferências e encontros relacionados à educação realizados por esse órgão a partir de 1990, finalizando em 2010, ano em que a lei nº 70/2010 (BOLÍVIA, 2010) foi promulgada na Bolívia, determinando, de certa forma, uma política de educação inclusiva para o país. Brasil e Uruguai, conforme mostraremos, têm políticas de inclusão anteriores a essa. É importante mencionar que selecionamos apenas os eventos que geraram documentos norteadores e que foram assinados por pelo menos um dos países participantes objetos de estudo desta dissertação, ou seja, Bolívia, Brasil e Uruguai¹². A relação com os documentos, os encontros e conferências, bem como os países signatários de cada um deles, encontra-se no Quadro 2.

¹² É importante explicar a presença exclusiva do Brasil em alguns encontros. No caso dos encontros em Nova Delhi em 1993, o Brasil participou porque o foco era nos nove países mais populosos na época: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Além disso, Bolívia e Uruguai não faziam parte do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos, o que explica sua ausência nessas reuniões. Vale ressaltar que, ao escolher conferências organizadas pela Unesco, não analisamos dois eventos importantes relacionados ao tema em questão. Um deles é a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (OEA, 1999), realizada em junho de 1999 na Guatemala, conduzida pela OEA. O outro é a “Declaração de Tarija”, preparada na “XIII Conferência Iberoamericana de Educação” em setembro de 2003, na cidade boliviana de Tarija, conduzida pela OEI. Fizemos buscas relacionadas a esses eventos nas respectivas plataformas desses dois organismos (que, conforme explicaremos adiante, têm poucas opções), mas não encontramos documentação relevante.

Quadro 2 – Eventos relacionados à educação organizados pela Unesco (1990-2010)

Nº	Data e local	Evento	Documento	Outros órgãos vinculados	Países signatários
1	5-9/mar. de 1990 (Jomtien, Tailândia)	Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT)	Unesco PNUD Unicef Banco Mundial	Bolívia Brasil Uruguai
2	8-10/set. de 1993 (Nova Delhi, Índia)	<i>International Consultative Forum on Education for All</i>	Declaração de Nova Delhi sobre EPT	Unesco Unicef UNFPA	Brasil
	12-16/dez. de 1993 (Nova Delhi)	<i>Education for all Summit</i>			
3	7-10/jun. de 1994 (Salamanca, Espanha)	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade	Declaração de Salamanca	Unesco	Bolívia, Brasil ¹³ e Uruguai
4	16-19/jun. de 1996 (Aman, Jordânia)	Encontro da meia década do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos	Afirmação de Aman	Unesco PNUD Unicef Banco Mundial	Brasil e Uruguai
5	10-12/fev. de 2000 (Santo Domingo, Rep. Dominicana)	<i>Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos</i>	<i>Educación para todos en las Américas. Marco de acción regional</i>	Unesco Unicef UNFPA PNUD Banco Mundial	Não encontramos esta informação ¹⁴
6	26-28 /abr. de 2000 (Dakar, Senegal)	Fórum Mundial de Educação	Marco de ação de Dakar. Educação para todos	Unesco Unicef UNFPA PNUD Banco Mundial	Bolívia e Brasil
7	5-7/mar. de 2001 (Cochabamba, Bolívia)	VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação na América Latina e Caribe	Declaração de Cochabamba	Unesco	Bolívia e Brasil
8	10-12/nov. de 2003 (Nova Delhi, Índia)	III Reunião do Grupo de Alto Nível do programa EPT	<i>The New Delhi Statement</i>	Unesco	Brasil
9	8-10/nov. de 2004 (Brasília, Brasil)	IV Reunião do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos	Declaração de Brasília	Unesco	Brasil
10	23-25/fev. de 2010 (Addis Ababa, Etiópia)	IX Reunião do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos	<i>Addis Ababa Declaration</i>	Unesco	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante mencionar que tivemos extrema dificuldade em encontrar de forma clara os países signatários de cada um desses documentos. Nesse contexto, o caminho encontrado

¹³ Apesar de o Brasil ser reconhecido como um dos países que aderiram à “Declaração de Salamanca”, sendo inclusive o país onde sua primeira edição foi publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1994, é importante ressaltar que o relatório final não apresenta nenhum representante dos órgãos governamentais brasileiros.

¹⁴ Apesar de realizar buscas em diversas plataformas, utilizando diferentes critérios, não conseguimos localizar o relatório referente a esse encontro. No dia 18 de julho de 2022, enviamos um e-mail para a biblioteca da Unesco (library@unesco.org) solicitando assistência na busca pelo documento, porém não recebemos resposta.

para garantir se houve a participação desses países foi conferir nos relatórios finais desses encontros a presença de representantes dos órgãos de educação de cada um desses países, lista que pode ser encontrada no Apêndice A.

No levantamento que fizemos, pudemos perceber o protagonismo de alguns organismos internacionais, como Unicef, UNFPA, PNUD e Banco Mundial e sentimos a necessidade de pesquisar os documentos desses organismos. Para isso, acessamos durante os meses de maio e junho de 2022 as páginas de cada um desses órgãos procurando quais deles possuíam acesso virtual a seu acervo e consideramos de que forma era dado esse acesso. Pudemos constatar que, todos, exceto o UNFPA, contavam com alguma área dedicada às suas publicações. No entanto, o acesso e as possibilidades de cada uma delas eram distintos.

A plataforma do PNUD¹⁵ apenas permite uma busca genérica entre as publicações, não havendo possibilidade de filtragem ou busca avançada. Já o acervo das publicações da Unicef¹⁶ estão postados na página inicial da Biblioteca, não havendo um local específico em que se possa realizar uma busca detalhada pelos documentos. Constatamos, portanto, que apenas o Banco Mundial possui um sistema de busca avançada, que permite diversas possibilidades, entre elas o uso de operadores booleanos, seleção de data, idioma, país, assunto, autoria, tipo de documento e outras categorias mais específicas.

Buscando obter um panorama amplo da produção de documentos desses organismos, decidimos ampliar a busca nas plataformas do BID, Cepal, FMI, OCDE, OEA, OEI, OMC e ONU, durante os meses de junho e julho de 2022. Nessa ampliação, constatamos que os sistemas de busca da OEA e da OEI tinham estruturas muito deficitárias. A interface da OEA¹⁷ permite uma busca por tipo de documento, título e classificação, mas não dá opções e, após os resultados, não oferece possibilidades de filtragem. A plataforma da OEI¹⁸ somente permite busca por título, data, área e escritório responsável pela publicação.

Considerando essa situação, optamos por selecionar inicialmente as organizações cuja estrutura de busca tivesse os parâmetros necessários para conduzirmos a nossa pesquisa, excluindo-se, assim, dentre os 13 organismos, OEA, OEI, PNUD, Unicef e UNFPA (que sequer

¹⁵ Disponível em: <https://www.undp.org/publications>. Acesso em: 15 jun. 2022

¹⁶ Disponível em: <https://www.unicef.org/research-and-reports>. Acesso em: 15 jun. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://www.oas.org/ext/en/tools/Document-Search>. Acesso em: 1º jul. 2022.

¹⁸ Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes>. Acesso em: 1º jul. 2022.

possui plataforma de busca) e mantendo as oito restantes, a saber: BID¹⁹, BM²⁰, Cepal²¹, FMI²², ONU²³, OMC²⁴, OCDE²⁵ e Unesco²⁶, que foi nossa base inicial.

As variadas possibilidades das plataformas fizeram com que determinássemos caminhos que permitissem a procura dos documentos em questão. Fizemos uma pesquisa contemplando os mesmos itens (ou os mais semelhantes possíveis) com vistas a padronizar as possibilidades de resultado. Os parâmetros utilizados estão descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Parâmetros de busca de documentos nas bibliotecas com busca avançada dos organismos internacionais

(continua)

Organismo	Palavra(s)-chave ou palavra(s) no título	Assunto (item selecionável)	Autoria	Ano	Tipo de documento
BID	<i>education / educación / educação</i>	<i>Education</i>	IBD (item selecionável)	1990 a 2010	Texto integral (item selecionável)
BM	<i>education / educación / educação</i>	<i>Education</i>	IBRD BIRD BM <i>The World Bank</i> Banco Mundial	1990 a 2010	<i>Publication, WBI Working Paper, Working paper Working Paper (Numbered Series)</i>
Cepal	<i>education / educación / educação</i>	<i>Education</i>	Cepal (item selecionável)	1990 a 2010	<i>Documentos de conferencias y reuniones e Documentos del Periodo de Sesiones (item selecionável)</i>
FMI	<i>education / educación / educação</i>	<i>Education</i>	IMF FMI <i>International Monetary Fund</i> <i>Fondo monetario internacional</i> Fundo Monetário Internacional	1990 a 2010	Todos (o que inclui as opções: <i>Journal Article, Journal, Chapter, Book, Journal Issue</i>)

¹⁹ Disponível em: <https://fhl.on.worldcat.org/advancedsearch>. Acesso em: 1º jul. 2022.

²⁰ Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/docadvancesearch>. Acesso em: 1º jul. 2022.

²¹ Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/discover>. Acesso em: 1º jul. 2022.

²² Disponível em: <https://www.elibrary.imf.org/advancedsearch>. Acesso em: 1º jul. 2022.

²³ Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/?ln=en&as=1>. Acesso em: 1º jul. 2022.

²⁴ Disponível em: <https://www.wto-ilibrary.org/search/advancedsearch>. Acesso em: 1º jul. 2022.

²⁵ Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/search/advancedsearch>. Acesso em: 1º jul. 2022.

²⁶ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

(conclusão)

ONU	<i>education / educación / educação</i>	<i>Education</i>	UN ONU <i>United Nations</i> <i>Naciones</i> <i>Unidas</i> Nações Unidas	1990 a 2010	Não há essa opção
OMC	<i>education / educación / educação</i>	<i>Education</i>	<i>World Trade Organization</i> (item selecionável)	1996 (ano inicial disponível) a 2010	<i>Working papers</i> (item selecionável)
OCDE	<i>education / educación / educação</i>	<i>Education</i>	OECD (item selecionável)	Pré-2007 (ano inicial disponível) - 2011	<i>Publication, Working papers Working papers series</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os resultados das buscas a partir desses parâmetros, foi necessário fazer uma filtragem não automatizada para otimizar os resultados. Neste sentido, por não se enquadrarem nos objetivos desta pesquisa, foram excluídos documentos que versassem exclusivamente sobre educação superior, educação infantil, educação privada, trabalho infantil, educação sanitária, relatório de projetos específicos e guias. Além disso, foram excluídos textos que sequer citavam em seu conteúdo os países objetos de estudo desta dissertação. Concluídas as buscas, além dos documentos gerados pela Unesco, já demonstrados no Quadro 2, chegamos a dez documentos, sendo cinco da Cepal²⁷, um da OCDE²⁸ e três do Banco Mundial, estes últimos descritos adiante no Quadro 4. Vale mencionar que não apresentaram resultados relevantes as buscas entre os documentos do BID, da ONU, da OMC e do FMI.

Considerando o quantitativo de documentos a serem analisados (41, considerando os documentos nacionais)²⁹ optamos por voltar ao critério anteriormente estabelecido, ou seja, analisar os documentos das instituições protagonistas das conferências organizadas pela Unesco que tivessem a possibilidade de realizar uma busca avançada. As instituições eram: Unicef, UNFPA, PNUD e Banco Mundial e, como já mencionamos, apenas o último possui uma biblioteca com essas características.

Assim, foram levados em conta nesta dissertação a totalidade de 13 documentos de dois

²⁷ Os documentos encontrados da Cepal foram: “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”; “*Rol estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad*”; “*Education and its impact on poverty: equity or exclusion?*” - produzido a pedido da UNESCO para a “*Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos*”, ocorrida em Santo Domingo em fevereiro de 2000; “*Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe: versión preliminar*” e “*Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*”.

²⁸ O documento da OCDE encontrado foi: “*Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: statistics and indicators of OAS countries*”.

²⁹ Em outubro de 2022, levamos esta dissertação para o processo de qualificação. Ali, entre outras pertinentes observações, a banca levantou a possibilidade de diminuirmos o *corpus* da análise, que então era de 41 documentos. Acatando a sugestão, retornamos ao critério anterior.

organismos internacionais: dez referentes às conferências e encontros relacionados à educação realizados pela Unesco entre 1990 e 2010 e os outros três referentes às buscas realizadas na biblioteca do Banco Mundial³⁰. Os documentos selecionados desta última instituição encontram-se descritos a seguir no Quadro 4, que identifica também o ano da publicação.

Quadro 4 – Documentos do Banco Mundial selecionados

Nº	Documento	Ano
1	<i>Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial</i>	1996
2	<i>Cambio educacional en América Latina y el Caribe: La educación en América Latina y el Caribe</i>	1999
3	<i>Estrategia sectorial de educación</i>	2000

Fonte: Elaborado pela autora

Concluída a escolha dos documentos, foi necessário fazer uma leitura cuidadosa para encontrarmos neles os elementos textuais que seriam utilizados para analisarmos, descrevermos e interpretarmos como as recomendações presentes nesses documentos influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai. Dessa forma, a seguir explicaremos como se deu o processo de busca e seleção dos documentos norteadores das políticas de inclusão de cada um desses países.

2.4 A ESCOLHA DOS DOCUMENTOS NACIONAIS

No caso dos documentos nacionais, a pesquisa foi feita através do site do Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal)³¹. Esse sistema é um projeto do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIEP) para a América Latina, que faz parte da Unesco. Ele é uma base de dados que mapeia as políticas educacionais e fornece

³⁰ Inicialmente, tínhamos também selecionado o documento “*Education sector strategy update. Achieving Education for All, broadening our perspective, maximizing our effectiveness - Final draft paper*” (WORLD BANK, 2005) para constar do *corpus* de análise desta dissertação. Este documento se trata de uma atualização do texto “*Estrategia sectorial de educación*” (BANCO MUNDIAL, 2000), que faz parte desta pesquisa, considerando algumas mudanças do contexto internacional ocorridas entre 2000 e 2005. No entanto, ao iniciar a análise do texto, deparamo-nos com a informação de que o documento reflete o *feedback* do Conselho de Diretores após uma discussão informal ocorrida em 17 de novembro de 2005 (WORLD BANK, 2005, p. 1). Por considerar a informalidade e não oficialidade do documento, bem como as circunstâncias da sua criação, optamos por desconsiderá-lo do *corpus* de análise deste trabalho.

³¹ No site, na aba “Eixos”, escolhemos “Inclusão e equidade educacional”. Uma vez aberta a nova página, selecionamos o país. Abriam-se os primeiros documentos do item “Políticas e regulamentações”. Havia, abaixo, um link escrito “Ver mais política e regulamentações”. Clicando na ligação, abriu uma página com todos os documentos relacionados ao eixo selecionados. Nesta página, foi possível, além de ver os títulos dos documentos, realizar uma filtragem por países, eixos, tipo e vigência. Para acessar o site, visite: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt>.

estatísticas sobre a educação e a situação social em 19 países da América Latina. Fizemos a busca no site com os três países objetos de estudo desta dissertação (Bolívia, Brasil e Uruguai). Os resultados quantitativos por país, quantidade, tipo e vigência são os expostos no Quadro 5.

Quadro 5 – Resultado dos documentos encontrados no eixo “Inclusão e equidade educacional” por país, quantidade, tipo e vigência

País	Quantidade de documentos	Tipo			Vigência		
		Políticas	Regulamentações	Outros	Desconhecido	Sim	Não
Bolívia	58	28	24	6	9	43	6
Brasil	67	32	26	9	6	49	12
Uruguai	62	42	17	3	14	40	8
Total:	187	102	66	18	29	132	26

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa pesquisa preliminar, foi criado um quadro por país, listando os documentos, seu tipo e vigência para organizar a apreciação de todos os textos. Esse quadro encontra-se disponível no Apêndice B. Embora o objetivo geral desta dissertação seja analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, não foi possível excluir os documentos cujo tipo fosse “Regulamentações”. Isso se deve ao fato de que, tanto na Bolívia quanto no Uruguai, as atuais políticas que regem a respeito da educação inclusiva são, na realidade, leis. Na Bolívia, foi em 2010, com a promulgação da “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*” (BOLÍVIA, 2010), que se formaliza essa visão para a educação. No Uruguai, isso ocorreu com a “*Ley General de Educación*” (URUGUAI, 2008), que sentou as bases da educação inclusiva no país.

Dessa forma, seguindo os passos propostos por Gil (2002) e Evangelista (2004), foi necessário proceder à leitura inicial dos 186 documentos para assegurar que selecionaríamos aqueles relativos às suas políticas de inclusão. Embora possa parecer uma escolha óbvia somente considerar os documentos das políticas vigentes, ao considerarmos o contexto da produção de texto proposto na abordagem do ciclo de políticas mencionado anteriormente, precisamos considerar os documentos anteriores para poder fazer uma análise crítica das políticas de inclusão vigentes, conforme explicaremos no sexto capítulo.

Por isso, precisamos escolher documentos que fizeram parte do processo que culminou na política em questão, identificando redes envolvidas na formulação desses textos. Lopes e Fabris (2013) versam sobre essa questão ao ressaltarem que, para analisar a inclusão, é necessário não só

mapear o presente, mas reconhecer fatos passados, na tentativa de estabelecer - embora perigosamente - relações entre acontecimentos que possam parecer desconexos.

Com a lista de documentos selecionados expostos no Quadro 6, fomos às páginas dos Ministérios da Educação de cada um dos países³², a fim de confirmar se os documentos em questão eram ainda vigentes. No entanto, nenhuma das páginas dos três ministérios possuem sistemas de busca avançada que permitissem encontrar os documentos antigos ou recentes e políticas, regulamentações, entre outros. Portanto, embora possam existir esses documentos nesses locais, em nenhum dos três casos há uma estrutura de modo que seja possível realizar uma pesquisa siga um método. Dessa forma, não foi possível fazer esse processo de busca pelos sites oficiais dos órgãos públicos, restando-nos a alternativa de usarmos o Siteal, citada plataforma da Unesco.

É importante mencionar que estamos cientes de que a escolha desses documentos não está baseada na “fidelidade” das suas intenções, mas no quanto eles representam a realidade daquele momento através do seu discurso. Nessa perspectiva, os documentos possibilitam a compreensão das políticas em discussão, pois eles representam fontes que contêm concepções, valores e argumentos relevantes (CAMPOS; EVANGELISTA; SHIROMA, 2004). Assim, a importância de trabalhar com esses documentos não está apenas no seu texto, mas principalmente no fato de serem uma unidade de análise que viabiliza o acesso ao discurso e, conseqüentemente, ao entendimento da política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), fazendo-nos compreender de que forma as recomendações dos organismos multilaterais as influenciaram.

Finalizados esses processos, selecionamos 20 documentos, sendo seis da Bolívia, nove do Brasil e cinco do Uruguai, que estão expostos no Quadro 6.

³² No caso do Uruguai, o *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC) não formula, não implementa e não é o responsável pelas políticas educacionais. Esta tarefa é cumprida pela *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP).

Quadro 6 – Documentos nacionais referentes às políticas de inclusão para educação inclusive a política vigente

Nº	Documento	Tipo	Ano	País
1	<i>Código de la Educación Boliviana</i>	Outros	1966	Bolívia
2	<i>Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994</i>	Regulamentações	1994	
3	<i>Decreto Supremo n.º 28.899/2006. Bono Juancito Pinto</i>	Regulamentações	2006	
4	<i>Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien-Lineamientos estratégicos 2006-2011</i>	Regulamentações	2007	
5	<i>Nueva Constitución Política del Estado</i>	Regulamentações	2008	
6	<i>Ley n.º 70/2010 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”</i>	Regulamentações	2010	
7	Constituição da República Federativa do Brasil	Regulamentações	1988	Brasil
8	Lei n.º 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente	Regulamentações	1990	
9	Plano Decenal de Educação para Todos	Políticas	1993	
10	Política Nacional de Educação Especial	Políticas	1994	
11	Lei n.º 9.394/1996. Diretrizes e bases para a Educação Nacional	Regulamentações	1996	
12	Lei n.º 10.219/2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - “Bolsa Escola”, e dá outras providências	Regulamentações	2001	
13	Lei n.º 10.836/2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências	Regulamentações	2004	
14	Lei n.º 11.692/2008. Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem	Regulamentações	2008	
15	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Políticas	2008	
16	<i>Constitución de la República Oriental del Uruguay</i>	Regulamentações	1967	
17	<i>Ley n.º 16.137/1990. Aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño</i>	Regulamentações	1990	
18	<i>Ley n.º 17.823/2004. Código de la Niñez y Adolescencia</i>	Regulamentações	2004	
19	<i>Ley n.º 18.227/2007. Plan De Equidad</i>	Regulamentações	2007	
20	<i>Ley n.º 18.437/2008. Ley General de Educación</i>	Regulamentações	2008	

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante mencionar que, dos 20 documentos selecionados, 14 fizeram parte da análise final que expomos no sexto capítulo. Isso porque durante o processo, esses documentos, posteriormente excluídos, não continham referências às dez ideias-chave encontradas nos textos da Unesco³³ que usamos para fundamentar a nossa análise dos outros documentos do *corpus*.

³³ No quinto capítulo desta dissertação discorreremos sobre cada uma dessas ideias-chave, que foram encontradas à medida que analisávamos os textos da Unesco. São elas: 1) papel redentor da educação; 2) educação que supra necessidades básicas de aprendizagem; 3) educação ao longo da vida (ou *longlife learning*); 4) divisão da responsabilidade da educação com outros atores da sociedade; 5) sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização; 6) situação, capacitação e atuação do corpo docente; 7) avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de sistemas de avaliação globais; 8) mobilização de recursos para financiamento da educação; 9) importância da cooperação internacional e 10) educação inclusiva.

Assim, vale mencionar que os 14 títulos em negrito no Quadro 6 são os que **foram** contemplados no processo final.

Explicados os caminhos que percorremos para selecionar os países, os organismos multilaterais e os documentos de ambos, consideramos importante apresentar brevemente uma metapesquisa (MAINARDES, 2017; 2018b) a respeito do que já foi discutido sobre a influência dos organismos multilaterais na elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai. Essa abordagem, nesta dissertação, justifica-se, entre outras razões, conforme se verá, pela particularidade do objeto de estudo deste trabalho. Versaremos sobre isso na próxima seção.

2.5 METAPESQUISA

A abordagem metodológica denominada metapesquisa, de acordo com Mainardes (2017; 2018b), é um procedimento no qual se examina sistemática e criticamente as produções de determinado assunto. Ela diferencia-se dos estudos de revisão de literatura, de estados da arte ou estado do conhecimento pois tem como objetivo analisar as perspectivas teórico-epistemológicas dos trabalhos. Nas palavras do autor,

A metapesquisa difere da revisão de literatura, revisão sistemática, estado da arte, estado do conhecimento. A metapesquisa é orientada para a disciplina (área ou campo) e está engajada com os avanços da pesquisa na disciplina (área ou campo). Os estudos de revisão (revisão de literatura, revisão sistemática, estado do conhecimento, estado da arte) estão orientados para projetos de pesquisa: as pesquisas precedentes são revisadas principalmente como uma fase preparatória para a realização de novos projetos de pesquisa. É por meio da revisão de literatura que o pesquisador familiariza-se com o conhecimento já construído sobre a temática de pesquisa e identifica possíveis lacunas que necessitam ser preenchidas em novos projetos de pesquisa. Geralmente, os trabalhos de revisão de literatura preocupam-se mais em sintetizar os resultados de um conjunto de pesquisas, dispensando menos atenção aos fundamentos teóricos das pesquisas revisadas. A metapesquisa, por sua vez, busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte (MAINARDES, 2018b, p. 306).

Nos estudos sobre política educacional, a metapesquisa adquire relevância por permitir uma compreensão aprofundada de perspectivas teórico-epistemológicas além de identificar tensões e desafios da pesquisa de política educacional, refletindo a respeito de estratégias para o fortalecimento das pesquisas nessa área (MAINARDES, 2017). Neste sentido, para o caso específico da metapesquisa desta dissertação, buscamos pesquisas que respondessem à seguinte pergunta: de que forma os organismos multilaterais influenciaram as políticas de inclusão para

educação básica na Bolívia, no Brasil e no Uruguai? Dessa forma, objetivamos mapear a produção científica e compreender os pressupostos teórico-epistemológicos de teses e dissertações sobre o assunto publicadas entre os anos de 2013 e 2021, desenvolvendo uma discussão a partir desses resultados.

Esses trabalhos foram selecionados a partir de duas plataformas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em pesquisa feita durante os meses de agosto e setembro de 2021.

Inicialmente, definimos 16 descritores (e seus operadores booleanos), descritos no Quadro 7, que foram utilizados para direcionar as buscas. Em seguida, optamos por realizar a busca, nos citados meses, na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Como critérios para seleção do material, optamos por refinar a busca utilizando dois filtros: o de data e o de área do conhecimento (embora este último tivesse que ser adaptado, como explicaremos adiante). Em relação à data, determinamos que deveriam ser pesquisadas teses e dissertações entre os anos de 2013 e 2021. A escolha do ano inicial dá-se em virtude da criação da Plataforma Sucupira que, desde 2014 (recolhendo dados de 2013), disponibiliza o acesso a esses documentos de maneira uniformizada.

É importante mencionar que, quando aplicamos o filtro “Área do Conhecimento (Educação)” na BDTD, muitos resultados apareceram zerados, o que nos levou a considerar a existência de algum problema na hora de o sistema fazer a filtragem. Decidimos, portanto, refazer a pesquisa, indicando somente o filtro do ano da publicação, o que aumentou consideravelmente os resultados, mostrando trabalhos que não eram da área da educação. Neste sentido, a filtragem nesta base de dados foi feita de forma não automatizada. No Quadro 7, apresentado a seguir, mostramos os resultados das pesquisas nas duas plataformas a partir dos descritores e filtros estabelecidos.

Quadro 7 – Relação dos resultados das pesquisas nas duas plataformas a partir dos descritores e filtros estabelecidos

Nº	Descritor	CAPES		BDTD			
		Filtro: Área Conhecimento (Educação) Ano: 2013-2021		Filtro: Área Conhecimento (Educação) Ano: 2013-2021		Filtro: Ano: 2013-2021	
		Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
1	“políticas de inclusão” AND educação básica AND América Latina	2	1	0	0	0	0
2	inclusão AND América Latina AND educação básica	13	7	1	0	10	7
3	inclusão AND “América Latina” AND “educação básica”	2	1	1	0	6	1
4	inclusão AND “políticas de inclusão” AND “América Latina”	1	1	0	0	1	0
5	“América Latina” AND “Educação Básica”	29	9	1	0	36	10
6	“políticas de inclusão” AND educação básica AND América Latina AND “organismos multilaterais”	0	1	0	0	0	0
10	inclusão AND América Latina AND educação básica AND “organismos multilaterais”	1	0	0	0	1	0
11	inclusão AND América Latina AND educação básica AND “organismos internacionais”	1	0	0	0	1	0
12	inclusão AND “políticas de inclusão” AND “América Latina” AND “organismos internacionais”	0	1	0	0	0	0
13	“América Latina” AND “Educação Básica” AND “organismos internacionais”	3	1	0	0	3	0
14	políticas de inclusão AND organismos internacionais	21	14	0	0	26	14
15	inclusão AND educação AND Bolívia	5	0	0	0	6	3
16	inclusão AND educação AND Uruguai	11	2	0	0	5	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, fizemos o levantamento das teses e dissertações catalogadas. Dos 16 descritores pesquisados, obtivemos resultado superior a zero nos dois catálogos em 13 deles, gerando um total de 260 trabalhos (excluindo-se as repetições entre as bases de dados).

A partir desses resultados, iniciamos a seleção pela leitura dos títulos, a fim de fazer um levantamento preliminar, selecionando-se, ao total, entre as duas plataformas, dez trabalhos potencialmente promissores, sendo seis dissertações e quatro teses, cujos resultados estão descritos no Quadro 8.

Quadro 8 – Relação de títulos potencialmente promissores

Nº	Títulos dos trabalhos
1	Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão – 2006-2016
2	Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão
3	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise documental a partir da educação popular
4	Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação
5	Práticas Pedagógicas com o Plano Ceibal para a Inclusão Escolar: estudo de caso em escolas do Uruguai
6	Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência
7	Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças
8	A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção
9	Política educacional na Era FHC (1995-2002): juventude, trabalho e a influência dos organismos multilaterais
10	Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao compreendermos que o título muitas vezes não indica exatamente sobre o que se trata a pesquisa, sendo necessário também avançarmos para as palavras-chave e resumos, procedemos a essa leitura, e, posteriormente, organizamos um terceiro quadro, apresentado a seguir como Quadro 9, com colunas contendo as seguintes informações: autoria, título, tipo (tese ou dissertação), palavras-chave, metodologia e descritores. De posse desse quadro, fizemos uma leitura e análise detalhada dos objetivos, metodologia e resultados de cada um dos trabalhos selecionados para, posteriormente, lermos os trabalhos.

Quadro 9 – Autoria e ano, título, tipo, palavras-chave, metodologia e descritores

(continua)

Autoria e ano	Título	Tipo	Palavras-chave	Metodologia	Descritores	
					CAPEs	BDTD
AMORIM, M. M., 2019	Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão – 2006-2016	Dissertação	Estudos comparados. Educação superior. Políticas de Inclusão.	Estudos comparados, pesquisa documental e análise de conteúdo.	inclusão AND América Latina AND educação básica / inclusão AND “América Latina” AND “educação básica”	inclusão AND educação AND Uruguai
BOROWSKY, F., 2016	Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão.	Tese	Políticas Públicas de Educação. Educação Especial. Inclusão.	Pesquisa documental qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico-dialético	políticas de inclusão AND organismos internacionais	
DAMASCENO, J. C. B., 2019	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise documental a partir da educação popular	Dissertação	Política Nacional. Educação Especial. Educação Popular.	Pesquisa documental	“políticas de inclusão” AND educação básica AND América Latina	
MARTINS, E. M., 2019	Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais pro educação	Tese	Empresários e educação. Educação na América Latina. Reformas educativas. Análise de redes	Abordagem relacional em uma perspectiva qualitativa		“América Latina” AND “Educação Básica”
MARTINS, M. del C. C., 2013	Práticas Pedagógicas com o Plano Ceibal para a Inclusão Escolar: estudo de caso em escolas do Uruguai	Dissertação	Inclusão. Plano Ceibal. Práticas Pedagógicas. Inclusão Digital.	Abordagem sócio-histórica e pesquisa de campo com cunho qualitativo	inclusão AND educação AND Uruguai	

(conclusão)

MOURA, A. C. da S., 2015	Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência	Dissertação	Políticas de Educação Inclusiva. Educação para as Pessoas com Deficiência. Educação Especial.	Pesquisa documental, abordagem crítico-dialética		políticas de inclusão AND organismos internacionais
RIGO, N. M., 2017	Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças	Tese	Inclusão escolar. Diferenças. Pedagogias. Subjetividades . Alteridade.	Pesquisa documental e ferramentas analíticas desenvolvidas por Foucault, (governamentalidade, dispositivo e subjetividade) - abordagem qualitativa	“políticas de inclusão” AND educação básica AND América Latina / inclusão AND “América Latina” AND “educação básica”	
RORIZ, E. O. M., 2020	A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção	Dissertação	Público-Privado. Educação. Base Nacional Comum Curricular. Políticas Curriculares.	Pesquisa bibliográfica com procedimento quantitativo-qualitativo e análise de conteúdo		inclusão AND “políticas de inclusão” AND “América Latina”
SANTOS, M. G., 2020	Política educacional na Era FHC (1995-2002): juventude, trabalho e a influência dos organismos multilaterais	Dissertação	Educação. Juventude. Política educacional. Organismos internacionais.	Pesquisa documental e materialismo histórico-dialético		“América Latina” AND “Educação Básica” / “América Latina” AND “Educação Básica” AND “organismos internacionais”
SOUZA, K. R., 2017	Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado	Tese	Direito à educação. Integração regional. Política educacional. Mercosul.	Estudos comparados, pesquisa bibliográfica e documental com enfoque qualitativo		inclusão AND educação AND Uruguai

Fonte: Elaborado pela autora.

Os achados da nossa análise contribuíram sobremaneira para a execução desta dissertação em diversas instâncias. Uma delas é a compreensão de processos metodológicos. Pudemos observar que os trabalhos analisados, assim como este, valem-se de métodos mistos (STAKE, 2011), utilizados conscientemente. No caso dos trabalhos encontrados, houve variedade nesses processos, que alternaram entre análise de conteúdo (AMORIM, 2019; RORIZ, 2020); abordagem sócio-histórica (MARTINS, 2013); pesquisa de campo (MARTINS, 2013); abordagem relacional (MARTINS, 2019); ferramentas analíticas foucaultianas (RIGO, 2017); abordagem crítico-dialética (MOURA, 2015); materialismo histórico-dialético (BOROWSKY, 2016 e SANTOS, 2020); estudos comparados (AMORIM, 2019 e SOUZA, 2017); pesquisa bibliográfica (RORIZ, 2020; SOUZA, 2017) e pesquisa documental (AMORIM, 2019; BOROWSKY, 2016; DAMASCENO, 2019; MOURA, 2015; RIGO, 2017; SANTOS, 2020 e SOUZA, 2017), havendo estudos que fizeram menção explícita ao cunho qualitativo da pesquisa (BOROWSKY, 2016; MARTINS, 2019; MARTINS, 2013; RIGO, 2017; RORIZ, 2020 e SOUZA, 2017). Nesse panorama, por nos oferecerem alguns caminhos, foram de especial importância os estudos que se valeram de percursos metodológicos semelhantes aos nossos, nomeadamente as pesquisas de cunho qualitativo que utilizaram a documental e os estudos comparados.

Neste sentido, ressaltamos a concepção usada por Amorim (2019)³⁴ na escolha pela aplicação dos estudos comparados, ao considerá-los uma abordagem com potencial de explicitar diferentes determinações históricas, materiais e culturais, não se restringindo apenas a análises de aspectos descritivos de cada realidade. Dessa forma, para o autor, esse tipo de estudo possibilita aproximar realidades e examinar similaridades e diferenças com vistas a interpretar historicamente um fato.

Igualmente destacamos as escolhas metodológicas de Souza (2017)³⁵ que são semelhantes às nossas, visto que a autora, assim como nós, apoiou-se metodologicamente na pesquisa bibliográfica e documental pautada por uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva dos estudos comparados. Souza (2017) indica que a abordagem qualitativa em seu estudo considerou os distintos aspectos de um caso específico e os relacionou ao contexto geral, formulando proposições ligadas à ação e à prática. Ademais, a autora indicou que optou pela

³⁴ A dissertação de Amorim (2019) analisou os impactos da “Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – Convenção de Guatemala” (1999) e da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas” (2006) nas políticas de inclusão no Brasil e Uruguai na Educação Superior, correlacionando como a colonialidade, o autoritarismo e o neoliberalismo na América Latina tornam-se processos excludentes.

³⁵ A tese de Souza (2017) desenvolveu uma análise sobre o ordenamento legal dos países membros do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela), através da comparação entre eles e considerando a garantia do direito à educação.

referência do estudo comparado para nortear a condução da pesquisa com vistas a compreender o fenômeno estudado para além de um olhar unilateral. Para ela, no caso da educação, essa escolha pode identificar avanços, regularidades e problemas a partir de outros contextos, no caso específico da sua tese, nacional e internacional (SOUZA, 2017).

Além disso, através da metapesquisa que realizamos, levantamos e analisamos teses e dissertações que trabalharam com documentos fundamentais para as políticas de inclusão no Brasil (AMORIM, 2019; BOROWSKY, 2016; MOURA, 2015) e no Uruguai (AMORIM, 2019; MARTINS, 2013), que são dois, dos três países analisados nesta dissertação, visto que ainda acrescentamos a Bolívia, cujas políticas de inclusão não foram trabalhadas por nenhum dos estudos encontrados.

Portanto, através deste aspecto levantado nesta metapesquisa, entramos em contato com vários documentos referências às políticas de inclusão, muitos dos quais analisados nesta dissertação, entre eles: a “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994), a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas” (BRASIL, 2006) e “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Igualmente, através desses estudos entramos em contato com vários documentos propostos pelos organismos multilaterais, que também acabaram por fazer parte do *corpus* deste trabalho.

Reconhecendo que uma das consequências desta dissertação é oferecer uma referência para discutir a influência dos organismos multilaterais nas políticas de inclusão em três países da América Latina, em especial dos documentos da Unesco e do Banco Mundial, observamos a escassez de estudos na área por meio desta metapesquisa. Isso indica uma possível originalidade do trabalho e mostra a necessidade de pesquisas como essa. Assim, estudos como esta dissertação poderão auxiliar a cobrir as lacunas existentes na produção científica sobre esse assunto.

Constatamos, portanto, que os trabalhos já feitos abordam os temas desta dissertação em partes. Alguns abordam o tema da inclusão³⁶, embora no caso das pesquisas levantadas é importante ressaltar que fica em evidência a educação especial. Outros, mencionam os organismos internacionais e suas influências nas políticas educacionais³⁷. No entanto, constatamos que não há trabalhos nas bases de dados pesquisadas que tratem sobre de que forma as recomendações da Unesco e do Banco Mundial influenciaram a elaboração das políticas

³⁶ Amorim (2019), Borowsky (2016), Damasceno (2019), Moura (2015) e Rigo (2017).

³⁷ Martins (2019), Martins (2013), Roriz (2020), Santos (2020) e Souza (2017).

educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, que é o objeto da nossa pesquisa, no recorte temporal selecionado.

Mais especificamente, em relação à influência dos organismos multilaterais, analisada na presente dissertação através dos documentos propostos por essas agências, é importante observar que, dos dez estudos analisados, sete identificaram alguns desses textos em suas referências e/ou no corpo do texto. No entanto, o papel desses textos em cada uma dessas teses e dissertações apresenta diferenças significativas.

Amorim (2019), que trata sobre o direito à educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e no Uruguai, na parte final do texto, apresenta os comentários do relatório final do Comitê para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, apresentado na Assembleia da OEA. No entanto, não realiza uma análise da influência desse texto nas políticas brasileiras e/ou uruguaias.

Borowsky (2016), que versa sobre as contradições nas políticas de inclusão brasileiras entre 2003 e 2014, faz um levantamento importante de documentos internacionais, que incluem textos da Unesco e do Banco Mundial, dedicando um item da dissertação para tratar a respeito dos organismos internacionais. Ali, a autora analisa a importância desses organismos para as políticas brasileiras, citando algumas definições propostas por essas agências. No entanto, não há uma análise específica da influência desses textos nas políticas de inclusão brasileiras, ficando essa relação subentendida.

A dissertação de Damasceno (2019), que faz uma análise documental da política nacional de educação especial a partir da educação popular, não analisa os documentos internacionais e apenas menciona no seu texto a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990a). Vale mencionar que a dissertação apenas usa o termo “organismos multilaterais” uma vez, por meio de uma citação que atribui à influência dessas agências a adoção de um olhar pedagógico e educacional para a educação especial a partir da década de 1990. Não há menção ao Banco Mundial, BID, Cepal, PNUD, OEA, OCDE ou outros órgãos em todo o documento. Somente a Unesco e a ONU aparecem nos Anexos, no corpo do texto da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), reproduzida pelo autor na íntegra.

Em contrapartida, a tese de Martins (2019), que versa sobre o empresariamento da educação básica na América Latina através da análise com enfoque relacional, aborda diversos documentos do Banco Mundial, BID, OEA, OCDE, PREAL, Unesco e União Europeia. No entanto, o estudo não os analisa buscando compreender a sua influência nas políticas de inclusão, visto que essa abordagem não faz parte do objeto de estudo da tese.

A dissertação de Moura (2015) faz uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência a partir das políticas de educação inclusiva no Brasil. Embora reconheça a importância dos organismos multilaterais, entre eles a Unesco e o Banco Mundial, em relação aos documentos, a autora centra-se nos brasileiros, utilizando como referências internacionais a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e a “Declaração de Salamanca”. Apesar de compreender a sua influência nas políticas brasileiras, não chega a analisar como se deu esse processo.

A dissertação de Santos (2020) analisa a influência dos organismos multilaterais na política educacional na Era FHC. No seu texto, a autora dedica todo o seu segundo capítulo para analisar três documentos internacionais, a saber: “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, da Cepal, OREALC e Unesco, “Prioridades e estratégias para a educação: exame do Banco Mundial” (documento cuja versão em espanhol analisamos nesta dissertação) e “A educação como catalisadora do progresso”, do BID. No entanto, diferentemente da presente dissertação, não analisa especificamente as políticas de inclusão e centra-se no Brasil.

A tese de Souza (2017), que trata a respeito do direito à educação nos países membros do Mercosul, faz o levantamento de diversos documentos propostos por organismos internacionais como Cepal, PNUD, ONU e Unesco. No entanto, a autora não faz uma análise de como esses textos podem ter influenciado as políticas dos países analisados.

Em relação aos aspectos teóricos, é importante mencionar que os trabalhos de Borowski (2016), Damasceno (2019), Martins (2019), Roriz (2020) e Souza (2017) possuem referenciais semelhantes aos que abordaremos nesta dissertação. A dissertação de Borowski (2016) trata sobre contradições das políticas de educação especial no Brasil, na perspectiva da inclusão, entre 2003 e 2014, considerando, também, a importância dos organismos internacionais. Seus resultados indicam que no processo de essas políticas passarem para o campo das políticas de inclusão, houve sujeitos coletivos (movimentos sociais protagonizados pelas pessoas com deficiência, organismos internacionais, governo federal e instituições privado-assistenciais) com diferentes concepções de inclusão. Neste sentido, a autora leva em conta o conceito de inclusão excludente presente na lógica capitalista, em especial a partir de Kuenzer (2005). Nesta dissertação igualmente trabalharemos a partir desse ponto de vista e, neste sentido, as discussões de Borowski (2016) foram de grande valia.

A dissertação de Damasceno (2019) objetivou fazer uma análise reflexiva sobre a política nacional que conduz a educação especial no país, propondo identificar em seu conteúdo premissas de uma educação transformadora nos documentos em questão, verificar possíveis indícios de uma educação excludente, bem como fazer uma reflexão sobre os aspectos políticos e ideológicos da política nacional tendo em vista a Educação Popular. As discussões de

Damasceno (2019) a partir de Esteban (2007) a respeito do processo de inclusão excludente nos forneceram alguns caminhos de discussão.

Em relação à abordagem do ciclo de políticas, que usaremos para fundamentar teoricamente este trabalho, apenas três estudos a mencionaram. Martins (2019), na sua tese, buscou investigar o conjunto de iniciativas, ações e propostas de grupos empresariais no que se refere à educação na América Latina, a partir do estudo da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA). Suas conclusões indicam que a reorganização empresarial onde incidem políticas educativas devem ser compreendidas como parte de um projeto hegemônico que tem como interesse geral a acumulação e a ascensão de interesses particulares. Para isso, a autora valeu-se dos estudos de Ball (2012, 2014, 2016); Ball e Junemann (2012), Avelar, Nikita e Ball (2018) e Mainardes (2006) ao trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas, estudos dos quais nos aproveitaremos nesta dissertação.

Roriz (2020) versa sobre a Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção, percebendo que não houve legitimidade no processo de implantação e elaboração de um currículo básico no caso da reforma no Ensino Médio. O autor vale-se dos conceitos de Ball (2001) de convergência, transferência ou empréstimo de políticas ao analisar as influências externas no processo de formulação de decisões públicas.

A tese de Souza (2017) desenvolveu uma análise sobre o ordenamento legal dos países membros do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela), através da comparação entre eles e considerando a garantia do direito à educação. O trabalho trouxe importantes colaborações de Tello e Mainardes (2014) a respeito da educação na América Latina como um direito democrático e universal.

Como podemos observar, os textos analisados formam um mosaico cujas peças, embora muito importantes para conduzir o caminho desta dissertação, compõem uma imagem muito diferente. Considerando que o objetivo desta metapesquisa foi o de analisar os fundamentos teóricos das pesquisas e o seu significado no desenvolvimento das pesquisas sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas de inclusão dos citados países, pudemos perceber uma pluralidade de abordagens nos trabalhos analisados, o que nos fez compreender a necessidade de aprofundarmos os estudos na abordagem do ciclo de políticas (ACP), proposta por Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), instrumento que usaremos para analisar os documentos selecionados para esta dissertação a partir do próximo capítulo.

3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Neste breve capítulo, contextualizamos brevemente o processo de consolidação da abordagem do ciclo de políticas (ACP), em especial definindo os três contextos iniciais (o contexto de influências, o contexto da produção de texto e o contexto da prática) e os dois complementares (contexto dos resultados/efeitos e contexto das estratégias políticas). Para tal, usamos como referência não somente os escritos de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), mas também das discussões propostas por Mainardes (2006; 2018a), seguramente um dos maiores estudiosos dessa teoria no Brasil. Ademais, por considerar essa abordagem como um referencial teórico-metodológico, reproduzimos as questões norteadoras propostas por Mainardes (2006) para trabalhar com o contexto de influências e o contexto da produção de texto, que serão considerados neste trabalho.

Em relação à consolidação da abordagem do ciclo de políticas, Mainardes (2018a; 2006) explica que já no final da década de 1980, Ball e colaboradores iniciaram a sua formulação, que foi divulgada através de um estudo sobre a então chamada implementação do currículo nacional inglês em 1988. Em 1992, no “*Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues*”, Ball e Bowe (1992) introduziram uma ideia de ciclo contínuo composto por três arenas políticas: “[...] a política proposta, a política de fato e a política em uso” (MAINARDES, 2018a, p. 2).

Em resumo, a primeira dizia respeito à política oficial, incluindo as intenções do governo, assessores, departamentos educacionais, escolas, autoridades locais etc. A segunda consistia nos textos legislativos e políticos, que seriam o primeiro passo para que as políticas fossem colocadas em prática. E a terceira dizia respeito aos discursos e práticas oriundas do processo de implementação das políticas na prática.

Por considerarem uma abordagem muito rígida e acreditarem que há diversas intenções e disputas envolvidas no processo político, no livro “*Reforming education and changing schools*”, do mesmo ano, Bowe, Ball e Gold (1992) reformularam parte da teoria, propondo uma ideia de ciclo contínuo, formado por três contextos interrelacionados: o contexto de influências, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Dois anos depois, Ball (1994) lançou o livro “*Education reform: a critical and post-structural approach*” e, diante das críticas recebidas nos trabalhos anteriores, acrescentou mais dois contextos à abordagem do ciclo de políticas: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos trata de justiça, de igualdade e de

liberdade individual e analisa as políticas no que concerne ao seu impacto e às interações com desigualdades. O contexto de estratégia política trata de identificar as atividades sociais e políticas necessárias para enfrentar as desigualdades geradas pela política em questão (MAINARDES, 2018a). É importante ressaltar que Ball, em entrevista dada em 2009³⁸, sugeriu que esses novos contextos fossem trabalhados dentro dos contextos primários, de forma que o contexto dos resultados ou efeitos se relaciona ao contexto da prática e o contexto das estratégias políticas ao contexto de influências (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Compreendido, ainda que brevemente, o processo de consolidação da ACP, consideramos importante explicar como ela se estrutura. Iniciaremos definindo os três contextos iniciais (o contexto de influências, o contexto da produção de texto e o contexto da prática) e, posteriormente, os dois complementares (contexto dos resultados/efeitos e contexto das estratégias políticas).

Para Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto de influências é onde a política pública normalmente se inicia e onde se constroem os discursos políticos. É neste contexto que acontecem as lutas para influenciar os propósitos sociais da educação. Dentro desse contexto existem arenas de influência, que são baseadas em redes dentro e ao redor dos partidos políticos, dentro e ao redor do Governo e dentro e ao redor do processo legislativo. Também é no contexto de influências que se estabelecem os principais conceitos de política e onde eles ganham valor e credibilidade. Há também um conjunto de arenas públicas formais como comitês, órgãos nacionais e grupos representativos.

O contexto de influências relaciona-se de maneira simbiótica com o segundo contexto, da produção de texto, visto que as políticas são normalmente articuladas na linguagem do interesse público. Assim, há um apelo baseado em alegações populistas e de senso comum popular. Para os autores, os textos de política, portanto, *representam a política* (BOWE; BALL; GOLD, 1992, grifo nosso). Esses assumem várias formas: textos jurídicos e documentos políticos “oficiais”; comentários produzidos formal e informalmente que buscam interpretar os textos oficiais; discursos e performances públicas de políticos e representantes etc.

O perigo da atuação deste contexto é que muitos daqueles para os quais esses textos se dirigem confiam nesses relatos como sua principal fonte de informação e compreensão da política. Além disso, é importante observar que esses textos (em conjunto ou individualmente) nem sempre são coerentes ou claros. Assim, a representação da política carrega em si uma

³⁸ Entrevista dada a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, publicada no número 106 da revista Educação e Sociedade (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

infinitude de possibilidades de mal-entendidos, generalizações, idealizações, contradições e superficialidades (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Outrossim, é importante observar que os textos das políticas não terminam no momento em que foram escritos. Eles evoluem e, portanto, têm que ser lidos em relação ao tempo e ao local particular de sua produção. Bowe, Ball e Gold (1992) também ressaltam que é necessário lê-los um com o outro, num movimento de intertextualidade, além de ter em mente que os próprios textos são o resultado de luta e compromisso. A maioria dessas lutas, no entanto, não é visível para a maior parte da população e seu objetivo é controlar o significado da política por meio de sua representação, isto é, o texto.

Esse texto, embora seja apenas uma materialização no papel, tem por objetivo trazer indicações para a prática, tendo consequências reais. Essas consequências são abordadas no terceiro contexto principal, o contexto da prática. Os autores alertam que a política não é recebida e implementada, mas está sujeita à interpretação e recriações. Isto é: todos os aspectos de uma política podem ser contestados e reformados no contexto da prática, a partir dos valores, propósitos, aspirações dos praticantes. Assim, é fundamental, ao considerar a ACP, aceitar que aqueles que redigem as políticas não têm o poder de controlar os significados de seus textos e, conseqüentemente, a sua aplicação (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Esse processo, no entanto, é compreensível, comum e necessário, mas faz com que a avaliação de políticas no contexto da prática seja feita com base em (re)interpretações contestadas. Neste sentido, os autores propõem que as políticas não apresentam resultados, mas sim efeitos, alertando que é difícil, ou até mesmo impossível, controlar ou prever os efeitos das políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Considerando como um referencial teórico-metodológico, Mainardes (2006) explica que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados). No caso específico desta dissertação, trabalharemos com o contexto de influências e o contexto da produção de texto. Para nos auxiliar neste processo, valemo-nos de questões norteadoras propostas por Mainardes (2006). Para o contexto da produção de texto, são propostas as seguintes questões:

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?

- 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos)?³⁹
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
- 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis? (MAINARDES, 2006, p. 66-67).

Em relação ao contexto de influências, o autor propõe as seguintes questões:

- 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
- 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
- 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)
- 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política? (MAINARDES, 2006, p. 66).

Na análise crítico-interpretativa das políticas de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, utilizamos essas questões com o intuito de atingir o objetivo geral desta dissertação, que é analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai. Devido ao seu caráter amplo e político e à sua aplicação já consagrada em estudos com temas semelhantes, acreditamos ser esta a melhor abordagem para atingirmos esse objetivo. No Brasil, o uso da ACP data do começo dos anos 2000 e há diversos trabalhos acadêmicos, inclusive teses e dissertações, que utilizam essa proposta⁴⁰. Mainardes (2018a) acredita que esse interesse se deve ao fato de essa

³⁹ Mainardes (2006) usa a expressão cunhada por Barthes (1980), sem traduzi-la. Na edição portuguesa de 1980, esses termos foram traduzidos como legível (*readerly*) e escrevível (*writerly*) (BARTHES, 1980). Para o filósofo francês, o texto escrevível não é uma coisa e não o encontraremos numa livraria, completando que “[...] o texto escrevível é um presente perpétuo acerca do qual não se pode manifestar nenhuma palavra consequente (que o transformaria fatalmente em passado)” (BARTHES, 1980, p. 12). Já o texto legível são produtos (não produções) que formam a maior parte dos textos, é “[...] o que pode ser lido, mas não escrito: o legível. Chamamos clássico a todo o texto legível” (BARTHES, 1980, p. 12).

⁴⁰ Mainardes e Stremel (2015) encontraram 145 trabalhos que fizeram uso da abordagem do ciclo de políticas,

abordagem se constituir em um método para a análise de políticas que contém elementos teórico-metodológicos para desenvolvimento e exposição da pesquisa. Além disso, há muitos textos introdutórios sobre o ciclo de políticas, o que facilita a sua disseminação entre pesquisadores.

Neste sentido, Mainardes (2018a) alerta para o fato de que falta a muitos pesquisadores domínio das perspectivas teóricas, o que pode fazer com que a ACP seja adotada sem o devido aprofundamento, proporcionando uma utilização limitada ou até mesmo equivocada. Sob esse ponto de vista, o autor propõe alguns desafios para a utilização dessa abordagem, dos quais estamos cientes. São eles: importância do domínio da abordagem e de seus fundamentos teórico-epistemológicos; necessidade de um referencial teórico específico para fundamentar a análise e necessidade de analisar os contextos do ciclo de políticas de forma abrangente, coerente e bem fundamentada (MAINARDES, 2018a).

O autor também destaca que ao adotar essa abordagem, os pesquisadores precisam: a) desenvolver questionamentos amplos e bem fundamentados, além de adotar uma postura epistemológica crítica em relação à política em estudo; b) romper com análises simplistas e lineares, que concebem o processo político como racional e ordenado; c) buscar realizar pesquisas analíticas e compreensivas, ou seja, que vão além de simples descrições; d) buscar a criação de novos conceitos e categorias, ao invés de apenas aplicar uma abordagem e uma teoria existente (MAINARDES, 2018a).

