

A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil

Special and inclusive education in World Bank and UNESCO documents after the 2008 world crisis: political guidelines for Brazil

La educación especial e inclusiva en los documentos del Banco Mundial y de la UNESCO después de la crisis mundial de 2008: lineamientos políticos para Brasil

Gesilaine Mucio Ferreira¹
Jani Alves da Silva Moreira¹
Maria Eunice França Volsi¹

DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1760

Resumo: Este artigo objetiva analisar as orientações políticas do Banco Mundial (BM) e da UNESCO para a educação especial e a educação inclusiva, na educação básica, para o Brasil, a partir do contexto da crise mundial de 2008 até a crise decorrente da pandemia da covid-19. Trata-se de uma análise documental e qualitativa ancorada no materialismo histórico e dialético e na compreensão de que os documentos de políticas educacionais são produtos e produtores da realidade e expressam os interesses de grupos sociais em disputas. Examina as crises de 2008 e da covid-19 como integrantes da crise estrutural do capital e, portanto, como agravantes de tal crise. Concebe as orientações do BM e da UNESCO para a educação especial e inclusiva, específicas ou não para o Brasil, como parte de uma agenda global da educação, coordenada pelos organismos internacionais. Essa agenda dissemina um discurso de educação inclusiva dos grupos vulneráveis, como o público-alvo da educação especial, cuja concepção de inclusão se restringe à formação de capital humano para amenizar as desigualdades e os conflitos decorrentes das crises e reproduzir o processo de acumulação do capital.

Palavras-chave: crises; organismos internacionais; políticas de educação especial e inclusiva.

Abstract: This article aims to analyze the policy guidelines of the World Bank (WB) and UNESCO for special education and inclusive education, in basic education, for Brazil, from the context of the global crisis of 2008 to the crisis resulting from the pandemic of covid-19. This is a documentary

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

and qualitative analysis anchored in historical and dialectical materialism and in the understanding that educational policy documents are products and producers of reality and express the interests of social groups in disputes. It examines the 2008 and covid-19 crises as integral parts of the structural crisis of capital and, therefore, as aggravating factors of such crisis. It conceives the WB and UNESCO guidelines for special and inclusive education, specific or not for Brazil, as part of a global agenda for education, coordinated by international organizations. This agenda disseminates a discourse of inclusive education for vulnerable groups, such as the target audience of special education, whose conception of inclusion is restricted to the training of human capital to mitigate inequalities and conflicts arising from the crises and reproduce the process of capital accumulation.

Keywords: crises; international organizations; special and inclusive education policies.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las directrices políticas del Banco Mundial (BM) y de la UNESCO para la educación especial y la educación inclusiva, en la educación básica, para Brasil, desde el contexto de la crisis mundial de 2008 hasta la crisis resultante de la pandemia del covid-19. Se trata de un análisis documental y cualitativo anclado en el materialismo histórico y dialéctico y en la comprensión de que los documentos de política educativa son productos y productores de realidad y expresan los intereses de los grupos sociales en disputa. Examina las crisis de 2008 y la covid-19 como parte de la crisis estructural del capital y, por lo tanto, como agravantes de dicha crisis. Las directrices del BM y de la UNESCO para la educación especial e inclusiva, específicas o no para Brasil, forman parte de una agenda global para la educación, coordinada por organizaciones internacionales. Esta agenda difundió un discurso de educación inclusiva de grupos vulnerables, como el público objetivo de la educación especial, cuya concepción de inclusión se restringe a la formación de capital humano para mitigar las desigualdades y conflictos derivados de las crisis y reproducir el proceso de acumulación de capital.

Palabras clave: crisis; organismos internacionales; políticas de educación especial e inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar as orientações do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação especial e a educação inclusiva, na educação básica, para o Brasil, a partir de 2008. O problema da pesquisa é a elucidação das razões históricas de tais orientações a partir da crise financeira mundial de 2008 e da crise social decorrente da pandemia da covid-19; crises concebidas como integrantes e agravantes da crise estrutural do capital.

Trata-se de uma pesquisa de caráter documental² e qualitativo, com base epistemológica no materialismo histórico e dialético, em especial da tese marxiana,

² A pesquisa documental se fundamenta no estudo de fontes, como documentos oficiais, cartas, filmes, jornais, dentre outras, que ainda não receberam tratamento analítico ou que, no contato direto com elas, o pesquisador desenvolverá a sua própria investigação e análise a partir dos objetivos da pesquisa (SEVERINO, 2007; GIL, 2011).

a qual postula que, a partir da base econômica de cada sociedade, constituída por relações de produção adquiridas pelos homens, independentemente de suas vontades, organiza-se uma estrutura jurídica, social, política, bem como determinadas formas sociais de consciência (MARX, 2008)³.