Considerando esse posicionamento, compreendemos o desafio que assumimos ao adotar a ACP na presente dissertação. No entanto, como já mencionamos, acreditamos ser esta a abordagem adequada para este tipo de trabalho. Conforme explicam Hostins e Rochadel (2019), ela busca saber o que está por trás das políticas, não se restringindo ao âmbito educacional, com o intuito de desvendar o imaginário neoliberal.

Mainardes (2006) acrescenta que a ACP põe em evidência a complexidade e as controvérsias da política educacional, considerando processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas. Além disso, a ACP sugere a articulação entre os processos macro e micro ao serem analisadas as políticas educacionais. De acordo com Hoepers (2017), essa abordagem nos possibilita examinar as políticas públicas como um espaço onde podemos refletir e compreender os diversos contextos envolvidos na sua formulação e

incluindo livro, artigos, teses, dissertações, capítulos de livros. Em 2018, Mainardes (2018a) consultou o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes buscando pelo termo “ciclo de políticas” e obteve 359 resultados (100 teses e 259 dissertações). Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), buscando pelo termo “abordagem do ciclo de políticas” encontrou 117 resultados. Fizemos a mesma pesquisa em agosto de 2022 e no catálogo da Capes, obtivemos 274 (85 teses e 158 dissertações). No BDTD, obtivemos 198 trabalhos (78 teses e 120 dissertações).

implementação. Assim, concordamos com a autora quando diz que nesses contextos encontram-se redes, resistências, responsabilizações e relações de poder. Neste sentido, consideramos a análise desses contextos imprescindível, motivo pelo qual nos apropriaremos da ACP.

Na presente dissertação, tivemos em conta esses pressupostos ao analisar todos os textos selecionados. Isso fez com que escolhêssemos documentos que compusessem a genealogia da política vigente; percebêssemos as influências globais presentes neles – inclusive suas origens; mapeássemos os discursos predominantes e as ideias-chave; compreendêssemos os interesses dos grupos mais poderosos; identificássemos vozes presentes e ausentes; reconhecêssemos a linguagem dos textos; estivéssemos atentos a ambiguidades e contradições. Em suma: foi por meio da ACP que conseguimos analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, objetivo geral deste trabalho.

Essas análises ficam mais evidentes no quinto e sexto capítulos desta dissertação. No próximo capítulo, trataremos a respeito do termo “in/exclusão”, seus diferentes significados para a educação ao longo dos últimos anos, bem como o processo complexo de inclusão excludente.

4 UM OLHAR CRÍTICO PARA A INCLUSÃO EXCLUDENTE

Após compreender os mecanismos da abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores, acreditamos ser fundamental adentrarmos nos teoricamente na complexidade que envolve o termo “inclusão”. Esse termo tem adquirido destaque principalmente a partir da década de 1990, devido a diversas transformações no campo econômico e educacional que, apesar de expandirem o acesso à educação, promoveram mudanças institucionais que reorganizaram o sistema às custas da aplicação de uma lógica mercadológica da educação seguindo os preceitos neoliberais.

Embora seu uso dessa forma seja recente, sua aparição como palavra na língua portuguesa é antiga. De acordo com o Dicionário Houaiss, conforme explicam Lopes e Fabris (2013), ela aparece no livro da Academia dos Singulares de Lisboa, no tomo publicado em 1665. Considerando-a através da etimologia, a palavra tem origem no latim *inclusio*, que significava encerramento, prisão. Nesse mesmo dicionário, há seis acepções, sendo duas científicas (uma do âmbito da Histologia e a outra do âmbito da mineração) e seis sinônimos, sendo eles: abrangimento, anexação, encerramento, envolvimento, incorporação, introdução. Que de fato nos interesse, há duas definições: 1. estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, metido, compreendido dentro de algo, ou envolvido, implicado em; introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo etc.; e 2. política de integração plena de um indivíduo ou de um grupo na sociedade através de projetos que visam equacionar as dificuldades e carências que esse indivíduo ou grupo apresenta.

O dicionário também traz um antônimo: exclusão. É no mínimo curioso observar, que essa palavra é mais antiga que o termo inclusão, o que pode nos levar a diversas reflexões. Seu primeiro registro ocorreu em 1550, no segundo volume do registro “Documentação para a história das missões do padroado português do oriente: 1499-1582”. Chama a atenção também o fato de só conter três definições⁴¹ e dois antônimos: inclusão e abrangimento.

Embora tenhamos retomado o conceito etimologicamente, voltando vários séculos, a definição de inclusão próxima ao que temos hoje na educação vem de discursos progressistas pós-modernos, como uma representação da afirmação de direitos e reconhecimento de diferenças. No entanto, como alertam Garcia e Michels (2021), é importante observar que essa

⁴¹ O Dicionário Houaiss registra as seguintes definições para exclusão: 1. ato de excluir(-se); 2. ato que priva ou exclui alguém de determinadas funções; exclusiva; 3. ato ou efeito de desligar um praça do serviço naval por má conduta ou delito.

concepção, embora progressista, também traz em si um tom conservador, ao buscar a manutenção e adaptação dos sujeitos à ordem social vigente.

Além disso, é importante reconhecer que, por muito tempo, a discussão sobre inclusão ficou limitada à educação especial (GARCIA; MICHELS, 2021; HATTGE; LOPES, 2015). Embora não seja o foco deste trabalho, julgamos importante determo-nos um pouco nessa perspectiva, a fim de compreender o processo pelo qual a educação inclusiva passou até chegarmos à sua atual definição.

No processo desta dissertação, deparamo-nos com alguns estudos⁴² que abordam a história da visibilização da deficiência e, por não serem objeto desta pesquisa, optamos por não fazer um detalhamento desse processo. No entanto, compartilhamos a opinião de Nuernberg (2020), quando explica que as definições de deficiência dependem do contexto e dos valores sociais e políticos de cada momento, ressaltando que, no ocidente, essas definições refletem os paradigmas hegemônicos, o que exige que estejamos atentos. O autor também lembra que, com o fim da Idade Média e início da Era Moderna, houve uma nova forma de se enxergar as deficiências, partindo de uma visão mais científica. No entanto, conforme ressalta, essa mesma visão foi responsável por práticas eugênicas, que consideravam as pessoas com deficiência um risco para a sociedade (NUERNBERG, 2020)⁴³.

Mendes (2015), ao fazer um histórico sobre os diferentes modos de ver essas pessoas, ressalta que foi somente após o advento da Segunda Guerra Mundial que houve uma mudança em relação ao tratamento delas. Antes disso, embora começassem a surgir os primeiros estudos que compreendessem as deficiências para além de crenças religiosas, muitas vezes o indivíduo era escondido do convívio social, com a justificativa de melhor assisti-las. Foi com as grandes guerras, quando muitos soldados considerados heróis voltaram mutilados, que se intensificou uma preocupação com a sua reabilitação e reintegração.

Assim, a indústria da reabilitação incrementou suas atividades e pesquisas começaram a investigar a respeito das possibilidades da educação especial, embora a partir de um modelo biomédico. Conforme explicado por Nuernberg (2020), esse modelo não se resume apenas a reduzir a deficiência ao seu aspecto físico, mas sim reconhecer a experiência da deficiência

⁴² Entre esses estudos, destacamos: Garcia (2017) e Mendes (2015).

⁴³ Nuernberg (2020, p. 47) afirma que, radicalmente, essa visão científica concebia a deficiência como “[...] uma ameaça à saúde daqueles que não possuem deficiência, pelo argumento da degeneração”. Mendes (2015) complementa que embora tenha iniciado um processo de descobrir algumas patologias (retirando o caráter místico das deficiências), não havia cura, criando-se a crença de que essa era uma condição hereditária. Assim, essas pessoas eram consideradas incapazes de evoluir e uma ameaça à continuidade da espécie humana.

como uma tragédia pessoal e/ou familiar, uma fonte clara de infelicidade e sofrimento, o que resulta na desumanização da pessoa.

Embora passível de diversas críticas, o modelo biomédico e o desenvolvimento científico mostraram que as pessoas com deficiência também eram capazes aprender e, portanto, receberem educação formal (NUERNBERG, 2020). O seu processo de inclusão na escola regular, no entanto, não foi simples. Inicialmente, criaram-se instituições específicas, depois, salas específicas em escolas regulares para que, posteriormente, começasse a crescer o movimento contrário a essa segregação disseminada nas escolas (MENDES, 2015).

É nesse contexto que se configura a educação especial, responsável por dar os primeiros passos em direção a uma educação inclusiva. Segundo Glat e Blanco (2007), historicamente, a educação especial era concebida como um sistema separado e isolado de ensino, caracterizado como um serviço especializado que atendia indivíduos com deficiências, distúrbios de aprendizagem e/ou comportamento, superdotação e altas habilidades.

Assim, em seus primórdios, a educação especial foi vinculada aos interesses e pesquisas médicas, sendo os serviços educacionais realizados em hospitais ou escolas especiais, em conjunto com terapias individuais, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicomotricidade etc. (MENDES, 2015). Dessa forma, a educação especial fomentava espaços que serviam como lugares de segregação para aqueles que não se enquadravam no ensino regular, o que fez com que a maioria dos alunos com deficiência continuasse a frequentar instituições especializadas ou simplesmente abandonasse a escola.

De acordo com Glat e Blanco (2007), com o tempo e com uma mudança de perspectiva, intensificou-se o paradigma educacional da integração, que buscava fazer com que o ambiente escolar fosse o menos restritivo possível, tendo por base o princípio da normalização (PLESCTH, 2009). Em relação à escola, esse modelo determinava que os alunos com deficiência recebessem uma preparação prévia para entrar no ensino regular. Como consequência esperada, esse modelo também recebeu críticas, pois ainda segregava os alunos com deficiência – visto que eles só eram integrados à medida que fossem considerados capazes de acompanhar a turma – e delegava a eles a responsabilidade pelo seu insucesso escolar (GLAT; BLANCO, 2007; PLETSCH, 2009).

A partir da década de 1990, houve uma aceleração do processo de buscar novas formas menos segregativas, em especial devido às recomendações da Unesco e de outros organismos internacionais (SANTIAGO, 2006; GLAT; BLANCO, 2007). Conforme explica Santiago (2006), organizações internacionais como a ONU, a Unesco e o Banco Mundial desempenharam um papel fundamental nessa mudança conceitual que passou a abordar a inclusão escolar como um

direito de todos os cidadãos e a considerar a educação especial não mais como um simples meio de compensação para pessoas com deficiência, nem como assistencialismo e segregação de indivíduos excepcionais e inadaptados. Agora, a educação especial era vista como uma obrigação do Estado e, conseqüentemente, da escola pública, de oferecer atendimento diferenciado a todos aqueles que, por diferentes razões, necessitassem de interações pedagógicas ou programas diferenciados para alcançarem seu pleno potencial educacional.

No entanto, conforme afirma Rosa (2022), apesar de haver essas recomendações e todo um arcabouço legal amparando o direito dessas pessoas, na prática, a inclusão foi entendida como sinônimo de inserção no ambiente escolar, havendo ainda a negação desse direito. Assim, a inclusão era vista apenas como o cumprimento das leis, mantendo a discriminação e perpetuando práticas capacitistas.

Mesmo décadas depois, com uma demanda internacional para se repensar a educação, diversas ações e reflexões foram feitas a partir de 1990, culminando com a proposta da educação inclusiva. Dentro dela, é importante ter em conta que são considerados também outros fatores de exclusão, entre eles a exclusão social, e não somente as pessoas com deficiência. Como explica Santiago (2006), esse novo conceito vai além da segregação dos indivíduos considerados especiais e adota uma abordagem que valoriza o respeito às diversas diferenças, sejam elas sociais, individuais, culturais, étnicas, religiosas, entre outras. Nesse sentido, o termo adotado passa a ser “necessidades educacionais especiais” (GLAT; BLANCO, 2007), englobando diferentes contextos. Assim, essas necessidades são um produto da relação do aluno com a realidade educativa à qual está sendo submetido, sendo construídas socialmente no próprio ambiente.

Nesse âmbito, como já mencionamos, um dos marcos que coloca em evidência a pauta da inclusão é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, a partir da qual foi publicada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990a), que serviu e serve, ainda hoje, de referência para as políticas de inclusão dos 157 países signatários que, na ocasião, subscreveram à declaração, assumindo o compromisso de promover a educação básica para todas as pessoas (FLACH, 2014).

O crescente desenvolvimento de políticas de inclusão e a real necessidade de compreender, contemplar e considerar na prática educativa a diversidade do ser humano fez e faz com que a inclusão fosse e ainda seja considerada, unanimemente, como uma necessidade. No entanto, o uso indiscriminado desse termo e sua aplicação podem – e devem – suscitar uma série de questionamentos, especialmente quando consideramos o contexto neoliberal em que essas políticas se fundamentaram. A respeito disso, Veiga-Neto e Lopes (2011), alertam que a inclusão

é considerada um imperativo imposto a todos devido ao caráter natural que é atribuído a ela sem problematizações, postura que não adotaremos nesta dissertação.

Neste trabalho, abordamos o complexo conceito de inclusão, considerando-o também, sob a perspectiva da exclusão. Para isso, reconhecemos e adotamos o termo “in/exclusão”, já adotado por alguns autores e autoras (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, 2011; LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010; LOPES; FABRIS, 2013; RECH, 2013; SARDAGNA, 2013; SANTOS; KLAUS, 2013, entre outros). Sob essa perspectiva, consideramos os processos inclusivos, em especial no que se refere aos processos educativos, indo além de uma visão superficial e buscando compreendê-los e questioná-los, em especial no contexto de uma sociedade neoliberal.

Partimos do pressuposto que o conceito de inclusão é amplo. Segundo Santos e Klaus (2013), ela é um requisito essencial na sociedade contemporânea, sendo uma estratégia intimamente ligada à nova ordem social neoliberal e ao consequente processo de fragmentação social. Seu significado pode trazer consigo algumas armadilhas, principalmente quando considerado nesse contexto, no qual a exclusão, aparentemente o seu antônimo, é o resultado de suas políticas. Neste sentido, para pensar em inclusão, torna-se fundamental considerar, também, a outra face desse binômio: a exclusão.

Michels (2006) propõe que exclusão e inclusão são representações de processos sociais típicos da sociedade capitalista, existindo uma somente quando analisada em relação à outra. Fonseca (2014) também aborda a questão de maneira semelhante, ressaltando, no entanto, que neste binômio um termo só é a negação do outro formalmente. Para a autora, na prática, juntos eles foram um círculo vicioso fechado que se retroalimenta, necessitando de uma reprodução incessante do fenômeno, bem como uma reprodução ilusória da solução. Sob essa ótica, não há oposição, visto que são termos complementares, compondo uma “[...] circularidade perversa do movimento do capital” (FONSECA, 2014, p. 237).

Ribeiro (2006) aborda essa relação, quando propõe que a inclusão é o contrário da exclusão, mas também é o reingresso à condição da qual o indivíduo foi excluído, havendo diferenças entre sujeitos sociais que têm o poder de incluir e aqueles que são objetificados e, portanto, têm a capacidade de serem incluídos. Conforme explica a autora, se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do sistema capitalista de produção, podemos perceber que as políticas de inclusão são estratégias para integrar os que foram excluídos ao sistema social que os excluiu, ao mesmo tempo em que buscam controlar as tensões sociais decorrentes do desemprego e da exploração do trabalho, impulsionadores da exclusão social.

Sobre a inclusão como mecanismo de controle falaremos um pouco mais adiante. Neste momento, atemo-nos ao fato de que essas duas representações não podem ser pensadas separadamente. Lunardi (2001) complementa que o binômio inclusão/exclusão não se organiza através do antagonismo, visto que incluídos e excluídos estão dentro de uma mesma rede de poder, em que são excluídos em alguns discursos e incluídos em outros. Além disso, o uso como dos termos inclusão e exclusão de forma generalizante tem limitado sua capacidade conceitual (LOPES, 2009; GARCIA, 2004; LAVAL, 2004; RECH, 2013; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Essa limitação, conforme elucidam Veiga-Neto e Lopes (2011), faz com que não se tenha em conta, quando analisados esses termos, que eles são processos inventados, frutos de determinadas contingências históricas específicas, por meio das quais passaram a ser considerados como necessários e, portanto, imunes à crítica. A partir dessa perspectiva, em relação à palavra inclusão em particular, os autores argumentam que seu uso excessivo banaliza seu significado ético e conceitual, reduzindo o princípio universal de igualdade de condições para todos a uma simples ideia de colocar todos juntos no mesmo local físico (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Complementarmente, Martins (1997), a respeito da exclusão, tece um comentário semelhante, quando afirma que o atual discurso sobre exclusão é produto de um equívoco, de uma fetichização conceitual, através da qual a palavra por si só explicaria tudo, ignorando-se o seu complexo contexto. Sobre isso, Lopes, Lockmann e Hattge (2013) explicam que a expressão exclusão é utilizada para descrever qualquer situação em que uma pessoa se autodeclara como sendo excluída da participação social, do mercado de trabalho, das relações étnicas/raciais, de gênero e relações linguísticas, uso que merece atenção (LOPES, 2009).

Sob essa ótica, cabe abordar as reflexões de Ferraro (1999), responsável por cunhar dois termos que ajudam a perceber a complexidade do problema. São eles: exclusão *da* escola, exclusão *na* escola. Para o autor, a exclusão *da* escola é caracterizada pelo não-acesso e a evasão. A exclusão *na* escola considera a exclusão operada dentro do processo escolar, estando, portanto, as duas, agrupadas sob o conceito genérico de “exclusão escolar”. Sobre esse assunto, o autor ressalta que, do ponto de vista científico, indagar sobre as razões pelas quais muitas crianças são excluídas *da* escola não é equivalente a questionar por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou abandoná-la. Da mesma forma, não é o mesmo questionar por que tantas crianças são constantemente alvo de exclusão dentro do ambiente escolar ou por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas, resultando em repetição de ano (FERRARO, 1999).

É importante ressaltar que, sob essa ótica, acabam-se por reforçar as noções de normalidade para os já incluídos, bem como destacar as noções de anormalidade para aqueles que foram posteriormente incluídos, deixando-os passíveis de serem de alguma forma

normalizados (NUNES; NEIRA, 2014). Neste sentido, Lunardi (2001) alerta que as políticas educativas e as práticas pedagógicas costumam abordar a diferença pela ótica da normalidade, que promove um processo chamado por Veiga-Neto e Lopes (2007) de “inclusão excludente”.

Julgamos importante neste momento tratarmos brevemente a respeito de duas expressões aparentemente paradoxais e contrárias entre si, mas de fundamental importância para compreender esses processos: inclusão excludente e exclusão includente, usando os conceitos propostos por Kuenzer (2005). Para a autora, os estudos desenvolvidos do ponto de vista do mercado permitem concluir a existência de um processo caracterizado como exclusão includente. Esse processo materializa-se através da precarização do trabalho e consiste em estratégias que levam o trabalhador a ser excluído do mercado de trabalho formal (onde tem direitos), para ser inserido no mercado de trabalho informal ou reinserido no mercado formal, embora sob condições piores (empresa terceirizada, diminuição de salário etc.).

Equivalentemente e em direção contrária, há outra lógica correspondente: o processo de inclusão excludente. Esse processo não é orientado pelo mercado, mas pela educação, e pode ser caracterizado como as estratégias que promovem a inclusão em diversas formas e níveis, permitindo a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, que possam responder e superar as exigências do sistema capitalista. Em outras palavras, indivíduos que estão aptos para resolver problemas com eficiência e agilidade, em dia com as mudanças e em um processo de educação permanente. Kuenzer (2005) resume ao afirmar que, por meio dos processos de inclusão e exclusão, a educação tanto nas escolas quanto fora delas se conecta de maneira dialética com os processos de exclusão e inclusão existentes no mundo do trabalho. Isso ocorre ao fornecer ao capital uma força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, de acordo com suas necessidades, seguindo as diretrizes do toyotismo.

Como podemos observar, os processos são complexos e podem ser vistos sob variadas perspectivas. Sawaia (1999a, p. 8) explica-os da seguinte forma:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a “dialética da exclusão/inclusão”.

Neste sentido, ambas não são categorias em si, mas são formadas pela mesma substância, constituindo-se na própria relação (SAWAIA, 1999b). Sob essa perspectiva, seguindo outros autores e autoras (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, 2011; LOPES; LOCKMANN; HATTGE;

KLAUS, 2010; LOPES; FABRIS, 2013; RECH, 2013; SARDAGNA, 2013; SANTOS; KLAUS, 2013, entre outros), como explicado, adotamos o termo “in/exclusão”.

Lopes e Fabris (2013) explicam-no, indicando que o termo parte do pressuposto de que, apesar de os sujeitos estarem incluídos em espaços físicos e presentes nas estatísticas⁴⁴, grande parte deles é vítima das práticas de inclusão excludentes, sofrendo por fazerem parte de grupos discriminados e impedidos de participar das práticas que os grupos dominantes participam. Para as autoras, as condições nebulosas que impedem a diferenciação entre o incluído e o excluído demandaram a adoção desse novo termo, que considera a ambiguidade e a ambivalência dos termos integração e inclusão, bem como o difuso conceito de exclusão.

Veiga-Neto e Lopes (2011) complementam, explicando que usar esse termo indica que as formas atuais de inclusão e exclusão consistem em um modo contemporâneo de operação que não opõe essas ideias, mas as articula de maneira que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito. Nesse contexto, inclusão e exclusão são caracterizadas tanto pela coexistência física de todos no mesmo espaço, como também pela convicção dos indivíduos em relação às suas próprias limitações ou capacidades restritas de compreensão, participação e promoção social, educacional e profissional (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Ou seja, como indica Ribeiro (1999), de alguma forma, lutar pela inclusão é, também, lutar para manter a sociedade que produz a exclusão.

Conforme mencionamos, no âmbito da educação, essa relação se configura através de uma espécie de “sedução” da população, que passa a aceitar e defender a inclusão, sem questioná-la e muitas vezes sem considerar os caminhos para conseguí-la e suas consequências (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Essa sedução pode ser percebida em práticas cotidianas que fomentam o utópico ideal da Educação para Todos, sem que se possa acessar e compreender os verdadeiros discursos que orientam esse ideal (RECH, 2013).

Como alertam Veiga-Neto e Lopes (2011), ao ser posta lado a lado com noções de cidadania, democracia e direitos humanos, a inclusão torna-se inatacável e inquestionável, especialmente porque se entende que o mundo é isotrópico, ou seja, por si mesmo e em si mesmo, um espaço homogêneo para tudo o que está nele, algo que, obviamente, não representa a verdade. Dessa forma, acredita-se que seria natural que todos ocupassem os espaços sociais de forma igualitária; se isso não acontece, é porque alguns *indivíduos*, visando o próprio benefício, realizaram uma intervenção espúria, resultando em uma distribuição anômala –

⁴⁴ A respeito das estatísticas, Rech (2013) faz uma observação interessante ao considerá-las uma espécie de estratégia para convencer a população da necessidade de incluir a todos, seja oferecendo dados que indicam a exclusão ou dados que indicam a inclusão posterior a algumas políticas. Neste sentido, as estatísticas são utilizadas como um recurso que se mostra, equivocadamente, como uma construção social.

contrária aos interesses dos demais e à própria natureza do mundo. Essas pessoas são os excluídos. Incluir, portanto, significa restabelecer uma ordem natural perdida, ou seja, retornar a um estado original que seria inerente ao mundo e, por esse motivo, à própria natureza humana (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Essa visão acerca da inclusão, além de permitir e até mesmo fomentar práticas excludentes, também traz em si o problema de não estabelecer uma necessária distinção entre as diferentes categorias excluídas, sendo assim, todos os incluídos são submetidos aos mesmos processos includentes, de maneira genérica (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Dessa forma, a inclusão passa a ser entendida como uma operação de organização seguindo os padrões disciplinares da escola moderna, com o objetivo de promover a homogeneização do ambiente (SARDAGNA, 2013).

Dessa forma, o propósito da educação no contexto da lógica neoliberal seria criar e modelar o indivíduo como consumidor, atuando como uma extensa estrutura de disciplina e controle que desempenha um papel fundamental na padronização das sociedades modernas (VEIGA-NETO, 2000). Veiga-Neto e Lopes (2007), a partir dos conceitos de governo, biopoder, norma e governamentalidade, argumentam que as políticas de inclusão – em especial no âmbito escolar – são dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações. Assim, ao se fomentar uma Educação para Todos, o que se está fazendo é promover uma inclusão que exclui as diferenças, reforçando aquilo que se quer apagar.

Lunardi (2001) explica que a norma é estabelecida através do exercício do biopoder, que regula a população. Nesse contexto, o desejo por uma população saudável, perfeita e normal está relacionado a uma perspectiva mercantilista de produção, na qual os indivíduos são governados e condicionados para o consumo e a produção. Complementarmente, Sardagna (2013) demonstra que as políticas de inclusão se envolvem com a regulamentação da vida dos que foram incluídos, buscando controlar e se possível alterar os fenômenos da população.

Em relação à inclusão escolar, Esteban (2007) considera as funções sociais da escola, e alerta para a sua participação em um processo de exclusão social, atuando de forma ambivalente. Pelo caráter social, a prática pedagógica se constitui também pelo binômio exclusão/inclusão, visto que ainda ao, teoricamente, oferecer oportunidades para todos, está excluindo. A autora explica que a escola, nas suas práticas cotidianas, fundamenta-se no discurso da igualdade de procedimentos, mas oculta a desigualdade de direitos e invisibiliza a tensão igualdade/diferença inerente a esse sistema.

É importante observar que, considerando a in/exclusão sob essa perspectiva crítica, pode-se cair no equívoco de, de alguma forma, demonizá-la, desconsiderando os passos avançados até então

e os seus aspectos positivos. A respeito disso, Nunes e Neira (2014) reforçam que o problema, em si, não é lutar contra as desigualdades sociais e em prol da promoção de sujeitos desprivilegiados de bens e produtos, mas sim o fato de que as políticas de inclusão, em geral, consideram as diferenças como diversidade, vistas sob um enfoque relativista como um conjunto de múltiplas identidades em que cada uma tem que ser tolerada. Dessa forma, o ponto central da questão está relacionado ao fato de que a diversidade reforça a ideia de que, por natureza, somos todos diferentes como indivíduos, mas iguais como espécie. Dentro dessa lógica, algumas pessoas conseguem avançar na vida, enquanto outras, devido à sua própria (in)capacidade pessoal ou cultural, acabam sendo marginalizadas pela sociedade (NUNES; NEIRA, 2014).

Sob essa perspectiva, que está fortemente vinculada às práticas neoliberais e, em especial, à teoria do capital humano, o indivíduo passa a ser responsabilizado pela sua própria exclusão (ALMEIDA, 2002; MICHELS, 2006; LÓPEZ-RUIZ, 2009; AGUIAR, 2012; LOPES; FABRIS, 2013, entre outros), dando à in/exclusão um certo tom de perversidade, típica do mecanismo neoliberal⁴⁵. Silva e Fabris (2016) consideram essa individualização das responsabilidades como uma das faces da criminalização da pobreza, sendo os indivíduos deixados à mercê de suas próprias capacidades e recursos.

Consideramos importante compreender melhor de que forma funcionam esses mecanismos neoliberais. Lopes (2009) explica que eles exigem que haja circulação e mobilidade de indivíduos, não sendo permitido aos sujeitos pararem ou não se integrarem nessa malha de sustentação. No entanto, essa mobilidade está totalmente relacionada à sua capacidade investir em si mesmo, de ser seu próprio empresário, de empreender-se em si mesmo (LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010), sob os moldes da teoria do capital humano.

Assumindo o risco de desviarmos um pouco o objetivo principal deste capítulo, que é o de versar sobre a in/exclusão e o processo de inclusão excludente, acreditamos ser fundamental compreender um pouco mais a respeito da citada teoria e de que forma ela se articula com o conceito de inclusão como o compreendemos nesta dissertação.

A teoria do capital humano, surgida nos Estados Unidos na década de 1950, teve como principal representante Theodore W. Schultz. Para ele, o trabalho qualificado pela educação era responsável pelo aumento de produtividade e, conseqüentemente, dos lucros do capital. Segundo Saviani (2011), a teoria original do capital humano concebia a educação como

⁴⁵ Essa visão de mundo torna os indivíduos responsáveis por todas as situações que ocorrem com eles, responsáveis exclusivos por si mesmos. Ou seja – de acordo com essas crenças – responsáveis pelo seu próprio patrimônio. Eles são responsáveis pela preservação e crescimento desse patrimônio por meio dos investimentos adequados que devem ser feitos, e também são exclusivamente responsáveis - embora nunca seja mencionado nas falas administrativas - por seus fracassos (LÓPEZ-RUIZ, 2009).

responsável por preparar os indivíduos para ingressar em um mercado em crescimento, que demandava trabalhadores com níveis educacionais necessários para o trabalho. A escola tinha como função formar a mão de obra que gradualmente seria absorvida pelo mercado, visando garantir a competitividade das empresas e o aumento da riqueza social e da renda individual.

A partir dessa premissa, a teoria afirma que a educação adquirida se incorpora ao ser humano como seu capital, o que aumentaria sua capacidade de gerar renda⁴⁶. Assim, os trabalhadores são considerados *capitalistas* visto que, por meio dos investimentos na sua educação, adquirem capacidades que têm valor econômico (FERREIRA; BITTAR, 2008; SAVIANI, 2011). Dessa forma, o indivíduo e o capital não são mais concebidos separadamente, como se fossem exteriores um ao outro (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013). De acordo com López-Ruiz (2009), a teoria do capital humano tem a capacidade de converter o ato de consumir em um *investimento*, e conseqüentemente, transformar o consumidor em um *investidor*. Isso estabelece uma nova relação entre o presente e o futuro. Portanto, as pessoas capitalizam-se consumindo, adotando a mentalidade de consumir hoje para supostamente melhorar o seu futuro.

A respeito do capital humano como elemento fundamental no desenvolvimento da economia, Klaus (2011) explica que deve ser considerado como um elemento fundamental para a população. Conforme mencionado pela autora, à medida que uma pessoa investe mais em si mesma, ela maximiza suas habilidades e competências, ampliando sua produtividade e intensificando sua vida. Sua aplicação é fiscalizada através de refinadas estatísticas e avaliações de larga escala, estabelecendo o controle de diversas instituições autônomas. Assim, a autora acrescenta que a perspectiva da educação como um investimento pessoal, algo intrínseco ao sujeito e inalienável e mais valiosa do que os recursos materiais, contribui para que a educação deixe de ser encarada como um mero custo, passando a ser vista como um *investimento*. Essa transformação é fundamental na nova dinâmica entre o capital e o trabalho (KLAUS, 2011).

Favoreto, Figueiredo e Deitos (2019) alertam para o fato de que os pressupostos dessa teoria invisibilizam os mecanismos de exclusão do sistema educacional e omitem a exclusão necessária para a saúde da competição econômica. Neste sentido, para os autores, conferir à educação o papel primário na mudança do sujeito para sua inclusão na sociedade perpetua as determinações do capital e traz conseqüências no que diz respeito à alienação do sujeito.

⁴⁶ Klaus (2011, p. 175) alerta que sob esse ponto de vista, “[...] a educação teria um papel fundamental na descoberta e no cultivo de talentos e na preparação dos indivíduos para viverem em uma economia dinâmica [...]. A educação será um caminho para que o indivíduo aprenda a ser empresário de si mesmo e a ser um autogestor. Assim sendo, a educação escolarizada é cada vez mais necessária, de forma que, quanto maior a escolarização, maior a chance de os indivíduos integrarem o mercado de trabalho”.

Hattge e Lopes (2015) alertam que um dos fundamentos dessa teoria é a performatividade. Ball (2002) compreende esse conceito como uma tecnologia que propõe uma alternativa eficaz à tradição centrada no Estado e no bem-estar público, comum na educação. Buscando manter a fidelidade da sua definição, reproduzimos abaixo o conceito por ele proposto:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (BALL, 2002, p. 4).

Para Ball (2002) a adoção dessa nova cultura dificulta a existência de pessoas éticas autônomas e propensas à coletividade. Logicamente, esse modo de compreender a educação gera profundas consequências no que se refere às naturezas do processo de ensino e aprendizagem. O autor também explica que a performatividade facilita o papel de monitoramento do Estado e permite ele esteja presente nas práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores de forma velada, objetificando e mercantilizando o trabalho desse setor e, em especial, o trabalho com o conhecimento, transformando-o em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”, nas palavras do autor (BALL, 2004, p. 1116). Na sua concepção, ela aproxima o setor público do setor privado, fomentando que essas instituições se preocupem com aspectos como sua estética, reputação e comunicação visual, em vez de se concentrarem exclusivamente em sua eficiência operacional (BALL, 2004).

Relacionando-a ao capital humano, Hattge e Lopes (2015) compreendem que a performatividade só pode se desenvolver através dele, regulando sujeitos e instituições e funcionando através do investimento nesse capital, que só é possível ao estarem todos, de fato, incluídos nessa racionalidade. Neste sentido, a inclusão, neste caso escolar, é, também, uma estratégia para a consolidação dessa racionalidade, visto que ela é um primeiro passo para criar sujeitos empreendedores e empresários de si mesmos.

Como alerta Sanfelice (1999), esta teoria é a que melhor serve aos interesses neoliberais, visto que enxerga a educação sob uma perspectiva economicista. A partir dela, faz-se necessário compreender de que forma a inclusão escolar – cuja aplicação teoricamente passa pelo necessário questionamento de questões de desigualdade social e econômica – consegue se inserir de maneira exemplar na agenda neoliberal, por mais contraditório que isso possa parecer. Sob essa

perspectiva, Garcia e Michels (2021) propõem que a burguesia internacional utiliza o conceito de inclusão com o objetivo de preservar a crença na capacidade de interação social do capital. Esse propósito é alcançado ao estabelecer uma conexão entre a inclusão e setores específicos nos quais os Estados nacionais atuam, como é o caso da educação.

Neste sentido, Rech (2013) explica que o neoliberalismo repassa aos indivíduos a responsabilidade por encontrar formas que garantam a sua inclusão na lógica do consumo, fortalecendo o estímulo à competição. Assim, o papel da escola não é só ensinar, mas também aprender a empregar. Nesse contexto, o estudante que é percebido como incluído é designado com novos rótulos, que o impulsionam a ser produtivo, útil e a desempenhar seu papel no desenvolvimento da sociedade em que está inserido.

Sob esta ótica, a escola transforma-se em uma preocupação de mercado, visto que educar na racionalidade neoliberal é uma tarefa que necessita de vários setores sociais, conforme explicam Lopes e Fabris (2013, p. 38, grifo das autoras):

Portanto, se até pouco tempo a aprendizagem era uma preocupação quase única da escola, hoje ela é uma preocupação de mercado, pois forjar aquele capaz de *aprender a aprender* ou o *aprendiz para toda a vida* é tarefa que necessita da união de esforços de distintos setores sociais, educacionais e de mercado. União de esforços para que os indivíduos possam estar preparados para conduzir a si mesmos na busca incessante de novos desafios.

Em suma, a ideia central é a seguinte: a educação é o instrumento fornecido para alcançar a inclusão. Embora o acesso seja universal, o resultado final difere de acordo com as habilidades individuais, conceito reforçado pela crença no discurso meritocrático e nas competências presentes na política educacional atual (SHIROMA, 2001). Alimentada pela já mencionada teoria do capital humano, essa crença na meritocracia é necessária para a manutenção do ideal que busca a inclusão escolar.

Lopes e Fabris (2013) elucidam muito bem essa perspectiva. As autoras explicam como o individualismo é, ao mesmo tempo, elemento chave e ameaça ao pensamento neoliberal. Inserido nesse contexto, o indivíduo tem no seu par um ser que, embora precise tolerar, aliar-se ou competir, na prática, é um ser que não o afeta. Dessa forma, nesse cenário, considerar a inclusão é um desafio que exige a atuação conjunta entre indivíduo, Estado e mercado.

Essa atuação é responsável por criar uma relação de dependência financeira entre todos, agora considerados seus próprios empresários. Nessa condição, ecoando as regras⁴⁷ do

⁴⁷ Lopes (2009) ressalta que há duas regras fundamentais que operam nesse jogo neoliberal. A primeira delas é estar sempre em atividade, o que garantiria que a maior quantidade de pessoas sejam tocadas pelas ações do mercado e do Estado que atuam ativamente para educar a população para que ela viva segundo as regras desse

neoliberalismo (LOPES, 2009), Lopes e Fabris (2013) explicam que todos precisam se manter incluídos. Amorim (2019) ressalta que a ideologia neoliberal reconfigura o papel do sujeito na sociedade, visto que, ao ser cada vez mais individualista, encontra-se cada vez mais alienado diante de sua própria realidade. Dessa forma, embora coisificado e excluído, esse sujeito incorpora esse discurso por acreditar que a condição para sua inclusão é a lógica do mercado.

Esteban (2007) expõe a perversidade desse mecanismo ao mencionar um estudo revelando que o diálogo com estudantes que não atingem as expectativas que lhe foram impostas na escola demonstra a certeza de que sua desqualificação nesse contexto é resultado da sua própria falta de capacidades. As diversas circunstâncias (legais, familiares, sociais, entre outras), no entanto, fazem com que, ao não desistirem, busquem estratégias para se encaixarem ao padrão, almejando garantir o êxito na escola. Para a autora, essa instituição não reconhece o valor das identidades desses indivíduos. Consequentemente, eles são privados de reconhecimento por suas peculiaridades, não recebem apoio para expandir seu conhecimento e são impedidos de desfrutar de seus direitos. Ao serem negados em sua singularidade, também são negados em sua igualdade (ESTEBAN, 2007).

Analisada sob essa ótica, a inclusão escolar passou a ser um tema recorrente, necessário e mobilizador, mesmo contrastando com a exclusão social necessária para a manutenção desse sistema econômico (FREITAS, 2002). Como explica Martins (1997), no sistema capitalista, ocorre um processo de desenraizamento e brutalização que afeta a todos, levando à exclusão generalizada. Essa é uma característica essencial da estrutura da sociedade capitalista: desenraizar e excluir para posteriormente incluí-los, mas de uma forma condicionada e conforme sua própria lógica. E o problema encontra-se exatamente nessa inclusão.

Essa perspectiva dialoga com Lopes e Rech (2013), ao considerarem que um dos objetivos do neoliberalismo é a produção de sujeitos que estejam dispostos e saibam jogar o jogo do livre-mercado. É através do estímulo ao desejo de comprar, da exaltação da competitividade e do individualismo que os sujeitos se inserem nesse tipo de sociedade em que tudo é um produto. Vale aqui ressaltar as duas regras do jogo neoliberal propostas por Lopes (2009): estar sempre em atividade e estar incluído, mesmo que em distintos níveis de participação.

Nesse sentido, é imprescindível que todos os sujeitos façam parte do processo inclusivo (embora também através de mecanismos de exclusão) nas diversas instâncias da sociedade.

mercado. A segunda regra, que é especialmente relevante para o que discutimos aqui, é que todos devem estar incluídos, mesmo que em distintos níveis de participação. A autora também ressalta que há, no entanto, três condições para a participação: “primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo” (LOPES, 2009, p. 155).

Embora – ou principalmente porque – tenham diferentes graus de participação, é fundamental que todos possam participar desse jogo de mercado (HATTGE; LOPES, 2015; LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010). Portanto, segundo Borowski (2016), chega-se à conclusão de que agir no limite da inclusão implica em aceitar ser incorporado ao sistema que gera a exclusão, ou seja, é uma volta à lógica excludente original, pois é preciso incluir para excluir, nessa lógica neoliberal.

Acreditamos importante também relacionar esse processo de inclusão na educação sob a ótica do capitalismo de plataformas, proposto por Srnicek (2018)⁴⁸. O capitalismo de plataformas é um modelo econômico no qual empresas baseadas em tecnologia atuam como intermediárias entre produtores e consumidores. As premissas desse modelo visam melhorar a eficiência e reduzir custos, conforme se espera numa sociedade neoliberal.

Sob essa perspectiva, embora o autor não a aborde explicitamente, é possível traçar uma relação entre o capitalismo de plataformas e a inclusão na educação. Por um lado, as plataformas digitais fornecidas por empresas baseadas em tecnologia podem ampliar o acesso a recursos educacionais, superando barreiras físicas e promovendo igualdade de acesso (SRNICEK, 2018), algo que, como veremos no quinto e sexto capítulos desta dissertação, é abordado nos documentos que analisamos. No entanto, a ideologia que permeia esses serviços está voltada à mercantilização da educação, já que as plataformas tratam os recursos educacionais como *commodities*⁴⁹, disponibilizados com base na capacidade de pagamento dos usuários. Sobre essa mercantilização do saber, o autor inclusive chega a mencionar que mesmo itens meramente materiais (como produtos agrícolas) contêm uma quantidade crescente de conhecimento que está incorporada em si mesmas, motivo pelo qual se argumenta que atualmente a economia é dominada por uma nova classe que não possui os meios de produção, mas sim o conhecimento (SRNICEK, 2018).

Mais uma vez, embora aparente fazer parte de um processo que inclui, isso pode aprofundar desigualdades sociais e econômicas, excluindo alunos sem acesso igualitário aos recursos. Além disso, o poder concentrado nas mãos de algumas empresas dominantes pode limitar a diversidade de perspectivas e contribuições na educação, perpetuando desigualdades existentes (SRNICEK, 2018).

⁴⁸ Vale ressaltar que, na sua obra, Srnicek (2018) não aborda diretamente a educação, centrando-se em outras áreas, em especial as empresas de tecnologia que dominam o mercado atualmente. No entanto, julgamos apropriado estender suas considerações para a educação.

⁴⁹ *Commodities* – mercadorias em inglês – em termos estritamente econômicos, é qualquer mercadoria em estado bruto ou produto primário, de origem agropecuária, vegetal ou mineral, com características físicas idênticas, produzido em larga escala, e com preços que se submetem à oferta e à procura do mercado internacional (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Embora seu conceito estritamente não se refira à educação, alguns trabalhos já reconhecem o processo de transformar a educação em uma mercadoria homogênea, rentável e sujeita às oscilações do mercado (ver APPLE, 2003; BALL, 2014 e BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, entre outros).

Ao considerar historicamente as políticas de inclusão na educação de sociedades ocidentais, é pertinente perceber que, nomeadamente nos últimos 30 anos, houve avanços consideráveis, que permitiram que mais pessoas frequentassem as escolas e tivessem seus direitos e necessidades educacionais atendidos. É fácil, também, cair na tentação de justificar essa afirmação com dados estatísticos, instrumento estratégico de sedução, levando em conta as palavras de Rech (2013). Em relação a isso, Kuenzer (2005) também ressalta que muitas vezes as políticas públicas de inclusão têm o intuito de melhorar as estatísticas educacionais, mesmo que reconheça que implementação também contribui com a democratização do acesso à escola.

Seguramente, embora criadas em contextos explicitamente neoliberais, essas políticas de in/exclusão, na prática, transformaram a vida de milhões de estudantes ao redor do mundo ao longo das últimas décadas. Não se trata, portanto, de desmerecer o resultado dessas políticas, mas sim questionar de forma crítica como e por que um sistema econômico que funciona justamente porque exclui está dedicando recursos e esforços para promover a inclusão (SANFELICE, 1999; FREITAS, 2002).

É preciso, portanto, não se deixar seduzir pela beleza dos discursos que pregam a inclusão. Para ilustrar as armadilhas desses textos, observa-se na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a afirmação de que a educação pode colaborar “[...] para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990a, p. 3).

Essa frase e outras, podem nos fazer duvidar de que haja intenções menos nobres por trás dessas palavras, o que facilita a sua disseminação, em especial nas falas de profissionais da educação. No entanto, quando se reconhece a matriz neoliberal dos organismos que compuseram essa declaração (como a Unesco e, em especial, o Banco Mundial, neste caso específico), compreende-se que políticas como essa sustentam a pedagogia da hegemonia, na qual quem dita o que acontece com a educação é o capital (SANFELICE, 2011). Neste sentido, Borowski (2016) alerta que a superação da exclusão só será possível quando for superada a lógica de exploração da classe trabalhadora levada a cabo pela sociedade capitalista.

Conforme Gentili (2009), é fundamental entender que a inclusão é um processo democrático que exige a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente resultaram em exclusão. Assim, embora a melhoria dos indicadores de acesso e os avanços na luta contra a alienação, segregação e negação de oportunidades sejam conquistas importantes, eles podem não ser suficientes para eliminar as formas estabelecidas de exclusão que historicamente limitaram ou negaram esse direito.

Portanto, a inclusão educacional é uma construção que se opõe às forças e tendências que historicamente negaram o direito à educação para os mais pobres e marginalizados.

Neste sentido, mesmo em se tratando de um assunto que popularmente seja inquestionável e inatacável como a inclusão, é preciso analisar esses processos de in/exclusão e continuar questionando-os e revisitando-os, especialmente porque se tem levado adiante práticas inclusivas, mas com pouca discussão a respeito de onde e para que se incluem esses indivíduos (FREITAS, 2002). Essa postura fomenta uma espécie de silenciamento das relações econômicas e sociais que regem o tempo presente (MICHELS; GARCIA, 2014), comumente levando a que os processos de in/exclusão tornem-se, na prática, uma educação que mantém cada indivíduo na função social que, para o bem do capital, deveria exercer.

Temos ciência de que este assunto é complexo e para esta dissertação optamos por abordá-lo apenas como uma contextualização para os capítulos que seguem. No próximo, versaremos a respeito dos organismos internacionais e interpretaremos os documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e do Banco Mundial, a partir da abordagem do ciclo de políticas, especialmente no referente ao contexto da produção de texto, proposto por Ball e colaboradores.

Por isso, assumimos o termo “in/exclusão”, amparadas nos autores citados, para compreender os processos in/exclusivos da sociedade e como constante e permanente desafio. Nesse entendimento, a inclusão permanente pertence a um mundo idealizado, homogêneo e natural, impossível na prática. Dessa forma, as políticas públicas analisadas passam a ser entendidas como frutos desse tempo, mergulhadas no neoliberalismo em suas múltiplas facetas, o que contribui para que precisem ser sempre analisadas por uma crítica que possa entender como funcionam e quais seus gradientes de in/exclusão. Isso também justifica o motivo pelo qual, no nosso título, adotamos esse termo para caracterizar as políticas de in/exclusão analisadas.

5 CONHECIMENTO PARA DAR OU VENDER? A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA E AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL

Sendo o objetivo deste trabalho analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, foi necessário, conforme explicamos no segundo capítulo, selecionar quais organismos seriam abordados, cuja escolha já detalhamos no segundo capítulo. Neste capítulo, portanto, interpretamos os documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e do Banco Mundial, a partir da abordagem do ciclo de políticas, especialmente no referente ao contexto da produção de texto, proposto por Ball e colaboradores. Para isso, contextualizamos brevemente o processo de envolvimento dos organismos internacionais com a educação, levado a cabo com intensidade a partir da década de 1980 e debruçamo-nos sobre os documentos selecionados da Unesco e o Banco Mundial.

Conforme explicamos no capítulo introdutório deste trabalho, a década de 1980 trouxe estagnação econômica para a América Latina, fazendo-se questionar o modelo do Estado de bem-estar social, incluindo-se nessa discussão o modelo de educação e políticas de ações afirmativas (LINHARES, 2010). A partir do “Consenso de Washington” em 1989, diversas mudanças começaram a acontecer no âmbito da economia, havendo incentivo à privatização de vários serviços sociais, como a educação e a saúde (CUENCA, 2014).

A direção política macroeconômica assumida desmantelou o Estado nacional, incrementou a dívida externa e interna dos países, diminuiu as atividades econômico-industriais e colaborou com o empobrecimento social e regional. A popularização desses fundamentos, bem como das noções de globalização e sociedade do conhecimento, resultaram na racionalização e implantação de reformas ocorridas nas décadas de 1990 e 2000 (GARCIA; MICHELS, 2021). Muitas dessas ações foram materializadas por essas agências internacionais.

A educação foi uma das principais áreas afetadas por essas reformas. Como explica Afonso (2001), até a década de 1990, as políticas educacionais expressavam autonomia de decisão do Estado, mesmo que essas decisões fossem oriundas das relações com as classes dominantes. E, embora a escola, em especial a de massas, tenha exercido um papel fundamental na consolidação de identidades nacionais (muitas vezes forjadas) e tenham servido como instrumento para ajudar unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos (criando uma igualdade meramente formal), com a globalização e transnacionalização do capitalismo, sua função na sociedade passou a adquirir outro caráter (AFONSO, 2001).

Considerando esse contexto, Ball (2011) explora duas abordagens principais para explicar essa mudança na administração da educação: uma enfatiza o bem-estar social e a outra é chamada de “novo gerencialismo”. Este sistema propõe um jeito diferente de organizar as coisas, focando no indivíduo. Em vez de um sistema burocrático rígido, difícil de lidar e não muito eficiente, a ideia é usar menos regras, motivar as pessoas a trabalhar bem e se esforçar para ser excelente. Em outras palavras, conforme mostramos no Quadro 10, disposto a seguir, essa mudança implica preocupar-se principalmente com as necessidades da instituição e no mercado (BALL, 2011).

Quadro 10 – Principais características do bem-estar social e do novo gerencialismo

Bem-estar Social	Novo gerencialismo
Sistema de valores voltado ao serviço público	Sistema de valores orientado ao cliente
Decisões guiadas pelo comprometimento com “padrões profissionais” e valores, tais como: igualdade, assistência, justiça social	Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade
Ênfase nas relações coletivas com os funcionários — por meio dos sindicatos	Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência da qualidade total e gerência de recursos humanos
Consultiva	Autoritária
Racionalidade substantiva	Racionalidade técnica
Cooperação	Competição
Gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem-Estar Social: educação, saúde, assistência social	Gerentes socializados genericamente, dentro da área dos valores da “gerência”

Fonte: Gewitz; Ball (2011).

Conforme explicam Lima e Hypolito (2019), as intervenções estatais e o Estado de Bem-estar Social sofreram duras críticas, em especial pelos neoconservadores, que consideram a presença do Estado um risco moral e econômico por menosprezar a liberdade individual. As críticas dos neoconservadores em relação ao Estado de Bem-estar Social também se referiam ao fato de os programas sociais garantirem segurança econômica, o que desestimularia a inovação e o trabalho, afetando a produtividade. Esse contexto contrário à intervenção estatal materializou-se em diversas reformas educacionais, que deram origem a uma intensa produção de documentos, parte dos quais analisaremos neste trabalho.

Nesse processo, conforme alerta Almeida (2016), a globalização expandiu-se de maneira excludente e sem precedentes, reforçando os princípios do neoliberalismo. A educação virou uma mercadoria e assumiu um caráter mercadológico e imediatista, com o objetivo de criar e modelar o indivíduo como consumidor, desempenhando um papel fundamental na padronização das sociedades modernas. Ela tornou-se uma extensa estrutura de disciplina e

controle que converte o desenvolvimento humano em números que desconsideram o contexto social (VEIGA-NETO, 2000). Esse cenário trouxe uma série de mudanças, em especial no que diz respeito a uma nova concepção do papel do Estado nesse âmbito (CANAN, 2016).

Sob o ponto de vista da educação como uma mercadoria disponível para compra, o Estado fica isento da sua responsabilidade e acirram-se a competição e o individualismo através do desafio da empregabilidade, que é lançado aos indivíduos que lutam pela sua sobrevivência. Neste sentido, a educação é entendida pelo sistema capitalista como a extensão da preparação da força para o mercado de trabalho, perdendo seu objetivo de privilegiar o conhecimento e passando a basear-se em valores pragmáticos e instrumentais, de acordo com os interesses do mercado (ALMEIDA, 2016; LIBÂNEO, 2012), o que se materializará nos documentos, conforme veremos.

Em um texto de 1992 que analisa a política das organizações internacionais para a educação, Warde (1992) observa que um grande responsável por essa visão da educação é o Banco Mundial. A autora explica que durante a década de 1980 os documentos emitidos diretamente por essa organização tiveram como base e alvo de propostas a economia, havendo alguma ênfase na escola básica e sua requalificação. Foi a partir de 1990, com a convocação da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada pela Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial, que houve uma mudança no tom do discurso fechado desta instituição sobre a educação. Isso permitiu que os organismos internacionais criassem um novo paradigma, baseado no desenvolvimento humano e não no desenvolvimento econômico, o que, entre outras consequências, levou a uma uniformização de políticas para a educação. Ou seja, a partir de então, as políticas educacionais passaram a ser determinadas por um contexto socioeconômico *mundial*.

É notável observar que Warde (1992) já possuía essa compreensão apenas dois anos após a citada conferência, ao concluir que uma das consequências negativas das propostas apresentadas por organizações internacionais é a sensação de que todas as fronteiras históricas, lógicas e conceituais foram eliminadas. Para a autora, existe uma dificuldade em perceber marcos conceituais e sociais que distingam as práticas e os discursos produzidos em territórios nitidamente afastados, mas que se apresentam como únicos nas propostas desses organismos.

Maué e Bastos (2016) nomeiam esse processo como mundialização e destacam que isso intensificou o papel dos organismos multilaterais, que passaram a atuar em várias esferas, principalmente em países em desenvolvimento, mediante o aumento de recursos e meios. Esse o processo afetou a educação e foi fortalecido com a criação da OMC, entre 1994 e 1995, que

deixou de considerá-la um direito e oficialmente passou a tratá-la como uma forma de serviço⁵⁰. Essa perspectiva generalizou-se, especialmente na década de 1990, com os organismos internacionais desempenhando um papel essencial nesse contexto.

Observando esse processo, Ball (2014) atribui parte da responsabilidade de realizar e disseminar essas reformas às Redes Transnacionais de Influência (TANs)⁵¹. Nessas redes o objetivo é promover causas fundamentais, ideias e valores, visando tanto transformar a política internacional quanto efetuar mudanças concretas no cotidiano das pessoas. As TANs criam uma valiosa teia de relações para disseminação do conhecimento e informação, buscando pluralizar a autoridade política e representando, de certa forma, extensões de movimentos sociais ou políticos nacionais (BALL, 2014).

Neste contexto, a internacionalização da educação adquire um *status* privilegiado, visto que, enquanto força produtiva, tornou-se um elemento fundamental para o desenvolvimento do capitalismo (MAUÉ; BASTOS, 2016). Não à toa, conforme alerta Canan (2016), é possível que nunca antes se tenha vivenciado um período em que a educação tenha sido assunto tão relevante, presente nos discursos políticos, nas falas dos empresários, no peso da legislação, no discurso da população.

A mudança radical ocorrida na educação tornou-a cada vez mais instrumental, com conteúdos que fazem apologia ao capital e tendo debates educacionais pautados por homens de negócios e empresas (LEHER, 1999). Esse movimento, identificado por Ball (2014), alimenta o *edu-business* (empresas educacionais), conceituado como a atuação das organizações do setor privado que oferecem soluções e ideias para desafios na área educacional, tratando como oportunidades de negócio inseridas no contexto das reformas educativas.

⁵⁰ Em 1999, o secretariado da OMC adotou uma lista de 12 setores de serviços que estariam sujeitos às regras do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (Gats). Essa lista teve como base a classificação utilizada pela Divisão de Estatísticas das Nações Unidas e incluiu os seguintes setores: “1. Negócios, como os serviços profissionais jurídicos, de contabilidade e de arquitetura; 2. Comunicação, como os serviços postais e de telefonia; 3. Construção e serviços de engenharia; 4. Distribuição; 5. Educação, como a Educação Superior; 6. Meio ambiente, como serviços de saneamento; 7. Financeiro; 8. Saúde; 9. Turismo e viagem; 10. Recreação, cultura e esporte; 11. Transporte; 12. Serviços de cunho genérico” (MAUÉ; BASTOS, 2016, p. 701, grifo nosso).

⁵¹ Vale destacar que o termo original é proposto por Keck e Sikkink (1999). As autoras utilizam essa terminologia para explicar as interações cada vez mais visíveis ocorridas na política mundial no final do século XX, as quais, fundamentadas principalmente em *valores* em vez de preocupações materiais explícitas, não se encaixavam nas categorias convencionais conhecidas pelos estudiosos, passando despercebidas. Essas interações dão origem a Redes Transnacionais de Influência (TANs) entre atores não estatais que interagem entre si, com Estados e organizações internacionais que têm valores compartilhados, discurso comum e densas trocas de informações e serviços. Em áreas temáticas com alto conteúdo de valor e incerteza informacional, elas se destacam, sendo a troca de informações o cerne de suas relações. A singularidade das TANs é a capacidade de agentes internacionais não tradicionais mobilizarem informações, criarem novas questões e categorias e influenciarem organizações e governos poderosos. Dessa forma, as TANs impactam, em maior ou menor grau, o comportamento de governos nacionais ao disseminar normas, ideias e discursos, além de moldarem a percepção pública sobre questões sociais. Ball (2014) aplicou esse conceito à educação, destacando o relevante papel dessas redes na construção do consenso em relação ao projeto neoliberal, algo que também abordaremos nesta dissertação.

Sobre esse processo, Leher (1999) complementa que o pressuposto é o de que aqueles (pessoas ou países) que escolherem corretamente o seu caminho na educação terão infinitas possibilidades, dando a ideia de que o capitalismo é justo com quem se qualificar corretamente. Esse discurso meritocrático, como mencionamos no capítulo anterior, é uma maneira de desviar a atenção das causas concretas da pobreza e da desigualdade, visto que atuar sobre elas obrigatoriamente exigiria uma reconfiguração do poder hegemônico (FAVORETO; FIGUEIREDO; DEITOS, 2019).

Compreendendo que a relação entre os organismos internacionais e a educação é complexa e passível de múltiplas interpretações, acreditamos ser importante identificarmos os organismos selecionados para este trabalho, bem como os documentos analisados. Durante o processo de pesquisa e análise levados a cabo nesta dissertação, foi preciso, conforme explicamos no segundo capítulo, fazer um recorte a fim de selecionar os organismos internacionais e os documentos norteadores. Por meio dele, tomamos por referência a Unesco.

Assim, os documentos dessa instituição produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão que interpretamos foram os seguintes: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990a); “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1993a); “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994a), “Afirmção de Aman” (1996b), “*Educación para todos en las Américas. Marco de acción regional*” (UNESCO, 2000a); “Marco de ação de Dakar. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos” (UNESCO, 2001b); “Declaração de Cochabamba” (UNESCO, 2001a); “*The New Delhi Statemant*” (UNESCO, 2004), “Declaração de Brasília” (UNESCO, 2005) e “*Addis Ababa Declaration*” (UNESCO, 2010a), todos expostos no Quadro 2, disponível no segundo capítulo deste trabalho.

O Banco Mundial também foi considerado nesta dissertação como um organismo fundamental para a criação das políticas de inclusão. Desta instituição, analisamos os seguintes documentos: “*Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996), “*Cambio educacional en América Latina y el Caribe: La educación en América Latina y el Caribe*” (BANCO MUNDIAL, 1999) e “*Estrategia sectorial de educación*” (BANCO MUNDIAL, 2000), conforme expusemos no Quadro 4.

Ao interpretar esses documentos a partir da abordagem do ciclo de políticas, especialmente no referente ao contexto da produção de texto, consideramos também as questões norteadoras de Mainardes (2006)⁵², a partir das quais faremos a seguir algumas reflexões.

⁵² Embora elas estejam expostas no terceiro capítulo, de modo a facilitar a sua compreensão, consideramos relevante enumerar as questões norteadoras relativas ao contexto da produção de texto aqui: 1 - Quando se iniciou

Por meio da interpretação desses textos e considerando o contexto histórico em que foram elaborados, o qual já mencionamos, vale ressaltar que em especial os documentos da Unesco foram produzidos com a participação ativa dos profissionais da educação que estiveram presentes nas conferências mencionadas no Quadro 2. Neste sentido, não podemos negar que, de alguma forma, os interesses desses profissionais foram contemplados nesses documentos. Mesmo reconhecendo o processo de sedução e fascínio (RECH, 2013; RODRIGUES, 2008), cabe pensar por que *esses* eram os interesses e não outros, discussão que exige uma reflexão acerca da disseminação, aceitação e consolidação dos ideais neoliberais para a educação, que não é objeto de estudo deste trabalho.

Em relação à linguagem do texto e abordando os estilos propostos por Bowe, Ball e Gold (1992), Mainardes (2006, p. 50) explica que “[...] um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto”. Sob essa ótica, Bowe, Ball e Gold (1992) ressaltam que esses dois tipos de textos são produtos de um processo político, e emergem e interagem continuamente com variados contextos interrelacionados, tendo relação com os contextos particulares em que são criados e usados.

Neste sentido, observamos que os documentos não adotam uma linguagem complexa e são compreensíveis e acessíveis (com exceção de alguns trechos dos textos do Banco Mundial que adotam uma linguagem extremamente economicista), com instruções claras destinadas ao seu público-alvo: os países signatários. No entanto, é importante mencionar que nos deparamos apenas com textos prescritivos (*readerly*), uma vez que não adotaram uma postura convidativa ao leitor, limitando-o à compreensão do que foi escrito de forma pragmática. Além disso, como alerta Ball (2014), a linguagem e os verbos utilizados transmitem uma sensação de urgência, o que demanda celeridade na atuação dos países, bem como fazem apelos fundamentados em alegações populistas e de senso comum (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

a construção do texto da política?; 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?; 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?; 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?; 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?; 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?; 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?; 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos)? 9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?; 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?; 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis? (MAINARDES, 2006, p. 66-67).

Além disso, percebemos, conforme demonstraremos nos itens a seguir, que alguns grupos (mulheres, povos originários, pessoas com deficiência, entre outros) foram excluídos dessas discussões, sendo considerados de forma genérica. Assim, embora tenhamos conseguido perceber quais são as vozes presentes nesses discursos (todas elas construindo um ideal mercadológico para a educação), as vozes ausentes foram silenciadas através da generalização desses grupos excluídos.

Complementarmente, no processo de interpretação desses documentos⁵³, pudemos perceber em todos eles valores amplamente propagados e aplicados nas orientações desses organismos, os quais chamamos de **ideias-chave** (MAINARDES, 2006). São elas: 1) papel redentor da educação; 2) educação que supra necessidades básicas de aprendizagem; 3) educação ao longo da vida (ou *longlife learning*); 4) divisão da responsabilidade da educação com outros atores da sociedade; 5) sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização; 6) situação, capacitação e atuação do corpo docente; 7) avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de sistemas de avaliação globais; 8) mobilização de recursos para financiamento da educação; 9) importância da cooperação internacional e 10) educação inclusiva. Essas ideias serão os fios condutores de todo o processo de análise deste trabalho.

A partir da predominância dessas ideias, pudemos observar interesses explícitos, mas também interesses e opções ocultos nos textos, que buscam ressignificar, difundir e consolidar esse novo ideal de educação como mercadoria. Neste sentido, deparamo-nos com o que consideramos a maior contradição desses textos, sobre a qual já discutimos no quarto capítulo, que expõe o fato de um sistema econômico que funciona justamente porque exclui dedicar recursos e esforços para promover a inclusão (SANFELICE, 1999; FREITAS, 2002). Sob essa ótica, a educação é apresentada como o passaporte para a inclusão, mas o destino varia de acordo com as capacidades individuais, alimentando a ideologia meritocrática e de competências que permeia a política educacional contemporânea (SHIROMA, 2001). Alimentada pela já mencionada teoria do capital humano, essa crença na meritocracia é necessária para a manutenção do discurso que busca a inclusão escolar e é amplamente difundida nesses textos.

Demonstraremos como isso se materializou no discurso desses textos nos próximos itens deste capítulo. No primeiro, abordaremos os dez documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e no segundo abordaremos os três documentos

⁵³ Em uma versão preliminar deste trabalho, fizemos uma análise documento por documento, mas percebemos que as informações e considerações muitas vezes se repetiam sem acrescentar nada novo a esta dissertação. Por este motivo, escolhemos identificar aproximações e distanciamentos dos documentos e construir um item para cada *organismo* e não para cada *documento*.

do Banco Mundial que selecionamos. Em ambos os casos, faremos uma breve contextualização desses organismos antes de procedermos à interpretação dos documentos e utilizaremos como fio condutor as dez ideias-chaves acima mencionadas, que aparecerão em negrito no corpo do texto, para facilitar sua identificação.

5.1 UNESCO

De acordo com o documento “O que é? O que faz?” (UNESCO, 2007), lançado em 2007, a Unesco é uma agência especializada das Nações Unidas, sediada em Paris e com diversos escritórios ao redor do planeta. Sua fundação data de 16 de novembro de 1945, tendo como um dos motivadores o fim da Segunda Guerra Mundial e o perigo da condição humana exposto no mundo pós-guerra.

Essa organização apresenta-se como uma instituição com a conciliadora missão de promover a paz entre os povos, com vistas à reconstrução da ordem mundial capitalista no pós-guerra. As circunstâncias da sua criação e seus propósitos exercem fascínio na comunidade internacional, que acolhe e acata seus discursos e orientações (RODRIGUES, 2008).

No seu ato constitutivo (UNESCO, 2002, p. 2), estabelece-se que os países participantes, ao acreditarem na importância de garantir oportunidades educacionais equitativas para todos, na busca incansável da verdade objetiva e na livre troca de ideias e conhecimento, demonstram seu compromisso em fortalecer a comunicação entre as nações, que é o objetivo fundamental da organização. Neste documento, expressa-se que seu propósito é:

[...] contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo Estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO, 2002, p. 2).

O texto destaca que a organização deve atingir três objetivos para alcançar esses propósitos: a) contribuir para o avanço do conhecimento e entendimento mútuo entre as pessoas, por meio de todos os meios de comunicação em massa, e com essa intenção sugerir os acordos internacionais que possam ser necessários para promover a livre circulação de ideias, através da palavra e da imagem; b) promover a educação popular e a disseminação da cultura de forma renovada e c) preservar, expandir e disseminar o conhecimento (UNESCO, 2002).

É importante observar que, ao concordar em fazer parte da Unesco, o país aceita apresentar relatórios referentes às suas instituições de caráter educacional, científico e cultural,

em especial sobre ações determinadas por recomendações e convenções propostas pelo organismo da forma a ser determinada pela “Conferência Geral”. Além disso, a Unesco também pode cooperar com outras organizações e agências intergovernamentais especializadas, desde que seus interesses e atividades sejam relacionados aos seus objetivos, conforme explicita o art. XI da sua Constituição (UNESCO, 2002). Um bom exemplo é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, que foi convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial e faz parte do objeto de estudo desta pesquisa.

Em relação à educação, a Unesco age na mobilização da vontade política e na coordenação dos esforços de todos os que se empenham a ela, inclusive governos, organizações não-governamentais (ONGs) e sociedade civil. O compromisso da Educação para Todos (EPT) é central para as principais ações da instituição desse campo e, dentre os objetivos desse compromisso, alguns são relevantes para esta pesquisa, tais como: auxiliar na elaboração de políticas educacionais nos países; criar e disseminar materiais sobre práticas exemplares, manuais e treinamentos para professores, abrangendo diversos temas, desde sustentabilidade até educação para a paz; estabelecer novos padrões e normas para educação técnica, profissional e validação de estudos universitários; identificar tendências e estratégias adequadas para lidar com questões emergentes na área educacional; desenvolver meios inovadores para oferecer educação a pessoas com necessidades especiais, moradores de rua ou em áreas de conflito e emergência; facilitar parcerias entre entidades governamentais, privadas e não governamentais, a fim de garantir uma melhor coordenação de esforços e aproveitar o momento político favorável (UNESCO, 2007).

Como podemos observar, ajudar os países a formular políticas educacionais é dos seus objetivos explícitos, o que explica em parte a grande influência que neles exerce. Kassir (2011) defende que a instituição tem a incumbência de ensinar às nações que controlar e direcionar o conhecimento são atribuições dos Estados Modernos, o que faz com que, com ajuda da Unesco, eles criem estratégias e políticas a partir mais de demandas externas do que de internas. Assim, a Unesco atuou e atua como um ente mobilizador ao encabeçar diversos documentos e conferências que tratam sobre educação, em especial sobre EPT.

Entre as ações necessárias para alcançar o objetivo geral deste trabalho, fizemos um levantamento das conferências e encontros relacionados à educação realizados por esse órgão entre 1990 e 2010 (disposto no Quadro 2) e selecionamos aqueles que geraram documentos norteadores assinados por pelo menos um dos países participantes objetos de estudo desta dissertação, ou seja, Bolívia, Brasil e Uruguai, como explicamos no segundo capítulo. De modo a atingir o primeiro dos nossos objetivos específicos, a seguir aprofundaremos a interpretação

dos documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e do Banco Mundial.

Embora todos os documentos selecionados tenham sua importância e sejam considerados neste item, optamos por usar como referência o primeiro, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990a). Resultado da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (encontro convocado em conjunto com a Unicef, o PNUD e o Banco Mundial), ocorrida entre 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia e da qual os três países objetos desta dissertação são signatários, essa declaração é considerada o principal marco das reformas educacionais neoliberais.

O texto possui um preâmbulo, onde se contextualiza a necessidade do documento e são expostas as considerações que levaram à sua proposição (UNESCO, 1990a), citando números que comprovam que ainda se falha em conseguir proporcionar educação formal para todos os indivíduos. Em seguida, listam-se os desafios do mundo presente, em especial no que diz respeito à economia, guerras, ocupações, degradação ambiental, entre outros. O argumento usado é que esses desafios se sobrepõem aos esforços feitos para atender às necessidades essenciais de aprendizado, uma vez que a escassez de educação básica para grande parte da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com força e determinação (UNESCO, 1990a).

Já nas primeiras palavras, a citada declaração relaciona educação e economia e sugere que o motivo pelo qual a sociedade não consegue enfrentar os desafios impostos é a falta de educação básica, responsável pela melhoria da sociedade, concepção frequente nos documentos, conforme veremos a seguir. Ainda no preâmbulo, o texto situa o novo contexto global, caracterizado por um aumento de direitos, oportunidades e otimismo. Afirma-se que esse novo cenário, juntamente com a soma de reformas, inovações e pesquisas, bem como os significativos avanços na educação em vários países, tornam a meta de educação básica para todos alcançável pela primeira vez na história (UNESCO, 1990a). Assim, são feitas algumas considerações antes de iniciar as propostas, entre as quais, destacamos:

[...] Entendendo que a *educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;*

Sabendo que a *educação*, embora não seja condição suficiente, *é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;* [...]

Admitindo que, em termos gerais, a *educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências*, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; [...]

proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990a, p. 2-3, grifos nossos).

No trecho selecionado, podemos perceber com nitidez como se manifesta a primeira ideia-chave encontrada: o **papel redentor da educação**, responsável pelo desenvolvimento, não somente pessoal, como social. Isso ocorre também em outros documentos, como por exemplo, na “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”⁵⁴, na qual o segundo item reconhece que as aspirações e objetivos de desenvolvimento dos países só serão alcançados por meio da garantia do direito à educação de forma universal, disposto não só na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, mas na Constituição e leis de cada país. Além disso, destaca-se que a educação é o principal instrumento para promover valores humanos universais, a qualidade dos recursos humanos e o respeito pela diversidade cultural (UNESCO, 1993a).

No caso da “Declaração de Salamanca”⁵⁵, voltada para as necessidades especiais, o papel redentor da escola dá-se ao reconhecê-la como a forma mais efetiva de combater a discriminação. O texto argumenta e proclama que escolas com abordagem inclusiva são os meios mais eficientes de combater atitudes discriminatórias, promovendo a criação de comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a idealizada Educação para Todos (UNESCO, 1994a).

Publicada dois anos depois, a “Afirmção de Aman”⁵⁶ (UNESCO, 1996a) propõe uma visão interessante a respeito dessa missão da educação. Ela é reconhecida como a chave para fortalecer a democracia, promover um desenvolvimento sustentável e humano e estabelecer uma paz baseada no respeito mútuo e na justiça social. Além disso, o texto propõe que direito à educação é, essencialmente, o direito de participar plenamente do mundo moderno, conferindo a ela um papel crucial na prevenção de conflitos, pois oferece respostas iniciais que trazem esperança, estabilidade e recuperação dos danos causados (UNESCO, 1996a).

⁵⁴ Esta declaração é fruto de dois encontros ocorridos em Nova Delhi, na Índia. Dos três países objetos de estudo deste trabalho somente o Brasil é seu signatário, visto que esses encontros tinham como escopo os nove países mais populosos do mundo à época, isto é: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Este documento parte do princípio de que as pressões demográficas impõem um ônus pesado para os sistemas educacionais, impedindo reformas necessárias (UNESCO, 1993a). O primeiro encontro, ocorrido de 8 a 10 de setembro de 1993, foi o “*International Consultative Forum on Education for All*” e o segundo ocorreu entre 12 e 16 de dezembro do mesmo ano, nomeado como “*Education for all Summit*”.

⁵⁵ Escrita em 1994, o documento é resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada na cidade espanhola de mesmo nome entre os dias 7 e 10 de junho do mesmo ano. Bolívia, Brasil e Uruguai são signatários desta que foi a primeira declaração da Unesco a tratar da educação de pessoas com deficiência. O corpo do texto da declaração, cujo título completo é “Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais”, inicia com um preâmbulo no qual é citada a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948 e renovado o empenho da comunidade mundial perante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, bem como diversas declarações da ONU que versam sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

⁵⁶ Proposta no “Encontro da meia década do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos”, evento promovido por Unesco, PNUD, Unicef e Banco Mundial entre 16 e 19 de junho de 1996 em Aman, na Jordânia, esta declaração recebe o subtítulo de “Educação para todos: atingindo o objetivo” (UNESCO, 1996a) e Brasil e Uruguai são países signatários. O intuito do encontro foi o de rever o progresso nos objetivos estabelecidos em 1990 e encontrar soluções para problemas persistentes, bem como enfrentar os novos desafios necessários para lograr a EPT.

Datado do ano 2000, o documento “*Educación para todos en las Américas. Marco de acción regional*”⁵⁷ também reforça a primeira ideia-chave, ao afirmar que a educação é o elemento central para o progresso humano sustentável. Mais adiante o texto lista compromissos assumidos pelos signatários, sendo vincular a educação básica às estratégias para superar a pobreza e as desigualdades o décimo deles. O documento relata políticas e programas relacionados à educação, criados pelos países latino-americanos na década de 1990 com o intuito de impactar na superação da pobreza e das desigualdades. Ademais, reforça a necessidade de a educação estar incluída em políticas sociais mais amplas e intersetoriais para atingir esse objetivo (UNESCO, 2000a).

Produzido no mesmo ano, mas publicado no ano seguinte, o “Marco de ação de Dakar. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos”⁵⁸ também reforça o papel salvador da educação. O texto indica que ela é fundamental no desenvolvimento sustentável, na manutenção da paz e estabilidade tanto a nível nacional quanto internacional, sendo, portanto, um elemento indispensável para alcançar uma participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2001b).

A “Declaração de Cochabamba”⁵⁹, embora não tão explicitamente, também faz menção a esse papel da educação, ao afirmar que cada vez mais pessoas são excluídas dos benefícios do desenvolvimento econômico e social gerados pela globalização pois as limitações na sua educação as impedem de participar nesse processo. Mais adiante, o texto é o primeiro a reconhecer que a educação não tem o poder de eliminar a pobreza por si só, nem de criar as condições essenciais para o crescimento econômico sustentável ou o bem-estar social, mas ressalta que ela ainda é fundamental para o crescimento pessoal e um fator essencial para melhorar a qualidade de vida (UNESCO, 2001a).

Outros dois documentos analisados nesta dissertação versam sobre primeira ideia-chave:

⁵⁷ O documento em questão é fruto da “*Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos*”, realizada em Santo Domingo, na República Dominicana, de 10 a 12 de fevereiro de 2000 e organizada pela Unesco, Unicef, UNFPA, PNUD e Banco Mundial. A ideia desse encontro foi avaliar os progressos realizados na América Latina em relação ao cumprimento dos objetivos propostos em Jomtien, em 1990, bem como renovar os compromissos dos países dessa região com a EPT para os próximos 15 anos (UNESCO, 2000). Esse evento foi um encontro preparatório para o “Fórum Mundial de Educação”, que ocorreria em Dakar em abril do mesmo ano.

⁵⁸ O “Marco de Ação de Dakar” foi fruto do “Fórum Mundial de Educação”, promovido pela Unesco, Unicef, UNFPA, PNUD e Banco Mundial entre os dias 26 e 28 de abril de 2000 em Dakar, Senegal. Brasil e Bolívia são signatários deste marco, que está dividido em 21 itens.

⁵⁹ A “Declaração de Cochabamba” foi aprovada durante a “VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação na América Latina e Caribe (Promedlac)”, ocorrida na Bolívia entre 5 e 7 de março de 2001, com a presença dos Ministros de Educação da América Latina e do Caribe. Este documento, do qual Brasil e Bolívia são signatários, após um preâmbulo, retoma o “Fórum Mundial de Educação”, realizado em Dakar no ano anterior e propõe 13 declarações relacionadas à EPT.

a “*The New Delhi Statement*”⁶⁰ (UNESCO, 2014) e a “*Addis Ababa Declaration*”⁶¹ (UNESCO, 2010a). Ambos são tímidos ao abordar esse aspecto, mas o primeiro afirma que o compromisso com a EPT é a melhor garantia para a humanidade, de esperança, paz, confiança e progresso; o segundo reforça que a educação é a base para um desenvolvimento social e econômico sustentável e fundamental para a construção de sociedades equitativas e pacíficas.

Com essa reformulação do discurso oficial sobre a educação a partir da década de 1990, os interesses econômicos e sociais tornam-se complementares a elas e os documentos dos organismos internacionais assumiram papel essencial. Nesse percurso, educação e empregabilidade foram tratadas como solução para o fim da pobreza e da desigualdade social (SHIROMA, 2001).

Jimenez e Segundo (2007) explicam que essa postura confere à educação a missão de promover cidadania e inclusão social, ajustando os indivíduos e os países às demandas do mundo globalizado e tornando-a responsável por solucionar os grandes problemas gerados pela desigualdade. Essa função redentora da educação encontra-se bastante difundida no discurso neoliberal, que considera o ensinar e o aprender como atos individuais capazes de solucionar problemas geralmente associados à falta de educação formal (FISCHMAN; SALES, 2010).

No entanto, como alerta Shiroma (2001), embora a escola tenha ganhado mais visibilidade e responsabilidades, ela não entrou no rol de *prioridades* e passou-se a difundir ideias como necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) e educação ao longo da vida⁶², que dividiram a responsabilidade da escola com outros espaços e outras pessoas que não fossem necessariamente os profissionais da educação, inclusive o próprio sujeito aprendiz. Além disso, apesar de o papel da escola ser ultravalorizado, ao mesmo tempo, as escolas públicas foram (e ainda são) consideradas fracassadas⁶³, responsáveis pela queda da produtividade econômica,

⁶⁰ A “*The New Delhi Statement*” foi celebrada na “III Reunião do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos” entre 10 e 12 de novembro de 2003, em Nova Delhi, Índia. Este texto, do qual só o Brasil é signatário, está composto por 17 itens que reconhecem o momento em questão, em especial o problema da desigualdade de gênero na educação e propõem ações para os países participantes.

⁶¹ A “*The Addis Ababa Declaration*” foi celebrada na “IX Reunião do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos”, realizada entre 23 e 25 de fevereiro em Addis Ababa, na Etiópia, sendo o Brasil o único país signatário dos que analisamos neste estudo.

⁶² Também conhecida através do seu termo em inglês *lifelong learning*. Voltaremos a versar sobre esse conceito no decorrer deste capítulo, pois ela configura a terceira das ideias-chave. Aqui, acreditamos importante ressaltar que para a lógica neoliberal é fundamental que todos tenham interesse em permanecer incluídos no jogo econômico (LOPES, 2009; SANTOS; KLAUS, 2013), pois estar incluído torna o sujeito um alvo fácil das ações do Estado. Por isso, e em consonância com os fundamentos da teoria do capital humano, o neoliberalismo fomenta processos de ensino e de aprendizagem permanentes, transformando a pessoa em um ser que busca conhecimento formal por toda a vida e é responsável por isso (SANTOS; KLAUS, 2013).

⁶³ É importante destacar que essa visão crítica das escolas foi baseada em fatores como altas taxas de abandono, diminuição do alfabetismo funcional, redução da qualidade e disciplina, desafios na transmissão do conhecimento relevante e na preparação dos alunos *para o mercado de trabalho*, além de notas baixas em testes padronizados, entre outros aspectos considerados relevantes em uma sociedade que valoriza princípios neoliberais (APPLE, 2003) e que, em maior ou menor grau, também aparecem nesses documentos.

pobreza, desemprego, falta de competitividade internacional (APPLE, 2003). Como veremos adiante ao tratarmos sobre a oitava ideia-chave, essa crítica à educação pública tem uma intenção clara e voltada aos interesses do capital.

Além do papel redentor da educação, a segunda ideia-chave que percebemos nos textos da Unesco foi a defesa de uma **educação que supra as necessidades básicas de aprendizagem**, expressão que inclusive compõe o título da declaração de 1990 (UNESCO, 1990a). Esses termos nos remetem às palavras de Libâneo (2012) que aponta a sua origem justamente nessa declaração, sendo reforçada com documentos do Banco Mundial. A ideia parte da premissa de que a escola tradicional é limitada e não consegue adaptar-se a diferentes situações para fornecer um conhecimento prático e útil para a vida. Portanto, busca-se um novo tipo de instituição que abra espaço e tempo para atender às necessidades básicas de aprendizagem, consideradas o eixo desenvolvimento humano. Para o autor, essa escola serve para o acolhimento social, em especial para os pobres. Esse tipo de abordagem prejudica a qualidade de ensino, promove as desigualdades e inverte a função escolar, pois substitui o direito à aprendizagem por aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012; 2018).

Considerando essa contextualização, o primeiro artigo da “Declaração sobre Educação Mundial para Todos” expõe entre seus objetivos a importância de se estar em condições de aproveitar as oportunidades de atingir as NEBA, o que implica que se tenha acesso aos instrumentos para a aprendizagem e aos conteúdos básicos para a sobrevivência dos seres humanos. Essa necessidade é justificada para que se possa viver e trabalhar de forma digna, participar do desenvolvimento, aprimorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e manter uma constante busca pelo conhecimento (UNESCO, 1990a).

Esse imperativo é lugar comum nos documentos da Unesco. A “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1993a) reitera o compromisso de alcançar as metas definidas pela “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” de suprir às necessidades básicas de aprendizagem de todos universalizando a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem. Mais adiante, o texto ressalta a necessidade de desenvolver os conteúdos e métodos educacionais para atender às NEBA, de modo a enfrentar os problemas mais urgentes (como a luta contra a pobreza, o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida e a proteção do meio ambiente), bem como capacitar os indivíduos a desempenharem seu papel legítimo na construção de sociedades democráticas (UNESCO, 1993a).

Na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994a), a indicação é um pouco distinta, mas mantém um significado semelhante. No segundo item, o documento indica que: “[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter

o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994a, p. 2). É importante mencionar que consideramos a expressão “nível adequado de aprendizagem” perigosa por restringir o aprendizado e seguir uma espécie de padronização. Diante dela, sentimo-nos compelidas a questionar: nível *adequado* para *quem*?

No caso de pessoas com deficiência, público-alvo dessa declaração, essa afirmação pode fomentar práticas capacitistas e estarem em consonância com o que Brodbeck (2015, p. 100) chama de “pedagogia da redenção”. Produzida pela racionalidade neoliberal e cujas consequências, entre outras, seria o esmaecimento dos conhecimentos específicos, substituídos por atividades que priorizem a ludicidade e a inovação, essa pedagogia condiz com as necessidades básicas de aprendizagem, presente em diversos dos textos norteadores da Unesco. Goulart (2013) observa o caráter competidor desse tipo de visão, que busca instrumentalizar os indivíduos para a concorrência. Como ressalta a autora, com essa pedagogia, a população menos favorecida financeiramente consegue um diploma, porém não adquire os saberes coletivamente construídos, ou seja, o conhecimento científico que desperta a curiosidade humana em busca de descobertas sobre o mundo.

Na “Afirmação de Aman”, texto publicado dois anos depois, admite-se que houve progresso nos seis anos desde a conferência em Jomtien, embora não em todos os países e nem o tanto quanto se esperava. O texto atribui a novas parcerias, novas energias e ideias e novos recursos o progresso atingido até então e considera que houve ênfase na qualidade do ensino, mas lamenta que, sem um conteúdo educacional relevante para as necessidades atuais, uma preparação adequada e esforços para aumentar os ganhos obtidos com a aprendizagem, o acesso à educação pode não atingir os objetivos desejados nem fornecer os benefícios esperados. O documento também ressalta a importância de uma educação que esteja mais atenta à situação atual dos jovens e às transformações que ocorrem no mundo, onde as habilidades fundamentais de aprendizagem desempenham um papel ainda mais crucial (UNESCO, 1996a).

Complementando os achados a respeito da educação para as necessidades básicas nos textos da Unesco, observamos múltiplas referências no documento “*Educación para todos en las Américas. Marco de acción regional*” (UNESCO, 2000a). O texto começa conceituando a educação básica como o atendimento às necessidades de aprendizagem para a vida, abrangendo conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que permitem às pessoas viverem e trabalharem com dignidade, além de participarem do desenvolvimento e aprimoramento de sua própria condição. Nele, os signatários se comprometem não apenas a manter, mas a ampliar as oportunidades de acesso, garantindo que elas não sejam reduzidas quando acontecerem situações de emergência ou deterioração das condições econômicas e sociais. Adiante, destaca-se o vínculo

entre a Educação para Jovens e Adultos (EJA) e a vida produtiva e o trabalho e os países se comprometem a aprimorar os programas educacionais de forma a dar ênfase à aquisição de habilidades e competências essenciais para a vida, promovendo o desenvolvimento da cidadania (UNESCO, 2000a).

Sob esse ponto de vista, cabe determo-nos um pouco a respeito da vida produtiva, mencionada neste documento. Como indicam Frigotto e Ciavatta (2006), na visão neoliberal, o trabalhador produtivo é aquele que produz e produz mais rapidamente, que tem qualidade ou é mais competente. Essa concepção fundamenta-se na ideia de que ele é valorizado (socialmente ou financeiramente) e mantém o seu emprego dependendo da sua produtividade, aqui entendida como a sua contribuição para a sociedade. Essa premissa meritocrática pressupõe que se ganha de maneira proporcional à sua produtividade e que a riqueza material de cada um depende do seu mérito e do seu esforço. Neste contexto, a educação, que passa a ser responsabilidade do indivíduo, funcionaria como o caminho possível para alcançar maior produtividade, processo que abordamos no quarto capítulo ao explicar a teoria do capital humano.

Também é válido observar que é a primeira vez que a expressão “habilidades e competências”, já popular na educação brasileira, apresenta-se nos documentos analisados. De fato, posteriormente, no mesmo texto, os signatários se comprometem a unir esforços visando transformar políticas de assistência em políticas de incentivo ao desenvolvimento das *competências* nas pessoas (UNESCO, 2000a).

Lopes, Lockmann e Hattge (2013) consideram a preocupação com as habilidades e competências uma das características desse novo modelo de educação neoliberal. Nele, a educação transmuta-se em um leque amplo e superficial, que exige uma reestruturação do currículo com vistas a garantir os conhecimentos básicos e, ao mesmo tempo, respeitar as diversidades (SANTIAGO, 2006). A solução, portanto, é a criação de um currículo diminuto que cria uma força de trabalho controlável de acordo com as demandas do capital (KUENZER, 2005). Esse currículo materializa-se no cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem.

O “Marco de ação de Dakar. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos” (UNESCO, 2001b) ressalta dois objetivos que reforçam a predominância das NEBA: garantir que todas as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos sejam atendidas através de um acesso justo a uma educação adequada e habilidades para a vida e melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, assegurando excelência para todos, de modo a alcançar resultados reconhecíveis e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais para a vida.

Publicada também em 2001, a “Declaração de Cochabamba” assume a mesma postura, ao reconhecer que os jovens são um grupo social estratégico na América Latina, o que exige soluções educacionais específicas de modo a proporcionar-lhes recursos para viver, para trabalhar e para o exercício da cidadania. O texto complementa que o cenário atual do mercado de trabalho, que apresenta uma escassez de vagas de empregos formais, demanda a necessidade de capacitação para o trabalho, ultrapassando desafios para garantir uma transição bem-sucedida do ambiente escolar para o emprego (UNESCO, 2001a). De forma menos concreta, a “Declaração de Brasília” (UNESCO, 2005)⁶⁴ afirma que uma educação de qualidade deve facilitar a aprendizagem em termos de criatividade, valores para a cidadania democrática e habilidades para a vida, bem como conhecimentos e habilidades cognitivas.

A respeito dessa ideia-chave, Torres (2000) argumenta que os pressupostos da EPT abrangem conhecimentos, habilidades e valores essenciais para sobrevivência, participação cidadã plena, desenvolvimento pessoal, acesso à informação, tomada de decisões informadas e busca contínua de aprendizado, necessidades que deveriam ter sido identificadas em diferentes contextos sociais, por meio de pesquisas e participação social. Sob essa premissa, que não se materializou, a autora explica que a adoção das NEBA como critério curricular exigiria não apenas a sua identificação, mas também a sua construção, especialmente entre os setores pobres e excluídos da sociedade, de modo a não acentuar a segmentação e as desigualdades sociais quando elas forem alcançadas (TORRES, 2000).

No entanto, a Torres (2000) reconhece que houve uma tendência de interpretar essas necessidades como um piso e não um teto a ser atingido e, dessa forma, as NEBA foram consideradas como um conjunto restrito de habilidades úteis para a sobrevivência e para as necessidades mais elementares e cotidianas das pessoas. De fato, ao analisar os documentos da Unesco, pudemos observar que as NEBA foram abordadas de forma limitada, com uma relativização do seu próprio conceito, que colocou no mesmo nível as necessidades cotidianas e as superiores (BULHÕES, 2016).

Nos documentos da Unesco analisados, a **educação ao longo da vida (ou *longlife learning*)** é a terceira das ideias-chave que assumem protagonismo. Em consonância com uma educação que supra as NEBA, essa perspectiva considera uma formação enxuta, focada na capacitação para a esfera produtiva. De acordo com essa concepção, a educação tem como objetivo habilitar as pessoas a serem eficientes para atuar em empresas e estabelecimentos

⁶⁴ A “Declaração de Brasília” foi celebrada na “IV Reunião do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos”, ocorrida entre 8 e 10 de novembro em Brasília, sendo o Brasil o único signatário dentre os países objetos de estudo desta dissertação.

comerciais, capacitando-as para contribuir e participar das novas formas de organização do trabalho, que se caracterizam por estratégias voltadas para o aumento da acumulação de capital (LUIZ, 2013).

É importante mencionar que o problema aqui não é uma educação que prepare para o trabalho, visto que esta é efetivamente uma necessidade dos trabalhadores, mas sim a superficialidade do ensino. Como aponta Libâneo (2012; 2018), nessa lógica, recomenda-se aos pobres uma escola de conhecimentos úteis para a vida, dissociada de conteúdo e de significado e pouco útil para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, perpetuando-se, portanto, as injustiças sociais.

O conceito de educação ao longo da vida aparece de forma evidente nos textos da Unesco, sendo o primeiro deles a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. No seu quarto objetivo, o documento considera a educação básica para além da finalidade em si, reconhecendo-a como o alicerce para o contínuo aprendizado e desenvolvimento humano, sobre o qual os países podem progressivamente construir níveis e formas mais avançadas de educação e capacitação (UNESCO, 1990a).

Embora não haja menção ao termo na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994a), no relatório final do evento encontramos duas vezes a expressão, o que demonstra que, mesmo que ela não tenha sido adotada no texto final, o seu conceito permeou os pensamentos dos signatários. Além disso, no capítulo que abrange uma visão geral sobre a educação especial, menciona-se que o acesso à educação deve ser considerado como um elemento fundamental para oportunidades mais amplas de educação ao longo da vida (UNESCO, 1994a), assim como também identificamos no documento da conferência de Jomtien (UNESCO, 1990a).

Em 1996, a “Afirmção de Aman” reconheceu que há muitos desafios emergentes, para os quais a resposta deve se dar por meio da promoção do “[...] aprendizado em todos os aspectos da vida, através de todas as instituições da sociedade, e com efeito, criando ambientes onde viver é aprendizado” (UNESCO, 1996a, p. 3). No “*Marco de Acción Regional*” (UNESCO, 2000a), a educação ao longo da vida também se encontra presente nos compromissos assumidos pelos países em relação à educação básica⁶⁵ e em relação à profissionalização docente⁶⁶. E, no ano seguinte, na “Declaração de Cochabamba”, o termo aparece no preâmbulo, onde se reconhece a “[...] necessidade de promover a educação por toda a vida dentro de ambientes humanos e

⁶⁵ Na definição de educação básica o texto inclui, entre outros aspectos, a satisfação das necessidades de aprendizagem para a vida a fim de que as pessoas tomem decisões com informações suficientes e continuem aprendendo durante toda a sua existência (UNESCO, 2000a).

⁶⁶ Entre os compromissos assumidos pelos países para a profissionalização dos professores está o estabelecimento de políticas de reconhecimento efetivo da carreira docente de modo a desenvolver competências que facilitem a educação ao longo da vida (UNESCO, 2000a).

educacionais múltiplos e interativos, e de atribuir maior importância à questão dos valores” (UNESCO, 2001a, p. 3).

O conceito de *longlife learning* ganhou muita popularidade através do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação: Um tesouro a Descobrir” (DELORS, 2010), popularmente conhecido como “Relatório Delors”. Resultado das reuniões da citada comissão (presidida por Jacques Delors), esse documento analisa e propõe medidas para a educação dos novos tempos. De acordo com ele, identificou-se um conflito entre a competição necessária e o respeito pela igualdade de oportunidades. Essa constatação levou à atualização do conceito de educação ao longo da vida, buscando conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortalecedora e a solidariedade que fomenta a união entre todos os envolvidos.

O texto complementa, enfatizando a necessidade de promover a *longlife learning*, ressaltando seus benefícios em termos de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. A comissão destaca a importância de a educação ser um processo contínuo, em que cada indivíduo constrói seu próprio conhecimento e habilidades, permitindo que eles se tornem conscientes de si mesmos e de seu ambiente, ao mesmo tempo em que desempenham seu papel na carreira profissional e nas estruturas sociais (DELORS, 2010).

Esse relatório, que serviu de base para o desenvolvimento de novas políticas ao redor do mundo, propõe quatro pilares da educação⁶⁷ e afirma que a educação ao longo da vida é essencial no século XXI. Essa abordagem vai além da distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente e busca lidar com os desafios resultantes de um mundo em constante mudança. Embora essa constatação não seja nova, relatórios anteriores sobre educação já ressaltavam a necessidade de retornar à escola para enfrentar novas situações tanto na vida pessoal quanto profissional. Essa

⁶⁷ Reproduzimos, aqui, a proposta da comissão para os quatro pilares: “A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (DELORS, 2010, p. 31).

demanda, além de continuar atual, tornou-se ainda mais urgente. Para superá-la, é fundamental que cada indivíduo desenvolva a habilidade de *aprender a aprender* (DELORS, 2010, grifo nosso).

Retomando esse conceito e considerando-o como um mecanismo neoliberal, Goulart (2013) levanta questionamentos sobre a necessidade dessa abordagem pedagógica para a sobrevivência na sociedade contemporânea, observando que os filhos da chamada elite econômica não são educados nessa perspectiva. O autor explica que esses jovens recebem educação dos profissionais mais qualificados, provenientes das tradicionais universidades que enfatizam o conhecimento formal, escolar e científico, além de promover a formação de pesquisadores críticos capazes de estabelecer conexões entre a realidade social e sua construção histórica mais abrangente, ao contrário do que acontece com a classe trabalhadora.

Em resumo, enquanto a educação desses jovens é direcionada para o comando, a formação dos trabalhadores é voltada para a adaptação e para o empresariamento de si mesmo. Esse pressuposto está presente na lógica empresarial, que busca um sujeito gestor, inovador e em um constante processo de aprendizagem, investindo de forma permanente no seu capital humano⁶⁸ de modo a materializar o ideal de educação ao longo da vida (KLAUS, 2011), estimulado nos textos da Unesco.

Nesse contexto, a *longlife learning*, representando a melhor forma de preparar-se para a instabilidade do século XXI, configura-se como um eixo orientador para os novos tempos. Ao propor que os governantes reavaliem e ajustem os propósitos, objetivos e abordagens dos sistemas educacionais, enquanto incentiva os indivíduos a adotarem uma postura autônoma e um espírito empreendedor, constrói-se “[...] um projeto educacional de aclimação, de resignação e responsabilização dos sujeitos” (RODRIGUES, 2008, p. 165).

Nesse processo, promove-se o descentramento da instituição escolar como o principal local de formação e destaca-se a necessidade de redefinir os espaços de formação. Ademais, propõe-se o reconhecimento formal dos conhecimentos adquiridos em outros ambientes e contata-se a percepção de ineficiência da escola e dos conhecimentos produzidos por ela. Essa constatação justifica a necessidade de envolver diversos setores na educação, como organizações não governamentais, empresas privadas, meios de comunicação, igrejas, associações

⁶⁸ A responsabilização do indivíduo sobre seu fracasso ou sucesso e, conseqüentemente, sua inclusão ou exclusão é mais uma das facetas da teoria do capital humano, como já mencionamos neste trabalho (ALMEIDA, 2002; MICHELS, 2006; LÓPEZ-RUIZ, 2009; AGUIAR, 2012; LOPES; FABRIS, 2013, entre outros). A educação torna-se, ainda que por meio de uma lógica perversa, a solução para distribuição de renda e igualdade social, através do aumento da produtividade e de melhores oportunidades de trabalho (AGUIAR, 2012; FERREIRA; BITTAR, 2008).

comunitárias e famílias (RODRIGUES, 2008), ou seja, a **divisão da responsabilidade da escola com outros atores da sociedade**, quarta ideia-chave que encontramos nos textos da Unesco.

Neste sentido, a declaração de Jomtiem discorre sobre o fortalecimento de alianças nas esferas nacional, estadual e municipal, através dos governos, mas sem esperar que supram os requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários. Partindo dessa premissa, o texto propõe que serão necessárias novas alianças, feitas entre todas as esferas da sociedade, possibilitando a consolidação de parcerias público-privadas e reconhecendo o papel fundamental dos educadores e das famílias. Complementarmente, o documento indica que a *sociedade* deve proporcionar um ambiente intelectual e científico sólido, motivo pelo qual insta a melhoria do ensino superior e o aprimoramento da pesquisa científica (UNESCO, 1990a, grifo nosso).

A “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1993a), no item 2.8, evidencia esse ideia, ao propor que a responsabilidade pela educação recai sobre a sociedade como um todo, o que inclui governos, famílias, comunidades e organizações não governamentais. A declaração exige o comprometimento e a participação de todos em uma ampla aliança, que ultrapasse as diferenças de opiniões e posições políticas (UNESCO, 1993a).

Na “Afirmção de Aman” (UNESCO, 1996a), publicada no mesmo ano em que o “Relatório Delors”, propõe-se uma perspectiva que encoraja a abertura e a promoção do aprendizado em todos os aspectos da vida por meio de *todas* as instituições sociais. Essa abordagem tem por objetivo criar ambientes em que o ato de viver configura-se como uma oportunidade de aprendizado. O texto também afirma que a EPT só será alcançada através de uma parceria ampla, que inclua membros da sociedade como corporações religiosas, grupos comunitários e voluntários, mídia, setor empresarial, parlamentares, entre outros.

Publicado em 2000, o “*Marco de Acción Regional*” assume um compromisso relacionado à criação de novos espaços para a participação de comunidades. O texto reconhece que existe um imenso – e não aproveitado – potencial para a educação nos diversos setores organizados da sociedade civil. Além disso, indica que existe uma demanda de diversos atores sociais por assumir o seu *direito* em participar de decisões relacionadas à educação, ressaltando que a cooperação entre Estado e sociedade civil é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas a longo prazo (UNESCO, 2000a, grifo nosso).

Neste sentido, os países signatários se comprometem a criar e fortalecer canais de comunicação e de consulta para facilitar a articulação entre os diversos atores da sociedade. Além disso, assumem o compromisso de criar marcos normativos, financeiros e institucionais que fomentem a criação de novos espaços – e legitimem os antigos – de modo a garantir a

participação da sociedade civil na criação, monitoramento e avaliação das políticas, planos e programas nacionais relacionados à educação (UNESCO, 2000a).

O “Marco de Ação de Dakar”, divulgado em 2001, também reconhece a responsabilidade da sociedade em relação à educação. No documento, os países comprometem-se a assegurar seu envolvimento e compromisso na elaboração, implementação e acompanhamento de estratégias para o progresso educacional. Além disso, o texto enfatiza a importância de proporcionar aos alunos, professores, pais, comunidades, ONGs e outras entidades da sociedade civil um espaço ampliado e inovador de atuação política e social em todos os níveis (UNESCO, 2001b). No mesmo ano, a “Declaração de Cochabamba” também reconhece a educação como um dever e um direito compartilhado com a sociedade, instando a que se criem mecanismos que garantam a permanente participação de diversos atores e afirmando que o Estado deve assumir uma postura proativa no encorajamento da participação da sociedade na educação (UNESCO, 2001a).

De acordo com Shiroma (2001), encorajar as comunidades e fortalecer a coesão e a solidariedade são medidas que visam a prevenir a luta de classes, uma vez que uma sociedade unida compartilha e defende valores e interesses comuns. Assim, mesmo que motivada pelo receio das ações que os grupos excluídos podem desencadear, a divisão da responsabilidade da educação com outros setores converte-se em um mecanismo disciplinar eficaz.

Os três últimos documentos da Unesco analisados neste trabalho também abordam essa divisão de responsabilidade da educação. O “*The New Delhi Statement*” reforça que se deve reconhecer, encorajar e apoiar pais e as comunidades no cumprimento dos seus deveres para garantir o direito da EPT, detalhando, além disso, como deve acontecer a parceria entre ONGs e outras organizações da sociedade civil. Segundo o texto, é necessário que elas sejam reconhecidas e aceitas como parceiras de pleno direito na busca das metas de igualdade de gênero e EPT. Isso pode ser alcançado por meio de sua participação em iniciativas nacionais, diálogos políticos e outros processos colaborativos entre governos e agências internacionais. Vale ressaltar que este documento faz menção ao potencial do setor privado para trabalhar em conjunto com os governos e contribuir para as políticas e programas nacionais de educação (UNESCO, 2004).

A “Declaração de Brasília” (UNESCO, 2005) também aborda o assunto, afirmando que os governos e organizações internacionais devem trabalhar mais próximos à sociedade civil, com vistas a melhorar a transparência e a responsabilidade nos processos políticos, possibilitando a participação. A “*Addis Ababa Declaration*” sugere a mesma postura, complementando que os governos devem mobilizar o engajamento de novos parceiros, como fundações, instituições de pesquisa, universidades, organizações comunitárias e voluntários qualificados. Além disso, o documento insta a que se apoiem iniciativas inovadoras de financiamento para a educação,

reforçando a importância do setor privado, cujas intervenções devem ser alinhadas e integradas às ações governamentais (UNESCO, 2010a).

Através da interpretação dos textos da Unesco, percebemos que os documentos propõem aos governos o papel de catalisar os setores público, privado e voluntário para resolver os problemas da educação. Ball (2014) observa que essa forma de atuação pode trazer maior flexibilidade e adaptação para lidar com a complexidade das condições existentes, além de fomentar a criação de consensos através da atuação dos diversos atores sociais e econômicos, o que reduziria a resistência à inovação. Esse processo pode ser visto como uma forma de atuação do neoliberalismo, que amplia a participação do setor privado e mercantiliza ainda mais as áreas sociais e públicas. Tal envolvimento também tem impacto no Estado, alterando sua organização interna e trazendo novos participantes para dentro do governo, criando relações complexas de interdependência recíproca entre os negócios e o Estado.

A divisão da responsabilidade com a comunidade faz parte de um processo que descentraliza o poder ao reconhecer as comunidades como arenas de inclusão política para cidadania ativa (SHIROMA, 2001). Vale ressaltar, no entanto, que esse é um processo contraditório. Nele, algumas ações são descentralizadas e outras, mais estratégicas, relativas à tomada de decisão, são centralizadas, como a avaliação, como veremos mais adiante. Essa dinâmica não busca favorecer o princípio da gestão democrática, mas, principalmente estabelecer uma nova racionalidade focada na administração dos recursos, com o objetivo de aumentar a produtividade do sistema de acordo com os modelos empresariais (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

A partir desse ponto de vista, percebemos nos textos da Unesco a quinta-ideia chave, que diz respeito a **sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização**. Dos documentos que selecionamos, ela aparece primeiramente no “*Marco de Acción Regional*” (UNESCO, 2000a). O texto propõe que a descentralização seja aproveitada para otimizar o uso dos recursos existentes e insta os países signatários a assumirem o compromisso de adotar ou fortalecer as tecnologias da informação (TIC) na administração das escolas, de modo a facilitar o processo de descentralização e autonomia da gestão (UNESCO, 2000a). O “Marco de Ação de Dakar” complementa afirmando que é de extrema urgência realizar uma reforma na gestão escolar. Essa reforma tem como objetivo substituir formas de administração altamente centralizadas, padronizadas e autoritárias por processos de tomada de decisão, implementação e monitoramento mais descentralizados, ocorrendo em níveis inferiores de controle (UNESCO, 2001a).

Sob essa ótica, acreditamos ser importante compreender o que significa a descentralização em um contexto neoliberal. Conforme explicam Ciavatta e Campello (2006) a

transferência de serviços públicos para níveis municipais e estaduais e a descentralização são parte de uma abordagem que busca envolver a sociedade na solução de questões locais, reduzindo os gastos do Estado com responsabilidades exclusivas do setor público, como os serviços essenciais e os direitos garantidos a todos os cidadãos. A disseminação desse ideal de descentralização como algo positivo para a educação perpetua o discurso de que essa medida trará resultados imediatos, o que garantiria a qualidade do ensino (CAMARGO; ROSA, 2018).

Assim, a descentralização passa a ser uma forma eficiente de controle dos gastos do dinheiro público, para aliviar as instâncias centrais que estão sobrecarregadas com o crescimento das demandas e também uma maneira de garantir a produtividade da escola, através de um discurso de participação e autonomia. Desse modo, ela não se configura como um resultado das conquistas democráticas oriundas de movimentos sociais que têm por natureza ampliar os níveis de participação política no âmbito das unidades escolares (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

O texto do “*Marco de Acción Regional*” parte da premissa de que para melhorar a qualidade e equidade da educação é necessário melhorar a gestão em todos os níveis do sistema educativo, em especial em um contexto de descentralização. Assim, os países se comprometem a estabelecer sistemas administrativos nos quais a escola seja considerada a unidade básica, operando de forma autônoma na gestão e promovendo formas de participação cidadã. Isso implica em definir claramente as responsabilidades de cada membro da sociedade nos processos de gestão, monitoramento dos resultados e transparência financeira. Além disso, os signatários comprometem-se a melhorar os sistemas de medição de resultados, prestação de contas e avaliação, em conformidade com indicadores e padrões fundamentados em mecanismos de avaliação alheios ao sistema educacional (UNESCO, 2000a).

A “*Declaração de Cochabamba*” reconhece que são necessárias mudanças na administração escolar e na melhoria dessas práticas e de seus resultados, a fim de criar condições adequadas para que as escolas se tornem ambientes propícios ao aprendizado dos estudantes. O texto também enfatiza a necessidade de um novo tipo de escola que seja mais flexível e autônoma tanto pedagogicamente quanto administrativamente e destaca a importância de fornecer apoio adequado para que elas possam organizar e desenvolver seus próprios projetos educacionais, levando em consideração as necessidades e a diversidade da comunidade a que atendem. Esses projetos devem ser elaborados de forma coletiva, e as escolas devem assumir, juntamente com as entidades governamentais e outros atores, a responsabilidade pelos resultados (UNESCO, 2001a).

Finalmente, o “*The New Delhi Statement*” (UNESCO, 2004) também propõe a descentralização, afirmando que ela pode proporcionar maior participação da sociedade civil e

uma resposta mais abrangente às demandas locais no âmbito da educação básica. Além disso, o texto alerta que é fundamental que as agências internacionais ofereçam apoio ao fortalecimento das capacidades das entidades locais e organizações comunitárias, visando aprimorar a qualidade dos serviços educacionais, principalmente para a população em situação de vulnerabilidade econômica (UNESCO, 2004).

Krawczyk e Vieira (2010) elucidam que essas recomendações reconfiguram a relação entre o Estado e a sociedade, baseando-a num modelo de empresa privada. A sua intenção é ajustar a política educacional de modo a se alinhar com as medidas para reduzir as obrigações dos governos nacionais e o uso de recursos públicos em áreas sociais. Sob essa ótica, a educação passa a ser responsável por acabar com a pobreza (primeira ideia-chave), especialmente usando como base a já mencionada teoria do capital humano (terceira ideia-chave). Como explicam as autoras, a autonomia das escolas ficou reduzida à

[...] capacidade de administrar os problemas e captar os recursos necessários, além da mobilização da comunidade para ajudar as escolas a enfrentar tais questões. Tais preceitos coadunam-se com as estratégias de participação e corresponsabilização contidas no modelo de Gestão de Qualidade Total (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 16).

Neste sentido, a aplicação deste modelo torna-se nociva pois, ao conferir à educação esse papel, não se questionam as bases e as mazelas do capitalismo e conferem ao indivíduo e à escola a responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso. Além disso, o aumento das responsabilidades das escolas gerou um cenário de competição entre as instituições, que precisam constantemente criar projetos e estabelecer parcerias com a comunidade para obter apoio financeiro. Essa dinâmica acabou prejudicando aquelas com menos recursos, tornando difícil para elas desenvolver projetos de qualidade e fomentando o aumento das desigualdades educacionais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

Outra das ideias-chave que está arraigada nos documentos da Unesco é a **situação, capacitação e atuação do corpo docente**. Na declaração de Jomtien ressalta-se a necessidade urgente de se melhorar as condições de trabalho e a situação social desse coletivo (UNESCO, 1990a). Três anos mais tarde, a “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” estabelece o compromisso de aprimorar a qualidade e importância dos programas de educação básica por meio de uma maior dedicação em melhorar a posição, formação e ambiente de trabalho dos professores, bem como aprimorar conteúdos educacionais e materiais didáticos bem como implementar outras mudanças necessárias nos sistemas educacionais (UNESCO, 1993a).

A atenção à formação docente e ao papel do professor não é sem motivos. Ao ressaltar sua atividade e demandar mais atenção e valorização, essas determinações acabam por conferir aos

docentes maiores responsabilidades. Sob esse ponto de vista, Camargo e Rosa (2018) ressaltam que recaem a eles demandas sociais a serem respondidas de maneira eficiente e rápida, o que acaba por sobrecarregar o seu trabalho, visto que cabem a eles obrigações que seriam de outras instâncias sociais. Assim, a desresponsabilização do Estado através dos processos de descentralização que tratamos anteriormente também assume essa faceta e transforma a atuação docente.

Em 1994, por meio da “Declaração de Salamanca”, os signatários apelaram aos governos solicitando que garantissem programas de formação para professores que incluíssem respostas às necessidades educativas nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994a). Além disso, no texto solicita-se à Unesco que aproveite a colaboração das instituições ligadas à educação para incentivar a capacitação de professores, com o objetivo de atender às demandas das necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994a).

Dois anos depois, através da “Afirmção de Aman”, os participantes assumiram a formação, *status* e incentivo dos educadores como questões centrais na área da educação (UNESCO, 1996a). Complementarmente, o “*Marco de Acción Regional*” exorta os docentes e reconhece-os como insubstituíveis na transformação da educação, observando que a sua valorização está relacionada à melhora das suas condições de trabalho e de vida. Os compromissos assumidos pelos países signatários estão voltados à profissionalização dos professores e incluem estabelecer políticas de reconhecimento efetivo da sua carreira e oferecer-lhes uma formação de alto nível (UNESCO, 2000a).

De acordo com o documento, essas políticas devem permitir que os docentes melhorem suas condições de vida e de trabalho; incentivem jovens a aderirem a essa carreira; alcancem um bom nível de formação pedagógica e acadêmica; aumentem seu compromisso com a comunidade e desenvolvam competências para facilitar a aprendizagem para a vida. Como mecanismo de controle, os países se comprometem a criar sistemas de avaliação do desempenho e da qualidade dos educadores a partir de padrões básicos estabelecidos por agremiações de professores (UNESCO, 2000a). Essas propostas são reiteradas pelo “Marco de Ação de Dakar” (UNESCO, 2001b), documento que compila diversas informações discutidas durante o ano de 2000 ao redor do globo.

A “Declaração de Cochabamba” reúne as principais propostas dos documentos anteriores, afirmando que a formação e as funções dos professores devem ser repensadas de modo que contemplem a participação em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho e de pesquisa, a integração entre formação inicial e continuada, assim como a participação de novos atores e a inserção de novas tecnologias. Ademais, o documento reconhece que é necessário melhorar as condições do trabalho docente, para que haja um crescimento profissional contínuo. Isso abrange aspectos como salários adequados, oportunidades de desenvolvimento, aprendizado

ao longo da trajetória profissional, avaliação do desempenho e a responsabilização do professor pelos resultados na aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2001a).

Publicada no mesmo ano, a “*The New Delhi Statement*” faz apenas uma menção breve sobre isso, ao afirmar que se devem reforçar as competências e o estatuto dos professores, em particular das professoras. A “Declaração de Brasília”, contudo, dedicada todo o item 9 a esse assunto. O documento enfatiza a necessidade de os governos adotarem uma série de medidas para valorizar os docentes, que incluem assegurar que as suas habilidades estejam de acordo com os padrões nacionais; treinar antes ou durante o trabalho para esse propósito e garantir que todos recebam formação profissional, independentemente de atuarem em ambientes tradicionais ou não (UNESCO, 2004).

Por último, a “*Addis Ababa Declaration*” (UNESCO, 2010a) também trata do assunto. No texto, os signatários solicitam que os parceiros da EPT mantenham seus esforços durante o período de crise na análise da situação dos professores, revisando políticas e criando intervenções específicas para garantir recrutamento, condições de trabalho decentes, bem como provisão de treinamento docente.

Torres (2000) indica que a interferência na atividade e na formação dos professores sob a ótica dos organismos internacionais prioriza o treinamento docente em vez de uma formação abrangente. Além disso, o aumento dos investimentos em livros didáticos na década de 1990 também se configurou como uma estratégia de controle da sua atuação, destinada a suprir e/ou reduzir os custos do pacote formação/capacitação/salário docente, uma vez que esses livros funcionam como um repositório do currículo e da pedagogia. Como alertam Michels e Garcia (2014), uma das consequências dessa abordagem é a uniformização, em patamares baixos, da educação escolar.

A sétima ideia-chave presente nos documentos da Unesco analisados é a **avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de sistemas de avaliação globais**. Na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990a), sugere-se que sejam definidos os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e que se implementem sistemas de avaliação de desempenho. Dez anos depois da primeira conferência, no “*Marco de Acción Regional*”, retoma-se o compromisso de estabelecer padrões de qualidade e processos permanentes de monitoramento e avaliação. Nele, os signatários propõem-se a estabelecer sistemas adequados de observação e análise que levem em conta as variações individuais e culturais, que sejam fundamentados em critérios de qualidade estabelecidos em nível nacional e regional, e que permitam a participação em pesquisas internacionais (UNESCO, 2000a).

No “Marco de Ação de Dakar”, publicado no ano seguinte, entre as metas propostas para a EPT está a melhoria de todos os aspectos da qualidade da educação com resultados mensuráveis. Nesse sentido, o documento orienta que os governos e os demais parceiros desenvolvam programas de educação que possuam uma avaliação clara dos resultados do aprendizado, abrangendo conhecimento, habilidades, atitudes e valores (UNESCO, 2001b). Posteriormente, a “*Addis Ababa Declaration*” (UNESCO, 2010a) exorta os governos nacionais, com o apoio dos parceiros de desenvolvimento, a realizar avaliações de aprendizagem e usar os resultados para melhorar o ensino e a aprendizagem para todos.

Embora essas orientações apareçam em apenas quatro dos dez documentos, sua ocorrência merece destaque. Decker e Evangelista (2019) alertam para o fato de que se criou (e continua se criando) um conjunto de recursos como sistemas, programas e ferramentas para avaliar e comparar escolas e professores (em um âmbito nacional) e países (internacionalmente) estabelecendo metas educacionais que não levam em conta a realidade local e desconsideram qualquer análise que não seja quantitativa.

Ball (2014, p. 161) chama a atenção para o fato de que há uma espécie de “regime de números” criado para vigiar e controlar. Esse regime vale-se de dados de testes, entre eles os internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), diversos gráficos e tabelas criados pela OCDE, sistemas nacionais de avaliação e tabelas de desempenho escolar, entre outros. O autor alerta que esses números são cada vez mais importantes para que os governos atuem nos sistemas educacionais, definindo metas e *benchmarks* (valores de referência).

Além disso, os responsáveis pela medição e pelo “aprimoramento” das práticas educativas são agentes relacionados aos negócios, à gestão e às ciências sociais, que estão contribuindo com a geração de novos conhecimentos sobre escolas e professores e criando uma espécie de autorregulação regulamentada. O uso dessas informações permite comparar e criar ações que contemplem os valores neoliberais de qualidade e a eficiência, tornando nações, escolas e alunos passíveis de serem interpretados (ainda que quantitativamente) e gerando uma infraestrutura propícia para a performatividade (BALL, 2014) e, conseqüentemente, para a mercantilização (APPLE, 2003).

Isso acontece pois essas avaliações conferem à escola padrões que permitem que o “consumidor” tenha informações objetivas sobre seu o desempenho e escolham aquelas com melhores resultados. Assim, as escolas consideradas boas vão perpetuar e as consideradas menos eficientes tenderão a desaparecer (APPLE, 2013). Esse é um dos traços básicos da educação neoliberal que cultua uma educação reduzida a objetivos observáveis através da formulação de padrões de rendimento e centralização das formas de aplicação das avaliações

cujos resultados possibilitam controlar o trabalho das escolas e dos professores (LIBÂNEO, 2012).

A **mobilização de recursos para financiamento da educação** é outra ideia-chave manifestada também em vários documentos. Seria leviano de nossa parte condenar a iniciativa de incrementar os recursos destinados à educação. No entanto, é importante observar que as recomendações da Unesco neste aspecto, como veremos, estão vinculadas a uma perspectiva mercadológica, perceptível, inclusive no uso de um vocabulário com jargões do mundo empresarial, como “eficácia” e “eficiência”, por exemplo. Além disso, chama a atenção como os documentos sugerem que agências internacionais de financiamento direcionem suas ações para a educação, sem levar em conta que elas não oferecem *doações*, mas *empréstimos*, cobrando juros e visando ao lucro (TORRES, 2013, grifos nossos). A seguir, descreveremos como essas orientações são manifestadas em *todos* os textos que interpretamos, fato que, ao nosso ver, merece atenção.

O primeiro deles, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, indica que para concretizar ações em prol desse compromisso será necessário mobilizar não só os recursos já existentes, mas novos recursos – humanos, públicos, privados ou voluntários⁶⁹ – e financeiros. O argumento trazido pelo texto reforçar a relevância de dedicar tempo, energia e recursos à educação fundamental, sendo esse o investimento mais crucial para a população e o futuro de uma nação (UNESCO, 1990a), postura que está em consonância com a primeira das ideias-chave⁷⁰ que encontramos nos documentos da Unesco.

A declaração também enfatiza a possibilidade de realocar recursos de diferentes áreas a fim de obter o investimento necessário para alcançar os objetivos. Para isso, destaca-se a importância de utilizar os recursos e programas disponíveis para a educação de forma mais eficiente, ressaltando que mais do que nunca a educação deve ser vista como uma dimensão essencial em todos os projetos sociais, culturais e econômicos (UNESCO, 1990a). Os signatários da “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”, publicada três anos mais tarde, também se comprometem em garantir que uma proporção cada vez maior dos recursos nacionais e comunitários seja direcionada à educação básica e ao aprimoramento da gestão dos recursos educacionais atualmente disponíveis (UNESCO, 1993a).

No ano seguinte, foi apresentada a “Declaração de Salamanca”, a qual propôs diretrizes políticas e financeiras para assegurar a inclusão de todas as crianças. Esse documento enfatizou a importância de conceder a máxima prioridade, tanto em termos de políticas quanto de recursos

⁶⁹ Esses recursos são abordados na quarta ideia-chave – divisão da responsabilidade da educação com outros atores da sociedade – tratada anteriormente neste capítulo.

⁷⁰ A primeira das ideias-chave é o papel redentor da educação.

financeiros, ao desenvolvimento dos sistemas educacionais, a fim de garantir a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais ou dificuldades. Além disso, em um apelo à Unesco, a mesma declaração exorta que essa entidade mobilize fundos, por meio da criação de um programa de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários (UNESCO, 1994a).

De maneira similar, na “Afirmção de Aman”, solicita-se que as agências e fundos internacionais desempenhem seu papel como parceiros, enfatizando que todos devem adquirir habilidades para obter novos recursos e utilizar de forma mais eficiente os existentes. Buscando promover a EPT, o texto alerta que é crucial fortalecer a vontade política, obter maiores recursos materiais e financeiros e melhorar a administração (UNESCO, 1996a).

No “*Marco de Acción Regional*” essa preocupação também está presente, sendo considerado um dos desafios enfrentados pelos países signatários. O documento sugere que se busquem mecanismos alternativos de financiamento, como o perdão da dívida externa. Além disso, insta-se a que os recursos para educação sejam incrementados ou realocados com critérios de equidade e eficiência. Reitera-se, ademais, que a educação é um instrumento chave do desenvolvimento e que a sua prioridade deve ser expressa através do aumento dos recursos a ela destinados a até pelo menos 6% do Produto Interno Bruto (PIB)⁷¹. Complementarmente, reforça-se a ideia de que sistemas de avaliação, mecanismos sobre os quais já versamos, são fundamentais para guiar a distribuição desses recursos (UNESCO, 2000a).

Ainda em relação à oitava ideia-chave, o “Marco de Ação de Dakar” (UNESCO, 2001b) é mais direto. Publicado em 2001, o documento sugere a mobilização de novos recursos financeiros a partir de agências financeiras bilaterais e multilaterais, citando explicitamente o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento bem como o setor privado. Além disso, o documento assegura que a comunidade internacional será responsável por criar uma iniciativa global capaz de desenvolver estratégias e mobilizar os recursos para dar apoio aos esforços nacionais. São consideradas algumas opções nessa iniciativa, que incluem: incrementar o investimento externo destinado à educação primária; garantir uma previsão confiável do fluxo de ajuda externa; facilitar uma coordenação mais eficaz entre os doadores; fortalecer abordagens específicas por setor; fornecer um alívio ou cancelamento mais rápido e abrangente da dívida para reduzir a pobreza, com um compromisso sólido com a educação básica; realizar um monitoramento mais

⁷¹ Adiante, no Quadro 11, mostramos a porcentagem do PIB investida em educação nos países objetos de estudo desta dissertação, nos anos de 1980, 1990, 1995, 2000, 2006 e 2011. Em 2000, na ocasião da publicação deste documento, nenhum desses países investia 6% em educação. O mais próximo era a Bolívia, com 5,47%.

eficaz e regular do progresso em alcançar metas e objetivos da EPT, incluindo avaliações periódicas (UNESCO, 2001b).

Ressaltamos que o último item do documento reforça que, para alcançar os objetivos da EPT, será necessário apoio financeiro adicional dos países, perdão da dívida em favor da educação e aumento da ajuda para o desenvolvimento. Para isso, insta-se que governos nacionais firmem novos compromissos com instituições como os bancos regionais de desenvolvimento, fundações, sociedade civil e Banco Mundial (UNESCO, 2001b), pressuposto alinhado à quarta ideia-chave.

Na “Declaração de Cochabamba”, de forma complementar, ressalta-se a necessidade de aumentar significativamente os fundos para a educação, de modo a melhorar a sua qualidade, relevância e abrangência. Além disso, o texto ressalta que é necessário maior eficiência na distribuição e no emprego desses recursos (UNESCO, 2001a). Já o “*The New Delhi Statemant*” faz referência à mobilização de recursos exortando a que os países doadores e as agências internacionais preencham a lacuna de financiamento entre o atual apoio à educação básica e o montante adicional necessário em apoio externo para alcançar as metas de igualdade de gênero e educação primária universal até 2015⁷². O texto orienta que as agências multilaterais, especialmente bancos regionais de desenvolvimento, destinem mais recursos para a educação básica, de modo a demonstrar progresso visível na harmonização dos procedimentos entre agências e entre estas e os governos, em apoio às políticas nacionais (UNESCO, 2004).

A “Declaração de Brasília” dedica o décimo item, um de seus mais extensos, para tratar a respeito da mobilização de recursos. O texto propõe obrigações para três grupos: 1) governos; 2) países doadores e agências financiadoras; e 3) países doadores, agências internacionais de financiamento e governos. Em relação ao primeiro, a declaração exorta a que ampliem e diversifiquem as fontes de recursos internos, além de aprimorar o uso efetivo e eficiente dos recursos internos e externos. Além disso, insta-se a que realizem alocações orçamentárias equilibradas por setor, com foco no apoio ao EPT. Em relação aos países doadores e às agências financiadoras, o documento orienta que devem partir para abordagens específicas, como permutas de dívida para educação, aliviar o ônus financeiro e permitir investimentos na educação básica de países responsáveis e transparentes. Além disso, também se sugere a colaboração com o setor privado e a exploração de novas formas de financiamento, incluindo a EPT em iniciativas internacionais. Finalmente, o terceiro grupo é cobrado para que intensifique sua parceria com o

⁷² De acordo com o documento, o valor da lacuna era de US\$5,6 bilhões adicionais por ano em 2004 (UNESCO, 2004, p. 27).

setor privado a fim de mobilizar recursos para a implementação integral da agenda da EPT, além de explorar novas modalidades de financiamento (UNESCO, 2005).

Finalmente, na declaração de Adis Ababba, o assunto aparece em duas ocasiões e, em resumo, determina-se que os desafios globais, em especial a crise econômica, não devem ser utilizados como desculpa para reduzir os recursos destinados à educação. Pelo contrário, é necessário que os governos nacionais e os doadores intensifiquem seus esforços no atual contexto mundial, a fim de preservar os avanços árduos alcançados na área educacional ao longo da última década e compensar as perdas de receita nacional nos países mais pobres do mundo. Além disso, assim como no “*Marco de acción regional*” (UNESCO, 2000a), apela-se aos governos nacionais para aumentarem o nível de gastos internos com educação para, no mínimo, 6% do Produto Interno Bruto (PIB)⁷³ e/ou 20% das despesas públicas, dando maior ênfase a políticas apropriadas, uso eficaz dos recursos, transparência, responsabilidade e distribuição equitativa de recursos de acordo com as necessidades (UNESCO, 2010a).

A necessidade determinada pela Unesco de que os países assumam o compromisso de investir mais na educação entra em conflito com a premissa neoliberal de redução de custos por parte do Estado e merece atenção. Isso porque, como consequência, quando os recursos públicos investidos são mínimos e os empréstimos incentivados (como faz o Banco Mundial, conforme veremos), aproveitam-se e valorizam-se essas novas fontes de financiamento (no caso, agências financiadoras internacionais), a ponto de que sejam as *únicas* fontes. Esse processo permite que essas agências determinem diretrizes e direções para o desenvolvimento da educação (TORRES, 2013).

Em consonância com essas orientações está outra ideia-chave: a **importância da cooperação internacional**. A respeito disso, a “Declaração Mundial sobre Educação para todos” reconhece que satisfazer as NEBA é uma responsabilidade universal a todos os povos, o que demanda solidariedade entre as nações e o estabelecimento de relações econômicas honestas e equitativas. Ressalta-se mais uma vez a necessidade de aumento dos recursos destinados à educação, clamando à comunidade mundial, organismos internacionais incluídos, a que assumam a responsabilidade de atenuar possíveis limitações que impedem algumas nações de alcançar os objetivos da EPT.

Publicada três anos depois, a “Declaração de Nova Delhi” fecha seu texto fazendo uma convocação aos colaboradores internacionais, às instituições financeiras internacionais e à comunidade de nações para que sejam alcançadas as metas propostas até o ano 2000 (UNESCO, 1993a). Diferentemente, a “Declaração de Salamanca” dedicou uma seção inteira para fazer um apelo à comunidade internacional, especificamente Unesco, Unicef, PNUD, Banco Mundial,

⁷³ Apenas o Brasil foi signatário deste documento e, conforme mostramos no Quadro 11, à época o investimento em educação era de 5,73% do PIB.

ONU, Organização Internacional do Trabalho, Organização Mundial da Saúde, governos com programas cooperativos internacionais e agências financiadoras internacionais, bem como ONGs envolvidas no planejamento dos países e na organização dos serviços (UNESCO, 1994a).

A “Afirmação de Aman”, publicada em 1996, sugere que fundos e organizações internacionais desempenhem o papel de colaboradores no movimento da EPT, unindo os esforços dos países com um apoio internacional cada vez mais significativo, promovendo uma maior coordenação e uma resposta ampliada às prioridades nacionais (UNESCO, 1996b). E, sob esse mesmo ponto de vista, o “*Marco de acción regional*” (UNESCO, 2000a) já no seu preâmbulo clama pela atenção dos organismos internacionais para que apoiem os esforços dos países com dificuldades maiores, com vistas a diminuir as disparidades dentro da América Latina. Mais adiante o texto propõe um chamado à cooperação internacional, no qual os signatários exortam a comunidade internacional e as agências de cooperação a aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de apoio. Além disso, apelam aos organismos de cooperação financeira a que aumentem os recursos para a educação, em especial nos lugares mais vulneráveis.

O “Marco de Ação de Dakar” também propõe o fortalecimento da cooperação internacional ao reconhecer que embora muitos países, nacionalmente, consigam realizar as estratégias propostas, o progresso do seu cumprimento pode e deve ser acelerado se houver maior cooperação internacional, enfatizando o apoio necessário a países em conflito, em transição ou recém-saídos de uma crise. Neste sentido, o texto indica que haverá um fortalecimento dos mecanismos internacionais e regionais para expressarem os compromissos estabelecidos pelo “Marco de Ação de Dakar”, assegurando que todas as organizações internacionais e regionais, os órgãos legislativos nacionais e os fóruns locais responsáveis por tomar decisões incluam esse assunto em sua agenda. O documento possui um tom à modo de imposição e indica a necessidade de cooperação dos países com os organismos internacionais (UNESCO, 2001b). Ele versa:

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a *obrigação* de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (UNESCO, 2001b, p. 8, grifo nosso).

O texto ressalta a importância de todos os participantes e parceiros estarem envolvidos, devendo responder de maneira abrangente à essência e ao propósito da declaração de Jomtien e deste marco de ação. Além disso, o documento afirma que enquanto esses processos estiverem em andamento, os membros parceiros da comunidade internacional estarão comprometidos. Vale

ressaltar que o documento confere especial atenção à função da Unesco. De acordo com o texto, ela continuará coordenando os parceiros de EPT de modo a que mantenham o ímpeto colaborativo. Neste contexto, ela assume a função de secretariado e se compromete a redirecionar seu foco para colocar em primeiro plano as decisões acordadas em Dakar. Determina-se, então, que o Diretor Geral da Unesco convoque um grupo de alto nível, composto por líderes dos governos e da sociedade civil bem como de agências de desenvolvimento, com o compromisso de reunir-se anualmente e fomentar o compromisso político e a mobilização de recursos (financeiros e técnicos). Determina-se também que esse grupo receba informações da própria Unesco bem como dos institutos de estatísticas e dos fóruns regionais e sub-regionais (UNESCO, 2001b)⁷⁴.

Complementarmente, a “Declaração de Cochabamba” (UNESCO, 2001a) também reconhece que a cooperação internacional é fundamental para que os países da América Latina e do Caribe possam cumprir com o que se comprometeram. O documento propõe a introdução de iniciativas hemisféricas e internacionais que têm enriquecido os projetos do desenvolvimento da educação. Outrossim, o texto ressalta que é necessário que haja um relacionamento saudável com as instituições internacionais que proveem apoio financeiro e/ou técnico, fomentando a responsabilidade dessas instituições pelos resultados atingidos através da sua cooperação.

O “*The New Delhi Statemant*” também se baseia na cooperação internacional, estabelecendo uma série de ações e medidas que os governos, países doadores, organizações internacionais e sociedade civil devem adotar para promover a educação e a igualdade de gênero, tema principal do encontro (UNESCO, 2004). Adicionalmente, a “Declaração de Brasília” enfatiza a importância da cooperação entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, assim como parcerias entre governos, organizações internacionais, sociedade civil e outros atores-chave, propondo que se aumentem os recursos financeiros e se melhore a formação dos professores. Também ressalta que as Nações Unidas, Unesco e outras organizações desempenham um papel crucial no acompanhamento e coordenação das mudanças lembrando a importância da cooperação internacional efetiva e de esforços conjuntos entre governos, organizações internacionais e sociedade civil para alcançar as metas da EPT (UNESCO, 2005).

O último documento, a “Declaração de Adis Ababba” fala sobre a importância da cooperação internacional para alcançar os objetivos da EPT. O texto destaca a necessidade de os parceiros honrarem seus compromissos de ajuda e aumentarem sua eficácia, especialmente em países frágeis e afetados por conflitos. Além disso, incentiva a exploração de abordagens

⁷⁴ Esse grupo de alto nível, de fato, realizou essas reuniões anuais. É importante ressaltar que três documentos que fazem parte do *corpus* desta dissertação são oriundos destes encontros: “*The New Delhi Statemant*” (UNESCO, 2004), “Declaração de Brasília” (UNESCO, 2005) e “*Addis Ababa Declaration*” (UNESCO, 2010a).

inovadoras para o financiamento da educação e a promoção da cooperação Sul-Sul e Norte-Sul-Sul⁷⁵ (UNESCO, 2010a).

Pudemos observar, interpretando os textos, que há uma crescente importância da cooperação internacional à medida que os anos passam. Neste sentido, Ball (2014; 2016) alerta que há um incremento no número de redes de políticas em níveis nacionais e internacionais, compostas por organizações que têm autonomia, mas que estão interligadas em sua estrutura. Essas redes e comunidades de políticas estão surgindo de acordo com as ideias neoliberais e a circulação de conhecimento, ganhando legitimidade. Elas envolvem vários atores, criando um novo espaço para a formulação de políticas que fica entre organizações multilaterais, governos nacionais e empresas internacionais, indo além das formas tradicionais de tomada de decisão política. Essa mudança introduz uma nova forma de governança que traz novas fontes de autoridade para o processo político, tanto global quanto nacional, criando um mercado de influências (BALL, 2014).

A **educação inclusiva** é a décima das ideias-chave que encontramos em alguns dos documentos analisados. Embora a “Declaração sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990a) seja reconhecida como uma precursora no assunto, não há referências explícitas à educação inclusiva, ficando subentendido nos seus propósitos e no compromisso da EPT. A “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1993a) também não a menciona. Contudo, o terceiro deles, a “Declaração de Salamanca”, cujo título completo é “Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais”, já em seu cerne propõe uma educação inclusiva, propondo a criação de leis ou políticas com esse intuito. Além disso, o documento apela aos governos a que desenvolvam projetos e encorajem o intercâmbio com países que tenham experiência bem-sucedidas em escolas inclusivas (UNESCO, 1994a).

Chama a atenção que o próximo documento que trate explicitamente sobre educação inclusiva só apareça anos depois, no “*Marco de Acción Regional*” (UNESCO, 2000a) e no “*Marco de Ação de Dakar*” (UNESCO, 2001b), trazendo itens voltados a esse assunto. Ambos os textos reconhecem que a EPT implica assegurar acesso, permanência e qualidade da

⁷⁵ A Cooperação Sul-Sul refere-se à cooperação técnica entre países em desenvolvimento no sul do globo. É uma ferramenta usada por estados, organizações internacionais, sociedade civil e setor privado para compartilhar conhecimento, habilidades e iniciativas bem-sucedidas em áreas específicas, como desenvolvimento agrícola, direitos humanos, urbanização, saúde, mudanças climáticas etc. A Cooperação Norte-Sul-Sul é uma extensão da Cooperação Sul-Sul e inclui a participação de países desenvolvidos do Norte global. Essa cooperação pode envolver o compartilhamento de conhecimento e recursos entre países do Sul global com o apoio de países do Norte global. A Unesco é grande defensora desses sistemas, oferecendo mais informações em: <https://en.unesco.org/themes/education/south-south-cooperation>

aprendizagem, bem como plena participação e integração a todas crianças e adolescentes, em especial os indígenas, pessoas com deficiência, em situação de rua, trabalhadores e pessoas vivendo com HIV/AIDS, entre outros. Nesse âmbito, os países se comprometem com algumas ações, entre as quais destacamos a formulação de políticas educativas de inclusão:

Formular políticas educacionais de inclusão⁷⁶, que deem lugar à definição de metas e prioridades de acordo com as diferentes categorias da população excluída em cada país e a estabelecer os marcos legais e institucionais para tornar efetiva e exigível a inclusão como responsabilidade coletiva (UNESCO, 2001a, p. 33).

Também em 2001, a “Declaração de Cochabamba” alerta que a educação inclusiva na América Latina e no Caribe demanda a implementação urgente de políticas econômicas, sociais e culturais que apoiem os excluídos e marginalizados, instando que é essencial que os governos promovam políticas educacionais que permitam superar a exclusão desses grupos em relação à educação de qualidade. Para atingir esse objetivo, o texto propõe que os sistemas educacionais abram oportunidades de aprendizado para todas as crianças, jovens e adultos, considerando suas diversas capacidades, vocações e estilos de aprendizagem, com foco especial nas necessidades especiais. Cabe ressaltar que, no documento, a tecnologia desempenha um papel fundamental, pois oferece novas possibilidades para a educação. Sob esta ótica, o texto propõe que a introdução de tecnologias nas escolas públicas deve ser vista como uma forma de promover igualdade de oportunidades, garantindo amplo acesso a essas ferramentas educacionais (UNESCO, 2001a).

Embora não mencione a educação inclusiva explicitamente, o “*The New Delhi Statement*” (UNESCO, 2004) incentiva os governos a criarem leis nacionais para assegurar o direito das crianças à educação gratuita e obrigatória de qualidade, prevenir e eliminar gradualmente o trabalho infantil e proibir o casamento precoce. Neste sentido, recomenda-se a formulação de políticas nacionais para garantir igualdade de oportunidades no acesso ao emprego e igualdade salarial entre gêneros, um dos temas abordados com mais ênfase nessa declaração (UNESCO, 2004).

A “Declaração de Brasília” faz uma breve menção explícita à inclusão, no seu décimo item⁷⁷, mas podemos afirmar que o documento implicitamente adota a perspectiva da educação inclusiva, pois insta que é crucial garantir o direito à educação de todas as crianças, especialmente as meninas em situações vulneráveis, propondo a redução de custos e taxas escolares para

⁷⁶ Vale ressaltar que a criação de políticas de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, objetos de estudo desta dissertação, somente ocorreram em 2010, 2008 e 2010, respectivamente.

⁷⁷ Um dos tópicos do item 10 indica que os países doadores e as agências financiadoras devem apoiar melhorias de qualidade em relação, por exemplo, à eficácia escolar, reforma curricular, livros didáticos e materiais didáticos e um ambiente de aprendizado inclusivo e responsivo (UNESCO, 2005, p. 33).

crianças pobres e a priorização de crianças com deficiência e outras populações marginalizadas (UNESCO, 2005). E, finalmente, a “Declaração de Adis Ababba” menciona diretamente a educação inclusiva, indicando que os governos devem adotar abordagens flexíveis e inovadoras para atender às diversas necessidades de aprendizagem das populações marginalizadas. De acordo com o texto, é possível superar a exclusão e a discriminação nas escolas e salas de aula através da melhoria da qualidade e pertinência da educação, proporcionando ambientes de aprendizagem inclusivos e facilitadores e implementando intervenções de baixo custo direcionadas aos grupos educacionalmente desfavorecidos (UNESCO, 2010a).

Embora reconheçamos a importância desse movimento que enxerga a necessidade de uma educação inclusiva, é importante observar que esse discurso oculta a desigualdade de direitos existente e confundindo igualdade com homogeneidade (ESTEBAN, 2007). Essa situação seria uma propulsora de uma nova visão que, a partir de uma narrativa do respeito às diferenças, usaria a inclusão como uma espécie de compensação das diferenças sociais (MICHELS, 2006).

Nesse contexto, a inclusão se torna uma estratégia que molda uma maneira de ser onde as pessoas se envolvem com os outros, competindo consigo mesmas e com os outros, seguindo os pressupostos do capital humano (LOPES; FABRIS, 2013). Nesse processo, responsabiliza-se também o indivíduo, que precisa participar ativamente em diferentes níveis de produtividade para conseguir permanecer incluído. Além disso, como já dissemos, há algo que seduz as pessoas quando se fala sobre uma educação inclusiva, fazendo com que não exploremos nem entendamos bem as mensagens verdadeiras por trás desse conceito (RECH, 2013). Esse envolvimento faz com que, muitas vezes, torne-se impossível questionar a ideia amplamente difundida de que mais pessoas devam ter a oportunidade de frequentar a escola (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

É escusado mencionar a importância da Unesco no contexto político, social e econômico do mundo. Mais especificamente, o histórico de sua influência na América Latina, em especial no âmbito educacional, é muito relevante. Flach (2014) ressalta que na década de 1980, ela era a única agência da ONU que atuava nessa região do planeta na área da educação. De acordo com a autora, esse “posto” foi repassado, na década de 1990, para o Banco Mundial. A seguir, trataremos a respeito desta instituição e interpretaremos três dos seus documentos a partir da abordagem do ciclo de políticas, especialmente no referente ao contexto da produção de texto.

5.2 BANCO MUNDIAL

O Banco Mundial teve sua origem na “Conferência de Bretton Woods”, que ocorreu nos Estados Unidos em 1944. Nesse evento, também conhecido como “Conferência Monetária

e Financeira das Nações Unidas”, representantes de 44 países, inclusive o Brasil⁷⁸, se reuniram com o propósito de desenvolver estratégias que contribuíssem para a reconstrução dos países europeus após a Segunda Guerra Mundial. O seu objetivo principal era assegurar a estabilidade e o crescimento econômico dessas nações (SILVA, 2002).

Atualmente, o Banco Mundial é considerado um organismo multilateral de crédito composto por cinco instituições vinculadas entre si⁷⁹, com sede em Washington. Expressando o discurso e estabelecendo a identidade de uma instituição altamente especializada, o banco sempre utilizou, de maneiras diversas, a interação entre financiamento, apoio técnico a governos nacionais e regionais, pesquisa econômica e coordenação de iniciativas multilaterais, com o intuito de ampliar sua influência e estabelecer sua agenda política nos países que recebem seus serviços, bem como em âmbito global (PEREIRA, 2017).

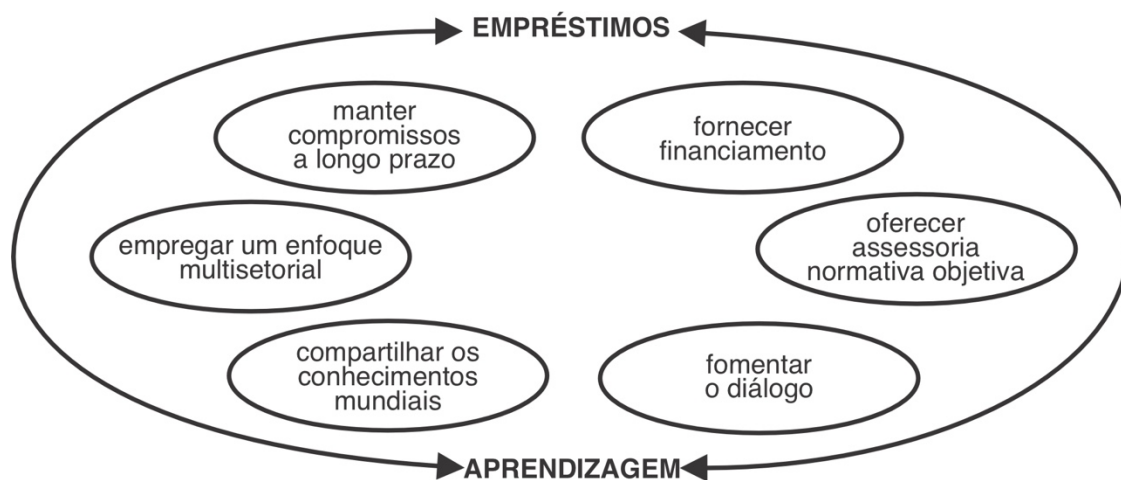
Considerando esse ponto de vista, vale reforçar que a política de empréstimos do Banco Mundial vai além de apenas responder às solicitações dos países, visto que também toma a iniciativa de estimulá-las. Sob uma fachada de excelência técnica, o banco sempre esteve envolvido, de diferentes maneiras, na interseção dos domínios político, econômico e intelectual em nível global, devido à sua posição única como financiador, formulador de políticas e influenciador de ideias e recomendações relacionadas ao desenvolvimento capitalista, sendo considerado um participante político, intelectual e financeiro (PEREIRA, 2017).

Torres (2002) caracteriza-o como uma agência de regulação, já que ele não doa o seu dinheiro e sim oferece empréstimos para os países. O banco frequentemente inicia os contatos para projetos de empréstimos específicos, estabelecendo uma conexão entre sua expertise, por um lado, e os recursos financeiros necessários para o financiamento, por outro (TORRES, 2002). A Figura 1, retirada do documento “*Estrategia sectorial de Educación*”, publicado pelo próprio Banco Mundial (2000), ilustra de que forma a organização argumenta a seu favor no que diz respeito à sua vantagem comparativa, operando entre empréstimos e aprendizagem como moeda de troca.

⁷⁸ Conforme explica Cozendey (2013), o Brasil foi um dos países participantes das negociações em Bretton Woods e desempenhou uma ativa presença na conferência. Artur de Sousa Costa, chefe da delegação brasileira, teve um papel importante ao presidir um dos comitês da Comissão que discutiu o Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao participar dos comitês de coordenação. Assim, o Brasil é considerado um membro original das instituições estabelecidas na conferência, embora seus acordos constitutivos tenham sido ratificados e entrado em vigor para o país somente em 14 de janeiro de 1946.

⁷⁹ As cinco organizações que compõem o grupo são: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (WORLD BANK, 2033).

Figura 1 – A vantagem comparativa do Banco Mundial



Fonte: Banco Mundial (2000, p. 22, tradução nossa).

Em relação à educação, o BM desempenha um papel significativo na formulação de políticas educacionais de países em desenvolvimento há pelo menos seis décadas. Fonseca (2013) indica que as primeiras referências à educação básica nos documentos de políticas propostas pela instituição é de 1970, quando ressalta a importância do ensino profissional, fazendo referência à formação de mão-de-obra qualificada, especialmente nos setores industriais e agrícolas. Contudo, foi a partir da década de 1980 que ele assumiu protagonismo na formulação de políticas, ocupando espaço anteriormente conferido à Unesco (TORRES, 1996).

Ao longo do tempo, o Banco Mundial evoluiu suas funções e assumiu um papel central como órgão político, coordenando o desenvolvimento sustentável interdependente. A ideia de interdependência sugere que todos os países-membros devem ter igualdade de participação, independentemente de suas diferenças econômicas e ideológicas. No entanto, na prática há uma concentração de poder nas mãos dos países mais ricos, que contribuem mais e têm maior influência nas decisões (FONSECA, 2013).

Embora o BM financie projetos nas mais diversas áreas, na educação existem algumas prioritárias, como atenção aos resultados, investimento público centrado na educação básica, atenção à equidade, participação das famílias, instituições autônomas, sistemas de avaliação interna e externa, análise de resultados centrada nos custos-benefícios e que levem em consideração a eficiência, a equidade e a qualidade de todo o setor de educação (SILVA, 2002). A proposta oferecida pelo banco consiste em um pacote de medidas que abrange um amplo conjunto de aspectos voltados à educação, desde macropolíticas até a intimidade da sala de aula (TORRES, 1996). Uma das premissas

defendidas pela instituição é a de que a educação é um investimento que tem efeitos positivos nas dimensões econômica, sociocultural e política (WORLD BANK, 2023).

A exemplo dessa premissa, Bolívia, Brasil e Uruguai, objetos de estudo deste trabalho, aumentaram seu investimento em educação a partir de 1990, valendo-se de empréstimos do BM, como podemos observar no Quadro 11. Vale ressaltar, no entanto, como explica Trojan (2010), que dificilmente esse valor ultrapassa 5% PIB, mesmo considerando os apelos da Unesco (2000a, 2010a). No caso do Uruguai, chega aos 4% somente em 2011. Essa tendência de manter os gastos em educação não muito altos, de acordo com a autora, poderia indicar uma adesão ao discurso do Banco Mundial, que propagou a ideia de que, mesmo sendo o melhor investimento, o gasto público em educação era ineficiente e inequitativo⁸⁰ (BANCO MUNDIAL, 1996) – um “buraco negro”, como disse Apple (2003) – embora o organismo concedesse (e ainda conceda) empréstimos com essa finalidade.

Quadro 11 – Gasto público em educação em % do Produto Interno Bruto (PIB)

País/Ano	1980	1990	1995	2000	2006	2011
Bolívia	4,42	5,39	5,60	5,47	6,31	6,88
Brasil	3,60	4,55	4,47	3,93	4,86	5,73
Uruguai	2,29	3,08	2,52	2,42	2,88	4,35

Fontes: Trojan (2010) e *Unesco Institute for Statistics*⁸¹ (2023).

É importante considerar que, embora incrementalmente os recursos nacionais disponíveis para a educação, as políticas educacionais que o BM propõe têm potencial de apresentar resultados negativos quando comparadas entre realidades muito heterogêneas e desiguais, em especial se considerarmos a capacidade que a organização tem de formular conceitos analíticos e induzir os governos nacionais a adotarem políticas, estratégias, programas e reformas que visem ao reordenamento organizacional e político da educação escolar pública (SILVA, 2002). Além disso, os financiamentos concedidos pelo Banco Mundial para a educação fazem parte da dívida externa do país. Apesar de se referir a isso como cooperação ou assistência técnica, na verdade, são empréstimos comuns, com altos encargos e regras rígidas, semelhantes aos empréstimos

⁸⁰ Texto original: “[...] *los gastos públicos en educación suelen ser ineficientes y poco equitativos*”. O texto vai adiante e explica que são ineficientes porque se distribui mal entre os distintos usos, e pouco equitativos na medida em que estudante qualificados não podem se matricular em instituições por não haver oportunidades ou por não poderem pagá-las (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4).

⁸¹ Disponível em:

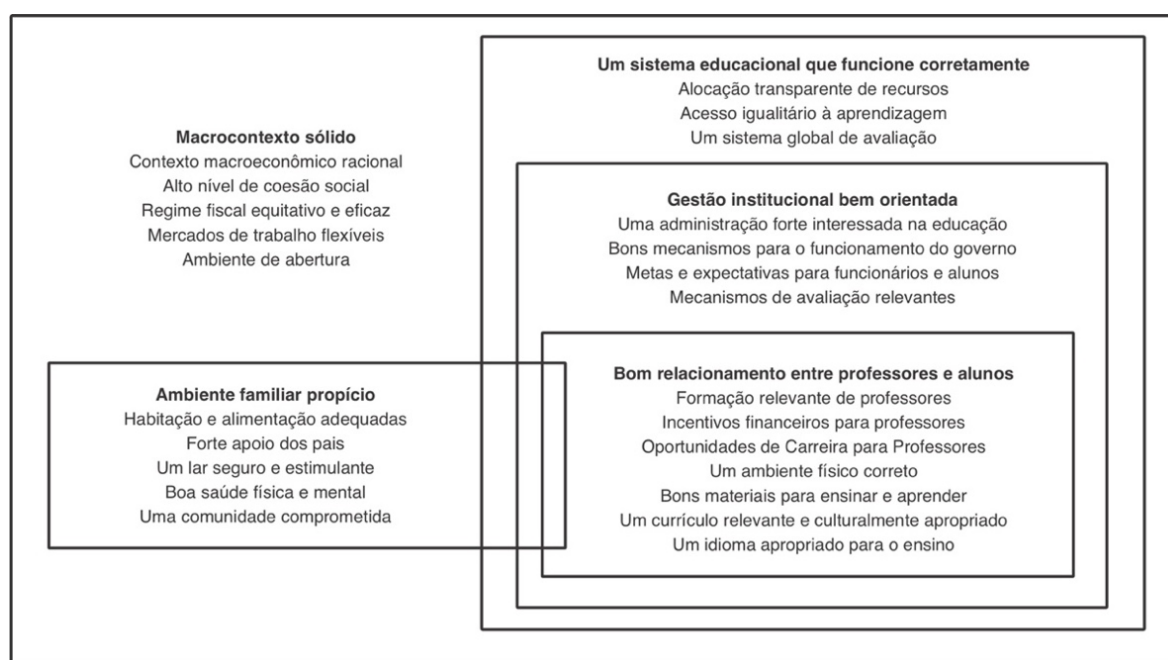
http://data.un.org/Data.aspx?d=UNESCO&f=series%3aXGDP_FSGOV%3bref_area%3aBOL%2cBRA%2cURY%3btime_period%3a1990%2c1995%2c2000%2c2006%2c2011&c=1,3,8,9,10,11&s=ref_area_name:asc&p=time_period&v=1Acesso: 10 jul. 2023.

convencionais e, mesmo sendo para a educação, seguem as mesmas normas estabelecidas para projetos com cunho comercial (FONSECA, 2013).

Criando uma série de documentos, promovendo diversos eventos e explorando os impactos econômicos resultantes do investimento na área educacional, o Banco Mundial propaga a visão de que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada às contribuições que o processo de aprendizagem, oferecido pelas escolas, pode gerar para a economia, principalmente no que se refere à formação e estruturação da força de trabalho. Seus documentos, no entanto, merecem ser analisados com cuidado, como alertam Decker e Evangelista (2019), pois apresentam um discurso reformista e ocultam os interesses de classe que buscam manter a atual ordem socioeconômica e a divisão do trabalho.

No documento “*Estrategia sectorial de educación*” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 8) a figura intitulada “Quais são as condições para obter bons resultados com a educação?⁸²”, que reproduzimos a seguir na Figura 2, sintetiza a visão do Banco Mundial.

Figura 2 - Quais são as condições para obter bons resultados com a educação?



Fonte: Banco Mundial (2000, p. 8, tradução nossa).

Como se pode observar, para que haja uma educação de qualidade, o BM estabelece a necessidade de um macrocontexto sólido e um ambiente familiar ideais. Essas duas condições permitem que haja um sistema educacional funcional (que inclui sistemas de avaliação global

⁸² Texto original: “¿Cuáles son las condiciones para obtener buenos resultados con la educación?”.

– sétima ideia-chave); que por sua vez permite uma gestão bem orientada (quinta ideia-chave). Essa gestão permite um bom relacionamento entre professores e alunos (com aspectos como a situação e a formação de professores, a sexta ideia-chave). Cabe aqui observar uma premissa muito comum na linguagem do neoliberalismo que é o uso de qualificadores (como “adequada”, “sólido”, “propício”, “bem orientada”, “correto” etc.) aplicados unilateralmente sob a sua ótica, além de alegações de senso comum (BOWE; BALL; GOLD, 1992), como “bom relacionamento”, “administração forte”.

A respeito dessa linguagem, Apple (2003) faz uma reflexão interessante, apontando que o que se considera comum a todos (e por quem e de que forma isso é determinado) é uma questão de moralidade contingente. Neste sentido, são os valores da classe hegemônica que são considerados legítimos e é a partir deles que as relações são pensadas, construídas e mantidas. Bulhões (2016) complementa essa ideia, revelando que os indivíduos acessam os conhecimentos sistematizados de acordo com o que arbitrariamente se determinou para o grupo social a que pertencem.

Tendo em mente as premissas que regem o Banco Mundial e considerando os documentos que selecionamos⁸³, a seguir interpretaremos esses textos tendo como premissa a partir da abordagem do ciclo de políticas. Para isso, valemo-nos de uma análise crítica da postura desse organismo diante das dez ideias-chave mencionadas anteriormente.

Em relação à primeira ideia-chave, o **papel redentor da educação**, o documento “*Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial*”⁸⁴ (BANCO MUNDIAL, 1996) aponta diversas ocorrências. Já no prólogo ressalta-se a contribuição da educação formal para o crescimento econômico sustentável e para a redução da pobreza. Todo o primeiro item da primeira parte está voltado a tratar sobre educação e desenvolvimento, educação e crescimento econômico, vínculos com o mercado laboral, redução da pobreza, além de fecundidade e saúde. Parte de um parágrafo presente na primeira página ilustra essa visão:

⁸³ Os documentos analisados foram: “*Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996); “*Cambio educacional en América Latina y el Caribe: La educación en América Latina y el Caribe*” (BANCO MUNDIAL, 1999) e “*Estrategia sectorial de educación*” (BANCO MUNDIAL, 2000).

⁸⁴ O documento “*Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*” é um importante relatório do Banco Mundial lançado em 1996, que apresenta uma análise do setor de educação em países em desenvolvimento. O documento foi preparado por funcionários do Banco Mundial e inclui opiniões e recomendações baseadas em pesquisas e estudos realizados pelo banco. O relatório está dividido em três partes principais. A primeira apresenta uma visão geral do setor de educação em países em desenvolvimento, destacando os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais nesses países. A segunda apresenta seis reformas essenciais que podem ajudar os países a melhorar seus sistemas educacionais. A terceira discute as prioridades e estratégias para o financiamento da educação e a implementação das reformas. Além disso, o relatório destaca a importância do Banco Mundial no apoio aos esforços dos países em desenvolvimento para melhorar seus sistemas educacionais e ajudar os países a implementar as reformas recomendadas no documento através de financiamento, assistência técnica e outros recursos (BANCO MUNDIAL, 1996).

[...] A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para a redução da pobreza, *umentando a produtividade dos pobres*, reduzindo a fertilidade e melhorando a saúde, e *equipando as pessoas com as habilidades de que precisam para participar plenamente da economia e da sociedade*⁸⁵ (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1, tradução e grifos nossos).

Por ser um produto do Banco Mundial, muitas das referências a esse papel da educação estão vinculadas ao seu potencial econômico. Já no começo da primeira parte o documento afirma que a expansão da educação teve um impacto significativo na redução da pobreza, uma vez que contribuiu para o crescimento das economias dos países em desenvolvimento em níveis sem precedentes (BANCO MUNDIAL, 1996).

No segundo documento analisado do Banco Mundial, intitulado “*Cambio educacional en América Latina y el Caribe: La educación en América Latina y el Caribe*”⁸⁶, também existe uma menção a esse papel da educação. No início do primeiro capítulo, assume-se que ampliar acesso à educação é a chave para reduzir a pobreza persistente e desigualdade social nos países da região (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 26).

O terceiro documento, intitulado “*Estrategia sectorial de educación*”⁸⁷, igualmente faz referência à educação como responsável pelo desenvolvimento. No seu início, demarca que as transformações do mundo dificultam aqueles que querem progredir sem o conhecimento e as

⁸⁵ Texto original: “[...] *La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad*”.

⁸⁶ O documento “*Cambio educacional en América Latina y el Caribe: La educación en América Latina y el Caribe*” foi criado em resposta ao aumento significativo dos compromissos de crédito do Banco Mundial para educação na América Latina e Caribe ao longo dos anos, bem como o compromisso crescente dos líderes políticos em realizar uma reforma educacional profunda, o que gerou a necessidade de revisar as políticas e estratégias de crédito para o setor educacional. Vale mencionar que o documento não apenas estabelece as prioridades do banco, mas também busca comunicar ao público externo as ações da instituição e como elas se desenvolvem. O processo de criação do documento envolveu a realização de um *workshop* com especialistas em educação da região, onde foram discutidas as prioridades do BM no setor educacional e os processos utilizados no desenvolvimento de projetos e estudos. As recomendações resultantes dessas discussões foram incorporadas ao documento (BANCO MUNDIAL, 1999).

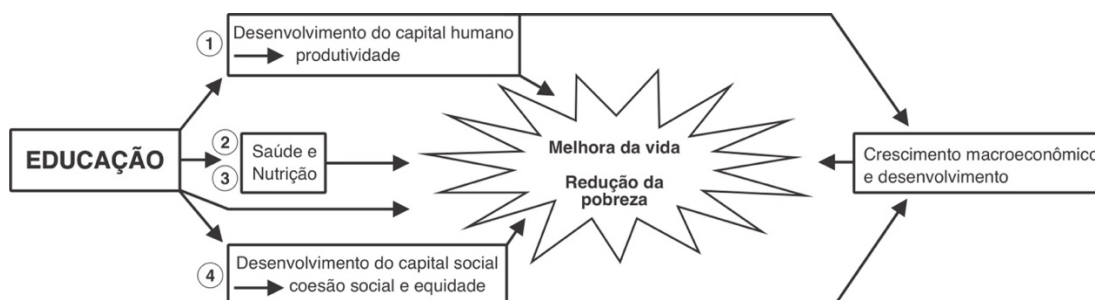
⁸⁷ O documento “*Estrategia sectorial de educación*” é um relatório, preparado por uma equipe de especialistas técnicos do Setor de Educação da Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial, sob a orientação do Conselho Setorial de Educação e com consultas ao Grupo de Consultores Externos. O relatório se baseia nas estratégias que haviam sido preparadas ou estavam sendo preparadas por cada uma das seis equipes regionais de educação do banco e pela equipe de educação da Corporação Financeira Internacional (CFI). No contexto das transformações globais atuais, o documento examina o impacto dessas mudanças na educação e reitera a perspectiva educacional para o novo milênio, avaliando o progresso alcançado e as tarefas restantes. Ele destaca o papel do Banco Mundial na evolução do cenário educacional, bem como a descrição dos parceiros envolvidos no processo. Essas informações contextualizam a estratégia da organização, definindo as prioridades no setor educacional. Para auxiliar os países em seu avanço em direção aos objetivos internacionais de educação, são apresentadas as prioridades e programas globais do BM e detalhados os processos e princípios operacionais que buscam aumentar a eficácia da contribuição desta organização.

ferramentas que acompanham uma educação de qualidade. Neste sentido, a educação determina quem tem os meios para colher os benefícios que o mundo tem a oferecer (BANCO MUNDIAL, 2000). Mais adiante, em um item intitulado “*La importancia de la educación*”, o documento faz afirmações significativas a esse respeito, afirmando que dentre as várias razões pelas quais a educação é crucial, sua capacidade de aprimorar a qualidade de vida e combater a pobreza merecem maior destaque.

Neste sentido, de acordo com o texto, a educação alcançaria esses resultados de maneiras diversas: 1) ao ajudar as pessoas a serem mais produtivas e a ganharem mais (pois representa um investimento que fortalece o conhecimento e as habilidades individuais, ou seja, o capital humano); 2) ao melhorar a saúde e a nutrição; 3) ao enriquecer a vida (por exemplo, por meio do prazer proveniente do pensamento crítico e ao fomentar a capacidade de cuidar de si mesmo); e 4) ao promover o desenvolvimento social, fortalecendo a coesão social e oferecendo as oportunidades disponíveis para as pessoas (contribuindo para a equidade por meio da igualdade de oportunidades). Além disso, o documento ressalta que muitos países em todo o mundo reconheceram, por meio de convenções e compromissos internacionais, que a educação é um direito fundamental do ser humano (BANCO MUNDIAL, 2000).

Para ilustrar esse processo, o documento propõe uma figura, intitulada “*La importancia de la educación*”, que reproduzimos a seguir, demonstrando de que forma a educação contribui, em um entorno macroeconômico e político estável, para o crescimento e o desenvolvimento de toda a sociedade, incrementando a renda de todos (BANCO MUNDIAL, 2000). Como se pode observar, de acordo com a Figura 3, os quatro caminhos da educação para alcançar resultados (que mencionamos no parágrafo anterior) se organizam para atingir a melhoria de vida e a redução da pobreza.

Figura 3 – A importância da educação



Fonte: Banco Mundial (2000, p. 5).

Como vimos, sob uma perspectiva economicista, o Banco Mundial reconhece a educação como um elemento extremamente importante para o crescimento econômico, a redução da pobreza e o desenvolvimento social. Nos documentos, demonstra-se que ela é fundamental para enfrentar problemas como pobreza, baixa produtividade e más condições de vida, além de promover a participação dos cidadãos em sociedades democráticas e preservar o meio ambiente.

No entanto, conforme alertam Jimenez e Segundo (2007), essa ideia também serve para manter a estabilidade política, especialmente diante das dificuldades econômicas causadas pelo capitalismo. Isso desvia a atenção dos problemas causados por esse sistema, colocando a responsabilidade na educação para resolver questões como fome e praticamente todos os problemas modernos. É importante ressaltar, no entanto, que embora a educação não possa eliminar a pobreza sozinha e as soluções simplistas propostas pelo Banco Mundial não sejam eficazes, ela desempenha um papel importante em como as pessoas a entendem. Ela age como um conjunto de conexões complexas que ajudam os indivíduos a se apropriarem do conhecimento acumulado ao longo da história humana e a se desenvolverem como seres humanos. No entanto, sob as influências do sistema econômico atual, esse processo é frequentemente interrompido, já que ele tende a limitar as possibilidades de libertação enraizadas na origem histórica da educação (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007).

Assim, o discurso neoliberal do banco resgata e reconfigura as abordagens econômicas da já mencionada teoria do capital humano. Nessa perspectiva, enfatiza-se a interdependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, deixando de lado os fatores estruturais que influenciam as disparidades de classe. Em vez disso, é dada ênfase ao valor do desempenho individual como determinante da posição de cada indivíduo na sociedade (CRUZ, 2003).

No que concerne à segunda ideia-chave, uma **educação que supra necessidades básicas de aprendizagem**, o primeiro documento analisado do Banco Mundial faz diversas referências ao que chama de educação básica, considerada essencial. Já nas primeiras páginas do documento, conceitua-se essa modalidade:

A educação básica abrange conhecimentos gerais como língua, ciências e matemática e habilidades de comunicação, que fornecem a base para educação e treinamento adicionais. Também inclui o desenvolvimento as *habilidades necessárias para atuar no local de trabalho*. Nos níveis superiores ensinam conhecimentos acadêmicos e profissionais; por meio de *treinamento no local de trabalho* e educação continuada relacionada a o trabalho esses conhecimentos são atualizados⁸⁸ (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 2, tradução e grifos nossos).

⁸⁸ Texto original: “La educación básica abarca conocimientos generales como el lenguaje, las ciencias y las

Conforme evidenciamos nos grifos, a perspectiva de uma educação para o trabalho fica nítida neste documento. Ainda no primeiro capítulo, há um trecho muito representativo dessa compreensão apontando que a educação é um elemento crucial da estratégia do BM para ajudar os países a diminuir a pobreza e melhorar os padrões de vida através do crescimento sustentável e investimento no capital humano. Além disso, o documento ressalta que esta estratégia exige que sejam prestados serviços básicos para a população em vulnerabilidade econômica, bem como se promova o uso produtivo da mão-de-obra, reconhecida no texto como o principal bem dos menos favorecidos. Essa visão fortemente relacionada à teoria do capital humano aparece diversas vezes no documento. Em uma delas, explica-se que os baixos rendimentos dos pobres são, em parte, resultado das suas dotações relativamente baixas de capital humano (BANCO MUNDIAL, 1996).

O segundo documento analisado não faz menções tão específicas às NEBA, mas afirma que as mudanças econômicas e tecnológicas exigem que os governos invistam nas habilidades e educação da força de trabalho. Além disso, o texto complementa que a projeção de longo prazo para o ensino médio nos países latino-americanos estava sendo repensada na época, passando de uma educação estritamente dividida por disciplinas para uma educação em que o aprendido na escola estivesse relacionado à vida real e ao mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1999).

Complementarmente, o documento já inicia partindo da premissa de que uma das principais fraquezas dos países latino-americanos no mercado é a falta de capital humano, o que limita sua capacidade de se envolver em pesquisas e introduzir inovações tecnológicas. No quarto capítulo, que aborda a criação do plano de educação para os próximos dez anos, o texto declara que, em conformidade com o propósito de combater a pobreza global através do crescimento econômico, investimentos e serviços voltados para os menos favorecidos, o principal objetivo do banco para a América Latina e o Caribe é fortalecer o capital humano, em particular o da população em situação de pobreza (BANCO MUNDIAL, 1999).

Cabe aqui refletir a respeito dessa ideia presente nos documentos do Banco Mundial sobre educação mercantilizada. Nessa abordagem, a educação é vista como algo que produz trabalhadores com diferentes habilidades, ou seja, um novo tipo de empregado multifunções, que pode ser trocado facilmente e dispensado quando necessário. Nesse contexto, os custos de

matemáticas y la capacidad de comunicación, que proporcionan la base para la educación y capacitación ulteriores. Incluye también el desarrollo de las aptitudes necesarias para desempeñarse en el lugar de trabajo. En los niveles superiores se imparten conocimientos académicos y profesionales; mediante la formación en el trabajo y la educación permanente relacionada con el trabajo se actualizan esos conocimientos”.

aprendizado contínuo são repassados para os próprios trabalhadores, que são obrigados a competir agressivamente entre si para manterem suas chances de conseguir emprego. Esse novo paradigma não apenas isola as pessoas, mas também as torna menos ativas socialmente e menos envolvidas politicamente, o que acaba beneficiando as classes privilegiadas. Além disso, esse modelo também estimula a produção e venda de materiais educativos, que são adquiridos e usados por pessoas que estudam em casa, gastando seu tempo livre e dinheiro (CASTRO, 2004).

No terceiro documento que analisamos, há algumas referências às necessidades básicas de aprendizagem. Inicialmente, assume-se o pressuposto de que os objetivos são: garantir que todos tenham as oportunidades de concluir a educação primária e secundária com um nível de qualidade suficiente; adquirir os *conhecimentos essenciais* para sobreviver e prosperar em uma economia globalizada (indicado no texto como no mínimo que todas as meninas e meninos saibam ler, escrever e contar); beneficiar-se da contribuição da educação para o desenvolvimento social e aproveitar o enriquecimento da experiência humana que a educação possibilita (BANCO MUNDIAL, 2000).

Adiante no texto, menciona-se que os países precisam estar atentos a várias questões fundamentais se quiserem melhorar a qualidade da educação⁸⁹. A segunda delas seria a insistência na aquisição de *conhecimentos básicos* (alfabetização, aritmética básica, raciocínio, habilidades sociais como a capacidade de resolver problemas em colaboração com outras pessoas), que seriam essenciais para adquirir conhecimentos mais avançados e utilizar novas tecnologias. O capital humano é também uma ideia fundamental presente nesse documento, fazendo parte inclusive da explicação que o Banco Mundial dá para justificar a importância da educação⁹⁰. Em geral, podemos afirmar que o texto parte do pressuposto de que o investimento em capital humano é o principal, senão o único meio de escapar da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2000).

É importante também observar que essa perspectiva em relação ao capital humano está totalmente relacionada à questão do conhecimento voltado para o mercado de trabalho. Sob esse ponto de vista, o documento afirma que a educação deve ser de boa qualidade, pois precisa fornecer os conhecimentos necessários para o sucesso em sociedades democráticas complexas que possuem um mercado de trabalho cujas necessidades estão em evolução. Além disso, o

⁸⁹ O documento considera as seguintes questões: 1) especial atenção ao processo de ensino-aprendizagem; 2) insistência na aquisição de conhecimentos básicos; 3) fortalecimento de oportunidades para adquirir conhecimentos mais avançados; 4) oferecer novas alternativas a fim de favorecer a quantidade e a qualidade na esfera da educação com custos mais acessíveis (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 6-8).

⁹⁰ Assim diz o texto original: “Entre las muchas razones que hacen que la educación sea importante es primordial el hecho de que contribuye a mejorar la vida de las personas y a reducir la pobreza. La educación permite alcanzar esos resultados por muchas vías, ya que: 1) **ayuda a las personas a ser más productivas y a ganar más (porque la educación es una inversión que fortalece los conocimientos y aptitudes de las personas, es decir, su capital humano [...])**” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 5, grifo nosso).

texto relaciona a qualidade da educação e a importância de alcançar as demandas do novo milênio, afirmando que uma população bem educada e capacitada, pronta para participar em sociedades democráticas e adaptar-se às mudanças nas necessidades do mercado de trabalho é fundamental (BANCO MUNDIAL, 2000).

Analisando os textos, fica claro que a abordagem educacional nas NEBA busca explicitamente reproduzir o sistema econômico ao tratar das mudanças nas formas de produção atuais. Essa abordagem é aceita sem questionamentos, tratando-a como algo natural e fixo, à qual os estudantes devem se adaptar para aumentar suas chances de conseguir um emprego. Essa ideia se baseia na influência do pensamento neoliberal, que estabeleceu uma conexão entre a educação e o modo de produção vigente (BULHÕES, 2016).

O domínio do BM sobre a educação foi um dos principais fatores que influenciaram as reformas educacionais que, tomando por base a disseminação das NEBA, promovem a mínima apropriação do conhecimento sistematizado, alinhando-se aos interesses do Banco Mundial. Essa instituição tem interesse em reduzir os custos trabalhistas simplificando as suas necessidades, o que resulta em um aumento significativo dos lucros (BULHÕES, 2016). Isso é evidente no fato de que o BM – que desempenha um grande papel no projeto de EPT – tornou-se uma figura de liderança na educação de países em desenvolvimento a partir dos anos 1990, sendo, inclusive o maior financiador e consultor externo na área educacional desses lugares (TORRES, 2001).

Relativamente à terceira ideia-chave, que trata sobre **educação ao longo da vida**, o primeiro documento do Banco Mundial, “*Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996), não faz menção explícita a esse processo. Embora o texto examine o sistema de educação formal e a contribuição da educação para o crescimento econômico sustentável e a redução da pobreza, não se referencia especificamente o *lifelong learning*. O segundo documento examinado também não aborda explicitamente essa ideia, mas faz uma breve referência à importância de os jovens adquirirem habilidades para o aprendizado contínuo após a conclusão do ensino secundário, seja para ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1999).

Em relação a essa ideia-chave, o documento “*Estrategia sectorial de educación*” afirma que é fundamental que todos os adultos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, eduquem-se continuamente, adquirir novos conhecimentos de forma ágil, desempenhar tarefas menos padronizadas e solucionar problemas mais desafiadores. Além disso, devem ser capazes de tomar decisões mais assertivas, compreender de forma mais aprofundada o seu trabalho, necessitar de menos supervisão e assumir maior responsabilidade (BANCO MUNDIAL, 2000).

Esse projeto de política educacional que enfatiza a aprendizagem ao longo da vida dá à educação formal um caráter temporário e sujeito a mudanças, sugerindo que ela está sempre em andamento e nunca completa. Isso leva a uma visão de educação simplificada com o objetivo principal de se adaptar ao mercado e às novas exigências. Além disso, essa concepção está no meio de uma discussão sobre o declínio da importância da escola, embora ela ainda seja necessária por muitas razões ligadas à economia e a aspectos sociais. Neste sentido, a educação ao longo da vida torna-se uma das melhores soluções para aqueles que não conseguem encontrar um lugar no mercado de trabalho (RODRIGUES, 2008).

A **divisão da responsabilidade da educação com outros atores da sociedade**, a quarta ideia-chave que analisamos, é abordada no primeiro texto do Banco Mundial, em especial quando se discute a respeito da qualidade do ensino. Assim como alguns documentos da Unesco, este também considera a responsabilização coletiva, em especial a familiar. No nono capítulo, o texto indica que famílias que participam das atividades escolares costumam ficar mais satisfeitas com as escolas e mais dispostas a contribuir para sua eficácia. Além disso, o documento ressalta que as famílias contribuem, direta ou indiretamente, para os custos da educação, e que, portanto, podem participar da gestão e supervisão das escolas, junto com toda a comunidade (BANCO MUNDIAL, 1996).

No documento “*Cambio educacional en América Latina y el Caribe: La educación en América Latina y el Caribe*”, o segundo que analisamos, é explicitamente mencionada a quarta ideia-chave ao indicar que, embora o Estado ainda tenha o papel de promover a educação básica para todos, ele não é mais o único responsável por fornecer a educação. Segundo o documento, agora, essa responsabilidade é compartilhada por governos locais, comunidades, famílias, indivíduos e o setor privado (BANCO MUNDIAL, 1999).

No terceiro documento, a responsabilização da educação com outros setores também é trazida à tona. De fato, o texto afirma que o progresso no campo da educação requer relações de colaboração produtivas e sólidas, visto que a tarefa a ser realizada é muito grande e muito importante para que seja realizada sem auxílio e para que apenas uma perspectiva prevaleça. Neste sentido, o documento indica que governos, organizações não-governamentais e outras partes interessadas, com o apoio de agências de desenvolvimento bilaterais e multilaterais, precisarão trabalhar juntos para promover a compreensão pública da necessidade para mudanças no campo da educação e garantir que as metas educacionais de cada país sejam atendidas. Considerando que os parceiros locais conhecem e compreendem os valores e tradições de uma comunidade, o documento indica que essas partes têm papéis importantes a

desempenhar, incluindo pais, famílias, alunos, comunidades, fundações e empresas privadas (BANCO MUNDIAL, 2000).

A divisão das responsabilidades da escola é uma consequência das críticas à rigidez dos sistemas atuais de educação, aos métodos de ensino considerados antigos e limitados, às diferentes formas de aprendizado e aos objetivos dos sistemas educacionais. Esse processo sugere um novo modelo de educação, o novo gerencialismo, nas palavras de Ball (2011). Nele, combina-se a aprendizagem formal, informal e não formal, com a participação de diferentes grupos da sociedade (RODRIGUES, 2008). É importante destacar, conforme apontado por Silva (2002), que essa divisão de responsabilidades, como envolver a família na gestão escolar, geralmente se concentra na contribuição financeira para aumentar o financiamento da escola, aliviando a responsabilidade do governo.

Além disso, Fabris e Traversini (2013) também enfatizam que o problema está na redução do papel da escola em garantir os conhecimentos escolares. Apesar de reconhecerem a importância dos conhecimentos não acadêmicos e das abordagens pedagógicas culturais, as autoras defendem o papel da escola em ensinar os conteúdos e advogam por um espaço de profissionalização para os professores onde se ensinem os conhecimentos escolares.

A quinta ideia-chave que analisamos nos textos do Banco Mundial diz respeito às **sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização**. Neste sentido, o documento “*Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial*” (BANCO MUNDIAL, 1996) faz algumas referências a esse assunto, sendo o décimo capítulo todo destinado à autonomia das instituições. O documento afirma que as escolas têm uma estrutura administrativa que limita sua autonomia e sugere que a descentralização da gestão seja uma solução para melhorar sua capacidade de responder às necessidades locais, de modo a conseguir que se autoadministrem para criar as condições necessárias para promover a aprendizagem.

O segundo documento examinado menciona repetidamente essa ideia-chave. Logo no início, entre as prioridades estabelecidas pelo Banco Mundial, destaca-se a necessidade de implementar a descentralização por meio da reestruturação dos órgãos nacionais de gestão da educação. Além disso, o documento apoia reformas de gestão e busca relatórios aprimorados para garantir transparência e responsabilidade. O documento complementa, ao citar que os entes que formulam as políticas educacionais estão redefinindo as responsabilidades dos governos locais e centrais e promovendo o desenvolvimento de novos processos de tomada de decisão, como descentralização, autonomia escolar, avaliação de instituições educacionais e privatização e participação comunitária (BANCO MUNDIAL, 1999).

O terceiro documento que analisamos também versa a respeito da descentralização e da melhoria da eficácia e eficiência da gestão escolar. Como pressuposto, o texto alega que relações colaborativas entre governos centrais, locais e comunidades de forma descentralizada podem levar a uma melhor prestação de *serviços* (e colocamos aqui ênfase na palavra serviços). Além disso, complementa que comunidades pobres e provedores de serviços locais independentes podem ser parceiros eficazes na melhoria da qualidade da educação. A principal justificativa é que os governos não conseguem lidar sozinhos com a demanda, devido às questões fiscais que afetam a maioria deles, ressaltando-se que há diversas áreas na prestação de serviços educacionais em que outras entidades costumam ser mais eficazes e eficientes (BANCO MUNDIAL, 2000).

Estas ideias sobre descentralização e a lógica da equidade (para a qual cada caso é um caso), oferecem mais flexibilidade, especialmente quando se trata de administração compartilhada. Nessa abordagem, todas as pessoas têm responsabilidade, mas ao mesmo tempo ninguém tem, o que torna mais difícil identificar quem é politicamente responsável pelas áreas públicas, visto que a relação entre o público e o privado se altera (KLAUS, 2011).

Esse novo contexto educacional, sob a perspectiva de modernização e democratização, responde à necessidade de adaptar a gestão da educação pública às mudanças na maneira como a sociedade é regulada nesta nova fase do sistema econômico capitalista. Nesse cenário, existe uma tendência a padronizar a gestão pública seguindo a lógica hegemônica. Isso levou a uma redução nos recursos financeiros e humanos investidos, um aumento nos métodos de controle e, acima de tudo, uma reorganização nos sistemas educacionais locais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

Em relação à **situação, capacitação e atuação do corpo docente**, a sexta ideia-chave que analisamos, o documento afirma que um dos insumos necessários para a aprendizagem é um professor que conhece a matéria e pode ensiná-la. Neste sentido, o texto sugere que a estratégia mais eficaz para garantir que os docentes tenham conhecimento adequado do assunto é contratar profissionais com formação e conhecimento suficientes demonstrados durante a avaliação de desempenho. Além disso, o documento sugere que a capacitação para melhorar o conhecimento acerca da sua matéria e de práticas pedagógicas é especialmente eficaz quando diretamente ligado à prática de sala de aula (BANCO MUNDIAL, 1996).

O segundo documento analisado faz algumas referências esta ideia-chave. Uma delas menciona que o estabelecimento de padrões profissionais específicos para professores e a criação de mecanismos de responsabilização por essas normas são essenciais para a profissionalização docente (BANCO MUNDIAL, 1999). No entanto, talvez a menção mais explícita delas seja a seguinte, que, mesmo extensa, julgamos necessário reproduzir:

O Banco Mundial apoiará os países no fortalecimento dos sistemas de treinamento de professores. Isso incluirá a mudança da estrutura e do conteúdo da educação prévia à docência e a criação de *supervisão regular e contínua* de professores e programas de desenvolvimento profissional. Esses programas se concentrarão no refinamento de *habilidades* e na exploração de novas maneiras de *mudar as atitudes e os comportamentos* dos professores em sala de aula para uma abordagem mais ativa do aprendizado. Reconhecendo que em muitos países as associações de professores desempenham um papel importante na reforma educacional, facilitando ou impedindo o processo de mudança, o Banco Mundial buscará maneiras de trabalhar com essas associações de maneira positiva e criativa. Isto implicará envolver as associações de professores num diálogo envolvendo, por exemplo, líderes comunitários e associações de pais, para encorajar as associações a *serem mais receptivas às novas ideias e às necessidades dos seus próprios membros*⁹¹ (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 95, tradução e grifos nossos).

Em relação à sexta ideia, o terceiro documento faz diversas referências. Em geral, o texto defende que para melhorar a qualidade da educação deve-se dar atenção especial ao processo de ensino e aprendizagem, no qual o corpo docente exerce um papel fundamental. O documento considera que os professores influenciam o desempenho estudantil e analisa que a maioria dos gastos com educação concentra-se no pagamento dos seus salários. Assim, deduz-se que uma política educacional que lhes permita atualizarem regularmente seus conhecimentos para continuarem a aprimorar suas habilidades será benéfica. Além disso, considerando que a aprendizagem ativa é geralmente mais eficaz do que a aprendizagem mecânica, o texto afirma que os países que valorizam fortemente abordagens participativas e personalizadas de ensino estarão à frente daqueles em que os professores apenas falam e escrevem, enquanto os alunos apenas ouvem e leem (BANCO MUNDIAL, 2000).

Como Rodrigues (2008) indica, uma das bases de sustentação do modelo neoliberal de educação para o século XXI é crítica à práxis docente e a proposta da necessidade de atualizar a sua formação. Sob esse ponto de vista, nesse discurso, a escola não oferecer qualidade deve-se ao fato de os professores não serem suficientemente responsabilizados pelos maus resultados dos alunos nos exames em grande escala (sétima ideia-chave), motivo pelo qual, para alcançar a excelência na educação, é necessária uma intervenção significativa na formação docente (DECKER; EVANGELISTA, 2019).

A respeito disso, Libâneo (2012) elucida que, assim como os alunos recebem um

⁹¹ Texto original: “El Banco Mundial apoyará a los países en el fortalecimiento de los sistemas de formación magisterial. Esto incluirá el cambio de la estructura y el contenido de la formación previa a la docencia y la creación de programas regulares y continuos de desarrollo profesional y de supervisión de maestros. Dichos programas se centrarán en el perfeccionamiento de habilidades y estudiarán nuevas maneras de desplazar las actitudes y comportamientos de los maestros en el salón de clase hacia un método de aprendizaje más activo. En reconocimiento de que en varios países las asociaciones magisteriales desempeñan un papel principal en la reforma educativa, ya sea facilitando o impidiendo el proceso de cambio, el Banco Mundial buscará maneras de trabajar con estas asociaciones de manera positiva y creativa. Esto implicará la inclusión de las asociaciones magisteriales en un diálogo en el que participen, por ejemplo, líderes de la comunidad y de las asociaciones de padres, para animar a las asociaciones a que sean más receptivas a ideas nuevas y a las necesidades de sus propios miembros”.

conjunto de habilidades para sobrevivência (através das NEBA), os professores também recebem um conjunto de ferramentas para enfrentar os desafios da profissão (treinamento em métodos e técnicas, uso de materiais didáticos, formação à distância). Neste sentido, o autor complementa que o BM defende uma abordagem mais superficial na formação do professor, buscando reduzir os custos do processo que envolve capacitação, formação e salários.

A sétima ideia-chave analisada diz respeito à **avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de sistemas de avaliação globais**. Sobre ela, o documento “*Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial*” afirma que as prioridades educativas devem ser estabelecidas tendo em conta os resultados, estabelecendo padrões e medindo-os através da avaliação da aprendizagem. Além disso, sugere-se o desenvolvimento de um sistema de avaliação para controlar o que os estudantes estão aprendendo e conclui-se que a aplicação de avaliações a nível nacional e regional podem evitar os reconhecidos perigos da descentralização e da autonomia das escolas (BANCO MUNDIAL, 1996).

No segundo documento que analisamos há referências à avaliação, mas uma delas nos chamou especial atenção. Exposta no quarto capítulo, essa menção afirma que a avaliação do desempenho do aluno é uma informação essencial para um bom ensino em sala de aula, assim como para a gestão e a formulação de políticas bem-sucedidas. Justificando que a descentralização de responsabilidades e funções e a crescente participação dos pais e outras partes interessadas exigem informações confiáveis, o documento sugere que os governos têm um papel importante no desenvolvimento contínuo de mecanismos de avaliação e na divulgação de estatísticas⁹² sobre o desempenho escolar (BANCO MUNDIAL, 1999).

O terceiro documento deste organismo também faz menções à avaliação, colocando-a como uma das esferas prioritárias e um dos elementos passíveis de reforma. O banco parte do pressuposto de que é necessário melhorar o conhecimento sobre a avaliação e propõe uma base de dados pública sobre exames e testes, sugerindo que sejam elaborados instrumentos que permitam aos professores e formuladores de políticas medir o desempenho dos alunos. Além disso, o documento anuncia que o BM, em colaboração com parceiros reconhecidos internacionalmente, está estabelecendo uma rede global de educação científica que tem por objetivo facilitar o intercâmbio de boas práticas em áreas como desenvolvimento curricular, formação de professores, padrões e avaliação (BANCO MUNDIAL, 2000).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a preocupação expressa pelo Banco Mundial em relação a esse instrumento de controle. O órgão destaca a importância de continuar fornecendo suporte

⁹² Relembramos aqui o posicionamento de Rech (2013), que trouxemos no quarto capítulo, a respeito das estatísticas como uma estratégia de persuasão.

técnico e financeiro ao então recém-criado Instituto de Estatística da Unesco, além de encorajar os países em desenvolvimento a tomar medidas como estabelecer critérios sobre o que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer em cada fase do sistema educacional; participar de avaliações internacionais do desempenho educacional e estabelecer sistemas de avaliação nacional eficazes. Considerando que as estratégias de educação dos países devem incluir formas de melhorar qualidade de ensino, o banco propôs uma série de condições para obter bons resultados com a educação⁹³. Um sistema global de avaliação é listado como uma dessas condições (BANCO MUNDIAL, 2000).

No item anterior, explicamos como Ball (2014) compreende esse regime de números mantido para vigiar e controlar e como esses dados são fundamentais para que os governos façam (ou aceitem) propostas de atuação nos sistemas educacionais, baseadas nas práticas das empresas privadas. Nessa esteira, Apple (2003) reforça que um sistema de avaliação unificado é um dos passos essenciais para potencializar a mercantilização da educação, pois as informações que esses instrumentos fornecem criam dados comparativos necessários para que o mercado da educação funcione em conjunto com outras relações muito complexas que se desenvolvem nessa arena. O autor explica:

Assim, acredito que existem relações muito íntimas entre o apoio às visões neoliberais dos mercados e indivíduos livres, os interesses dos neoconservadores com suas preocupações evidentes com rendimento, “excelência” e declínio; as preocupações dos populistas autoritários que levaram ao ensino doméstico; e a ênfase na certeza, nas provas e no controle que desempenham um papel muito importante no gerencialismo da nova classe média (APPLE, 2003, p. 255).

Em síntese, observamos que essa abordagem está alinhada com a perspectiva neoliberal que pressupõe a ideia de que o mercado deve abranger inclusive os serviços essenciais da sociedade, como a educação. Nesse sentido, a proposta de política social do banco é predominantemente compensatória e paliativa, buscando manter e ampliar o modo de produção capitalista. Ademais, vale reforçar, segundo essa perspectiva, os problemas sociais decorrem do precário crescimento social, político e econômico dos países em desenvolvimento e não das consequências desse modo de produção (CRUZ, 2003).

Para mitigar esse crescimento considerado deficitário, é necessário investimento. E neste contexto encontram-se respectivamente a oitava e a nona ideia-chave: **a mobilização de recursos para a educação e a importância da cooperação internacional**. O primeiro documento analisado menciona a sua importância e reforça o papel da instituição em conceder milhões em empréstimos para a educação em mais de cem países. O texto chega a afirmar que, à época, a instituição era a principal fonte de financiamento externo para a educação em países em desenvolvimento, proporcionando cerca de um quarto de todo o apoio externo. Além disso,

⁹³ Essas condições podem ser vistas na Figura 2 reproduzida no item 5.2.

o texto informa que o BM continuará a incentivar os países de renda baixa e média a atribuir maior prioridade à educação e à reforma educacional como um importante complemento aos programas de reforma econômica (BANCO MUNDIAL, 1996).

O segundo documento afirma a necessidade de mobilização de recursos, e, embora reconheça que os desafios da educação são substanciais e seja necessário um compromisso renovado por parte dos governos e dos doadores internacionais, atribui ao Banco Mundial a maior parte dessa responsabilidade, em especial através dos empréstimos que concede. Já no prólogo, o documento reconhece que o crescimento de empréstimos para educação, juntamente com rápidas mudanças regionais e globais, tornam o momento oportuno para um novo exame das políticas e estratégias de crédito do Banco Mundial para este setor (BANCO MUNDIAL, 1999).

No terceiro documento, essa postura se mantém, chegando-se a propor que, de modo a garantir que esses investimentos tenham como alvo os grupos de baixa renda, o Banco Mundial, através da Corporação Financeira Internacional (CFI)⁹⁴, envolva-se no desenvolvimento e promoção do segmento privado do mercado educacional para expandir as oportunidades para alunos de baixa renda. De acordo com o documento, o financiamento da educação pode facilitar o redirecionamento dos subsídios do governo para a população em vulnerabilidade social. A lógica apresentada pelo texto é assustadoramente simples: “Quanto mais as famílias ricas pagam pela educação (como fazem quando escolhem a educação privada), mais provável é que os governos gastem seus recursos com os pobres”⁹⁵ (BANCO MUNDIAL, 2000, p.20, tradução nossa).

Nesse contexto é importante lembrar que a política de empréstimos do Banco Mundial não se limita apenas a atender solicitações de empréstimo, mas também estimula o financiamento de projetos, como mencionamos. Em outras palavras, o banco muitas vezes toma a iniciativa de propor projetos de empréstimo específicos (TORRES, 2013), valendo-se das suas vantagens comparativas, que expusemos na Figura 1. Além disso, esses empréstimos como já mencionamos, são de tipo convencional, visto que apresentam regras rígidas, fixadas para qualquer projeto comercial na modalidade de cofinanciamento. Ademais, qualquer atraso, além de juros, gera o pagamento da taxa de compromisso que incide sobre o total do recurso, o que amplifica ainda mais os gastos (FONSECA, 2013).

Ainda assim, mesmo que muitas vezes sejam nocivos para a saúde econômica do país, os empréstimos acontecem com frequência e são parte das ações estimuladas pelos organismos

⁹⁴ A CFI é a maior instituição global de desenvolvimento voltada para estimular o crescimento do setor privado nos países em desenvolvimento. Mais informações podem ser conseguidas no próprio site: www.ifc.org.

⁹⁵ Texto original: “*Cuanto más paguen las familias más acomodadas por concepto de educación (como hacen cuando eligen la enseñanza privada), más posibilidades tendrán los gobiernos de emplear sus recursos en las personas pobres*”.

multilaterais para ampliar o acesso à educação. Na mesma perspectiva ocorre o aumento de investimentos, que segue as determinações desses organismos e faz parte do processo de globalização da educação, através do qual criaram-se sistemas de educação sem considerar as condições específicas de cada local, com o intuito de construir uma cultura comum, permitindo e fomentando a manutenção e o crescimento de uma economia capitalista (SOUZA; PLETSCHE, 2017).

Vale observar que o terceiro documento que analisamos faz um levantamento dos empréstimos feitos pelos países para a educação (entre os quais estão Bolívia, Brasil e Uruguai)⁹⁶, colocando entre suas prioridades a continuação e o incremento desse financiamento, sugerindo novos instrumentos e ressaltando as vantagens comparativas da organização na área da educação⁹⁷. Além disso, o documento afirma que as mudanças do mundo globalizado preveem alterações em relação à mobilização dos recursos no âmbito da educação (BANCO MUNDIAL, 2000).

Embora reconheça que o governo continua e continuará desempenhando o papel principal no que diz respeito ao financiamento da educação básica e do ensino médio, o texto propõe o aumento da participação de outras entidades nas décadas seguintes. Como exemplo, o texto explica que o setor privado já desempenha um papel significativo no fornecimento de educação para muitas pessoas e prevê que essa contribuição possa aumentar consideravelmente à medida que as demandas por conhecimento crescerem e as empresas considerarem as escolas públicas inadequadas (BANCO MUNDIAL, 2000). Adiante, o documento explana a utilização de recursos do setor privado na educação, apontando que diversos países possuem extensos sistemas de escolas privadas que proporcionam oportunidades educacionais para crianças de baixa renda. O texto indica que o financiamento privado tem o potencial de aumentar o número de vagas, especialmente nos níveis secundário e superior, essenciais para o fortalecimento das instituições e dos avanços tecnológicos. Outrossim, complementa:

O financiamento privado da educação também pode: permitir que se utilizem melhor os recursos públicos em grupos pobres; oferecer às famílias outras opções além da rede pública de ensino; ser mais eficiente que o setor público, pois mantém a qualidade com menor custo, menor unitário e aumentar as possibilidades de inovação no campo da educação, principalmente quando há concorrência⁹⁸ (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 38, tradução nossa).

⁹⁶ Banco Mundial (2000, p. 75).

⁹⁷ Dentre as quais estão incluídas: a habilidade de mobilizar e aproveitar conhecimentos em escala global e transnacional; a equipe e especialistas que podem se dedicar a tarefas regulatórias e executivas, que frequentemente são complexas e decisivas e o acesso a recursos financeiros provenientes tanto de fontes internas quanto externas, aproveitando sua posição como principal fonte externa de financiamento na maioria dos países em desenvolvimento, incentivando outros colaboradores a contribuírem para atividades prioritárias (BANCO MUNDIAL, 2000).

⁹⁸ Texto original: “*El financiamiento privado de la educación también puede permitir que los recursos públicos se empleen mejor en los grupos pobres, ofrecer a las familias otras opciones además del sistema de escuelas públicas, ser más eficiente que el sector público, puesto que mantiene la calidad a un costo unitario inferior, y hacer aumentar las posibilidades de innovación en la esfera de la educación, especialmente cuando hay competencia*”.

A tendência ao financiamento privado e à privatização da educação é fundamental nas reformas que buscam fortalecer o mercado, sendo uma preferência do neoliberalismo. Em resumo, essa tendência tem os propósitos principais de reduzir a pressão nos gastos públicos e despolitizar a regulação estatal em áreas de políticas públicas. Além disso, com essa postura, o governo se beneficia da “eficiência” empresarial em termos de custo-benefício (TORRES, 2013).

A décima ideia-chave trata a respeito da **educação inclusiva**, proposta que o Banco Mundial também adota sob uma perspectiva neoliberal, cujos mecanismos abordamos no quarto capítulo. Nela, a inclusão é uma maneira para assegurar que o indivíduo consiga uma condição social, e cultural favorável, de modo a permanecer incluído no cenário, visto que fomenta a criação de sujeitos empreendedores de si mesmos e uma mudança do papel do Estado (SANTOS; KLAUS, 2013). Sobre essa ideia-chave, o primeiro documento do Banco Mundial que analisamos menciona alguns programas especiais, como os que visam melhorar a nutrição e a saúde das crianças. Para a instituição, essas ações podem reduzir o número de crianças com deficiência física e de aprendizagem, com medidas de custos geralmente baixos que, sugere o texto, podem ser compartilhados com as ONGs (BANCO MUNDIAL, 1996), o que nos remete à quarta ideia-chave.

Em relação à décima ideia, o documento “*Cambio educacional en América Latina y el Caribe: La educación en América Latina y el Caribe*” não faz menções específicas no texto. Sobre a educação especial, há uma breve menção que afirma que menos de 2% da população com necessidades educativas especiais devido a incapacidades físicas, sensoriais ou mentais recebe algum tipo de serviço especializado na América Latina, mas não se propõem reflexões ou políticas específicas neste sentido (BANCO MUNDIAL, 1999).

Por outro lado, o documento “*Estrategia sectorial de educación*” afirma, já no seu início, que o Banco Mundial trabalha com a educação de forma inclusiva. Ao longo do texto, embora não apareça novamente esta palavra, a intenção está transparente. Neste sentido, há diversas menções do mote Educação para Todos, inclusive tendo um capítulo dedicado a ele⁹⁹. Vale ressaltar que o termo mais utilizado neste documento para referir-se à educação inclusiva é a palavra equidade, muitas vezes referindo-se às questões de gênero, de desigualdade socioeconômica e de acesso à educação¹⁰⁰. Observamos, no entanto, que o texto não faz

⁹⁹ O segundo capítulo do documento se chama, em tradução livre: “Uma perspectiva de futuro: educação de qualidade para todos” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 5).

¹⁰⁰ Mais adiante no documento, explica-se com detalhe a que se referem as questões relativas à equidade, a saber: desigualdade de acesso à educação; exclusão direta ou distribuição injusta de recursos; pessoas tratadas injustamente; os pobres, os que vivem em lugares remotos, as mulheres, grupos étnicos minoritários, povos indígenas ou outros segmentos marginalizados ou desfavorecidos da população.

referência direta às pessoas com deficiência (BANCO MUNDIAL, 2000).

Considerando esses achados, concordamos com Michels e Garcia (2014), quando afirmam que entender que o discurso do Banco Mundial reconhece um sistema educacional inclusivo não se trata tanto de tornar a educação mais acessível a todos, mas sim de reforçar uma lógica privatista na educação. Em outras palavras, há uma ênfase maior na lógica de iniciativas privadas do que na democratização do acesso à educação.

Como pudemos observar, nos textos do banco foram identificadas menções às dez ideias-chave presentes nos documentos da Unesco, revelando um alinhamento entre essas duas organizações no que diz respeito aos valores e fundamentos propostos para a educação, como discutimos. Essas ideias aparecem sob uma perspectiva neoliberal, que defende a privatização, a descentralização, a avaliação baseada em resultados e a flexibilização dos sistemas educacionais.

A coincidência dessas ideias-chave indica que ambos os organismos compartilham uma visão comum sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, onde a ênfase recai no desenvolvimento econômico, na competitividade e na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Essa perspectiva reconhece a importância da educação como um meio de promover o crescimento econômico e a redução da pobreza, por meio do aumento da produtividade e da empregabilidade e incluem questões como acesso universal à educação, qualidade do ensino, formação de professores, inclusão e equidade, educação ao longo da vida, aprendizagem baseada em competências, entre outras.

No próximo capítulo desta dissertação, analisaremos como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai. Nele, buscamos compreender, à luz do contexto de produção de texto proposto por Ball e colaboradores, como as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai foram, ou não, impactadas pelas recomendações da Unesco e do Banco Mundial. Também discutiremos como ocorre a mobilidade dessas recomendações entre os documentos da Unesco e do Banco Mundial e os documentos das políticas de inclusão dos países selecionados, a partir das ideias-chave identificadas nas recomendações dos textos desses organismos e à luz do contexto de influências proposto por Ball e colaboradores.

6 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA BOLÍVIA, NO BRASIL E NO URUGUAI: GENEALOGIA E MOBILIDADE DAS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL

Após interpretarmos os documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e do Banco Mundial a partir da abordagem do ciclo de políticas, especialmente no referente ao contexto da produção de texto, proposto por Ball e colaboradores, neste capítulo trataremos dos documentos nacionais que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

Assim, analisaremos¹⁰¹ as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, contextualizando-as em relação aos documentos anteriores, que conduziram à consolidação das políticas vigentes. Baseamo-nos, para isso, no fato de que, para compreender esses contextos e textos é necessário considerar que fazem parte de um encadeamento de políticas propostas anteriormente (MAINARDES, 2018a), compondo uma espécie de genealogia (MAINARDES, 2006).

Nos três primeiros itens a seguir, compreenderemos, país a país, como se configuram as influências e tendências presentes nos textos e a forma como o discurso político foi constituído ao longo dos anos, buscando traçar essa genealogia do discurso – elemento fundamental no contexto de influências –, de modo a explicar a criação das políticas de inclusão vigentes. Para cada país, estruturamos os itens da seguinte forma: iniciamos com um breve histórico da educação local (considerando os aspectos mais relevantes para este trabalho e a partir das ditaduras militares) e analisamos os documentos anteriores à política de inclusão vigente.

Finalmente, no item 6.4, fazemos o exercício de compreender, à luz do contexto de produção de texto proposto por Ball e colaboradores, como as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai foram impactadas pelas recomendações da Unesco e do Banco Mundial e discutimos como ocorre a mobilidade dessas recomendações entre os documentos dessas organizações e os documentos das políticas de inclusão desses países, a partir das ideias-chave identificadas nas recomendações dos textos desses organismos e à luz do contexto de influências proposto por Ball e colaboradores.

¹⁰¹ Com o intuito de pesquisar em fontes fidedignas e reconhecidas academicamente nesses países, fizemos uma pesquisa dos repositórios das universidades públicas da Bolívia e do Uruguai e iniciamos nossa pesquisa em cada um deles. Os endereços desses repositórios encontram-se no Apêndice C. Vale ressaltar que, considerando a escassez de trabalhos, também usamos textos encontrados em outras fontes.

6.1 BOLÍVIA: GENEALOGIA DA “LEY N.º 70/2010 DE EDUCACIÓN ‘AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ’”

Embora saibamos que a história de um país é complexa e pode ser composta por diferentes narrativas e admitamos que a natureza e os objetivos deste trabalho não permitem fazer uma análise profunda de cada uma delas, consideramos necessário trazer um breve histórico da educação boliviana a partir da ditadura militar, marco que norteou algumas escolhas feitas nesta dissertação. Sob esse ponto de vista, observa-se que, após passar por um período de guerras civis e invasões que geraram instabilidade política, econômica e social, a Bolívia entrou no século XX com um sistema educacional pouco estruturado e com cobertura limitada. Com a ascensão dos liberais no país, foram implementadas reformas educacionais ao longo da primeira metade do século XX, visando modernizar a educação pública por meio de grandes reformas legislativas, políticas, econômicas e sociais (WATTY, 2020).

Em 1953, uma comissão composta por personalidades destacadas no campo cultural e educacional foi criada para elaborar o “*Código de la Educación Boliviana*”¹⁰², promulgado em 1955. Nesse documento, que faz parte do *corpus* dessa dissertação, os princípios democráticos de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação foram estabelecidos como fundamentais (WATTY, 2020), embora ainda houvesse elementos de homogeneização cultural e discriminação dos povos indígenas (ARAÚJO, 2020).

Em 1964, com o governo militar no poder, a educação demonstrou poucos avanços, entre eles algumas mudanças no “*Código de la Educación Boliviana*”, publicadas em 1966. Na contramão da visão militarista, em 1973 publicou-se o *Manifiesto de Tiwanaku*¹⁰³, documento que deu suporte para perspectivas descolonizadoras, aplicadas futuramente (ARAÚJO, 2020).

¹⁰² O “*Código de la Educación Boliviana*”, encomendado em 1953 pelo Governo da Revolução Nacional, é um documento histórico que buscou reformar o sistema educacional público da Bolívia, marcado por desigualdades e falta de acesso. O documento estabeleceu bases legais e organizacionais para o sistema educacional, promovendo maior igualdade e democratização. Sua criação envolveu ampla consulta pública, com participação de professores, instituições e cidadãos. Aprovado com modificações, o projeto se tornou lei fundamental da República. Uma de suas vocações foi a de ajudar a promover maior igualdade no acesso à educação e a democratizar o sistema educacional do país. Além disso, o documento estabeleceu programas específicos para alfabetização em grande escala, educação operária, educação camponesa e ensino técnico-profissional em forma intensiva. Essas medidas ajudaram a ampliar o acesso à educação para grupos historicamente excluídos do sistema educacional boliviano (BOLÍVIA, 1966).

¹⁰³ Como produto da relação entre sindicalismo anti-oficialista e setores progressistas da igreja, em 1973 publicou-se um documento intitulado “*Manifiesto de Tiwanaku*”, assinado por membros do *Centro de Coordinación y Promoción Campesina Mink'a*, do *Centro Campesino Túpac Katari*, da *Asociación de Estudiantes Campesinos de Bolivia* e da *Asociación Nacional de Profesores Campesinos*. No dia 30 de julho do mesmo ano, diante de uma concentração massiva de aimarás e quéchuas reunidos no centro arqueológico de Tiwanaku, o documento foi lido, considerando-se este momento o despertar da consciência anticolonial contemporânea e marco do movimento katarista.

O manifesto fez uma dura crítica à educação na Bolívia, descrevendo-a como distanciada dos valores culturais, da realidade, da língua, da história e dos ideais, configurando-se como uma forma velada de controle e repressão, com conceitos e métodos importados (HURTADO, 1986). Todas essas críticas não surtiram efeito no governo militar, que promulgou leis que mantiveram suas concepções, como, por exemplo, o “*Decreto Supremo N° 10.704/1973*”, que regulamentava a educação boliviana.

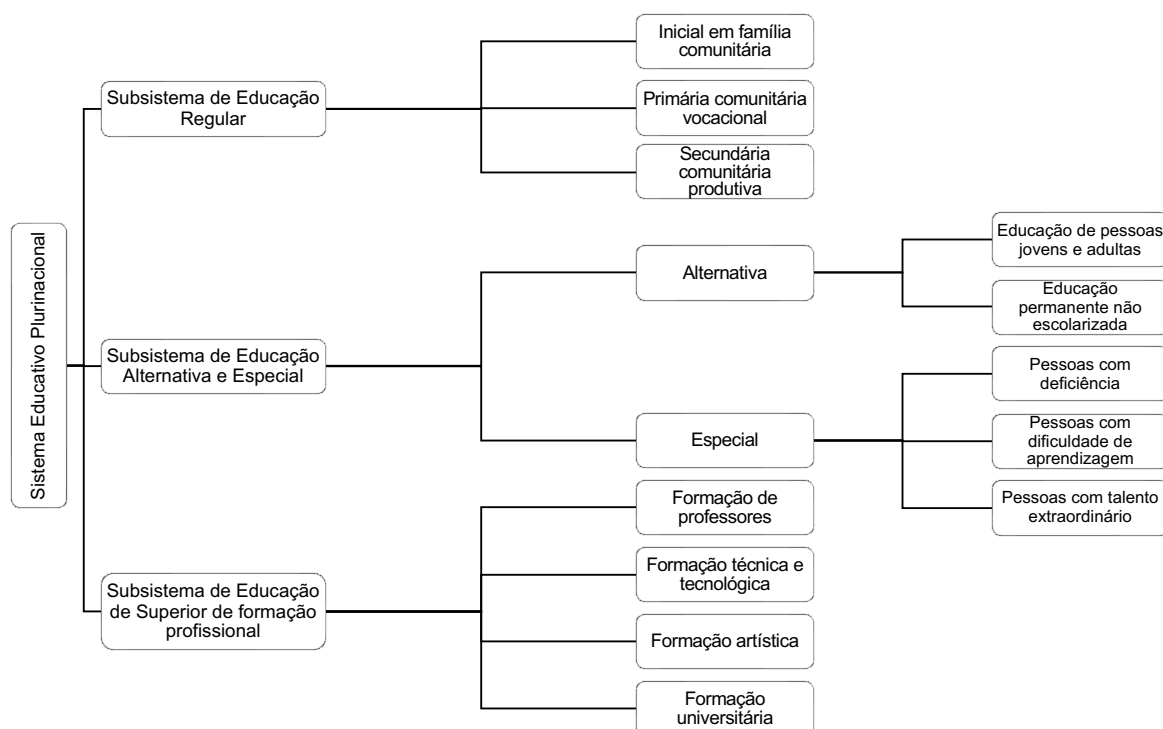
A implantação dos governos civis, a partir da década de 1980, encontrava-se sob a influência do neoliberalismo latino-americano, impulsionado na Bolívia pela ditadura chilena e por um novo acordo neocolonial com os Estados Unidos (ARAÚJO, 2020). O país encontrava-se em profunda crise econômica, o que estimulou várias reformas, entre elas, a educativa, materializada pela “*Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994*”, denominada, que modifica o “*Código de la Educación Boliviana*” e que também faz parte do *corpus* desta dissertação.

Neste período, a concepção de educação como um produto e a diminuição das regulações estatais no setor abriram caminho para um considerável aumento de instituições de ensino privadas. A noção de multiculturalismo e a adoção do bilinguismo foram relacionadas à tentativa de padronizar a escola e o sistema educacional, ou seja, de simplesmente traduzir o espanhol para o aimará, quéchua e guarani, com base em uma cultura única que não representava as realidades dos povos indígenas (ARAÚJO, 2020).

O resultado das reformas não foi positivo e a piora das condições de vida de populações já extremamente pobres resultou na formação de uma sociedade mais consciente, criando as circunstâncias necessárias para superar essa situação e estabelecer o Estado Plurinacional da Bolívia em 2005, com a posse de Evo Morales como presidente (ARAÚJO, 2020). Esse passo foi um processo de refundação do Estado resultando em mudanças significativas na educação, que passou a ser considerada como pública, universal, democrática e comunitária.

Com a aprovação da nova Constituição em 2009, que estabeleceu o Estado Plurinacional e que faz parte do *corpus* deste trabalho, a Bolívia iniciou a construção de uma nova institucionalidade e promoveu mudanças no sistema educacional, cuja estrutura reproduzimos na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Sistema educativo plurinacional boliviano



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bolívia (2010).

Em 2010, foi promulgada a “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*”, que estabeleceu um novo marco político-filosófico para a educação. Seus princípios fundamentais são o direito fundamental à educação, a interculturalidade e o multilinguismo, com foco na descolonização e no anticolonialismo como ferramentas para fortalecer a cultura nacional. Este documento faz parte do *corpus* desta dissertação, visto que é considerado a política de inclusão vigente e é componente fundamental do processo de reconstrução do Estado Plurinacional, que teve como objetivo transformar a vida dos bolivianos (WATTY, 2020).

Para compreender como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial influenciaram a elaboração da política de inclusão boliviana, julgamos necessário analisar alguns textos anteriores a ela, de modo compor uma espécie de genealogia da política vigente (MAINARDES, 2006). Assim, versaremos sobre os seguintes documentos: “*Código de la Educación Boliviana*” (BOLÍVIA, 1966); “*Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994*”¹⁰⁴(BOLÍVIA, 1994); “*Plan Nacional de Desarrollo ‘Bolivia Digna, Soberana, Productiva y*

¹⁰⁴ A “*Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994*” entrou em vigência em junho de 1994 e iniciou um processo de transformação do sistema educativo alinhado às recomendações dos organismos internacionais (CONTRERAS, 1998). Embora considerada um avanço quando comparada com a legislação que estava em vigência (o “*Código de la Educación Boliviana*”, cuja versão final era de 1966, durante o regime militar), a reforma não conseguiu

Democrática, para Vivir Bien”¹⁰⁵ (BOLÍVIA, 2007); “*Nueva Constitución Política del Estado*”¹⁰⁶ (BOLÍVIA, 2008). Assumindo o risco de apresentar uma simplificação de uma análise muito mais complexa, no Quadro 12 mostramos a ocorrência das dez ideias-chave¹⁰⁷ da Unesco e do Banco Mundial nos documentos anteriores à Lei n.º 70/2010. De modo a facilitar uma percepção visual, escurecemos as células onde encontramos essas ocorrências.

Quadro 12 – Ocorrência das dez ideias-chave nos documentos anteriores à Lei n.º 70/2010

Documento	Ideia-chave 1	Ideia-chave 2	Ideia-chave 3	Ideia-chave 4	Ideia-chave 5	Ideia-chave 6	Ideia-chave 7	Ideia-chave 8	Ideia-chave 9	Ideia-chave 10
<i>Código de la Educación Boliviana</i>	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim
<i>Ley de Reforma Educativa 1565/1994</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
<i>Plan Nacional de Desarrollo ‘Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática, para Vivir Bien’</i>	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
<i>Nueva Constitución Política del Estado</i>	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante observar que, no caso boliviano, uma análise apenas desse quadro pode gerar uma interpretação equivocada. Isso porque, embora as ideias-chave estejam presentes nos

considerar toda a pluralidade do Estado boliviano, propondo, por exemplo, o bilinguismo para lidar com a multiplicidade cultural do país. É relevante destacar que a implementação dessa reforma enfrentou forte oposição, principalmente por parte dos profissionais da educação (ARAÚJO, 2020).

¹⁰⁵ Criado durante a presidência de Evo Morales em 2007, o plano visava orientar o desenvolvimento econômico e social da Bolívia, abrangendo setores, territórios e instituições. Com foco no desenvolvimento sustentável e inclusão social, o objetivo era garantir um futuro próspero para todos os bolivianos. A implementação começou em maio de 2006, envolvendo oficinas que contaram com a participação ativa de diversos grupos interessados, enriquecendo o plano com diferentes perspectivas. Embora aborde várias áreas, incluindo a educação, o documento não é específico dessa área, mas contribuiu para a consolidação da política de inclusão lançada em 2010.

¹⁰⁶ A Constituição foi criada após um longo processo de consulta popular e participação cidadã, com o objetivo de estabelecer um novo modelo de Estado que reconhecesse a diversidade cultural e étnica do país. O documento foi criado em um contexto de mudança política e social. Em 2006, o Movimento ao Socialismo (MAS) venceu as eleições presidenciais com Evo Morales como candidato, tornando-se o primeiro presidente indígena da Bolívia. O governo de Morales buscou implementar políticas que reconhecessem a diversidade cultural e étnica do país, incluindo a convocação de uma Assembleia Constituinte, que contou com a participação de representantes dos povos indígenas originários, camponeses, sindicatos, organizações sociais e partidos políticos para redigir uma nova Constituição (BOLÍVIA, 2008). Julgamos importante ressaltar que já no seu preâmbulo o documento indica a ruptura com o sistema hegemônico, incitando o povo a deixar no passado o Estado colonial, republicano e neoliberal para criar coletivamente o Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário (BOLÍVIA, 2008, p. 2)

¹⁰⁷ Embora já tenhamos mencionado essas ideias-chave no quinto capítulo desta dissertação, a seguir as listaremos novamente: 1) papel redentor da educação; 2) educação que supra necessidades básicas de aprendizagem; 3) educação ao longo da vida (ou *longlife learning*); 4) divisão da responsabilidade da educação com outros atores da sociedade; 5) sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização; 6) situação, capacitação e atuação do corpo docente; 7) avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de sistemas de avaliação globais; 8) mobilização de recursos para financiamento da educação; 9) importância da cooperação internacional e 10) educação inclusiva.

documentos anteriores à política de inclusão vigente, neste país, em especial após a ascensão de Evo Morales ao poder, em 2006, a forma com que elas se configuram não pressupõe necessariamente uma visão neoliberal.

Sob esse ponto de vista, percebemos duas tendências distintas: aquelas presentes nos dois primeiros documentos, mais alinhadas às tendências neoliberais, e aquelas presentes nos dois últimos. Neste sentido, conforme explica Contreras (1998), assim como outros países latino-americanos, a Bolívia também passou por um processo de reformas na década de 1990, profundamente influenciadas pela Unesco e pelo Banco Mundial.

Os pressupostos dessa reforma baseavam-se na relevância da educação para o desenvolvimento e buscavam equalizar as oportunidades de acesso e permanência na escola. Outro ponto chave da nova política educacional foi a eficiência no uso dos recursos para educação, pressupostos presentes nas recomendações dos organismos internacionais naquele momento (CONTRERAS, 1998). Yapu (2010) complementa que essa política associava a qualidade da educação aos critérios de eficiência, eficácia, pertinência, relevância e equidade, conforme percebeu em diversos documentos e relatórios nacionais da época.

Considerando essa dualidade nos documentos bolivianos anteriores à política de inclusão vigente, destacamos algumas ocorrências que merecem atenção. No “*Código de la Educación Boliviana*” encontramos várias referências que tratam do **papel redentor da educação**, atuando como um elemento essencial para o progresso individual e social, devendo ela ser inclusiva, abrangente e de natureza *nacional*, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, com o objetivo de unir os diversos segmentos sociais dispersos em torno de um único ideal de aproximação e renovação (BOLÍVIA, 1966). A “*Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994*” faz menções interessantes a essas ideias e destaca uma **educação que supra as necessidades básicas de aprendizagem**. Essa educação tem o objetivo de desenvolver capacidades e competências, como a compreensão da linguagem, a expressão do pensamento por meio da leitura e da escrita e o pensamento lógico através da matemática, consideradas fundamentais para o aprendizado contínuo, domínio da ciência, tecnologia, trabalho produtivo e melhoria da qualidade de vida.

Adiante, no art. 8º, propõe-se um currículo focado em experiências organizadas para incentivar autoestima, capacidade de ser, pensar, agir e continuar aprendendo, com o processo educativo obrigatoriamente ligado à vida cotidiana, interesses individuais e comunitários. Complementarmente, o art. 3º dessa lei indica que o Sistema Educativo Nacional tem como objetivo oferecer opções educacionais complementares, permitindo que os alunos aprendam

por si mesmos e busquem aperfeiçoamento constante (BOLIVIA, 1994), pressupostos alinhados com as premissas neoliberais (CONDORI, 2018).

Por outro lado, o documento, “*Plan Nacional de Desarrollo ‘Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática, para Vivir Bien’*”, de 2007, propõe a organização do Estado através de uma matriz sociocomunitária composta por dois tipos de setores: os que geram capacidades e os que geram condições, estando a educação no primeiro tipo deles¹⁰⁸. Sob essa ótica, o documento faz considerações importantes a partir da educação, como a sua relação com saúde e bem-estar ou, como o texto chama, “Viver bem” (BOLIVIA, 2007), conceituado no documento como uma expressão cultural que condensa a forma de entender a satisfação compartilhada das necessidades humanas, para além da esfera material e econômica. Condori (2018, p. 49) complementa, indicando que este conceito significa “[...] um critério de vida, que orienta para a complementaridade e harmonia do ser humano com a mãe terra, o cosmos e as espiritualidades”¹⁰⁹. No entanto, vale mencionar que, nas nossas pesquisas, encontramos dificuldade de chegar a uma concepção unívoca de “Viver bem” (YAPU, 2010)¹¹⁰.

O plano de desenvolvimento considera o neoliberalismo como o propulsor da ideia de que desenvolvimento humano está associado exclusivamente ao crescimento econômico, desvinculada do Estado e da política, que expropriou o direito de o povo ter uma vida saudável. Neste contexto neoliberal, a educação tem servido como um meio de perpetuar as hierarquias coloniais e impor-se de maneira arbitrária. Ela falhou em incluir a população e os professores na definição das políticas educacionais, restringindo a iniciativa, a criatividade e a capacidade intelectual dos cidadãos (BOLIVIA, 2007).

Outrossim, o documento afirma que, contrariamente ao conceito ocidental de “bem-estar”, que se limita ao acesso e acúmulo de bens materiais, “Viver bem” inclui afetividade, reconhecimento e prestígio social, sendo educação parte desse processo (BOLIVIA, 2007). Vale destacar, ainda em relação a este documento, que é primeira vez o grupo representativo da maioria populacional do país, composto por indígenas e camponeses, foi realmente considerado (ARAÚJO, 2020). Isso contrasta com o ocorrido no processo de reforma, materializado através da “*Ley de*

¹⁰⁸ Os setores que geram capacidades são: educação, saúde, habitação, água e saneamento e os setores que geram condições são: cultura, justiça, segurança nacional (defesa) e segurança pública (BOLIVIA, 2007, p. 42).

¹⁰⁹ Texto original: “[*Vivir bien*] *Es un criterio de vida, que orienta a la complementariedad y armonía del ser humano con la madre tierra, cosmos y las espiritualidades*”.

¹¹⁰ Yapu (2010) alega que há aqueles que associam essa ideia ao bem-estar dentro do contexto indígena, não se diferenciando de maneira substancial da melhoria da qualidade de vida proposta por organizações internacionais. Por outro lado, existem aqueles que o consideram como uma concepção qualitativa e holística, difícil de ser traduzida ou revelada em indicadores. Além disso, reconhece que cada grupo étnico ou nação possui suas próprias abordagens para construir e conceituar o termo, dificultando a criação de indicadores padronizados.

Reforma Educativa n.º 1565/1994”, que, de acordo com o movimento indígena, reafirmou com ainda mais força as contradições colonialistas (ROCABADO, 2011; OYARZO, 2017).

Esse mesmo documento, no que se refere às NEBA, em especial àquelas relativas ao mercado de trabalho, não faz referências explícitas, mas demonstra que a educação tem um papel mais profundo. No texto, menciona-se a nova lei da educação (que somente seria aprovada em 2010), propondo novas diretrizes da política educacional, através das quais seria regulamentado o currículo, a gestão educacional e a participação social, de modo a estabelecer uma relação da educação com a produção, levando em consideração as características culturais. Para isso, o governo apresentou um programa que busca vincular a aprendizagem às necessidades laborais, psicológicas, emocionais, procedimentais e de atitude, visando à integração social da população em condições melhores (BOLIVIA, 2007).

No que se refere à quinta ideia, que diz respeito a **sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização**, a “*Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994*”, reforça a descentralização, em especial para os municípios, ao indicar que eles financiarão a construção, a reposição e a manutenção de escolas públicas dos níveis pré-escolar, primário, secundário e educação alternativa dentro de sua jurisdição. Esses entes seriam responsáveis pela administração da infraestrutura educacional, designando e pagando seus próprios administradores e prevendo no orçamento recursos para construir escolas e suprir as necessidades de manutenção da infraestrutura e de expansão (BOLIVIA, 1994). Rocabado (2011) indica que, devido à maior responsabilização, os municípios acompanharam de maneira cautelosa a evolução da reforma educacional e demonstraram resistência à sua implementação.

Sob outra perspectiva, o “*Plan Nacional de Desarrollo*” menciona a criação de uma estratégia para promover a implementação de abordagens interdisciplinares na gestão da educação, com o objetivo de fortalecer práticas pedagógicas que *descolonizem* o ensino, resgatando, valorizando e promovendo conhecimentos e tecnologias provenientes de culturas ancestrais. De acordo com o texto, isso seria alcançado por meio da recuperação e revalorização de formas de pensamento, filosofias, espiritualidades, valores, comportamentos e práticas culturais (BOLÍVIA, 2007).

Relacionado à sétima ideia-chave, **a avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de sistemas de avaliação globais**, o “*Código de la Educación Boliviana*” determina três categorias de avaliação, sendo elas: autoavaliação, avaliação comparativa e avaliação de controle. Enquanto as duas primeiras se referem aos alunos, a última refere-se à situação de uma série em relação ao conjunto de séries análogas no sistema escolar, bem como a atuação de um professor com a do conjunto de professores que se encontram em condições equivalentes (BOLIVIA, 1966). A “*Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994*” prevê a criação do *Sistema*

Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa, administrado pelo *Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa*, responsável pela certificação da medição da qualidade da educação e pela acreditação de programas e instituições educacionais públicas e privadas de qualquer nível, sendo considerados critérios de aceitação *internacional*, bem como os critérios das entidades envolvidas na medição e na acreditação (BOLÍVIA, 1994).

Sobre a nona ideia-chave, **a importância da cooperação internacional**, o “*Código de Educación Boliviana*” estabelece que o sistema escolar do país pode desenvolver relações de comunicação, assistência técnica e intercâmbio de informações, materiais e experiências com instituições internacionais educativas *na medida em que não afete a soberania nacional*. Além disso, o texto estabelece que as missões constituídas no país por organismos internacionais de cooperação técnica estarão sob o controle imediato das *Direcciones Generales de Educación y Fundamental Campesina* (BOLÍVIA, 1966).

Ainda em relação à cooperação internacional, embora o “*Plan Nacional de Desarrollo*” (BOLÍVIA, 2007) não seja exclusivo da educação, o item 5.2 trata sobre o alinhamento da nova política de relações exteriores. Sobre isso, o documento afirma que o país busca contribuir para a construção de uma comunidade internacional harmoniosa e com a autodeterminação das nações e povos, promovendo relações políticas, econômicas e culturais baseadas nos princípios de complementaridade e equilíbrio. Dentro dessa perspectiva, defendem uma reforma abrangente das Nações Unidas, buscando democratizar o Conselho de Segurança e incentivar o desenvolvimento de mecanismos vinculativos que garantam o cumprimento das normas internacionais de direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, indígenas e ambientais (BOLÍVIA, 2007).

Além disso, o texto complementa que o comércio e os investimentos não devem determinar todos os aspectos da vida no planeta, ressaltando que aspectos como saúde, agricultura, água e florestas, conhecimento, biodiversidade, o direito soberano dos Estados de legislar, políticas públicas e *educação* “[...] não podem ser condicionados por regras comerciais impostas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), tratados de livre comércio e tratados bilaterais de investimento¹¹¹” (BOLÍVIA, 2007, p. 242).

Em relação à **educação inclusiva**, décima ideia-chave, chama a atenção o que diz o “*Plan Nacional de Desarrollo*”, que se compromete em buscar reduzir as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais com base no gênero, idade e deficiência. Sua intenção é garantir os direitos daqueles mais vulneráveis, estabelecendo uma cultura de igualdade e

¹¹¹ Texto original: “[...] *no pueden estar condicionadas por reglas comerciales como las que se quieren imponer a través de la Organización Mundial del Comercio (OMC), los Tratados de Libre Comercio y los Tratados Bilaterales de Inversiones*”.

equidade que respeite as diferenças e elimine qualquer forma de discriminação, marginalização, exclusão e violência que afetem mulheres, jovens, adolescentes, idosos, crianças e pessoas com deficiência (BOLÍVIA, 2007).

Como pudemos perceber ao traçar a genealogia da política de inclusão vigente na Bolívia, foi somente a partir dos anos 2000 que emergiu um discurso mais pluralista e endógeno. Esse discurso ganhou espaço e questionou as correntes educacionais neoliberais impostas pela política estatal. Nesse cenário, evidenciou-se uma rejeição a essas políticas, expondo as suas fragilidades fortemente ligadas às tensões culturais e raciais que historicamente foram invisibilizadas no país (CONDORI, 2018). Esse processo – e a mudança no regime político – permitiu a criação da “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*”, política de inclusão vigente no país.

6.2 BRASIL: GENEALOGIA DA “POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”

O contexto político e social brasileiro na década de 1960 fez com que a primeira “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – aprovada em 1961 – refletisse uma tendência pedagógica conservadora-reacionária (RIBEIRO, 1992). Com o golpe militar de 1964, a educação brasileira enfrentou um período de perseguição e repressão. Houve invasões de universidades, prisões de professores e alunos, tornando inviável qualquer projeto de reforma educacional que atendesse às necessidades do povo. Como resultado, foram promulgadas leis que reformularam a organização do ensino no Brasil, como a Lei n.º 5.540/1968¹¹² e a Lei n.º 5.692/1971¹¹³ (RIBEIRO, 1992).

Após o fim da ditadura militar em 1984, o Brasil passou por um processo de redemocratização que afetou vários setores, incluindo a educação e a economia, e a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram discussões sobre políticas públicas educacionais com uma abordagem cidadã. Nos governos Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), não foram implementadas políticas públicas consistentes na área da educação, e a recessão econômica na primeira metade dos anos 1990 agravou a crise educacional. Isso contribuiu para justificar a necessidade de reformas na educação pública, especialmente sob uma perspectiva neoliberal (SANFELICE, 2011).

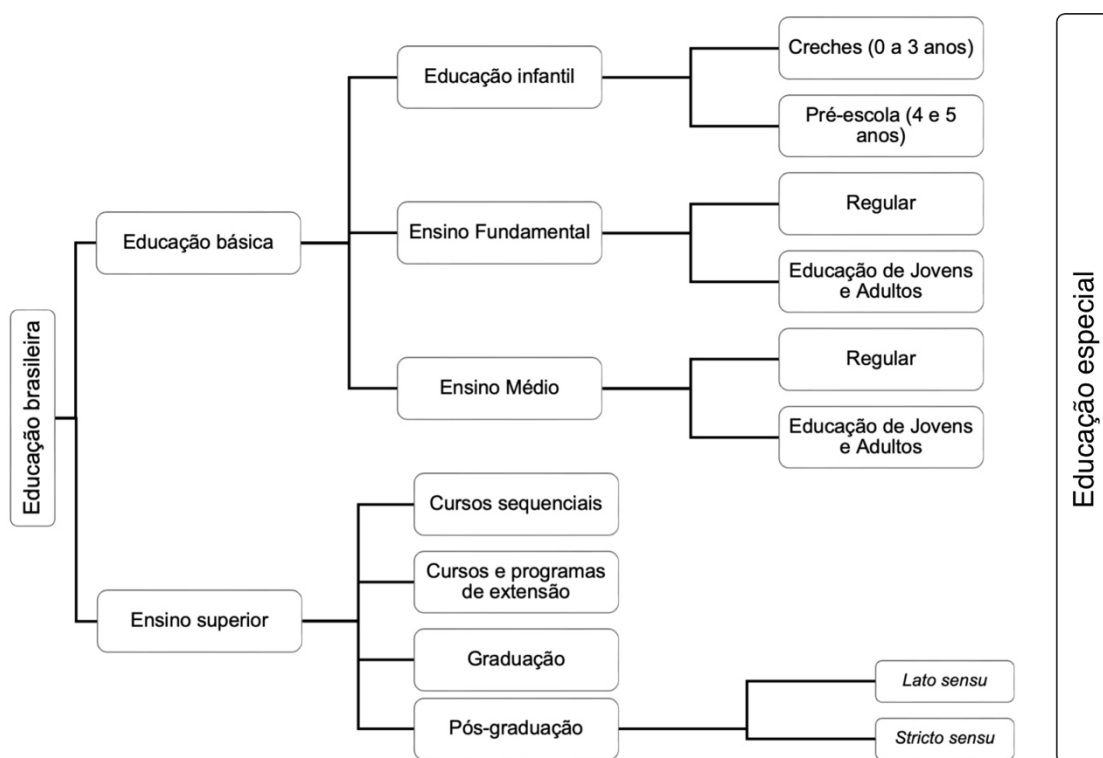
¹¹² Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

¹¹³ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

As políticas educacionais passaram a ser planejadas, implementadas e executadas levando em consideração o processo de reestruturação capitalista, e a perspectiva neoliberal consolidou-se nas políticas sociais direcionadas à educação, com base nas orientações das agências internacionais (OLIVEIRA, 2016). Assim, a partir de 1993, a reforma neoliberal foi implementada na educação brasileira, com destaque para três documentos importantes: o “Plano Decenal de Educação para Todos” (BRASIL, 1993), publicado em 30 de novembro desse ano; a “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994); e a “Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996” (BRASIL, 1996), todos parte do *corpus* desta dissertação.

Apesar da necessidade real de reformas na educação brasileira, os ideais que as fundamentaram e as mudanças resultantes desses processos não foram benéficos para o sistema educacional do país. Bresser-Pereira (2006, p. 3), ex-ministro da Administração Federal e de Reforma do Estado do primeiro governo FHC, afirmou em entrevista que “[...] esta sociedade se deu conta de que a estratégia que lhe foi proposta no final dos anos 80, começo dos 90, não funcionou [...]”, ao se referir à aceitação da ideia de que as reformas solucionariam os problemas da educação brasileira. Essas transformações afetaram consideravelmente a estrutura do ensino brasileiro, cuja conformação demonstramos a seguir na Figura 5.

Figura 5 – Estrutura da educação brasileira



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (1996).

De modo a traçar uma genealogia da política de inclusão vigente no Brasil, a seguir versaremos sobre os documentos que a antecederam, sendo eles: “Constituição da República Federativa do Brasil”¹¹⁴(BRASIL, 1988); “Estatuto da Criança e do Adolescente”¹¹⁵ (BRASIL, 1990); “Plano Decenal de Educação para Todos”¹¹⁶ (BRASIL, 1993); “Política Nacional de Educação Especial”¹¹⁷ (BRASIL, 1994) e “Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996”¹¹⁸.

¹¹⁴ A “Constituição da República Federativa do Brasil”, de 1988, popularmente conhecida como Constituição Cidadã, foi fruto do trabalho da Assembleia Nacional Constituinte, composta por parlamentares eleitos especialmente para essa finalidade. Esse processo de elaboração foi democrático e complexo, envolvendo ampla participação da sociedade civil e debates intensos sobre diversas questões. A instalação da Constituinte ocorreu em 1º de fevereiro de 1987, com a participação de 559 parlamentares, entre deputados federais e senadores. Ao longo de aproximadamente um ano e meio, os constituintes discutiram e redigiram o texto constitucional, levando em consideração as demandas e aspirações da sociedade brasileira. Os debates e reflexões que influenciaram a Constituição foram permeados por diferentes correntes ideológicas e interesses políticos, refletindo a diversidade e complexidade do contexto brasileiro na época. Uma ampla gama de temas foi abordada, como direitos e garantias individuais, estrutura do Estado, sistema de governo, educação, saúde, trabalho, meio ambiente, entre outros (BRASIL, 1988).

¹¹⁵ O “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) foi criado no Brasil durante um período de intensos debates e reflexões sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Diversos fatores contribuíram para sua elaboração, como o movimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, a “Convenção sobre os Direitos da Criança” da ONU, a Constituição, a participação social e o debate sobre o modelo de proteção. A Constituição Federal de 1988 foi um ponto de partida importante, estabelecendo a proteção integral como princípio norteador das políticas públicas. Durante a elaboração do ECA, houve amplas consultas públicas e debates com a participação de diversos atores, incluindo organizações da sociedade civil, profissionais, acadêmicos, crianças e adolescentes. O estatuto representou uma mudança significativa no modelo de proteção, abandonando o paradigma tutelar e adotando o modelo de proteção integral. Reconhecendo as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, o estatuto busca promover sua participação, autonomia e desenvolvimento pleno, com a devida proteção. Considera-se este dispositivo um avanço importante na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, estabelecendo diretrizes para uma infância e adolescência saudáveis, livres de violência e com acesso a oportunidades para seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1990).

¹¹⁶ O “Plano Decenal de Educação para Todos” foi elaborado sob influência da participação do Brasil na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada na Tailândia em 1990. O documento foi criado por meio de amplos debates em todo o país, com a participação de diversos segmentos sociais, buscando refletir a diversidade cultural e social do Brasil. Professores, dirigentes educacionais, entidades da sociedade civil, universidades e poder legislativo e judiciário estiveram envolvidos nesse processo. A metodologia adotada buscou contemplar diferentes concepções e propostas políticas. O debate estadual foi coordenado por uma comissão tripartite, e o Ministério da Educação enviou o plano para diversos segmentos sociais e promoveu uma reunião específica sobre o documento. O plano buscou atender aos anseios nacionais e aos compromissos internacionais em relação à qualidade, equidade e eficiência na Educação. As principais fontes de informação utilizadas foram Unesco, Unicef e um grupo técnico de acompanhamento do plano (BRASIL, 1993).

¹¹⁷ A “Política Nacional de Educação Especial” é uma resposta do Brasil à “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994a). O documento apresenta as diretrizes gerais da política de educação especial no Brasil e busca criar condições adequadas para o pleno desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades, visando sua plena cidadania. Ele destaca as dificuldades existentes, os valores que norteiam a educação especial e os objetivos gerais e específicos da política. Também são apresentadas diretrizes para a elaboração de planos estaduais e municipais de educação especial. O texto recomenda a implementação de atendimentos especializados, avaliação e monitoramento do progresso dos alunos, parcerias entre instituições governamentais e não-governamentais, e a valorização da participação e inclusão dessas pessoas nos processos educacionais. Além disso, enfatiza a importância da individualização da educação, respeitando as diferenças e promovendo a articulação entre os diferentes níveis de planejamento educacional (BRASIL, 1994).

¹¹⁸ A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), Lei 9.394/1996, foi elaborada e promulgada pelo Congresso Nacional do Brasil após um processo de debates e contribuições de diversos atores sociais. A construção da lei teve início na década de 1980, durante o período de redemocratização do país, e envolveu representantes do governo, educadores, especialistas, entidades da sociedade civil e movimentos sociais ligados

Quadro 13 – Ocorrência das dez ideias-chave nos documentos anteriores à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”

Documento	Ideia-chave 1	Ideia-chave 2	Ideia-chave 3	Ideia-chave 4	Ideia-chave 5	Ideia-chave 6	Ideia-chave 7	Ideia-chave 8	Ideia-chave 9	Ideia-chave 10
Constituição da República Federativa do Brasil	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
Estatuto da Criança e do Adolescente	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Plano Decenal de Educação para Todos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Política Nacional de Educação Especial	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar no Quadro 13, há uma intensa ocorrência das ideias-chave da Unesco e do Banco Mundial nos antecedentes da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Ao contrário do que acontece com a Bolívia – que inclui algumas dessas ideias, mas as adota sob outra perspectiva que não a neoliberal, em especial a partir de 2006 – no caso brasileiro os ideais neoliberais são adotados sem questionamento. Neste sentido, conforme explica Oliveira (2016), o Brasil focalizou suas prioridades na educação básica estruturando-se a essa ordem neoliberal, atendendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade com a estratégia de aliviar a pobreza oriunda do modo produção capitalista, reproduzindo o **papel redentor da educação**, a primeira ideia-chave. Nos documentos anteriores à política de inclusão brasileira, chama a atenção a frequente menção à educação como um qualificador para o trabalho (BRASIL, 1988; 1990; 1996) ou um elemento fundamental para preparar os brasileiros para a vida produtiva em sociedade (BRASIL, 1994).

Sob essa perspectiva, a segunda das ideias-chave, **uma educação que supra as necessidades básicas de aprendizagem**, manifesta-se no “Plano Decenal de Educação para Todos” (BRASIL, 1993) e na “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994). Desde a introdução, o plano explica que o governo brasileiro tem o compromisso de garantir as NEBA para sua população. De fato, menciona-se que o documento tem como objetivo principal assegurar, até o ano 2003, que crianças, jovens e adultos tivessem acesso a um *conjunto mínimo*

à educação. A participação popular foi um aspecto importante na elaboração da LDB, com a realização de audiências públicas, encontros e seminários. Essa participação visava garantir a representatividade de diferentes setores da sociedade e a busca por consensos. Um dos principais temas debatidos foi a democratização do acesso à educação, questões relacionadas à universalização do ensino, ampliação da oferta de vagas, redução das desigualdades educacionais e valorização da educação como um direito de todos (BRASIL, 1996).

de conhecimentos que atendassem às demandas essenciais da vida contemporânea (BRASIL, 1993). Além disso, entre os objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica no Brasil, o plano coloca em primeiro lugar: “[...] satisfazer as *necessidades básicas de aprendizagem* das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho” (BRASIL, 1993, p. 37, grifo nosso).

Complementarmente, consideramos importante ressaltar, como já mencionamos neste trabalho, que essa forma de considerar a educação contribuiu com a responsabilização do próprio sujeito em relação à precariedade da sua condição (MICHELS, 2006). A respeito disso, Almeida (2016) complementa que, sob essa perspectiva, a educação aprofunda a sua função de justificadora das desigualdades sociais, deixando de ser um direito social para tornar-se um *bem* individual, aos moldes da teoria do capital humano e tendo como regra o critério de mercado.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à **avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de sistemas de avaliação globais**. Neste sentido, o “Plano Decenal de Educação para Todos” menciona que diversas pesquisas e experiências de avaliação externa no Brasil revelaram problemas cruciais na educação. Essas pesquisas destacaram a existência de práticas avaliativas que refletem a ineficiência da gestão pedagógica e contribuem para desigualdades sociais na educação (BRASIL, 1993). Além disso, o texto destaca que as práticas de avaliação do desempenho escolar são inadequadas, pois não oferecem uma visão abrangente das dificuldades e avanços dos alunos, nem apoiam revisões adequadas e oportunas dos planos de ensino. O documento também considera que as avaliações externas para medir o desempenho das escolas e do sistema são ainda incipientes, propondo o aperfeiçoamento dos processos de avaliação escolar (BRASIL, 1993).

Complementarmente, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, no seu art. 9º, estabelece como responsabilidade da União garantir um sistema de avaliação nacional do desempenho escolar nos níveis fundamental, médio e superior, em parceria com os sistemas de ensino. O objetivo dessa ação seria estabelecer prioridades e promover o aprimoramento da qualidade da educação (BRASIL, 1996). Embora faça parte do contexto da prática, vale ressaltar que parte dessa meta se concretizou, com o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio, em 1998.

Em relação à **importância da cooperação internacional**, nona ideia-chave, o “Plano Decenal de Educação para Todos” propõe medidas de cooperação e intercâmbio educacional e cultural. Isso inclui ampliar a aquisição, a transferência e a adaptação de conhecimentos e experiências institucionais, expandir programas de formação e capacitação de profissionais da educação, fortalecer a cooperação com países latino-americanos e estabelecer parcerias com organismos internacionais (BRASIL, 1993). A LDB também valoriza essa ideia, objetivando o desenvolvimento da

solidariedade entre as nações no campo educacional, por meio da colaboração com Estados estrangeiros e a participação em organismos internacionais. Um exemplo pode ser encontrado no art. 3º, inciso IX do capítulo II, que estabelece como um dos *fins* da educação nacional a colaboração com os Estados estrangeiros e a participação em organismos internacionais, objetivando o desenvolvimento da solidariedade entre as nações no campo educacional (BRASIL, 1996).

Baseando-nos nas reflexões de Michels (2006), ao considerar a genealogia da política de inclusão vigente, observamos que o Brasil se apropriou do discurso neoliberal propagado pelas organizações internacionais, destacando-se a ampliação do acesso à escola, a flexibilização do currículo, a ênfase no professor e na sua formação entre outros aspectos, que diminuiram as responsabilidades do Estado – todos ideais neoliberais que sustentam a pedagogia da hegemonia, na qual quem dita o que acontece com a educação é o capital (SANFELICE, 2011).

No próximo item, versaremos a respeito dos documentos que antecederam a política de inclusão vigente no Uruguai que, embora sejam apenas dois, auxiliam no exercício da compreensão da genealogia da política em questão.

6.3 URUGUAI: GENEALOGIA DA “*LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*”

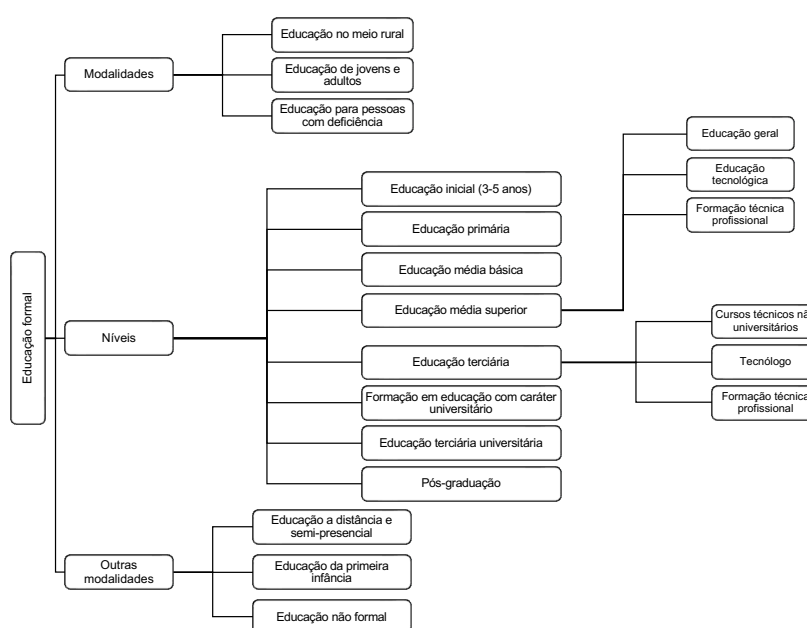
Durante a década de 1950, o Uruguai passou por um processo de industrialização, o que impôs a necessidade de uma educação que atendesse às demandas da indústria em constante evolução tecnológica. No entanto, a partir de 1973, o regime militar provocou uma drástica interrupção nesse processo, desestruturando completamente o sistema educacional. Nesse contexto, houve mudanças no currículo por meio de uma abordagem autoritária e grande quantidade de professores foram demitidos. Além disso, foi implementada uma política de “depuração” com o objetivo de eliminar qualquer influência comunista na educação (GREISING, 2013).

O retorno à democracia em 1985 permitiu uma recuperação gradual, mas os desafios antigos permaneceram, como a falta de recursos humanos qualificados e a necessidade de enfrentar desigualdades e melhorar a qualidade da educação (WATTY, 2020; OPERTTI; VILLAGRÁN, 2003). Após a transição para a democracia, as novas autoridades da educação pública se concentraram na reconstrução institucional do sistema. Durante o segundo mandato de Julio María Sanguinetti (1995-2000), a *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP) implementou um plano de ação ambicioso, incluindo políticas, programas e projetos para reformular diversas áreas de todos os subsistemas educacionais. Essas ações consolidaram uma reforma, que buscou modernizar e atualizar o sistema educacional uruguaio, mantendo características essenciais, como sua natureza predominantemente estatal e centralizada (LANZARO, 2004).

A reforma educacional uruguaia compartilhou elementos comuns àquelas realizadas na América Latina, como o foco na melhoria da qualidade e na equidade, participação de especialistas no planejamento e implementação de mudanças e introdução de métricas de desempenho. No entanto, não abriu espaço para a participação do setor privado ou para a lógica de mercado na prestação de serviços educacionais, diferenciando-se de outras abordagens na região. As autoridades educacionais uruguaias mantiveram uma postura pró-estatal, contradizendo a ideia de uma simples transmissão de modelos de reforma de agências internacionais, o que pode classificar esse processo como heterodoxo, se considerarmos os outros países latino-americanos (LANZARO, 2004; BENTANCUR; MANCEBO, 2010).

Embora as reformas uruguaias tenham esse caráter já diferencial, a ascensão do governo de esquerda em 2005 representou uma mudança na formulação de políticas públicas, incluindo a área da educação. Através do debate educativo e da negociação da nova “*Ley General de Educación*”, foram promovidas mudanças institucionais e abordadas questões relacionadas a governo, coordenação, descentralização, participação, avaliação e formação docente (WATTY, 2020; BENTANCUR, 2012), bem como a consolidação da estrutura da educação do país, demonstrada na Figura 6. Essas transformações foram guiadas por um plano educacional sólido e buscaram abordar questões como equidade, qualidade e diversificação da oferta educacional, capacitação de professores e modernização da gestão (BENTANCUR, 2012).

Figura 6 – Estrutura da educação uruguaia



Fonte: Elaborado pela autora a partir Uruguay (2008).

De modo compreender a genealogia da política de inclusão vigente no país (MAINARDES, 2006), trataremos a respeito de alguns aspectos que nos chamaram a atenção nos documentos anteriores à “*Ley General de Educación*” (*Ley n.º 18.437*) (URUGUAY, 2008). São eles: “*Constitución de la República Oriental del Uruguay*”¹¹⁹ (URUGUAY, 2004a) e “*Ley n.º 17.823/2004, Código de la Niñez y Adolescencia*”¹²⁰ (URUGUAY, 2004b). De início, demonstramos no Quadro 14 de que modo se deu, nesses documentos, a ocorrência das dez ideias-chaves que encontramos nos documentos da Unesco e do Banco Mundial.

Quadro 14 – Ocorrência das dez ideias-chave nos documentos anteriores à “*Ley General de Educación*”

Documento	Ideia-chave 1	Ideia-chave 2	Ideia-chave 3	Ideia-chave 4	Ideia-chave 5	Ideia-chave 6	Ideia-chave 7	Ideia-chave 8	Ideia-chave 9	Ideia-chave 10
<i>Constitución de la República Oriental del Uruguay</i>	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<i>Ley Nº 17.823/2004, Código de la Niñez y Adolescencia</i>	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber, em especial se compararmos com Bolívia e Brasil, há uma escassez de documentos formais nacionais, crítica comumente feita aos processos de transformação da educação uruguaia (BENTANCUR, 2012; BENTANCUR; MANCEBO, 2010). Além disso, os documentos anteriores à “*Ley General de Educación*” (URUGUAY, 2008) não fazem muitas referências às ideias-chave que analisamos. Acreditamos que uma das razões para essa ausência se deve ao fato de que nenhum dos dois documentos são específicos para a educação. A “*Constitución de la República Oriental del Uruguay*” (URUGUAY, 2004a) não dedica nenhum dos seus capítulos à educação, ficando essa área restrita aos arts. 68 a 71 e uma pequena menção no art. 202. No “*Código de la Niñez y Adolescencia*” (URUGUAY, 2004b), embora a educação apareça permeando todo o texto, não há nenhum capítulo, artigo ou

¹¹⁹ A “*Constitución de la República Oriental del Uruguay*” foi promulgada em 1967 e teve diversas emendas ao longo dos anos de 1989, 1994, 1996 e 2004. Ela estabelece a divisão de poderes entre o Executivo, Legislativo e Judiciário, conferindo a cada um a responsabilidade de exercer suas funções de maneira independente e equilibrada. Além disso, buscou a promoção dos direitos fundamentais dos cidadãos, assegurando princípios como igualdade perante a lei, liberdade de expressão, liberdade religiosa, educação e saúde (URUGUAY, 2004a).

¹²⁰ A “*Ley n.º 17.823/2004, Código de la Niñez y Adolescencia*”, promulgada em 2004, é uma lei abrangente que busca proteger os direitos das crianças e adolescentes no país. Ela reconhece seus direitos fundamentais, garantindo acesso à saúde e educação de qualidade, proteção contra a violência, proibição do trabalho infantil, sistema de justiça juvenil especializado e incentivo à participação social. Com base nos princípios da “*Convenção sobre os Direitos da Criança*” da ONU, o código visa criar um ambiente seguro e propício para o pleno desenvolvimento e bem-estar da população jovem (URUGUAY, 2004b).

seção referente exclusivamente à educação. Por isso, teceremos apenas alguns comentários acerca de situações específicas que consideramos relevantes.

Em relação à segunda das ideias-chave, que trata sobre uma **educação que supra necessidades básicas de aprendizagem**, é importante mencionar que a “*Constitución de la República Oriental del Uruguay*” (URUGUAY, 2004a) não faz menção direta à educação para as NEBA ou até mesmo à educação voltada para o trabalho. No entanto, o art. 70 estabelece que a educação primária e secundária, seja agrária ou industrial, é obrigatória (URUGUAY, 2004a). Além disso, o Estado tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento da pesquisa científica e da educação técnica. Complementarmente, o art. 71 declara a gratuidade da educação oficial em todos os níveis: primário, secundário, superior, industrial e artístico. Também são previstas medidas como a criação de bolsas de estudo e o estabelecimento de bibliotecas populares e considerou-se de utilidade social o ensino oficial em todos os níveis (URUGUAY, 2004a).

A quarta das ideias-chave diz respeito à **divisão da responsabilidade da educação com outros atores**, como ONGs, família, a sociedade civil etc. Neste sentido, a “*Constitución de la República Oriental del Uruguay*” (URUGUAY, 2004a) faz uma menção no art. 41 à responsabilização da família¹²¹, mas não encontramos referência a outros órgãos. Complementarmente, a “*Ley n.º 17.823/2004, Código de la Niñez y Adolescencia*” (URUGUAY, 2004b, p. 4) também faz referência a essa ideia no art. 16, que estabelece como um dever dos pais velar pela educação de seus filhos¹²². Sobre isso, Bentancur (2012) afirma que, no país, a participação ativa dos alunos, suas famílias, professores e toda a sociedade se efetiva como um dos pilares essenciais da educação pública.

Finalmente, em relação à décima das ideias principais encontradas nos documentos da Unesco, que trata da **educação inclusiva**, apenas o “*Código de la Niñez y Adolescencia*” menciona no art. 10 o direito das crianças e adolescentes com habilidades diversas. O texto afirma que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas capacidades mentais, físicas ou sensoriais, têm o direito de viver em condições que garantam sua participação social por meio de acesso efetivo, especialmente à educação, cultura e trabalho (URUGUAI, 2004b).

¹²¹ Assim diz o texto original: “*Artículo 41 - El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. Quienes tengan a su cargo numerosa prole tienen derecho a auxilios compensatorios, siempre que los necesiten*” (URUGUAY, 2004a, p. 5). Em tradução nossa: “Art. 41 - O cuidado e a educação dos filhos, para que atinjam sua plena capacidade corporal, intelectual e social, é dever e direito dos pais. Os responsáveis por prole numerosa têm direito a ajuda compensatória, sempre que dela necessitem”.

¹²² Assim diz o texto original: “*Artículo 16. (De los deberes de los padres o responsables).- Son deberes de los padres o responsables respecto de niños y adolescentes: [...] B) Alimentar, cuidar su salud, su vestimenta y velar por su educación*” (URUGUAY, 2004a, p. 4). Em tradução nossa: “Art. 16 (Dos deveres dos pais ou tutores) - São deveres dos pais ou tutores relativos a crianças e adolescentes: [...] B) Alimentar, cuidar de sua saúde, de seu vestuário e zelar por sua educação”.

Vale mencionar que essa preocupação se torna evidente desde a mudança de governo em 2005, quando assumiu o primeiro governo de esquerda do país, que marca a implementação de outros programas baseados no paradigma da inclusão, com o objetivo de lidar com os problemas de desigualdade dentro desse contexto (BORDOLI; CONDE, 2016).

No contexto dos textos anteriores à “*Ley General de Educación*” e mesmo com a entrada desse governo, percebemos que, embora tenha havido mudanças, prevaleceu a continuidade em vez de uma revolução, carecendo ainda de uma abordagem sistemática e orientada para um novo conceito de educação, em forma de documentos e planos (BENTANCUR, 2012; BENTANCUR; MANCEBO, 2010). Isso provavelmente se deve ao fato de que as reformas educacionais nos anos 1990 no Uruguai foram diferentes das reformas liberais em outras partes da América Latina, sendo mais alinhadas ao modelo tradicional de intervenção estatal, financiamento público e centralização, característico do sistema educativo uruguaio (BENTANCUR; MANCEBO, 2010).

Vale destacar, no entanto, que no ciclo progressista iniciado em 2005, a educação foi estabelecida como um direito humano fundamental e um recurso público de interesse social. Assim, além de incrementar os recursos para educação atingindo patamares nunca antes vistos (FARENZENA et al, 2018; BENTANCUR, 2012), o Estado assumiu responsabilidade central nessa área, implementando políticas abrangentes de inclusão educacional para garantir acesso a todos os cidadãos (BORDOLI; CONDE, 2020). Após propormos a genealogia das políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai, compreendendo de que forma as recomendações da Unesco e do Banco Mundial se configuram nesses textos, no próximo item faremos o exercício da compreensão sobre como essas políticas foram impactadas pelas recomendações desses organismos e discutiremos sobre a mobilidade dessas recomendações a partir do contexto da produção de texto e o contexto da influência delineados pela abordagem do ciclo de políticas.

6.4 MOBILIDADE DAS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA BOLÍVIA, DO BRASIL E DO URUGUAI

À luz do contexto de produção de texto¹²³ proposto por Ball e colaboradores e de modo a compreender como as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai foram

¹²³ Assim como fizemos no quinto capítulo, utilizamos as questões norteadoras de Mainardes (2006) como pontos de referência para analisar o contexto da produção de texto. Embora elas estejam expostas no terceiro e quinto capítulos, de modo a facilitar a sua compreensão, consideramos relevante enumerar novamente as questões norteadoras relativas ao contexto da produção de texto aqui: 1 - Quando se iniciou a construção do texto da

impactadas pelas recomendações da Unesco e do Banco Mundial, cabe fazermos algumas reflexões. Conforme demonstramos nos itens anteriores, cada uma das políticas possui uma genealogia¹²⁴ diferente, que inclui textos produzidos sob diferentes circunstâncias. Esses antecedentes demonstram a existência de grupos de interesse, vozes presentes e vozes ausentes como pudemos observar.

No caso boliviano, os dois primeiros documentos foram produzidos em momentos políticos completamente diferentes dos dois últimos, que são frutos de um processo da construção do Estado Plurinacional fundamentado no conceito de “Viver Bem”, contexto que também gerou a política de inclusão vigente. Nesse contexto, como já tivemos a oportunidade de mencionar, houve uma clara intenção de rechaçar os ideais neoliberais – pelo menos no papel. No Brasil, os antecedentes demonstram uma adesão intensa das ideias-chave, como mostramos anteriormente. Já no Uruguai, os dois documentos anteriores fazem referências tímidas a esses ideais, conforme mencionamos, não estabelecendo uma apropriação de fato das ideias-chave que encontramos nos documentos dos organismos internacionais, o que se justifica, entre outros motivos, por uma reforma heterodoxa ocorrida nos anos 1990 (LANZARO, 2004).

Em relação à participação dos profissionais da educação, ao analisarmos os documentos anteriores às políticas, constatamos no caso boliviano que houve um processo de consulta pública, com a participação de professores, instituições e cidadãos (BOLIVIA, 1966; 2007; 2008), exceto na “*Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994*” (BOLIVIA, 1994), que enfrentou oposição, principalmente por parte dos profissionais da educação (ARAÚJO, 2020). Na esteira dessas ações, a política de inclusão vigente seguiu um processo muito semelhante (BOLÍVIA, 2010).

Nos documentos brasileiros (BRASIL, 1988; 1990; 1993; 1996), bem como na política de inclusão vigente (BRASIL, 2008), houve participação dos profissionais da educação na sua discussão e no Uruguai igualmente a participação desses atores foi estimulada (BENTANCUR, 2012). Contudo, mesmo considerando esse processo participativo – que também é fomentado pela Unesco (1990a; 1993a; 1996b; 2000a; 2001b; 2001a; 2004; 2005; 2010a) – é importante

política?; 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?; 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?; 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?; 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?; 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?; 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?; 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos)? 9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?; 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?; 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis? (MAINARDES, 2006, p. 66-67).

¹²⁴ É importante mencionar que os processos que explicam a genealogia e o surgimento das políticas de inclusão também fazem parte do contexto de influência e não apenas do contexto da produção de texto.

ter em mente o processo de sedução que subjaz o ideal neoliberal e faz com que sejam ignorados os reais discursos que o orientam (RECH, 2013). Sob esta ótica, Ball (2014) reforça que o processo que legitima e autoriza as recomendações dos organismos internacionais é cultivado e construído através de um trabalho político muito organizado e bem financiado. Assim, embora o processo pareça envolver os profissionais interessados de forma participativa, é essencial ponderar a respeito de que valores foram de alguma maneira internalizados por esses docentes.

Em relação à linguagem, os textos são acessíveis e de fácil compreensão e identificamos neles um estilo prescritivo, que não incentiva o público-alvo – potencialmente a comunidade escolar – a interpretá-lo e reconstruí-lo (MAINARDES, 2006), assim como ocorreu nos documentos dos organismos internacionais. Complementarmente, percebemos nas políticas uma tentativa de estabelecer consensos, como consequência da presença de outros atores sociais e econômicos (BALL, 2014).

Sob esta ótica, Hoepers (2017) ressalta a existência de uma intrincada rede de interesses internos, na qual os consensos gradualmente emergem e estabelecem certas condições propícias para a inclusão de novos e antigos atores, visando à obtenção de benefícios. Nesse contexto, ficam em evidência as complexas negociações que transcorrem no seio das instituições e entre diversos grupos, em prol de interesses em conflito relacionados ao poder, influência e prestígio. No caso da educação, não podemos ignorar que embora haja recomendações internacionais que a pautem, a busca pela melhoria é também uma exigência da classe trabalhadora (GENTILI, 2009). Cabe refletir, no entanto, de que maneira esses consensos se concretizaram e até que ponto foram moldados pelas agendas globais. Devemos observar, portanto, que as redes de interesses ganham maior solidez à medida que os consensos se solidificam e internamente, nas instituições, emerge a responsabilização individual pelos resultados alcançados, tudo isso sob a perspectiva de novos mecanismos de controle que se encaixam em uma realidade calculada com base na performatividade (HOEPERS, 2017; BALL, 2002).

Essa influência ficou mais evidente no caso brasileiro, demonstrando que o país possui um forte vínculo com a economia global e os organismos internacionais que a regem. No entanto, é importante mencionar que isso se materializou, em especial nos textos anteriores (BRASIL, 1988; 1990; 1993; 1996), visto que a política de inclusão vigente enfoca a educação especial. No caso boliviano, a lei apresenta-se contrária a políticas e práticas associadas ao neoliberalismo (BOLÍVIA, 2010) e no caso uruguaio nenhuma das duas visões se manifestam de forma evidente.

Em relação aos discursos predominantes e as dez ideias-chave que encontramos nos textos da Unesco e do Banco Mundial, no Quadro 15 fazemos um levantamento que demonstra como se configurou a ocorrência desses pressupostos nas políticas vigentes de cada um dos países:

Quadro 15 – Ocorrência das dez ideias-chave nas políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai

Documento	Ideia-chave 1	Ideia-chave 2	Ideia-chave 3	Ideia-chave 4	Ideia-chave 5	Ideia-chave 6	Ideia-chave 7	Ideia-chave 8	Ideia-chave 9	Ideia-chave 10
<i>Ley N° 70/2010 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”</i>	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
<i>Ley n.º 18.437/2008. Ley General de Educación</i>	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Reconhecendo que esse quadro é um instrumento visual que, embora facilite a compreensão, superficializa a discussão, analisamos a seguir como essas ideias-chave estão materializadas no discurso de cada uma das políticas.

Ao considerar “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*”¹²⁵ tendo por base as dez ideias-chave que encontramos nos textos da Unesco e do Banco Mundial, percebemos que existem diversas referências a elas, exceto àquelas que tratam sobre educação ao longo da vida (ideia-chave 3); mobilização de recursos para financiamento da educação (ideia-chave 8) e a importância da cooperação internacional (ideia-chave 9). No entanto, acreditamos ser fundamental reforçar que a essência por trás dessas ideias é bastante distinta daquela propagada pela Unesco e pelo Banco Mundial.

Sob essa ótica, embora não haja menção explícita ao termo neoliberalismo, a lei apresenta-se contrária a políticas e práticas frequentemente associadas a essa corrente, como a privatização da educação, a mercantilização do conhecimento e a exclusão social. Além disso, estabelece que a educação é uma função suprema e a primeira responsabilidade financeira do Estado, o que sugere uma visão contrária à privatização da educação (BOLÍVIA, 2010).

¹²⁵ Aprovada pela Assembleia Legislativa Plurinacional e promulgada pelo Presidente Constitucional do Estado Plurinacional da Bolívia, Evo Morales Ayma, em 20 de dezembro de 2010, a lei foi publicada após a implementação da nova Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia em 2009, sendo profundamente influenciada por ela. Esta lei introduziu transformações políticas e sociais significativas no país, reconhecendo a diversidade cultural e linguística da nação e estabelecendo a construção de um Estado Plurinacional fundamentado no conceito de “Viver Bem”, diferenciando-se do Estado neoliberal e incitando o povo a afastar-se do passado colonial (BOLÍVIA, 2010).

Ressaltamos, portanto, que é a partir desse ponto de vista que consideramos a relação entre este documento e as dez ideias-chaves observadas nos documentos dos organismos internacionais.

Por outro lado, o documento brasileiro intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”¹²⁶ faz referência a seis ideias-chave, não havendo menções à educação que supra necessidades básicas de aprendizagem (segunda ideia-chave); educação ao longo da vida (terceira ideia-chave); sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização (quinta ideia-chave) e mobilização de recursos para financiamento da educação (oitava ideia-chave), aspectos amplamente trabalhados nos documentos anteriores à política vigente. Essa constatação torna ainda mais relevante a importância de reconhecer as circunstâncias em que a política foi criada e estabelecer sua genealogia, premissa presente tanto no contexto de produção de texto e como no de influência. Isso porque, no caso do Brasil, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” não enfatiza tanto a educação inclusiva de forma mais ampla (e conseqüentemente os ideais neoliberais que jazem a essa premissa). Ao contrário dos outros dois países, cujos documentos tratam sobre diversas questões da educação, o brasileiro enfatiza a educação especial, sendo o objetivo desta política “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14).

A “*Ley General de Educación*”, política vigente no Uruguai¹²⁷, em relação às dez ideias-chave, faz referências importantes seis delas, excetuando-se a 1ª, 5ª, 6ª e 8ª. Assim, o documento não aborda o papel redentor da educação; sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização; situação, capacitação e atuação do corpo docente e mobilização de recursos para financiamento da educação, respectivamente (URUGUAY, 2008).

¹²⁶ A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” foi lançada no Brasil em 2008, por meio de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007 e prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Esse documento foi entregue ao Ministério da Educação em janeiro de 2008, com o intuito de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, acompanhando os avanços do conhecimento e das lutas sociais. O principal objetivo dessa política é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para alcançar esse objetivo, a política orienta os sistemas de ensino em relação a diversas diretrizes, que incluem: o acesso ao ensino regular; a transversalidade na educação especial; o atendimento educacional especializado; a formação de professores e profissionais da educação; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade; a articulação intersetorial, entre outros (BRASIL, 2008).

¹²⁷ Conhecida como a “*Ley General de Educación*”, promulgada em 2008, a lei estabelece as bases do sistema educacional uruguaio. Essa legislação busca garantir o direito à educação para todos os cidadãos, promovendo a equidade, a inclusão social e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ela enfatiza a educação obrigatória, a autonomia das instituições de ensino, a definição de um currículo nacional, a formação docente e a participação ativa da comunidade no processo educativo. Esses elementos visam assegurar a igualdade de oportunidades e promover uma gestão participativa, valorizando o papel dos professores e a participação das famílias e comunidades (URUGUAY, 2008).

Considerando os três países, em relação à primeira das ideias-chave, referente ao **papel redentor da educação**, podemos afirmar que o documento boliviano confere a ela um papel muito importante, mas não, de fato, redentor como o fazem os organismos internacionais que analisamos. Inclusive, vale ressaltar, a educação é tratada como prioridade estratégica para a transformação em direção ao buscado “Viver Bem” (BOLIVIA, 2010).

Em vista disso, o texto reconhece que a educação desempenha um papel fundamental na transformação das estruturas econômicas e sociais do país, sendo considerada como um processo descolonizador, libertador, revolucionário, anti-imperialista, despatriarcalizador e transformador. Desse modo, o documento valoriza a importância da educação para o desenvolvimento humano e social, mas não estabelece explicitamente a educação como responsável pelo crescimento econômico, local ou individual, como proposto pelos organismos que analisamos (BOLIVIA, 2010).

Essa visão do papel da educação presente no documento boliviano vai de encontro à definição defendida pelas organizações internacionais. Nela, conforme já mencionamos, destaca-se a importância da educação como o fator principal para lidar com os problemas sociais e econômicos, o que implica reduzir a pobreza, aumentar a eficiência no trabalho, melhorar as condições de vida e cuidar do meio ambiente (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007).

No caso da política brasileira, chama a atenção que, ao contrário dos documentos preliminares, a abordagem é um pouco distinta. Nela, afirma-se que compreender os desafios encontrados nos sistemas educacionais revela a urgência de combater práticas discriminatórias e desenvolver soluções para superá-las através da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Concernente à segunda ideia-chave, que trata sobre uma **educação que supra necessidades básicas de aprendizagem** não encontramos referências específicas ao atendimento dessas necessidades na política de inclusão boliviana. Ao contrário disso, de acordo com o art. 69 da lei, quando se trata do currículo determina-se que os princípios e objetivos da organização curricular sejam baseados nas necessidades de vida e aprendizagem dos indivíduos e da comunidade. Além disso, o texto acrescenta que a organização curricular estabelece os meios de ligação entre a teoria e a prática educacional, como expressos no currículo de base intercultural e nos currículos regionais intraculturais diversificados, que, em conjunto, asseguram a unidade e integridade do Sistema Educativo Plurinacional, bem como o respeito pela diversidade cultural e linguística da Bolívia (BOLIVIA, 2010).

Em relação à educação voltada para o mercado de trabalho, o documento não a menciona explicitamente, mas estabelece que a educação deve vincular a teoria com a prática produtiva e orientada para a formação integral das pessoas, que inclui a formação técnica e

profissional. Vale complementar que, ao descrever no art. 14 a Educação Secundária Comunitária Produtiva, o texto menciona que uma de suas funções é identificar as vocações dos alunos para a continuação dos estudos ou para participar das atividades socioprodutivas. Conforme o documento, essa abordagem combina a educação humanística e a educação técnico-tecnológica com a produção, dando valor e desenvolvendo os conhecimentos e saberes das diferentes culturas em diálogo intercultural com o conhecimento universal, incorporando a formação histórica, cívica e comunitária, sendo caracterizada como intracultural, intercultural e plurilíngue (BOLÍVIA, 2010).

Chama a atenção que, no caso do Brasil, essa ideia-chave aparece em todos os documentos anteriores, mas não na política de inclusão vigente. Conforme mencionamos anteriormente, isso se deve ao fato de que este documento brasileiro está mais centrado nas questões específicas da educação especial (BRASIL, 2008). No documento uruguaio, no que diz respeito à segunda ideia-chave, o art. 13 da “*Ley General de Educación*” assegura que as pessoas adquiram aprendizagens que lhes permitam um desenvolvimento integral, considerando os diferentes contextos, necessidades e interesses. Reproduzimos aqui os pilares propostos, baseados no “Relatório Delors” (2010), que mencionamos no quinto capítulo desta dissertação:

Art. 13 (fins) – A política educativa nacional terá em conta os seguintes fins:
 [...] B) Assegurar que as pessoas adquiram aprendizagens que lhes permitam um desenvolvimento integral relacionadas a *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver*. Para isso, a educação deve considerar os diferentes contextos, necessidades e interesses, para que todas as pessoas possam se apropriar e desenvolver os conteúdos da comunidade local, nacional, regionais e globais¹²⁸ (URUGUAY, 2008, p. 3, tradução e grifo nossos).

Complementarmente, no que diz respeito à educação para o trabalho, mais adiante, o mesmo artigo determina como um dos fins da educação a integração do trabalho como um dos componentes fundamentais do processo educativo. Vale ressaltar que essa menção acontece outras vezes no texto. No art. 3º, a lei também estabelece que a educação deve estar orientada para a busca de uma vida harmoniosa e integrada através do trabalho, cultura, entretenimento, cuidado da saúde, respeito ao meio ambiente e exercício responsável da cidadania (URUGUAY, 2008), entre outros.

¹²⁸ Texto original: “*Artículo 13 (fines) – La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines: Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial*”.

É importante reforçar que na concepção da educação que supra as necessidades básicas de aprendizagem o *ensino* perde a centralidade, lugar tomado pela *aprendizagem*. Em vez do conteúdo, destaca-se o aprender a aprender e o desenvolvimento de habilidades e competências, considerando a educação uma estratégia de investimento em capital humano (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013; KLAUS, 2011).

Como já explicamos nos capítulos anteriores, essa combinação acaba consolidando uma proposta, para os pobres, de currículo único com conhecimentos mínimos, configurando-se como uma pedagogia a serviço do capital (BRODBECK; 2015, KUENZER, 2005; LIBÂNEO, 2012; 2018). Nesse sistema, condenam-se os menos privilegiados a viverem aprisionados nos limites de suas necessidades cotidianas através desses conhecimentos mínimos, o que compromete o desenvolvimento das suas capacidades mentais e práticas. Esse processo perpetua o ciclo desses indivíduos, que serão fatalmente excluídos do processo educativo para serem lançados precocemente no mundo do trabalho (KUENZER, 2005; BULHÕES, 2016; CAMARGO; ROSA, 2018; LIBÂNEO, 2012).

Sob essa ótica, Fabris e Traversini (2013) alertam que a recomendação de considerar o contexto dos estudantes como uma oportunidade de flexibilizar o ensino pode ser considerado um mecanismo de controle nas salas de aula. Assim, não se trata de se opor à inserção do cotidiano dos alunos, mas atentar-se para que os modos de ser das comunidades não se convertam em pautas de julgamento baseadas apenas no que a escola considera como adequado, nem que se tornem as únicas referências para guiar o conhecimento escolar.

Isso se alinha aos ensinamentos de Bulhões (2016), que considera essa uma forma de afastar os menos privilegiados do ensino sistematizado não lhes oferecendo acesso a formas mais profundas de aprendizado. Seguindo esses pressupostos, não se considera um grave problema social negar-lhes a oportunidade de alcançar níveis de educação mais avançados do que o básico, mas apenas uma particularidade das necessidades dessa classe, às quais o currículo escolar precisa se ajustar.

Ball (2014, p. 43) considera que, neste contexto, “[...] a educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social”. Essa reflexão leva-nos à terceira ideia central, a **educação ao longo da vida (ou *longlife learning*)**. Ela é mencionada no documento boliviano, porém com uma interpretação distinta. Como demonstrado ao longo desta dissertação, essa abordagem parte de uma visão neoliberal da educação, que propõe um processo ininterrupto – por parte do sujeito – de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências ao longo de toda a vida, conforme

o próprio nome sugere. Essa perspectiva, que exige uma busca constante por novos conhecimentos e uma adaptação às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, representa uma estratégia neoliberal que transfere a responsabilidade do Estado e das instituições públicas de ensino para os indivíduos, podendo contribuir com a perpetuação das desigualdades, uma vez que aqueles que possuem recursos têm mais oportunidades de buscar aprendizado contínuo e se beneficiar desse sistema (RODRIGUES, 2008; KLAUS, 2011).

De forma distinta, a lei boliviana faz referência ao termo no item 3 do art. 3º, que aborda os fundamentos da educação. De acordo com esse dispositivo, a educação é universal, pois beneficia todos os cidadãos do Estado Plurinacional e ocorre ao longo da vida, sem restrições ou condicionamentos, seguindo os subsistemas, modalidades e programas do Sistema Educacional Plurinacional. Uma menção semelhante é encontrada no art. 16, que trata da educação alternativa e especial, ao afirmar que ela ocorre dentro dos princípios da Educação Popular e Comunitária, Educação Inclusiva e Educação ao longo da vida, com prioridade para a população em situação de exclusão, marginalização ou discriminação (BOLIVIA, 2010)¹²⁹.

No caso da política uruguaia, em relação à essa ideia-chave, o documento faz diversas menções, já desde o primeiro artigo, que indica que o Estado garantirá e promoverá a educação de qualidade para todos os habitantes ao longo de toda a vida (URUGUAY, 2008), proposição que se repete no resto do documento.

Cabe mencionar que essa ideia não aparece de forma explícita na política brasileira, mas aparece nos seus antecedentes de forma alinhada com o ideal de *longlife learning* proposto pela Unesco e pelo Banco Mundial. Alimentada pela escassez de emprego formal e pela ideia de que a educação é a solução para o desemprego, a educação ao longo da vida configura-se como uma solução para aqueles que não encontram um trabalho (RODRIGUES, 2008), como explicamos.

Klaus (2011; 2013) argumenta que essas pedagogias centradas no empresariamento de si são estratégias que acionam tecnologias de poder e que se tornaram valores sociais, explicando:

Existe uma inversão fundamental a partir da lógica do investimento em capital humano, principalmente a partir de meados da década de 1990, quando a Teoria do Capital Humano e o empreendedorismo se tornam valores sociais. Como a educação é um investimento, uma aplicação, as famílias procuram fazer o melhor investimento possível,

¹²⁹ Acreditamos ser oportuno ressaltar, ainda sobre a educação ao longo da vida, que a lei boliviana, em seu art. 24, aborda a Educação Permanente não escolarizada. De acordo com o texto, ela é destinada a toda a população e oferece processos formativos não escolarizados que atendam às necessidades, expectativas e interesses de organizações, comunidades, famílias e indivíduos, promovendo sua formação sociocomunitária, produtiva e política. Esses processos são certificados após o cumprimento dos requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação, através de uma instituição especializada, vinculada ao dito órgão, responsável pela capacitação e certificação (BOLIVIA, 2010).

ou seja, quem pode pagar pelo ensino dos seus filhos — e muitos que não podem, mas fazem grandes sacrifícios — optam pelo ensino privado (KLAUS, 2011, p. 179).

Além disso, considerando os discursos que criticam o papel da escola na sociedade, o ideal dos citados organismos sugere mudanças na maneira como os lugares de aprendizado são definidos e como são reconhecidos os conhecimentos adquiridos. Ao longo do tempo, essas orientações podem levar a uma nova definição do papel da escola, que poderá não ser mais vista como a principal instituição de formação, especialmente quando se trata de fornecer conhecimentos comuns para todos. Isso também questiona o futuro da escola pública, único lugar sistemático e intencional de educação para muitas pessoas, em especial, as mais pobres (RODRIGUES, 2008).

Sobre a **divisão da responsabilidade da educação com outros setores da sociedade**, a quarta ideia-chave, o documento boliviano, já no seu art. 3º que trata sobre as bases da educação, indica que ela se sustenta na sociedade e através da plena participação das bolivianas e dos bolivianos no Sistema Educativo Plurinacional. No art. 5º, item 5, ao tratar dos objetivos da educação, o documento considera fortalecer o Sistema Educativo Plurinacional por meio da participação direta de mães, pais, organizações sociais, sindicatos, instituições, nações e povos indígenas originários camponeses, afro-bolivianos e comunidades interculturais. Essa participação é considerada essencial para a formulação de políticas educacionais, planejamento, organização, monitoramento e avaliação do processo educativo, com o objetivo de garantir a qualidade da educação (BOLIVIA, 2010).

Mais adiante, a lei dedica o quarto capítulo para tratar sobre a participação social comunitária, cujos objetivos compreendem a melhoria a qualidade da educação por meio da participação na formulação de políticas educacionais, respeitando as responsabilidades específicas de cada ator educacional e buscando consensos entre eles. Além disso, ela visa fortalecer a natureza comunitária e democrática da participação social, valorizando a diversidade dos envolvidos e estimulando a participação com compromisso, solidariedade e reciprocidade. Essa participação abrange planejamento, controle, monitoramento e avaliação do processo educativo, considerando as atribuições específicas de cada ator e contribuindo para a transparência administrativa do sistema educacional (BOLIVIA, 2010).

Em relação a essa ideia-chave, o texto brasileiro apenas menciona a participação da família e da comunidade como uma das garantias que os sistemas de ensino devem prover para garantir a educação inclusiva (BRASIL, 2008). No caso da lei uruguaia, o documento faz menção à responsabilidade da sociedade civil e de outros agentes em relação à educação, no art. 48, ao preconizar que a participação de professores, outros funcionários, família ou gestores e sociedade em geral na educação pública constituirá um de seus princípios básicos (URUGUAY, 2008).

Como mencionamos, é importante estar atento para o fato de que responsabilizar outros atores nem sempre tem o intuito de proporcionar uma gestão democrática, mas sim de estabelecer uma racionalidade que valoriza a administração e o controle dos recursos, seguindo modelos empresariais (CABRAL NETO; CASTRO, 2011). Neste sentido, Klaus (2011) destaca que, quando diferentes atores compartilham a responsabilidade pela educação, isso diminui o controle dos profissionais da área sobre como ensinar. Isso acontece porque se dissemina o conhecimento sobre a educação, compartilhando as responsabilidades. Ademais, é válido retomar as reflexões de Silva (2002) quando afirma que a participação familiar em muitos contextos fica restrita ao incremento da renda da empresa educativa e, conseqüentemente, menor responsabilização do Estado. Klaus (2011) reforça que essa forma de participação também perpetua desigualdades, visto que as famílias mais abastadas têm mais potencial para conseguir mais recursos do que aquelas com menos dinheiro.

Independentemente dos pressupostos que guiam essa divisão da responsabilidade, conforme alerta Ball (2014), as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil estão cada vez mais difusas, o que permite a inserção de novos discursos. Sobre isso, Shiroma (2021) complementa, reforçando que esse processo é visto com bons olhos pela sociedade, em especial porque usa de argumentos como a responsabilidade social, o voluntariado e a caridade.

Em relação à quinta ideia-chave, que trata sobre **sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização**, a política boliviana no seu art. 73 menciona os princípios da administração e gestão educativa. Eles incluem a participação ativa, a democracia e o comunitarismo, levando em consideração os papéis específicos desempenhados pelos diversos atores envolvidos no processo educacional. Ademais, a tomada de decisões é pautada pela horizontalidade, seguindo as normas e atribuições estabelecidas em cada nível e âmbito do sistema. A gestão deve buscar promover a equidade e complementaridade, tanto entre o campo e a cidade quanto entre o centro e a periferia, respeitando a diversidade cultural e superando desigualdades e abordagens uniformizadoras (BOLIVIA, 2009).

Posteriormente, nos art. 76, 77 e 78, o documento propõe a estrutura administrativa e de gestão do Sistema Educativo Plurinacional, que está composta por três níveis: central, departamental e autonômico¹³⁰. Dessa forma, a tomada de decisões é centralizada no Ministério

¹³⁰ O art. 77 aborda o nível central. Esse nível está formado pelo Ministério de Educação e seus Vice-ministérios, que desempenham o papel de autoridade máxima em assuntos educativos no Estado Plurinacional. Eles são responsáveis pela formulação de políticas e estratégias educacionais, bem como pelas políticas de administração e gestão educativa e curricular. Além disso, o nível central inclui entidades desconcentradas que estão diretamente subordinadas ao Ministério de Educação. O art. 78 trata sobre o nível departamental. Nesse nível, encontramos diversas instâncias, como as Direções Departamentais de Educação, as Direções Distritais de

da Educação, mas há uma ampla distribuição de competências nos diferentes níveis autônomos estabelecidos. A maior parte dessas competências está concentrada nas Autonomias Indígenas Originárias Camponesas. Essa nova distribuição de responsabilidades limita a atuação do governo central a programas nacionais, normas e regulamentações, enquanto outras competências são atribuídas aos níveis autônomos (BOLÍVIA, 2010).

Brasil e Uruguai não se manifestam a respeito dessa ideia no texto das suas políticas. No caso deste, essa ideia-chave não aparece nem mesmo nos documentos anteriores. No caso brasileiro, no entanto, encontramos referências a essas ideias em todos os textos anteriores, sempre baseadas em uma visão neoliberal.

Esse processo de centralização é visto por Ball (2014) como uma nova arte paradoxal de governo, pois ao mesmo tempo que dá maior autonomia, garante “[...] novos modos de governar a sociedade e a economia e de moldar os indivíduos e as suas condutas” (BALL, 2014, p. 70). Ademais, o autor reflete que as transformações que acontecem internamente nas instituições públicas criam condições para a privatização dos serviços de ensino público (BALL, 2014). A respeito disso, Apple (2003) ressalta que, de acordo com os defensores do pensamento neoliberal, as escolas públicas são buracos negros que prejudicam a saúde financeira governamental sem oferecer resultados decentes, apresentando-se à sociedade as reformas educacionais como estratégia imprescindível para aprimorar a gestão pública e otimizar os investimentos, em especial na América Latina (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

No que se refere à sexta das ideias-chave, que versa sobre a **situação, capacitação e atuação do corpo docente**, o documento boliviano garante que a formação dos professores será gratuita, assumida pelo Estado, que a considera função suprema e de sua responsabilidade financeira primária. Ademais, o art. 36 determina que as Escolas Superiores de Formação de Professores são as únicas instituições autorizadas a oferecer e desenvolver programas de formação acadêmica de professores. A lei reconhece a importância dos professores na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BOLÍVIA, 2010).

Educação e as Direções de Unidades Educativas. Essas instâncias têm a responsabilidade de administrar e gerir as questões educacionais e curriculares em suas respectivas áreas de atuação. Assim, desempenham um papel fundamental na garantia de um sistema educativo eficiente e de qualidade em cada âmbito departamental. O art. 80 trata sobre o nível autônomo, que está dividido entre governos departamentais, municipais e as Autonomias Indígenas Originárias Camponesas. Em resumo, os governos departamentais são responsáveis pelo fornecimento, financiamento e garantia dos serviços básicos, infraestrutura e equipamentos dos Institutos Técnicos e Tecnológicos. Os governos municipais provêm e garantem serviços, infraestrutura e material educativo nas Unidades Educacionais de Ensino Regular, Ensino Alternativo e Especial, bem como as Direções Distritais e de Núcleos. As autonomias Indígenas Originárias Camponesas têm competências na gestão educacional, incluindo a formulação e execução de planos de educação, organização e apoio à gestão participativa dos povos indígenas originários camponeses e fornecimento de infraestrutura e serviços básicos para instituições educacionais em sua jurisdição (BOLÍVIA, 2010).

Dessa forma, o art. 33 estabelece que um dos objetivos da formação superior de professores é formar profissionais críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, inovadores, investigadores, comprometidos com a democracia, as transformações sociais e a inclusão plena de todas as bolivianas e os bolivianos. Em relação à capacitação, o art. 40 trata sobre a formação continuada de professores, considerando-a como um direito e um dever de todo docente, tendo como objetivo a atualização de modo a melhorar a qualidade da gestão, dos processos, dos resultados e do ambiente educacional, fortalecendo as capacidades inovadoras dos educadores (BOLÍVIA, 2010). No caso brasileiro, considerando seu objetivo, que está voltado para a educação especial, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” aborda a necessidade de capacitar os professores para fornecerem um atendimento educacional especializado e outros profissionais da área da educação para promover a inclusão nas escolas (BRASIL, 2008).

Sobre isso, Castro (2004) alerta que a capacitação docente proposta pelo ideal neoliberal envolve essencialmente programas de treinamento profissional personalizado, rápido e prático, para desempenhar funções de trabalho que estão em constante mudança, ou seja, um conjunto de ferramentas de sobrevivência docente com informações, conhecimentos, técnicas e habilidades instrumentais orientadas principalmente para a execução das diretrizes da reforma em curso (TORRES, 2000). Em resumo, é um aprendizado versátil para pessoas que executam tarefas parcialmente automatizadas de modo a reduzir os custos da prestação de serviços e uniformizar a educação baseando-se em patamares baixos (MICHELS; GARCIA, 2014). Por meio desse processo, o ideal neoliberal da educação trabalha para produzir um corpo docente dócil, produtivo, responsável e empreendedor (BALL, 2014), controlando e regulamentando cada vez mais sua atuação e intensificando seu trabalho (APPLE, 2003).

No que diz respeito à **avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de sistemas de avaliação globais**, sétima ideia-chave, no art. 5º, item 18, a “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*” indica como um dos objetivos da educação assegurar integralmente a qualidade da educação em todo o Sistema Educativo Plurinacional boliviano, por meio da implementação de estratégias de acompanhamento, medição, avaliação e acreditação, com a participação da sociedade. Dentro do contexto da soberania e identidade plurinacional, o documento propõe, a nível internacional, indicadores, parâmetros de avaliação e acreditação da qualidade educativa que atendam à diversidade sociocultural e linguística do país. Mais adiante, a lei estabelece no art. 83 a criação do Observatório Plurinacional da Qualidade Educacional, uma instituição pública descentralizada, técnica, especializada e

independente em relação aos processos e resultados de suas avaliações, com a responsabilidade de monitorar, medir, avaliar e credenciar a qualidade educacional (BOLIVIA, 2010).

Sobre a mesma ideia-chave, a “*Ley General de Educación*” uruguaia dedica todo o Título IV à criação do *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, uma entidade pública não estatal, criada com o objetivo de avaliar a qualidade da educação no Uruguai. Vincula-se o instituto ao Ministério da Educação e Cultura, contendo uma Comissão Diretiva composta por sete membros, representantes de diferentes órgãos educacionais (URUGUAY, 2008). De acordo com o documento, estão entre as responsabilidades do instituto: avaliar a qualidade da educação nos níveis inicial, primário e médio; fornecer informações que contribuam para garantir o direito dos estudantes a uma educação de qualidade; divulgar o cumprimento dos objetivos estabelecidos por instituições educacionais; promover a produção de conhecimento sobre processos de avaliação; fornecer informações sobre o aprendizado dos estudantes; propor critérios e modalidades para os processos de avaliação do Sistema Nacional de Educação e assessorar o Ministério da Educação e a ANEP em participações internacionais de avaliação.

Vale ressaltar que o instituto fica incumbido de produzir a cada dois anos um relatório sobre o estado da educação no Uruguai, levando em consideração os resultados de testes de avaliação nacionais ou internacionais, acesso, cobertura, permanência, resultados de aprendizagem, relevância e pertinência das propostas e conteúdos educacionais, assim como evolução e características do gasto educacional. Como critérios, o órgão considera a coerência entre currículos e recursos educacionais, adequação dos processos educacionais às características e necessidades dos estudantes, condições físicas e equipamentos das escolas, bem como a eficiência na administração dos recursos humanos e materiais e a qualidade da formação e desenvolvimento profissional dos professores, única referência que encontramos às ideias-chave 5 e 6, respectivamente (URUGUAY, 2008).

Em relação à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a avaliação é considerada um procedimento em constante transformação que leva em conta o conhecimento prévio do aluno, o seu nível atual de desenvolvimento, bem como as perspectivas de aprendizado futuro. Portanto, a abordagem avaliativa é contínua e formativa, analisando o desempenho em relação ao seu progresso individual. Considerando o seu propósito em relação à educação especial, o documento explica que na avaliação devem ser enfatizados os aspectos qualitativos que apontam para as intervenções pedagógicas necessárias por parte do professor, que deve criar estratégias tendo em mente que alguns alunos podem requerer um tempo adicional para realizar as tarefas bem como outros recursos de acessibilidade (BRASIL, 2008).

Embora reconheçamos que a avaliação seja fundamental no processo de aprendizagem, os pressupostos neoliberais para esse processo valem-se de estratégias questionáveis que merecem atenção. Considerar o sucesso educacional através de provas padronizadas cria escolas cada vez mais semelhantes, com currículos padronizados e monoculturais, que priorizam conteúdos e métodos determinados pelo Estado, legitimando alguns em detrimento de outros (APPLE, 2003). Esses sistemas de avaliação, em especial os internacionais, não são capazes de identificar as desigualdades internas dos países (TROJAN, 2010), o que perpetua a exclusão e cria dados comparativos que facilitam a transformação da educação em uma mercadoria, como já mencionamos (APPLE, 2003).

A respeito disso, Apple (2003) traz à tona outra reflexão interessante. O autor indica que essas medidas revelam um receio em relação ao *Outro*. Esse medo manifesta-se “[...] na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilinguismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade” (APPLE, 2003, p. 57). Neste sentido, o autor traz à luz pesquisas que demonstram que instrumentos como provas padronizadas, modelos sistematizados de ensino e ensino diferenciados para os mais dotados podem reproduzir e agravar desigualdades de gênero, raça e classe, visto que estão fundamentados em práticas eugenistas que visam o aperfeiçoamento da raça e a aversão ao não-padrão, criadas sob o ponto de vista do olhar hegemônico (APPLE, 2003).

Relativamente à **mobilização de recursos para financiamento da educação**, oitava ideia-chave, o art. 1º da “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*” indica que “a educação constitui uma função suprema e responsabilidade financeira primária do Estado, que tem a obrigação indeclinável de a sustentar, garantir e gerir”¹³¹ (BOLÍVIA, 2010, p.1). Mais adiante, no art. 89, define-se explicitamente que o Sistema Educativo Plurinacional receberá financiamento por parte do Estado, utilizando recursos provenientes do Tesouro Geral do Estado e das entidades territoriais autônomas, de acordo com a legislação orçamentária estabelecida na Lei Geral do Estado, em conformidade com o art. 77 da Constituição do Estado¹³². Assim sendo, não há menção à mobilização de recursos para o financiamento da educação, menos ainda em se tratando de recursos internacionais.

Embora nenhum dos documentos dos três países aborde a mobilização de recursos para a educação, a *realidade* brasileira é diferente, conforme observamos nos documentos anteriores

¹³¹ Texto original: “*La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla*”.

¹³² O texto original do art. 77 da Constituição é exatamente igual ao texto do item 2 do art. 1º da “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*”, reproduzido na nota de rodapé nº 131.

à política vigente. Rodrigues (2008) ressalta que o discurso que difunde a ineficiência da gestão pública escolar propõe como solução a redução de cursos diversificando fontes de financiamento, o que fomenta a prática de buscar recursos por outros meios. Silva (2002) ressalta que essas ações, quando implementadas, provocam incompatibilidades, em especial em sociedades com ampla concentração de rendas e de poder, permeabilidade orçamentária e elevados índices de pobreza e de miséria. A autora alerta que, ainda em circunstâncias como essas, os governos nacionais propõem mudanças constitucionais e jurídicas que facilitam o enquadramento às políticas e estratégias exigidas pelos financiadores, como aconteceu com o Brasil (SILVA, 2002), mesmo que a política de inclusão vigente não aborde essa questão explicitamente.

Em relação à **importância cooperação internacional**, merece destaque mencionar que não há qualquer menção em todo o documento boliviano a essa ideia-chave (BOLÍVIA, 2010). No entanto, ela aparece, ainda que de forma implícita, na política brasileira, que faz diversas referências à Unesco ou aos documentos e conferências organizados por este órgão ou por outros organismos internacionais. No item II, que trata sobre os marcos históricos e normativos, são mencionadas a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990a) e a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994a), a “Convenção da Guatemala” (OEA, 1999) e “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, aprovada pela ONU (BRASIL, 2006).

No caso da “*Ley General de Educación*” do Uruguai, diferentemente dos outros dois países, chamam a atenção as menções feitas. No art. 4º, a lei trata sobre os direitos humanos como referência para o direito à educação e reitera que esse é fundamentado na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, na sua Constituição e nos tratados internacionais que o país ratificou. Além disso, o art. 14 faz uma menção explícita acerca dos tratados internacionais que consideramos oportuno reproduzir, apesar da longa extensão:

Art. 14 (Tratados internacionais e cooperação internacional) - O Estado, ao definir a política educativa nacional, promoverá que a educação seja concebida como um bem público e que a cooperação internacional contribua para os fins estabelecidos no artigo anterior¹³³. *Nenhum acordo ou tratado, bilateral ou multilateral, será firmado com*

¹³³ O artigo anterior da lei trata sobre os oito fins da política de educação nacional, sendo, em resumo: 1) promover justiça, solidariedade, liberdade, democracia, inclusão social, integração regional e internacional, e convivência pacífica; 2) priorizar aprendizagens integrais relacionadas a ser, aprender, fazer e viver juntos, considerando contextos, necessidades e interesses para a apropriação dos conteúdos culturais; 3) formar indivíduos reflexivos, autônomos, solidários e não discriminatórios; 4) promover o desenvolvimento da identidade nacional a partir de uma perspectiva democrática; 5) promover soluções alternativas, cultura de paz e tolerância; 6) estimular diferentes formas de expressão, promovendo a diversidade cultural e potencialidades individuais; 7) incentivar criatividade e inovação artística, científica e tecnológica e 8) integrar o trabalho como um dos componentes fundamentais do processo educativo, promovendo a articulação entre o trabalho manual e intelectual (URUGUAY, 2008, p. 3-4).

*Estados ou organizações internacionais que, direta ou indiretamente, signifique considerar a educação como um serviço lucrativo ou incentivar sua mercantilização*¹³⁴ (URUGUAY, 2008, p. 4, tradução e grifo nossos).

Essa ideia-chave e a forma como esses países a interpretam (ou a omitem) são importantes reveladores das influências desses organismos internacionais. Conforme mencionamos no quinto capítulo, a respeito da cooperação internacional, Ball (2014) traz o conceito das Redes Transnacionais de Influência (TANs), que estabelecem uma complexa teia de relações. O autor explica que novas redes e grupos estão se estabelecendo à medida que as ideias neoliberais se difundem e são aceitas. Essas redes são formadas por diversos participantes atuantes em um cenário político que inclui organizações internacionais, governos nacionais e empresas globais (BALL, 2014; 2016).

Keck e Sikkink (1999), que cunharam o termo TANs, identificam quatro estratégias dessas redes, que consideramos importante mencionar aqui: a capacidade de mobilizar politicamente a informação com celeridade; a capacidade de mobilizar histórias e símbolos relevantes para o público; a capacidade de criar e implantar atores e a capacidade de exercer pressão sobre os atores políticos de modo a formalizar as suas promessas. Ao analisar os documentos da Unesco e do Banco Mundial e as políticas dos três países objetos dessa dissertação, pudemos observar essas estratégias, que materializam a importância da cooperação internacional por meio das TANs, mais notadamente no caso brasileiro.

Esse processo cria uma nova maneira de administrar que introduz novas formas de autoridade no processo político (global e/ou nacionalmente), formando um mercado de autoridades e alterando as modalidades, os conteúdos de política educacional, bem como a prestação de serviços para a educação. Esse processo, a cargo do *edu-business*, congestionava a educação pública e reduz a capacidade dos governos nacionais de orientar os seus sistemas de ensino, tornando agências internacionais, ONGs e empresas privadas boas alternativas para compensar e reparar o dito fracasso do Estado (BALL, 2014).

A **educação inclusiva**, décima ideia-chave, é considerada um princípio presente no texto da “*Ley n.º 70/2010 de Educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’*”, sendo mencionada anteriormente no art. 3º, que estabelece esse pressuposto como as bases da educação. O documento reconhece a diversidade dos grupos populacionais e das pessoas que vivem no país,

¹³⁴ Texto original: “*Artículo 14. (Tratados internacionales y cooperación internacional).- El Estado al definir la política educativa nacional promoverá que la educación sea concebida como un bien público y que la cooperación internacional sea coadyuvante a los fines establecidos en el artículo precedente. No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización*”.

visando oferecer uma educação adequada e relevante às necessidades, expectativas e interesses de todos os cidadãos do Estado Plurinacional. Além disso, busca proporcionar igualdade de oportunidades e condições equitativas, sem discriminação, conforme estabelecido pelo art. 14 da Constituição (BOLÍVIA, 2008). Um pouco mais adiante, há outra menção, incluindo ditos populares em quéchua, que julgamos relevante reproduzir:

A educação assume e promove como princípios ético-morais da sociedade plural o *ama qhilla, ama llulla, ama suwa* (não sejas preguiçoso, não mintas nem roubes), *suma qamaña* (Viver Bem), *ñandereko* (vida harmoniosa), *teko kavi* (vida boa), *ivi maraei* (terra sem mal) e *qhapaj ñan* (caminho ou vida nobre), bem como os princípios de outros povos. Ela se baseia nos valores de unidade, igualdade, **inclusão**, dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, complementaridade, harmonia, transparência, equilíbrio, **igualdade de oportunidades, equidade social e de gênero na participação**, bem-estar comum, responsabilidade, justiça social, distribuição e redistribuição dos produtos e bens sociais, para Viver Bem¹³⁵ (BOLÍVIA, 2010, p. 4, tradução e grifo nossos).

Como os excertos demonstram, a lei aborda de forma abrangente a educação inclusiva e a igualdade de oportunidades no contexto do Estado Plurinacional. Reconhecendo a diversidade dos grupos populacionais, ela tem a intenção de garantir acesso a uma educação de qualidade, promovendo a equidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes, refletindo o compromisso de garantir uma educação inclusiva, superando desigualdades históricas e construindo uma sociedade justa, onde cada indivíduo possa exercer seu direito à educação e desenvolver seu potencial máximo (BOLÍVIA, 2010).

Em relação ao que costumamos reconhecer como educação especial, a lei dedica todo o capítulo II para tratar sobre o seu subsistema de “Educação alternativa e especial”. De acordo com o documento, a educação alternativa refere-se à educação de jovens e adultos e à educação permanente não escolarizada e a educação especial refere-se a ações que promovam e consolidem a educação inclusiva para pessoas com deficiência, pessoas com dificuldades de aprendizagem e pessoas com talento extraordinário (BOLÍVIA, 2010).

No caso da política brasileira, é importante mencionar que, ao contrário dos outros dois documentos nacionais, este está intensamente voltado para esse tema, e chama a atenção que o

¹³⁵ Texto original: “*La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien*”.

documento reconheça a lógica da inclusão excludente que tratamos neste trabalho¹³⁶. A política vigente afirma que, com o avanço da democratização da educação, fica evidente a existência do paradoxo entre inclusão e exclusão, por meio dos quais os sistemas educacionais buscam universalizar o acesso, mas ainda excluem indivíduos e grupos que não se encaixam nos padrões homogeneizadores da escola. Dessa forma, de acordo com o documento, a exclusão tem mostrado características semelhantes nos processos de segregação e integração, que perpetuam a seleção e normalizam o fracasso escolar (BRASIL, 2008).

Além disso, o texto reitera a importância da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994a) ao estabelecer que as escolas regulares têm a responsabilidade de educar todos os alunos, abordando a questão da exclusão escolar de crianças com deficiência, aquelas que vivem nas ruas ou trabalham, as superdotadas, aquelas em desvantagem social e as que possuem diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. No entanto, o documento brasileiro afirma que as medidas adotadas no âmbito educacional não obtiveram sucesso em fazer com que as escolas convencionais enfrentassem o desafio de suprir as demandas educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

No que se refere à “*Ley General de Educación*” do Uruguai e à educação inclusiva, o texto versa sobre diversidade e inclusão educacional no art. 8º, que insta a garantia dos direitos dos grupos minoritários ou em situação especial de vulnerabilidade, com o objetivo de assegurar igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e sua efetiva inclusão social. De acordo com o texto, para garantir o cumprimento efetivo do direito à educação, as propostas educacionais respeitarão as capacidades diferentes e características individuais dos estudantes, visando alcançar o pleno desenvolvimento de seu potencial (URUGUAY, 2008).

Mais adiante, no art. 33, a lei discorre sobre as modalidades da educação formal, indicando que ela deve considerar características específicas, permanentes ou temporárias, pessoais ou contextuais, com o objetivo de garantir a igualdade no exercício do direito à educação. Nesse contexto, afirma-se que será dada especial atenção à educação em áreas rurais, à educação de jovens e adultos e à educação de pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão nos contextos da educação formal, de acordo com suas possibilidades e fornecendo o apoio necessário (URUGUAY, 2008).

Considerando a amplitude que a educação inclusiva pode ter, e que pudemos observar nas políticas dos três países, valemo-nos nas reflexões de Gentili (2009). De acordo com o autor, enfatizar a necessidade da democratização do acesso à escola tendo o Estado aumentado o seu controle sobre o aparato escolar (com mecanismos que demonstramos) não é uma pauta

¹³⁶ Explicitamente documento menciona o “[...] papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 1).

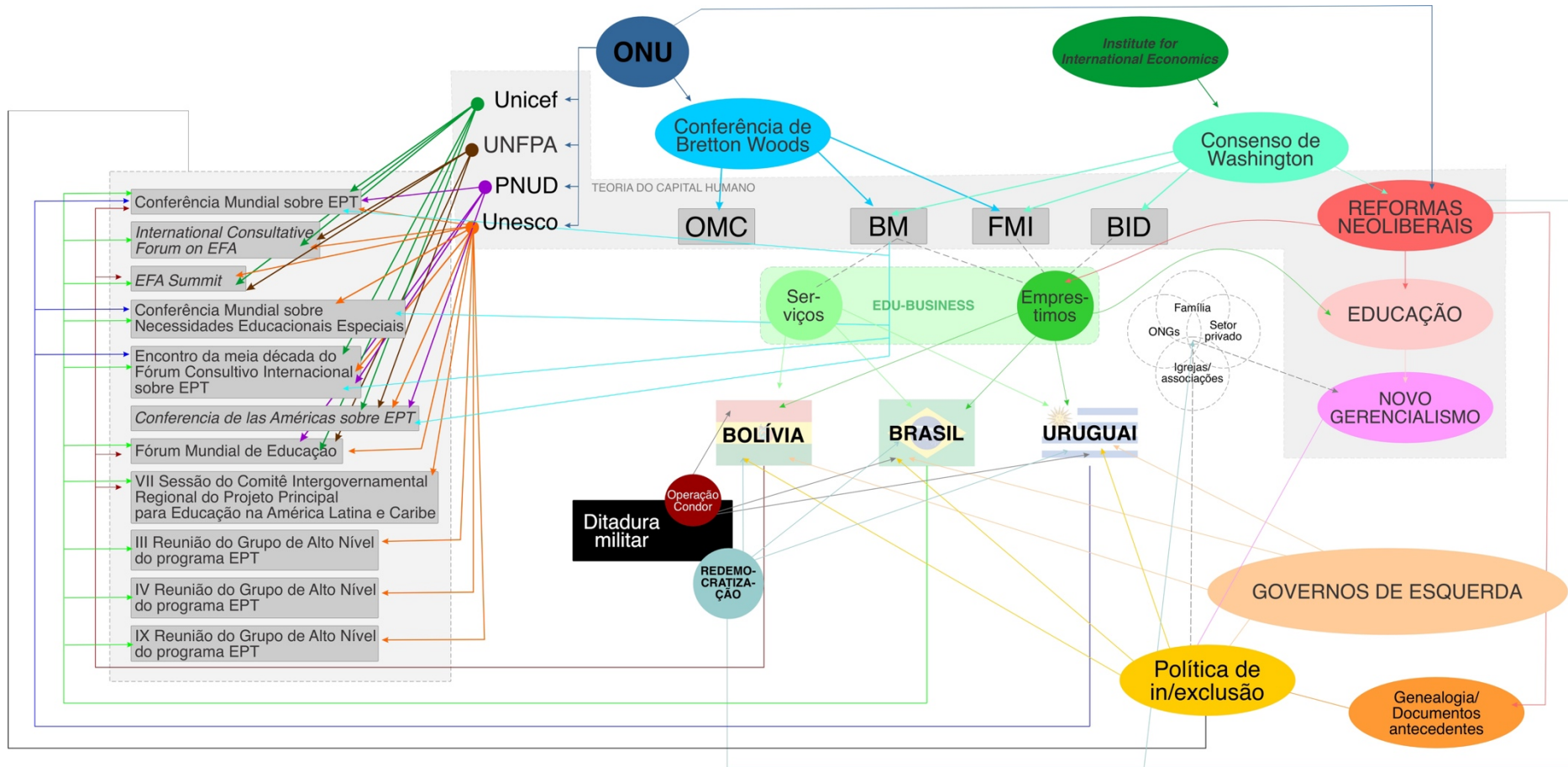
inocente. O autor desenvolve essa ideia ressaltando a contraditoriedade do processo, ao lembrar que o crescimento da pauta da inclusão é uma resposta às lutas das classes populares que acabam por exigir maior escolaridade devido a um novo padrão de exploração da classe trabalhadora no qual a educação adquire um valor fundamental (GENTILI, 2009).

Rech (2013), baseando-se nos ensinamentos de Foucault, alerta que uma escola de massas tem como propósito controlar uma população que precisa ser vigiada, regulada e normalizada. Esse processo explica por que a educação – historicamente apenas acessível a indivíduos privilegiados – foi se reorganizando para conter uma massa que precisava de maior condução. Essa reflexão ajuda a compreender como um sistema guiado pelo capital e que funciona exatamente porque exclui investe recursos no ideal da educação inclusiva (SANFELICE, 1999; FREITAS, 2002).

Lopes e Fabris (2013, p. 39), complementarmente, consideram que a inclusão é uma estratégia do Estado para desenvolver na população uma subjetividade inclusiva, criando uma forma de ser que conduz os indivíduos a se ocupar com o outro, concorrendo consigo mesmo e competindo com o outro. Assim, ao se tornar empresário de si mesmo, assume-se a responsabilidade de gerenciar sua própria vida e participar de “gradientes de produtividade”, que possibilitam a manutenção dos incluídos. Sob essa ótica, o discurso da educação inclusiva, conforme mencionamos, confunde igualdade com homogeneidade (ESTEBAN, 2007) e usa a inclusão como uma compensação das diferenças sociais (MICHELS, 2006).

Como pudemos perceber, em maior ou menor grau, os ideais neoliberais permeiam as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai. Sob essa perspectiva, considerando do contexto de influências proposto por Ball e colaboradores, elaboramos a Figura 7, na qual buscamos identificar e representar os atores nessas redes e como exercem o seu poder.

Figura 7 – TANs nas Políticas de In/exclusão da Bolívia, do Brasil e do Uruguai



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao apresentar essa figura, estamos cientes que se trata apenas de uma forma simplista de representar relações que têm forças distintas, fluxos variados, distintos graus de interação e interconectividade, reconhecendo que há diferenças entre o representado e a materialização dessas redes no contexto da prática (BALL, 2014). Também reconhecemos que muitas das relações existentes nessas redes consistem em negociações e compromissos informais que não são assumidos com transparência entre as partes e que, portanto, não fazem parte dessa representação. Ainda assim, observando as relações, nota-se a transformação do papel dos Estados em especial quando se considera a mobilidade das políticas, que estão baseadas em relações sociais, interesses, compromissos, finalidades, influências distintos (BALL, 1994; 2011; 2014). Neste sentido, Ball (2014, p. 37, grifo do autor) ressalta que há uma “[...] mudança de governo para governança; isto é, de burocracia para redes; de prestador para contratante”, o que tem como consequência “[...] novas formas de prática e cultura organizacional (*metaorganização*)”.

Sob esse ponto de vista e tendo em conta as questões norteadoras¹³⁷ de Mainardes (2006) para o contexto de influências, propomos algumas reflexões de modo a amalgamar a discussão sobre como ocorre a mobilidade dessas recomendações entre os documentos da Unesco e do Banco Mundial e os documentos das políticas de in/exclusão dos países selecionados que nos propusemos fazer no terceiro objetivo específico deste trabalho.

Desse modo, julgamos importante mencionar que, tanto nos documentos da Unesco como nos do Banco Mundial, encontramos referências ao papel desses organismos na criação de políticas públicas para educação. Em relação à Unesco, isso se encontra presente na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, na qual há um artigo dedicado ao desenvolvimento de uma política de apoio, considerado fundamental para a concretização do compromisso de EPT (UNESCO, 1990a). No caso da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994a, p. 2) essa solicitação é ainda mais evidente, visto que os signatários apelam aos governos e os incitam a uma série de atitudes, entre as quais destacamos: “[...] adotar como matéria de

¹³⁷ Em relação ao contexto de influência, também usamos como suporte as questões norteadoras de Mainardes (2006), que reproduzimos mais uma vez aqui: 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?; 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?; 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?; 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?; 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência); 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?; 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?; 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?; 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política? (MAINARDES, 2006, p. 66).

lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo”.

O “Marco de Ação de Dakar” (UNESCO, 2001b) sugere que sejam criados planos nacionais de educação, de forma democrática e transparente pelos Estados até o ano de 2002. O texto salienta que os planos devem abordar problemas específicos, como o sub-financiamento da educação básica, bem como definir estratégias claras para superar problemas dos excluídos das oportunidades educacionais. Estabelece-se que os planos serão responsáveis por materializar e detalhar os objetivos e estratégias definidos neste documento, bem como os compromissos assumidos nas conferências internacionais realizadas durante os anos 1990. Mais adiante, o mesmo documento determina que esses planos sejam fortalecidos ou estabelecidos em fóruns nacionais de educação, transparentes e democráticos, nos quais todos os ministérios relevantes e as organizações da sociedade civil estejam representadas, indicando que será providenciado apoio técnico pela comunidade internacional para os países com maiores dificuldades (UNESCO, 2001b).

No caso do Banco Mundial, o documento “*Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial*” indica que a principal contribuição do Banco é a de aconselhar os governos a elaborar políticas educacionais adequadas às circunstâncias de seus países (BANCO MUNDIAL, 1996). No documento “*Estrategia sectorial de la educación*” (BANCO MUNDIAL, 2000), há algumas menções às políticas públicas para a educação e em parte delas o banco propõe a sua atuação, dentre as quais julgamos mais relevantes duas. Uma se refere à equidade de gêneros e menciona que no seu trabalho para aumentar a matrícula, retenção, resultados e realizações de meninas, o Banco Mundial e seus parceiros vêm usando uma variedade de abordagens, incluindo *o estabelecimento de políticas nacionais*. A outra refere-se à criação de um curso de treinamento para formuladores de políticas e funcionários de agências internacionais, que o BM planejava à época com importantes instituições acadêmicas, com foco em abordar práticas eficazes e ineficazes bem como estratégias para implementar reformas educacionais de forma politicamente sustentável (BANCO MUNDIAL, 2000).

De acordo com Ball (2014), esse cenário onde os organismos internacionais têm poder de interferir nas políticas locais permite a criação de um mercado que comercializa soluções educacionais. Neste sentido, as organizações que oferecem esses serviços, tais como o BM e a Unesco, ampliam a sua influência no debate político e na sua participação na formulação de políticas, que muitas vezes levam em conta processos de privatização e concessão de empréstimos. O autor alerta para o fato de que as organizações adotam uma postura redentora propondo soluções e iniciativas para a educação pública fortemente relacionadas com os preceitos neoliberais. Nas suas palavras:

Políticas de Estado, particularmente aquelas que empregam técnicas de gestão da escola e de gestão desempenho, podem, assim, criar incentivos e pressões para fornecedores do setor público a fazer uso dos serviços do setor privado. Essas técnicas, que se baseiam na concessão de maior autonomia às instituições e que implantam processos de desconcentração nos sistemas de ensino, também produzem respostas padronizadas e normalizadas, em parte por meio do trabalho dos próprios *edubusinesses* (BALL, 2014, p. 160).

Dessa forma, baseando-se nas premissas do já mencionado novo gerencialismo (BALL, 2011), vende-se a necessidade de mudança, uma nova linguagem gerencialista e a autoeficácia e o Estado passa a desempenhar o papel de gerador de mercados, uma vez que alguns desses colaboradores estão envolvidos em atividades lucrativas. Isso gera novas possibilidades de participação para empresas privadas e, ao mesmo tempo, provoca mudanças nas maneiras como o Estado opera e se envolve nas diferentes esferas da educação. Ou seja: ele define *limites* para o mercado ao mesmo tempo em que permite que o mercado possa *expandir* (BALL, 2014, grifos nossos). Neste sentido, vale ressaltar que nas recomendações dos organismos internacionais há uma mistura de linguagem empresarial com a linguagem educacional que se materializa em enunciados norteadores de uma perspectiva pré-definida e moldada a partir do discurso neoliberal a respeito do que e de como ensinar, bem como de onde aprender e para quê (RODRIGUES, 2008).

Nesse sentido, os governos abdicam de algumas posições privilegiadas de autoridade. Assim, ao adotar esses modelos de governança, estão sujeitos a perder poder em algumas áreas, ao mesmo tempo em que outras podem experimentar avanços, mas inevitavelmente os serviços públicos – que são obrigações do Estado – cada vez mais baseiam-se em redes, parcerias e outras formas de colaboração (BALL, 1994; 2014). Neste sentido, sem limitar-se a uma perspectiva do controle estatal, as políticas configuram-se como um conjunto de tecnologias e práticas realizadas e disputadas em contextos locais; um instrumento do que Ball (1994, p. 10) chama de “economia do poder”¹³⁸.

Complementarmente, é importante considerar que as políticas não oferecem respostas em relação ao que deve ser feito, mas criam circunstâncias que reduzem ou modificam as possibilidades ou estabelecem metas particulares (BALL, 2011). Neste sentido, elas são impulsionadas pelas

¹³⁸ Em tradução livre nossa. Em inglês, *economy of power* (BALL, 1994, p. 1). Ball (1994) discute as reformas educacionais que geram uma “economia do poder” caracterizada pela circulação contínua e adaptada do poder no sistema educacional. Essa economia influencia quatro áreas-chave: currículo, avaliação, pedagogia e organização. Durante as reformas, esses aspectos estão interligados, resultando em maior ênfase nos aspectos técnicos dos educadores e menor autonomia profissional. A prática pedagógica é quantificada por metas padronizadas, reduzindo a autonomia e promovendo a padronização nas salas de aula. O currículo tende a se tornar mais homogêneo e avaliações unificadas são implementadas, baseadas em normas estatísticas. Isso leva à avaliação de estudantes e supervisão dos educadores e instituições, transformando a educação em uma mercadoria (BALL, 1994), conforme evidenciamos nesta dissertação.

interconexões das relações sociais ou colaborações entre diferentes agentes e são moldadas por essas mesmas interações, englobando participantes variados com seus próprios interesses, compromissos, objetivos e influências. Eles se unem através da adoção de um conjunto de ideias compartilhadas que circulam nessa rede de relações e são legitimados por meio dela. Além disso, as políticas tornam-se uma oportunidade de lucro para o *edu-business* (BALL, 2014).

Sob essa perspectiva, é preciso reconhecer que nesse processo estabeleceram-se novas relações. Elas baseiam-se em um novo papel do Estado, na diluição das fronteiras entre sociedade civil, o Estado e a economia e na atuação de novos mecanismos transnacionais de governança (HOSTINS; HOEPERS, 2017). Esses mecanismos, como mencionamos, nos quais as TANs exercem um grande papel, envolvem tipos específicos de relações sociais, legitimam e credibilizam discursos dentro de uma “arquitetura global de relações políticas” baseadas em concepções de problemas sociais e suas soluções, oferecidas por eles mesmos (BALL, 2014, p. 34).

Em virtude da forma como as soluções são apresentadas, descaracterizam-se as particularidades de cada contexto e provoca-se a homogeneização das políticas, desconsiderando panorama de cada Estado (HOSTINS; HOEPERS, 2017). Neste sentido, como resumem Hostins e Hoepers (2017), existe uma interconexão entre os âmbitos global e local nos quais os discursos são concebidos no contexto de influências. Essa dinâmica realça a emergência de novos agentes que atuam por meio de diversos canais, abrangendo desde materiais escritos até conferências internacionais, bem como a disseminação de informações e a transferência de políticas na rede.

Sob esta perspectiva, ressaltamos mais uma vez a genealogia dessas políticas que traçamos nos itens anteriores, indicando a presença de influências globais/internacionais e nacionais operando antes mesmo da emergência da formulação da política vigente (MAINARDES, 2006). Como indica Ball (1994), as políticas não são implementadas, visto que não passam por um processo linear de criação ou implementação e “[...] não há espaço de neutralidade, pois textos e discursos são submetidos a constantes reinterpretações nas diversas formas de produção de discursos” (HOEPERS, 2017, p. 62). Desse modo, no processo de elaboração das políticas locais, o Estado valida o discurso global ao incorporar as abordagens simplificadas propostas por organismos internacionais. Assim, embora submetidos a pressões para adotar determinadas políticas, os Estados também demonstram adesão a soluções simplificadas para problemas complexos. Adicionalmente, a perspectiva de acesso a financiamento para promover reformas atua como um incentivo adicional, simplificando as responsabilidades estatais e viabilizando as reformas propostas (HOSTINS; HOEPERS, 2017).

Em síntese, a atuação de organismos internacionais influencia criação das políticas educacionais de inclusão locais, promovendo um mercado de soluções educativas. O Banco Mundial e a UNESCO oferecem esses serviços, ampliando sua influência política alinhada ao neoliberalismo. Isso impulsiona abordagens como o novo gerencialismo e a privatização, padronizando a educação por meio da ação do *edu-business*. Assim, fomenta-se a colaboração entre atores globais e privados e transforma-se o papel do Estado, diluindo as fronteiras entre sociedade civil, Estado e atividade econômica, sob a premissa da necessidade de reformas baseadas em critérios de mercado. Motivando-se em incentivos financeiros (mas não somente), uniformizam-se as políticas sob a ótica global, negligenciando contextos nacionais, redefinindo as relações políticas e destacando-se a interação entre influências externas e internas nas políticas educacionais.

No próximo capítulo, resumimos as reflexões feitas ao longo desta dissertação, destacando algumas conclusões sobre como diferentes países adotaram as orientações da Unesco e do Banco Mundial ao desenvolver suas políticas de inclusão. Além disso, apresentamos sugestões para futuras pesquisas, centradas no contexto da prática proposto pela ACP.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar como as recomendações da Unesco e do Banco Mundial no período de 1990 a 2010 influenciaram a elaboração das políticas educacionais de inclusão na Bolívia, no Brasil e no Uruguai. Durante nossa pesquisa, traçamos caminhos interessantes, em especial se considerarmos sua possível originalidade no recorte proposto, conforme pudemos observar na metapesquisa que realizamos detalhada no item 2.5.

Um dos principais pontos abordados foi a complexidade do termo “in/exclusão” e do processo de inclusão excludente que tem sido construído ao longo das últimas décadas, principalmente no âmbito da educação. Essa percepção, que tratamos no quarto capítulo, exige cautela e clareza, considerando suas causas e consequências.

Para nós, esse foi um poderoso conceito para analisar as complexas dinâmicas sociais, especialmente no contexto da educação, que auxiliou na compreensão da inclusão como um conceito histórico e social complexo. Neste sentido, o termo “in/exclusão” nos ajudou a entender que políticas redentoras, salvacionistas, messiânicas não se concretizarão, visto que jamais estaremos completamente incluídos em tudo, posto que há gradientes de inclusão. Por isso, adotamos no nosso título o termo “in/exclusão” para caracterizar as políticas analisadas.

É importante mencionar que sob o *imperativo* da inclusão, banaliza-se e deturpa-se a sua real natureza, em especial sob a influência de um mundo que valoriza a aceitação e a diversidade, onde a ideia ganha uma aura sedutora. Organizações internacionais e discursos políticos capitalizam essa tendência, transformando-a em um requisito essencial na era contemporânea. No entanto, essa popularização oculta as complexidades inerentes à desigualdade e às diferenças que persistem nos sistemas sociais. Isso constantemente leva também à negação das individualidades e à perpetuação de privilégios velados.

Na interpretação – desenvolvida no quinto capítulo – dos documentos da Unesco produzidos em conferências e encontros relacionados à inclusão e do Banco Mundial, a partir da abordagem do ciclo de políticas, especialmente no referente ao contexto da produção de texto, observamos dez ideias-chaves que ajudaram a conduzir as reflexões deste trabalho. São elas: 1) o papel redentor da educação; 2) a educação que supra necessidades básicas de aprendizagem; 3) a educação ao longo da vida, (ou *longlife learning*); 4) a divisão da responsabilidade da educação com outros atores da sociedade; 5) as sugestões e interferências na gestão escolar, em especial relacionadas à descentralização; 6) a situação, capacitação e atuação do corpo docente; 7) a avaliação do desempenho escolar, inclusive a importância de

sistemas de avaliação globais; 8) a mobilização de recursos para financiamento da educação; 9) a importância da cooperação internacional e 10) a educação inclusiva.

A percepção dessas ideias trouxe à tona diversas reflexões, entre elas a de que a perspectiva neoliberal tem moldado profundamente o sistema educacional latino-americano, priorizando a preparação dos indivíduos para serem meros participantes funcionais no mercado de trabalho. Isso se aproveita da necessidade real de uma educação mais inclusiva. O enfoque na eficiência e na performatividade tem levado à produção em massa de trabalhadores que atendem às demandas das corporações, em detrimento de uma educação ampla, enriquecedora e significativa. Além disso, a difusão de currículos reduzidos e a manipulação da força de trabalho evidenciam uma preocupante instrumentalização da educação, reduzindo-a a um meio rápido e barato de produzir habilidades e competências específicas. Essa abordagem não só empobrece o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também perpetua as desigualdades sociais, ao restringir oportunidades de educação de qualidade aos mais privilegiados, enquanto os menos afortunados são empurrados para uma formação utilitarista.

A reflexão sobre essa trajetória da educação inclusiva traz à tona o questionamento sobre como a educação moderna tem formado cidadãos. É urgente, portanto, que a educação seja mais do que um mero instrumento para a produção de força de trabalho qualificada. Neste sentido, uma sociedade saudável e inclusiva requer pessoas que sejam capazes de questionar, analisar criticamente e participar ativamente dos debates e desafios que surgem. Assim, uma educação que prioriza apenas habilidades técnicas e funcionais pode até criar indivíduos bem-sucedidos no mercado (reconhecendo aqui uma série de condicionantes), mas negligencia a formação de indivíduos capazes de compreender os complexos dilemas éticos, sociais e culturais que permeiam nossa existência como seres pensantes.

Sob essa ótica, consideramos perigosa a abordagem de organismos como o Banco Mundial (1996; 1999; 2000), que associam a qualidade da educação à sua contribuição econômica, especialmente na formação da força de trabalho. Isso coloca um peso considerável sobre os ombros dos indivíduos, empurrando-os a uma busca constante por aprimoramento e adaptação às demandas do mercado e imputa-lhe a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Esse contexto nos remete às rodas dos ratos de laboratório, que, neste caso, colocam os seres humanos em uma corrida cujo vencedor já sabemos quem será.

Além disso, a noção de que os governos devem se tornar catalisadores dos setores público, privado e voluntário para resolver desafios educacionais acende um alerta para consequências indesejadas, que já podemos perceber na prática atualmente. Os valores mercadológicos que têm guiado a relação entre essas esferas excluem grupos frequentemente

marginalizados ou menos privilegiados da busca pelo conhecimento e fragmentam ainda mais a sociedade, pois aqueles com recursos adequados têm acesso às oportunidades de educação de qualidade.

É importante considerar que adotar as recomendações dos organismos internacionais para a educação exige reformas e gera custos. Por isso, insta-se os países a aumentarem o investimento na educação, mas sob novos moldes, diferentes das práticas anteriores, consideradas ineficientes e inequitativas (BANCO MUNDIAL, 1996). Sob esse ponto de vista, os documentos exortam os signatários a buscarem formas de financiamento e instam as agências multilaterais a aumentarem o apoio à educação básica, inclusive por meio de empréstimos (UNESCO, 2004), que os três países objetos de estudo desta dissertação contrataram em determinados momentos.

Reconhecemos que o aumento do financiamento é crucial para melhorar a qualidade da educação, mas é importante observar que a dependência de empréstimos pode levar os países a compromissos financeiros significativos no longo prazo, o que potencialmente resulta em dificuldades econômicas futuras. Além disso, a ênfase excessiva nos empréstimos pode perpetuar a dependência dos países em desenvolvimento em relação às instituições financeiras internacionais, o que pode impactar sua soberania e capacidade de tomar decisões educacionais autônomas.

No sexto capítulo, buscamos compreender, à luz do contexto de produção de texto proposto por Ball e colaboradores, como as políticas de inclusão vigentes na Bolívia, no Brasil e no Uruguai foram impactadas pelas recomendações da Unesco e do Banco Mundial, traçando uma espécie de genealogia do discurso dessas políticas, que considerou os contextos anteriores à sua elaboração tendo por base os documentos anteriores. Desse modo, levamos em conta a construção de cada uma das políticas vigentes, encontrando discursos predominantes e ideias-chave, analisando suas intenções, valores e propósitos, à luz das considerações de Apple (2003). O autor destaca que os documentos de política educacional são perspicazes na criação de consensos, ao mesmo tempo em que fomentam a *incompetência* através do próprio discurso da competência, promovendo a naturalização da mercantilização global e perpetuando a noção de um indivíduo e um sistema educacional constantemente obsoletos (APPLE, 2003).

Nesse sentido, compreendemos que as políticas de educação básica pública também são resultado de imposições dos organismos internacionais, não apenas pelo apoio financeiro que eles fornecem, mas também pela capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados ao redor do mundo. Assim, as políticas educacionais são fruto de conflitos e contradições entre os sujeitos históricos nacionais, os governos federal e estaduais e as

instituições internacionais, com o objetivo de moldar a educação de acordo com a direção desejada e o lugar atribuído dentro do modo de produção capitalista (SILVA, 2002; APPLE, 2003; ALMEIDA, 2016).

Nesse mesmo capítulo, discutimos como ocorre a mobilidade dessas informações entre os documentos das organizações internacionais e os documentos das políticas de inclusão dos países selecionados, a partir das ideias-chave identificadas nas recomendações dessas organizações e do contexto de influências. Sob essa ótica, percebemos as influências internacionais, especialmente da Unesco e do Banco Mundial, destacando a situação da Bolívia e do Uruguai, que de certa forma buscaram limitá-las.

No caso da Bolívia, observamos uma transformação significativa nos documentos a partir de 2006, evidenciando diferentes versões da política, que foi de uma versão conservadora para uma versão mais relacionada à realidade plural do país. No Uruguai, percebemos poucas referências às recomendações dos organismos internacionais mencionados, possivelmente devido à reforma educacional heterodoxa levada a cabo no país durante da década de 1990. No Brasil, em contrapartida, pudemos perceber que a política adotou preceitos neoliberais que favoreceram as ditas elites e o setor privado, relegando aos mais vulneráveis uma educação que atendesse às necessidades básicas e os preparasse para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, o interesse mais poderoso foi a manutenção do discurso hegemônico para o desenvolvimento e acumulação de capital em detrimento dos direitos sociais, responsabilizando o indivíduo pela sua in/exclusão do sistema. O governo federal adotou essas recomendações com *consentimento*, evidenciado por mudanças constitucionais, medidas provisórias, reformas do Estado e administrativas, abertura econômica e controle dos investimentos do setor público, bem como por procedimentos que gradualmente induziram à prática da concorrência nos serviços públicos como a educação, com o objetivo de redefini-los no mercado livre (SILVA, 2002).

Considerando o contexto de influências, pudemos perceber que, embora a política de inclusão vigente na Bolívia refira-se de certa forma às ideias-chaves presentes nos textos da Unesco e do Banco Mundial, um exame mais aprofundado revelou que essas menções não estão alinhadas à perspectiva neoliberal proposta por esses organismos. Comprometido em alcançar uma educação inclusiva e equitativa, o país prioriza a universalização do acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica, socioeconômica ou geográfica. Ao contrário da visão neoliberal, que frequentemente enfatiza a competitividade e o mercado como forças orientadoras da educação, a política boliviana abrange uma perspectiva

intercultural e plurinacional da educação e prioriza – por meio do ideal do “Viver Bem” – a solidariedade, a justiça social e a igualdade como princípios fundamentais.

Por outro lado, como podemos observar, a política de inclusão vigente no Brasil apresenta um alinhamento consistente com as ideias-chave encontradas nos textos da Unesco e do Banco Mundial. Como signatário das principais conferências da Unesco sobre educação, o país adotou, de forma consentida, todas as recomendações feitas por esses organismos internacionais e incorporou tais diretrizes em seus documentos, conforme mencionamos. Nesse sentido, o país manteve praticamente intactas as premissas fundamentais dessas orientações.

Essa adesão às recomendações da Unesco e do Banco Mundial vinculou o Brasil de forma abrangente às reformas neoliberais no campo da educação. Como resultado, a educação brasileira passou a ser uma vitrine dessa interferência dos organismos internacionais, fazendo-nos refletir acerca da autonomia no desenvolvimento de políticas educacionais e sobre os interesses preservados e os grupos de interesse representados *de fato* na consolidação desta política.

Finalmente, na política de inclusão vigente no Uruguai, foram identificadas algumas menções às ideias-chave presentes nos textos da Unesco e do Banco Mundial. Essa constatação nos leva a concluir que o país não aderiu completamente às propostas delineadas pelos organismos internacionais. Além disso, é relevante mencionar que a lei estabelece que nenhum acordo ou tratado, bilateral ou multilateral, será firmado com Estados ou organizações internacionais que, direta ou indiretamente, considerem a educação como um serviço lucrativo ou incentivem sua mercantilização (URUGUAY, 2008). Esse posicionamento evidencia a intenção do país, à época, em continuar se distanciando da mercantilização da educação promovida pelo ideário neoliberal dessas organizações internacionais. Além disso, essa postura reflete a busca por preservar o caráter público e não lucrativo do ensino, demonstrando um compromisso com uma abordagem mais humanista e socialmente responsável da educação.

Considerando os achados desta pesquisa, temos a convicção de que dar continuidade a esses estudos é fundamental para compreendermos os mecanismos que transformaram e consolidaram a educação latino-americana. Assim, propomos ampliar o estudo para outros países, bem como aprofundar a compreensão das influências da Unesco e do Banco Mundial (e, possivelmente, de outros organismos internacionais), analisando-as no contexto da prática delineado pela ACP – desafios que exigem uma investigação mais aprofundada.

A complexidade desse aspecto está ligada ao fato de que a política se encontra arraigada em textos e artefatos, sujeita a um processo intrincado de decodificação e recodificação. Esse processo indica que a elaboração de políticas constitui um método de compreensão e

transposição – o que, de fato, é verdadeiro (BALL; MAGUIRE; BROWN, 2016). Contudo, sua execução assume uma natureza mais intrincada do que a mera dualidade binária sugerida, exigindo uma análise minuciosa e crítica da aplicação dessas políticas na realidade local, por meio do estudo do contexto da prática. Essa abordagem seria possível desenvolver em um programa de Doutorado.

Atendo-nos a esta dissertação, observamos a atuação de organismos internacionais influenciando políticas de inclusão vigentes e estimulando a criação de um mercado voltado para soluções educativas, alinhado aos princípios neoliberais e à concessão de empréstimos em sintonia com o paradigma do novo gerencialismo (BALL, 2011). Sob essa ótica, a validação de discursos globais e a adoção de abordagens simplistas, impulsionadas por incentivos financeiros, reconfiguraram as dinâmicas políticas e evidenciaram a complexa interação entre influências externas e internas na formação das políticas de inclusão que evidencia uma intrincada rede transnacional de influências (TAN), reforçando a necessidade de uma análise crítica dessas relações.

Desse modo, dentro deste contexto e sob essa perspectiva, este trabalho oferece uma modesta contribuição para a construção do conhecimento sobre este tema. Seus resultados se estendem para além do exercício de compreensão das complexas dinâmicas das políticas de inclusão na Bolívia, Brasil e Uruguai, visto que esta dissertação também propõe enriquecer a discussão sobre elementos que possam orientar a elaboração de novas políticas educacionais comprometidas, efetivamente, com a educação inclusiva e de qualidade social referenciada para todos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, 2001.
- AGUIAR, Leticia Carneiro. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 126-144, 2012.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Prefácio. In: CANAN, Sandra Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 9-18.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão?. **Ponto de Vista**, Florianópolis, SC, n. 3/4, p. 119-129, 2002.
- AMORIM, Manoel Mendes. **Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai: estudo comparativo no decênio da inclusão – 2006-2016**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa. **A escola no Estado plurinacional da Bolívia (2005 – 2019)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- AVELAR, Marina; NIKITA, Dimitra P.; BALL, Stephen J. Education Policy Networks and Spaces of ‘Meetingness’: A Network Ethnography of a Brazilian Seminar. In: VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hülya K. (ed.). **Global Education Policy and International Development**. New agendas, issues and policies. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2018. p. 55-74.
- AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, pp. 27-40, mai./ago., 2012.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-214.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, a./v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. Bristol: Policy Press, 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen. Educação **Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 5, p. 549-566, 2 set. 2016.

BALL, Stephen. **Global Education Policy: austerity and profit**. Tenerife, España: Universidad de La Laguna, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Cambio educacional en América Latina y el Caribe: La educación en América Latina y el Caribe**. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Estrategia sectorial de educación**. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial**. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 1996.

BARTHES, Roland. **S /Z**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BENTANCUR, Nicolás; MANCEBO, María Ester. El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. In: MANCEBO, María Ester; NARBONDO, Pedro (orgs.). **Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos**. Montevideo: Fin de Siglo Editorial, 2010. p. 248-265.

BENTANCUR, Nicolás. Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: instituciones, ideas y actores. **Revista Uruguaya de Ciencias Políticas**, Montevideo, v. 21, n. 1, p. 65-93, enero 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVIA. **Código de la Educación Boliviana**. La Paz: Ministerio de Educación y Bellas Artes, 1966.

BOLIVIA. **Decreto Supremo n.º 29.272/2007**. Aprueba el Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien-Lineamientos estratégicos. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, 2007.

BOLIVIA. **Ley n.º 70/2010 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. Estado Plurinacional de Bolivia: Ministerio de la Educación, 2010.

BOLIVIA. **Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994**. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, 1994.

BOLIVIA. **Nueva Constitución Política del Estado**. La Paz: Asamblea Constituyente de Bolivia, 2008.

BORDOLI, Eloísa; CONDE, Stefanía. El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

BOROWSKY, Fabíola. **Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Ann. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_3015.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. É a competição, estúpido... [Entrevista concedida a] Laura Greenhalgh. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, p. J3, 26 nov. 2006.

BULHÕES, Larissa Figueiredo. **Crítica ao conceito de necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CAMARGO, Sandra A. F.; ROSA, Sandra V. L. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p.277-297.

CAMPOS, Ricardo F.; EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos**. Florianópolis, março, 2004. p. 31-52.

CANAN, Sandra R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

CANÁRIO, Rui. A Escola e a Abordagem Comparada: Novas realidades e novos olhares. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação Lisboa, p. 27-36 set-dez./2006.

CARVALHO, Carlos H. de; FERREIRA, Ana Emília C. S. Educação Infantil no período militar: nuances políticas de sua implantação na Escola Estadual João Pinheiro (Ituiutaba, MG, 1964 a 1985). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 56, p. 202-219, mai. 2014.

CARVALHO, Elma J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum**. Education, vol. 36, núm. 1, pp. 129-141, enero-junio, 2014.

CARVALHO, Elma J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 416-435, set. 2013.

CASTRO, Ramón Peña. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 79–92, 2004.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHILE. **Documento 00143F0013**. Primera Reunión de Trabajo de Inteligência Nacional. Santiago, 29 out. 1975. Disponível em <http://www.archivomuseodelamemoria.cl/index.php/281349;isad>. Acesso em: 20 jun. de 2022.

CIAVATTA, Maria; CAMPELLO, Ana Margarida. Do discurso à imagem – fragmentos da história fotográfica da reforma do ensino médio técnico no Cefet química. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 311-342.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

CONDORI, Flavio G. **Análisis comparativo de las Leyes 1565 y 070 sobre la evaluación de aprendizajes en la Educación Superior: Caso Escuela Superior de Formación de Maestros Warisata**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolívia, 2018.

CONHEÇA o novo Siteal. **Unesco**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional, Buenos Aires, 04 nov. 2019. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/pt/portal/conheca-o-novo-siteal>. Acesso em: 31 mai. 2022.

CONTRERAS, Manuel E. Formulación, implementación y avance de la reforma educativa en Bolivia. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz, n. 3, p. 55-76, jul. 1998

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 41-72.

COZENDEY, Carlos Marcio B. **Instituições de Bretton Woods: desenvolvimento e implicações para o Brasil**. Brasília: FUNAG, 2013.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003.

CUENCA, Ricardo. La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina. In: FEIJOÓ, M. del C.; POGGI, M. (orgs.). **Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2014. p. 259-286.

DAMASCENO, João Carlos B. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise documental a partir da educação popular**. 2019. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2019.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

DELORS, Jacques et al. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

EVANGELISTA, Olinda. Algumas indicações para o trabalho com documentos. In: SHIROMA, Eneida Oto. Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos. Florianópolis, março, 2004. p. 22-30.

EXCLUSÃO. In: **Grande Dicionário Houaiss**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FABRIS, Elí T. H.; TRAVERSINI, Clarice S. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?. In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al. (orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**: recurso eletrônico. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 34-53.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa Documental nas investigações de Políticas Educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Itajaí, v.19, n.1, p.170-184, 2019.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Irene Marilene; DEITOS, Roberto Antonio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019.

FARENZENA, Nalú; GIL, Juca; MACHADO, Maria Goreti Farias; MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Políticas de financiamento da educação na Argentina, no Uruguai e no Brasil (1990–2014). **Educação & sociedade**, Campinas, nº 144, p. 600-617, jul./set. 2018.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. 1999. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, nº 12, p. 22-47, set/out/nov/dez, 1999.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Caderno Cedes**, Campinas: vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FIDALGO, Sueli S.; **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: Editora Unifesp, 2018.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

FLACH, Simone F. Influências e determinações para a oferta da escolaridade obrigatória no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 181-199, dez. 2014.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 159-184.

FONSECA, Zilma. Exclusão-inclusão: circularidade perversa da exclusão-inclusão no Brasil contemporâneo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, p. 231-252, maio/ago. 2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, no 72, p. 197-230, agosto/2000.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Inclusão-exclusão: desafios educacionais na dialética eu-outro. **Polyphonia**, Goiânia – Cepac/UFC, v. 28, n. 1, p. 15-29, jan.-jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: L&PM, 2010.

GARCIA, Rosalba M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba M. C.; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v.30, nº 109, p.1059-1079, Campinas, set./dez., 2009.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GOULART, Débora C. A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. **Revista Café com Sociologia**, Piúma, ES, v. 2, n. 1, abr. 2013.

GREISING, Carolina. La educación uruguaya, 1960-1984. In: NAHUM, Benjamín (coord.). **1960-2010. Medio siglo de historia uruguaya. Política, economía, sociedad, educación, cultura.** Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2013, p. 351-397.

HATTGE, Morgana D.; LOPES, Maura Corcini. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 569-582, set./dez. 2015.

HOEPERS, Idorlene da Silva. **Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina.** 2020. Projeto de pesquisa – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2020.

HOSTINS, Regina C. Linhares; HOEPERS, Idorlene da Silva. **Transferência e mobilidade de políticas de Educação Superior na América Latina em tempos neoliberais.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 120, p. 1-19, 2017.

HOSTINS, Regina C. Linhares; ROCHADEL, Olivia. **Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais.** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n.º 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

HURTADO, Javier. Primer manifiesto de Tiahuanaco/1973. In: **El Katarismo.** La Paz: HISBOL, 1986, p. 303-307.

IIEP UNESCO. **Unesco.** Instituto Internacional de Planejamento Educacional, Buenos Aires, [s.d.]. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/iiep-unesco>. Acesso em: 31 mai. 2022.

INCLUSÃO. In: **Grande Dicionário Houaiss.** Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

IPPDH. **A 40 anos del Cóndor:** de las coordinaciones represivas a la construcción de las políticas públicas regionales en derechos humanos. Buenos Aires: Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur, 2015.

JIMENEZ, Susana V.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 28, p. 119-137, janeiro/junho 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, mai.-ago., 2011.

KECK, Margaret; SIKKINK, Kathryn. Transnational advocacy networks in international and regional politics. **International Social Science Journal**, v.51, n. 159, 1999, p. 89-111.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal:** da administração à gestão educacional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinamericana de Educación comparada**, ano 1, n. 1, p. 10-17, 2010.

KRAWCZYK, Nora Rut. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v.17, n. 3, p. 199-204, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

LANZARO, Jorge L. **La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa**. Santiago de Chile: Cepal, 2004.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da M.. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-15, 2019.

LINHARES, Milton. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México**. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí T. H.; **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana D.; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, Unisinos, a. 8, nº. 144, 2010.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana D.; Políticas de Estado e Inclusão. **Pedagogía y Saberes**, Colombia, n. 38, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 41-50, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34(2): maio/ago. 2009, p. 153-169.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas; CABRAL NETO, Antônio. Políticas educacionais na América Latina: uma reflexão sobre as suas diretrizes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-25, e- 21017, abr./jun. 2020.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo J. O consumo como investimento: a teoria do capital humano e o capital humano como ethos. **Mediações**, Londrina, v. 14, n.2, p. 217-230, jul/dez. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

LUIZ, Luciano Henrique de Tarso. **Os impactos do neoliberalismo no ensino superior privado no Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº 18, 2001.

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, Dinah (org.). **Inclusão e educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 65-84.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. UEPG, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283721918_Informacoes_sobre_a_abordagem_do_ciclo_de_politicas_-Lista_de_obras_de_S_J_Ball_e_de_pesquisas_brasileiras_que_empregam_suas_ideias. Acesso em: 15 jun. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018a.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b.

MARCONDES, Martha Aparecida S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **Eccos**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Erika M. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais pro educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. p. 25-38.

MARTINS, Maria del Carmen C. **Práticas Pedagógicas com o Plano Ceibal para a Inclusão Escolar: estudo de caso em escolas do Uruguai**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MAUÉ, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 699 - 717 set./dez. 2016.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha L. de. Ditadura Militar brasileira: A Educação como instrumento de Poder. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 13, n. 48, suplemento 1, p. 208-229, dez.2019.

MENDES, Eniceia G. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. São Carlos: UAB-UFSCar, 2015.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosa Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1,1 n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MOURA, Adriana C. da Silva de. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde), Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2015.

NUERNBERG, Adriano H. O Capacitismo, a Educação Especial e a contribuição do campo de estudos sobre Deficiência para Educação Inclusiva. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação e inclusão: Entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 45-60.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Processos de Inclusão Excludente Presentes no Ensino Superior Privado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1209-1228, out./dez. 2014.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** – Convenção de Guatemala. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 08 ago. 2022.

OEI. **XIII Conferência Ibero-americana de Educação: Declaração de Tarija**. Tarija-Bolívia, 2003. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/xiii-conferencia-iberoamericana-de-educacion>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Caroline M. de. **As influências do Banco Mundial na política educacional: O foco na educação e na regulação social**. In: Reunião Científica regional da ANPED. Curitiba: ANPED, 2016.

OPERTTI, Renato; VILLAGRÁN, Alberto. La reforma educativa en Uruguay. **Revista de Ciencias Sociales**, Departamento de Sociología, Año XVI, Nº 21, p. 111-121, agosto 2003.

OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 11, n. 2, p. 35-49, 2017.

PEREIRA, João Márcio M. Metamorfoses da política de ajuste estrutural do Banco Mundial (1980-2014). **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 44, jan/abr 2017, p. 390-422.

PINTO, José M. R. O Golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, p. 287-301, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

QUADRAT, Samantha Viz. Operação Condor: o “Mercosul” do Terror. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. 28, n. 1, p. 167-182, jun. 2002.

RECH, Tatiana Luíza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli T. H; KLEIN, Rejane R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25 - 43.

REIS, Ramiro José dos. **Operação Condor e o sequestro dos uruguaios nas ruas de um porto não muito alegre**. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.41-59. 2012.

REZENDE, Valéria Mendes; ISOBE, Rogéria Moreira R.; MOREIRA, Fernanda A. Investigação comparada em educação: Aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, p. 229-248, 2013.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos de superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.35-49, 1999.

RIGO, Neusete Machado. **Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ROCABADO, Franco G. Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz , n. 26, p. 93-127, jun. 2011 .

RODRIGUES, Marilda Merência. **Educação ao Longo Da Vida: A Instituição de Um Novo Paradigma de Sistema Educacional e a Eterna Obsolescência Humana.** 2008. Tese (Doutorado em Educação, História e Política) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RORIZ, Ernani O. M. **A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2020

ROSSI, Marina. Eduardo Galeano: “Eu não leria de novo ‘As Veias Abertas da América Latina’”. **El país**, São Paulo, 04 maio 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/04/cultura/1399232315_232658.html. Acesso em: 15 mar. 2023.

SANFELICE, José Luís. A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. **Filosofia e Educação (Online)**, Revista Digital do Paideia, v. 2, n. 2, out. 2010 /mar. 2011.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: n: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999. p. 151-159.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, nº 17, p. 21-32, Curitiba, jan./abr., 2006.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Eli T. H; KLEIN, Rejane R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 61 - 78.

SANTOS, Márcia Cristina Machado Oliveira; SCHULZ, Almiro. Formação ética de professores do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva histórico-cultural. **Polyphonia**, Goiânia – Cepac/UFC, v. 28, n. 1, p. 81-95, jan.-jun. 2017.

SANTOS, Mayara Gregoracci. **Política educacional na Era FHC (1995-2002): juventude, trabalho e a influência dos organismos multilaterais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SARDAGNA, Helena V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. H; KLEIN, Rejane R. (orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45 - 60.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999a. p. 7 -13.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999b. p. 97 – 118.

SCALIANTE, Elizabete Aparecida. **Políticas coercitivas da operação Condor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, p. 1-11, jan./jun. 2001.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: FAPESP, 2002.

SOUTH-SOUTH cooperation in education. **Unesco**. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education/south-south-cooperation>. Acesso em: 03 mai. 2023.

SOUZA, Flávia F. de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

SOUZA, Kellcia Rezende. **Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataformas**. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, p. 155-179, 2014.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 103-214.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TORRES, Rosa María. **Una década de Educación para Todos**: la tarea pendiente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2000.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n.1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

UNESCO. **Addis Ababa Declaration**. Ninth Meeting of the High-Level Group on Education for All. Paris: UNESCO, 2010a.

UNESCO. **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, n. 1, 1982.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Declaração de Cochabamba**. Brasília: UNESCO, 2001a.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Brasília: UNESCO, 1993a.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 1990a.

UNESCO. **Educação para todos**: atingindo o objetivo. Afirmação de Aman. Aman: UNESCO/UNPD/UNICEF/World Bank, 1996a.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001b.

UNESCO. **Educación para todos en las Américas**: marco de Acción Regional. UNESCO/PNUD/FNUAP/World Bank, 2000a.

UNESCO. **Education for all achieving the goal**: final Report of the Mid-decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All, Amman, Jordan, 16-19 June 1996. Paris: UNESCO/UNPD/UNICEF/World Bank, 1996b.

UNESCO. **Education for all Summit of nine high-population countries, New Delhi, 12-16 December 1993**: final report. Paris: UNESCO, 1994b.

UNESCO. **Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000**: informe final. Paris: UNESCO, 2000b.

UNESCO. **High-Level Group on Education for All, fourth meeting**. Report 2004. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. **High-Level Group on Education for All, third meeting**. Report 2003. Paris: UNESCO, 2004.

UNESCO. **List of participants**. The Ninth Meeting of the High-Level Group (HLG) on Education for All. Addis Ababa: UNESCO, 2010b.

UNESCO. **Meeting of International Consultative Forum on Education for All - Nova Delhi, 1993**: final report. Paris: UNESCO, 1993b.

UNESCO. **O que é? O que faz?**. Paris: UNESCO, 2007.

UNESCO. **Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal para la Educación en América Latina y en el Caribe**: informe final. Santiago de Chile, UNESCO, 2001c.

UNESCO. **World Conference on Education for All – meeting basic learning needs. 5-9 March 1990, Jomtien, Thailand**: final report. Paris: UNPD/UNESCO/UNICED/World Bank, 1990b.

UNESCO. **World conference on special needs education: access and quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994**: final report. Paris: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia, 1994c.

URUGUAY. **Constitución de la República Oriental del Uruguay**. Montevideo: Poder Legislativo, 2004a.

URUGUAY. **Ley n.º 17.823**. Código de la Niñez y Adolescencia. Montevideo: Poder Legislativo, 2004b.

URUGUAY. **Ley n.º 18.437**. Ley General de Educación. Montevideo: Palacio Legislativo, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20: p. 121-135, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000. p. 179-217.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Ditadura e educação: conexões a serem ressignificadas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.2, p.78-96, jul./out.2015.

WARDE, Mirian J. As políticas das organizações internacionais para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 13-21, out./dez. 1992.

WATTY, Patricia Ducoing. **Sistemas educativos latinoamericanos**. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, 2020.

WORLD BANK. **Education sector strategy update**. Achieving Education for All, broadening our perspective, maximizing our effectiveness - Final draft paper. Washington: The World Bank, 2005.

WORLD BANK. **Who we are**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 15 abr. 2023.

YAPU, Mario. La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 53, p. 43-64, mai./ago., 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Representantes dos órgãos de educação da Bolívia, do Brasil e do Uruguai nos encontros analisados no trabalho

Data e local	Evento	Bolívia	Brasil	Uruguai
5-9/março de 1990 (Jomtien, Tailândia)	Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Dr. Mariano Baptista, <i>Ministro de Educación</i>	Leda Lucia Camargo, Chefe da Division de Cooperación Intelectual do Ministério da Educação	Alvaro Moerzinger, Embaixada do Uruguai na Tailândia*
8-10/setembro de 1993 (Nova Delhi, Índia)	<i>International Consultative Forum on Education for All</i>		Walfrido S. dos Mares Guia Neto, Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais*	
12-16/dezembro de 1993 (Nova Delhi)	<i>Education for all Summit</i>		Murílio de Avellar Hingel, Ministro Educação e Esporte*	
7-10/junho de 1994 (Salamanca, Espanha)	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade	Demetrio Reynold López, <i>Subsecretario de Educación*</i>	Não encontramos esta informação	Fernando Estévez Alonso, <i>Secretário General del Ministerio de Educación y Cultura*</i>
16-19/junho de 1996 (Aman, Jordânia)	Encontro da meia década do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos		Edson Machado de Sousa Chefe de Gabinete do Ministério da Educação	Sirio Nadruz <i>Director General*</i>
10-12/fevereiro 2000 (Santo Domingo, Rep. Dominicana)	<i>Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos</i>	Não encontramos o relatório do encontro		
26-28 /abril de 2000 (Dakar, Senegal)	Fórum Mundial de Educação	Ivan Tavel Torres, <i>Viceministro de Educación Alternativa</i>	Maria Helena Guimaraes Castro, presidente do INEP	
5-7/março de 2001 (Cochabamba, Bolívia)	VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação na América Latina e Caribe (Promedlac VII)	Tito Hoz de Vila Quiroga, <i>Ministro de Educación, Cultura y Deportes</i>	Ruy Leite Berger Filho, Secretário Nacional de Educação Média e Tecnológica	
10-12/novembro de 2003 (Nova Delhi, Índia)	III Reunião do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos		Victoria Alice Cleaver, Chefe do Gabinete de Assessoria para Assuntos Internacionais do Ministério da Educação*	
8-10/novembro de 2004 (Brasília, Brasil)	IV Reunião do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos		Tarso Genro, Ministro da Educação	
23-25/fevereiro 2010 (Addis Ababa, Etiópia)	IX Reunião do Grupo de Alto Nível do programa Educação para Todos		João Carlos de Souza-Gomes, embaixador e delegado do Brasil na UNESCO	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Unesco (1990b, 1993b, 1994b, 1994c, 1996b, 2000, 2001c, 2004, 2005, 2010b).

APÊNDICE B – Quadro com documentos recolhidos pelo no Siteal

(continua)

Nº	Documento	Tipo	Vigência	País
1	<i>Código de la Educación Boliviana</i>	Outros	Não	Bolívia
2	<i>Ley de Reforma Educativa n.º 1565/1994</i>	Regulamentações	Não	Bolívia
3	<i>Ley n.º 223/2012. Ley General Para Personas con Discapacidad</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
4	<i>Ley n.º 370/2003. Ley de Migración</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
5	<i>Ley n.º 662/2014 de Alimentación Escolar en el marco de la Soberanía Alimentaria y la Economía Plural</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
6	<i>Ley n.º 70/2010 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
7	<i>Nueva Constitución Política del Estado</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
8	<i>Plan de Desarrollo Económico y Social 2016-2020 en el marco del Desarrollo Integral para Vivir Bien</i>	Políticas	Sim	Bolívia
9	<i>Agenda Patriótica 2025</i>	Políticas	Sim	Bolívia
10	<i>Bolivia: Juntos vamos bien para Vivir Bien. Programa de Gobierno 2015-2020</i>	Políticas	Não	Bolívia
11	<i>Plan de Desarrollo Económico y Social. Reconstruyendo la Economía para Vivir Bien, Hacia la Industrialización con Sustitución de Importaciones</i>	Políticas	Sim	Bolívia
12	<i>Plan Estratégico Institucional 2016 - 2020</i>	Políticas	Desconhecido	Bolívia
13	<i>Plan Estratégico Nacional 2016-2020</i>	Políticas	Não	Bolívia
14	<i>Plan Nacional de Acción de Derechos Humanos (2014-2018)</i>	Políticas	Não	Bolívia
15	<i>Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación</i>	Políticas	Sim	Bolívia
16	<i>Plan Nacional de Contingencia Educativa</i>	Políticas	Sim	Bolívia
17	<i>Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad</i>	Políticas	Desconhecido	Bolívia
18	<i>Plan Nacional para la igualdad de Oportunidades “Mujeres construyendo la Nueva Bolivia para Vivir Bien”</i>	Políticas	Sim	Bolívia
19	<i>Plan Operativo Anual 2020</i>	Políticas	Sim	Bolívia
20	<i>Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para el Vivir Bien 2016-2020</i>	Políticas	Sim	Bolívia
21	<i>Bono “Juancito Pinto”. Evaluación de Resultados</i>	Políticas	Sim	Bolívia
22	<i>Centros de Apoyo Integral Pedagógicos - Aulas Hospitalarias</i>	Políticas	Sim	Bolívia
23	<i>Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas</i>	Outros	Desconhecido	Bolívia
24	<i>Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional</i>	Outros	Sim	Bolívia
25	<i>Decreto Supremo n.º 1.318/2012. Crea el Programa Nacional de Post Alfabetización</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
26	<i>Decreto Supremo n.º 2.145/2013. Reglamenta la Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia</i>	Regulamentações	Desconhecido	Bolívia
27	<i>Decreto Supremo n.º 28.675/2016. Programa Nacional de Alfabetización “Yo si puedo”</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
28	<i>Decreto Supremo n.º 28.899/2006. Bono Juancito Pinto</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
29	<i>Decreto Supremo n.º 29.246/2007. Política de Protección Social y Desarrollo Integral Comunitario</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
30	<i>Decreto Supremo n.º 29.272/2007. Aprueba “Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien-Lineamientos estratégicos”</i>	Regulamentações	Desconhecido	Bolívia
31	<i>Decreto Supremo n.º 29.664/2008. Crea Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL)</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
32	<i>Decreto Supremo n.º 3.685/2018 de administración del Bono Juancito Pinto</i>	Regulamentações	Não	Bolívia

* Representante único enviado pelo país.

(continuação)

Nº	Documento	Tipo	Vigência	País
33	<i>El Bono Juancito Pinto del Estado Plurinacional de Bolivia</i>	Políticas	Sim	Bolívia
34	<i>Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes</i>	Políticas	Sim	Bolívia
35	<i>Ley n.º 45/2010. Ley contra el racismo y toda forma de discriminación</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
36	<i>Ley n.º 650/2015. Agenda Patriótica del Bicentenario 2025</i>	Regulamentações	Desconhecido	Bolívia
37	<i>Ley n.º 786/2016. Plan de Desarrollo Económico y Social 2016-2020</i>	Regulamentações	Não	Bolívia
38	<i>Plan de Estudios: alfabetización y posalfabetización</i>	Políticas	Sim	Bolívia
39	<i>Programa Atención Modular Multigrado en Educación Secundaria Comunitaria Productiva</i>	Políticas	Sim	Bolívia
40	<i>Programa de Apoyo al Sistema Nacional de Educación Alternativa de Bolivia</i>	Políticas	Desconhecido	Bolívia
41	<i>Programa de Educación Permanente Productiva Comunitaria</i>	Políticas	Sim	Bolívia
42	<i>Programa de Educación Sociocomunitaria en Casa</i>	Políticas	Sim	Bolívia
43	<i>Programa Multisectorial Desnutrición Cero</i>	Políticas	Sim	Bolívia
44	<i>Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar</i>	Políticas	Sim	Bolívia
45	<i>Programa para la atención a estudiantes con dificultades en el aprendizaje</i>	Políticas	Sim	Bolívia
46	<i>Resolución Ministerial n.º 868/2019 de Entrega del Bono Jacinto Pinto</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
47	<i>Boletín Informativo “Avanzamos”</i>	Outros	Desconhecido	Bolívia
48	<i>Decreto Supremo n.º 2610/2015. Modifica la Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
49	<i>Decreto Supremo n.º 3463/2018. Asistencia en la defensa técnica, gratuita y especializada de niñas, niños y adolescentes víctimas de delitos de violencia</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
50	<i>Estándares de Calidad de la Alimentación Complementaria Escolar. Lineamientos Técnicos Administrativos.</i>	Políticas	Sim	Bolívia
51	<i>Lineamientos curriculares y metodológicos de educación inclusiva del ámbito de Educación Especial</i>	Políticas	Sim	Bolívia
52	<i>Resolución Ministerial n.º 1/2020. Subsistema de Educación Alternativa y Especial</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
53	<i>Resolución Ministerial n.º 63/2018. Reglamentos de la Formación Superior Artística</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
54	<i>Resolución Ministerial n.º 884/2018. Reglamento de Atención Educativa a Estudiantes con Talentos Extraordinarios en el Sistema Educativo Plurinacional</i>	Regulamentações	Sim	Bolívia
55	<i>Resolución Ministerial n.º 92/2017. Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para el Vivir Bien 2016-2020.</i>	Regulamentações	Desconhecido	Bolívia
56	<i>Revolución Educativa en Bolivia: la democratización del Sistema Educativo Plurinacional</i>	Outros	Sim	Bolívia
57	<i>Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Normas Generales para la Gestión Educativa 2016</i>	Políticas	Sim	Bolívia
58	<i>Informe Nacional Voluntario 2021 sobre la Implementación de la Agenda 2030 en el Estado Plurinacional de Bolivia</i>	Outros	Sim	Bolívia
59	Constituição da República Federativa do Brasil	Regulamentações	Sim	Brasil
60	Lei n.º 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente	Regulamentações	Sim	Brasil
61	Lei n.º 9.394/1996. Diretrizes e bases para a Educação Nacional	Regulamentações	Sim	Brasil
62	II Plano Decenal da Assistência Social 2016-2026. “Proteção Social para todos/as os/as brasileiros/as”	Políticas	Sim	Brasil

(continuação)

Nº	Documento	Tipo	Vigência	País
63	III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador 2019-2022	Políticas	Sim	Brasil
64	Lei n.º 13.005/2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024	Políticas	Sim	Brasil
65	Plano o Brasil Sem Miséria	Políticas	Sim	Brasil
66	Plano Plurianual 2016-2019. Desenvolvimento, Produtividade e Inclusão Social	Políticas	Não	Brasil
67	Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Políticas	Sim	Brasil
68	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Políticas	Sim	Brasil
69	Decreto n.º 9.759/2018. Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte - PPCAAM e outras disposições e Programas e Decreto n.º 6.231/2007	Regulamentações	Sim	Brasil
70	Lei n.º 10.708/2003. Programa De Volta Para Casa (PVC) e outras disposições	Regulamentações	Sim	Brasil
71	Lei n.º 11.692/2008. Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem	Regulamentações	Sim	Brasil
72	Lei n.º 10.219/2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - “Bolsa Escola”, e dá outras providências	Regulamentações	Desconhecido	Brasil
73	Lei n.º 10.689/2003. Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA	Regulamentações	Sim	Brasil
74	Lei n.º 10.836/2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências e Decreto Regulamentar n.º 5.209/2004	Regulamentações	Não	Brasil
75	Lei n.º 10.880/2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos	Regulamentações	Sim	Brasil
76	Lei n.º 11.947/2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica	Regulamentações	Sim	Brasil
77	Lei n.º 12.796/2013. Altera a Lei n.º 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Regulamentações	Sim	Brasil
78	Lei n.º 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Regulamentações	Sim	Brasil
79	Lei n.º 13.971/2019. Plano Plurianual da União 2020-2023	Regulamentações	Sim	Brasil
80	Lei n.º 14.284/2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil	Políticas	Sim	Brasil
81	Portaria n.º 234/2020. Programa Tempo de Aprender	Regulamentações	Sim	Brasil
82	Portaria n.º 579/2013. Escola da Terra	Regulamentações	Sim	Brasil
83	Portaria n.º 973/2014. Programa Idiomas sem Fronteiras	Regulamentações	Sim	Brasil
84	Portaria n.º 98/2013. Saberes Indígenas na Escola	Regulamentações	Sim	Brasil
85	Portaria Nº 331/2018. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC	Políticas	Sim	Brasil
86	Portaria Nº 649/2018. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	Regulamentações	Sim	Brasil
87	Programa BPC na Escola: Acompanhamento dos Beneficiários	Políticas	Sim	Brasil
88	Programa Computadores para Inclusão. Documento propositivo	Políticas	Sim	Brasil
89	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas	Políticas	Sim	Brasil
90	Programa de Bolsa Permanência	Políticas	Sim	Brasil
91	Programa Escola Acessível	Políticas	Sim	Brasil

(continuação)

Nº	Documento	Tipo	Vigência	País
92	Programa Incluir	Políticas	Sim	Brasil
93	Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO	Políticas	Sim	Brasil
94	Programa Nacional de Informática na Educação	Políticas	Sim	Brasil
95	Programa Salário-Família	Políticas	Sim	Brasil
96	Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano	Outros	Sim	Brasil
97	Projovem Campo – Saberes da Terra	Políticas	Sim	Brasil
98	RES/CD/FNDE Nº 006. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)	Regulamentações	Sim	Brasil
99	Ações de Alimentação e Nutrição no PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar	Políticas	Desconhecido	Brasil
100	Orientações técnicas da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS	Políticas	Não	Brasil
101	Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade	Outros	Não	Brasil
102	Avaliação Programa Caminho da Escola	Políticas	Não	Brasil
103	Benefício de Prestação Continuada na escola. Orientação às Famílias	Políticas	Sim	Brasil
104	Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica	Outros	Desconhecido	Brasil
105	Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos	Políticas	Não	Brasil
106	Cartilha Nacional da Alimentação Escolar	Políticas	Não	Brasil
107	Compromisso Nacional pela Educação Básica	Outros	Sim	Brasil
108	Conquistas Sociais. Compromisso de um Brasil Sem Miséria	Políticas	Não	Brasil
109	Decreto Nº 5.209/2004. Regulamenta a Lei n.º 10.836/2004, que Cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências	Regulamentações	Sim	Brasil
110	Decreto Nº 7.243/2010. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional - RECOMPE	Regulamentações	Não	Brasil
111	Educação infantil do campo. Proposta para a expansão da política	Políticas	Sim	Brasil
112	Educação em prisões	Outros	Desconhecido	Brasil
113	Guia para Integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nos Municípios Brasileiros. Gestão 2017 - 2020	Outros	Não	Brasil
114	Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado	Outros	Desconhecido	Brasil
115	Programa Bolsa Família e o Programa Criança Feliz. Perguntas e Respostas para Visitadores do Programa Criança Feliz	Políticas	Desconhecido	Brasil
116	Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS	Políticas	Sim	Brasil
117	Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro Pop	Políticas	Sim	Brasil
118	Orientações Volta às Aulas de Estudantes Surdos na Educação Básica	Outros	Sim	Brasil
119	Portaria n.º 259/2019. Programa de Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	Regulamentações	Sim	Brasil
120	Portaria Nº 991/2008. Aprova Termo de Referência e estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros a Estados, a Municípios e ao Distrito Federal, relativos ao Projovem Trabalhador	Regulamentações	Sim	Brasil
121	Registro Civil de Nascimento para os Povos Indígenas	Políticas	Sim	Brasil

	no Brasil			
--	-----------	--	--	--

(continuação)

Nº	Documento	Tipo	Vigência	País
122	Relatório Nacional Voluntário. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Políticas	Não	Brasil
123	Resolução Nº 42/2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica	Regulamentações	Não	Brasil
124	Adaptação do Programa Nacional de Alimentação Escolar para COVID-19	Regulamentações	Sim	Brasil
125	Medida Provisória 956/2020.	Outros	Sim	Brasil
126	<i>Constitución de la República Oriental del Uruguay</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
127	<i>Ley n.º 16.137/1990. Aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
128	<i>Ley n.º 17.823/2004. Código de la Niñez y Adolescencia</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
129	<i>Plan De Equidad y Ley n.º 18.227/2007. Asignaciones Familiares y su Decreto Reglamentario n.º 322/2008</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
130	<i>Ley n.º 18.651/2010. Protección integral de personas con discapacidad</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
131	<i>Agenda Uruguay Digital 2020</i>	Políticas	Não	Uruguai
132	<i>Aportes para una Estrategia de Desarrollo 2050</i>	Políticas	Sim	Uruguai
133	<i>Centros de Atención a la Infancia y la Familia</i>	Políticas	Sim	Uruguai
134	<i>Estrategia Nacional para la Igualdad de Género 2030</i>	Políticas	Sim	Uruguai
135	<i>Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) 2010-2030. Bases para su implementación</i>	Políticas	Sim	Uruguai
136	<i>Ley n.º 18.104/2007. Igualdad de Derechos y Oportunidades entre Hombres y Mujeres y Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos 2007 - 2011. Políticas Públicas hacia las Mujeres Uruguayas</i>	Regulamentações	Desconhecido	Uruguai
137	<i>Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024</i>	Políticas	Sim	Uruguai
138	<i>Ley n.º 18.437 de fecha 12/12/2008 Ley General de Educación</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
139	<i>Plan Estratégico 2021-2024 del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP)</i>	Políticas	Sim	Uruguai
140	<i>Plan Nacional de Cuidados 2016 - 2020</i>	Políticas	Não	Uruguai
141	<i>Plan Nacional de Educación 2010 - 2030 (componente ANEP). Aportes al Plan Nacional de Educación para su elaboración</i>	Outros	Desconhecido	Uruguai
142	<i>Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020</i>	Políticas	Não	Uruguai
143	<i>Programa Nacional Frente Amplio 2015 - 2020. Bases Programáticas Tercer Gobierno Nacional del Frente Amplio 2015 - 2020</i>	Políticas	Não	Uruguai
144	<i>Decreto - Ley n.º 15.084/1980. Dirección de las Asignaciones Familiares</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
145	<i>Estrategia Nacional de Fortalecimiento de las Capacidades Familiares “Cercanías”</i>	Políticas	Sim	Uruguai
146	<i>III Informe Nacional Voluntario- Uruguay 2019</i>	Políticas	Sim	Uruguai
147	<i>Ley n.º 16.524/1994. Fondo Solidario</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
148	<i>Ley n.º 18.046/2006. Beca Carlos Quijano</i>	Políticas	Sim	Uruguai
149	<i>Ley n.º 18.418/2008. Aprueba Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
150	<i>Ley n.º 19.367/2016. Crea el Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente y su Decreto Reglamentario n.º 14/2019</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
151	<i>Ley n.º 19.973/2021. Regulación de políticas activas de empleo dirigidas a favorecer el acceso a una actividad laboral remunerada, de los jóvenes entre 15 y 29 años, trabajadores mayores de 45 años y personas con</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai

	<i>discapacidad y Decreto Reglamentario n.º 308</i>			
--	---	--	--	--

(continuação)

Nº	Documento	Tipo	Vigência	País
152	<i>Ley n.º 15.977/1988. Crea el Instituto Nacional del Menor</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
153	<i>Ley n.º 18.640/2009. Promoción de la Salud y la Educación en la Niñez y la Adolescencia en el Ambito de la Educación Pública</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
154	<i>Ley n.º 19.122/2013. Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativas y laboral y su Decreto Reglamentario n.º 144/2014</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
155	<i>Ley n.º 19.353/2015. Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
156	<i>Programa Aulas Comunitarias e Informe Gestión 2014</i>	Políticas	Sim	Uruguai
157	<i>Programa Centros de Atención a la Primera Infancia</i>	Políticas	Sim	Uruguai
158	<i>Programa Compromiso Educativo</i>	Políticas	Sim	Uruguai
159	<i>Programa de Alimentación Escolar (PAE)</i>	Políticas	Sim	Uruguai
160	<i>Programa de Cuidado e Inclusión Socioeducativa para la Primera Infancia (CISEPI)</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
161	<i>Programa de Escuelas A.P.R.E.N.D.E.R. – Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas</i>	Políticas	Sim	Uruguai
162	<i>Programa Escuelas de Tiempo Completo</i>	Políticas	Sim	Uruguai
163	<i>Programa Maestros Comunitarios</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
164	<i>Programa para la formación integral del futbolista juvenil uruguayo “Gol al futuro”</i>	Políticas	Sim	Uruguai
165	<i>Programa Uruguay Estudia (PUE) y reglamento del Programa</i>	Políticas	Sim	Uruguai
166	<i>Programa Yo Estudio y Trabajo</i>	Políticas	Sim	Uruguai
167	<i>Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas</i>	Políticas	Sim	Uruguai
168	<i>10 Años Plan Ceibal</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
169	<i>25 Años del Plan CAIF (Centros de Atención a la Primera Infancia y la Familia)</i>	Políticas	Sim	Uruguai
170	<i>Acuerdo interinstitucional de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres en enseñanza media</i>	Políticas	Sim	Uruguai
171	<i>Cartilla de Recursos Sociales</i>	Outros	Sim	Uruguai
172	<i>Cinco años del Plan Ceibal. Algo más que una computadora para cada niño</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
173	<i>El “Programa Aprender Siempre” a once años de su creación (2008-2019)</i>	Políticas	Sim	Uruguai
174	<i>Evaluación del Plan Ceibal. Uruguay (2009-2011)</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
175	<i>Evaluación del Programa Yo Estudio y Trabajo</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
176	<i>Evaluación de impacto de las Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013-2016</i>	Políticas	Não	Uruguai
177	<i>Impactos del Plan Ceibal en las Prácticas de Enseñanza en las Aulas de Primaria. Informe Final</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
178	<i>Informe Final de Evaluación del Programa Aulas Comunitarias. Documento de trabajo Nº 29, Agosto 2014</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
179	<i>Ley n.º 19.098/2013. Protocolo de Prevención, Detección e Intervención respecto al Maltrato Físico, Psicológico, o Social y su aplicación en los Centros Educativos del País y Mapa de Ruta de Promoción de la Convivencia para instituciones de Educación Media</i>	Regulamentações	Sim	Uruguai
180	<i>Manual de Procedimientos del Programa Aduana (de Atención de salud a la Primera Infancia)</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
181	<i>Memoria Anual 2019. Programa Maestros Comunitarios</i>	Políticas	Sim	Uruguai

182	<i>Monitoreo y Evaluación Educativa del Plan Ceibal. Primeros resultados a nivel nacional. 2009</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
(conclusão)				
Nº	Documento	Tipo	Vigência	País
183	<i>Panorama de la Educación 2017</i>	Outros	Não	Uruguai
184	<i>Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
185	<i>Programa Atención a las Situaciones de Calle Julio-Agosto 2011. Diagnóstico de situación y capacidades de los Centros PASC. Documento de Trabajo N° 4</i>	Políticas	Não	Uruguai
186	<i>Programa Aulas Comunitarias. Presentación de resultados - Año 2013</i>	Políticas	Desconhecido	Uruguai
187	<i>Programa Uruguay Trabaja. Alfabetización Digital. Edición 2012. Informe de Resultados. Documento de Trabajo N° 19</i>	Políticas	Não	Uruguai

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal).

APÊNDICE C – Repositórios das universidades da Bolívia e do Uruguai

Universidade	Endereço	País
Univ. Autónoma Gabriel Rene Moreno (UAGRM)	http://www.upfp.edu.bo/repositorio	Bolívia
Universidad Andina Simón Bolívar (UASB)	http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/	
Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS)	http://www.uajms.edu.bo/bibliotecas	
Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	https://repositorio.umsa.bo/	
Universidad Mayor de San Simón (UMSS)	http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/3	
Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca	https://usfx.bo/repositorio-de-libros/#gsc.tab=0	
Universidad Pública de El Alto (UPEA)	http://repositorio.upea.bo/	
Universidad Técnica de Oruro (UTO)	https://www.dicyt.uto.edu.bo/observatorio/	
Universidad de la República	https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/community-list	Uruguay