Nesse sentido, a análise dos documentos do BM e da UNESCO selecionados⁴ para este estudo considerou as relações entre a educação, o Estado e as relações de produção da sociedade capitalista contemporânea. Entende-se que o Estado, na sociedade capitalista, é “[...] a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa como internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos seus interesses [...]” (MARX; ENGELS, 2009, p. 111). No tocante às políticas educacionais, o Estado burguês tende a regular o processo educacional, a fim de garantir a internalização das ideologias e das práticas sociais a serviço da reprodução das relações de produção capitalistas. Relações contraditórias, ancoradas na apropriação privada dos bens produzidos coletivamente, das quais resultam conflitos de classes que interferem na formulação e na implementação das políticas educacionais.

A discussão sobre o Estado na fase atual do capitalismo deve compreender o papel das forças supranacionais, como os Organismos Internacionais (OIs), na configuração econômica, política e social e as suas relações com os Estados Nacionais. No campo educacional, considera-se a organização de uma agenda globalmente estruturada para a educação por forças supranacionais aliadas às forças políticas econômicas nacionais (DALE, 2004). Entende-se que

[...] os próprios Estados (pelo menos os ocidentais), longe de serem vítimas mais ou menos indefesas da globalização, estão entre seus agentes mais fortes e são participantes condescendentes e conscientes ou parceiros na relação com os outros agentes da globalização [...]. (DALE, 2010, p. 1102).

Ou seja, não se trata de uma relação verticalizada na qual se impõem os OIs. Além disso, embora organizados no âmbito do Estado, os documentos de

³ Isso não significa, nos termos de Engels (1891), que ele e Marx defendiam a base econômica como o único fator determinante da história, pois concebem que os elementos da superestrutura (políticos, jurídicos, filosóficos, religiosos, dentre outros) “[...] exercem também seu efeito sobre o transcurso das lutas históricas e determinam, em muitos casos, a sua *forma*, de modo preponderante” (ENGELS, 1891, p. 2, grifo do autor).

⁴ Banco Mundial (2011, 2017, 2022), OREALC e UNESCO (2010, 2013), Organização Mundial da Saúde e Banco Mundial (2012), UNESCO (2009, 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2020, 2022a, 2022b), World Bank (2010, 2011, 2017, 2018) e World Bank, UNESCO e UNICEF (2021).

políticas educacionais são constituídos e constituintes da realidade educacional e social (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018), no bojo das lutas de classes. Por isso, a investigação desses documentos não pode ser desvinculada da totalidade e das contradições das relações sociais capitalistas; categorias marxianas (totalidade e contradição) que alicerçam a análise realizada neste trabalho.

Perante o exposto, parte-se da compreensão do colapso de 2008 como integrante da crise estrutural do capital e do processo de reestruturação econômica (produção flexível) e política (neoliberalismo), a fim de recompor a taxa de lucro, o qual vê, na especulação financeira, uma forma de valorização do capital (CORSI; ALVES, 2009; CORSI; CAMARGO; SANTOS, 2018). Também se entende que a crise oriunda da pandemia da covid-19 acentua a crise estrutural.

Apesar de suas especificidades, essas duas grandes crises expressam as “[...] contradições do capitalismo, em sua fase imperialista, em escala mundial, refletidas notadamente nas taxas de lucro em queda, na quase estagnação da produtividade, nos conflitos interimperialistas e na crescente desigualdade” (CEM FLORES, 2020, p. 19-20). Embora o estopim da crise de 2008 tenha sido o estouro da bolha especulativa imobiliária e o da crise decorrente da pandemia da covid-19 tenha sido as medidas de isolamento social e de confinamento na tentativa de conter a propagação do vírus, ambas comprometeram o setor produtivo, de modo a resultar em mais desemprego, subemprego, depreciação salarial, menos consumo, recessão econômica, desigualdades sociais como expressão e exacerbação da crise estrutural do capital.

Os documentos do BM e da UNESCO selecionados serão analisados com base nessa conjuntura histórica. O intuito não é apenas decodificar as suas proposições, mas também desvendá-las, ou seja, captar os sentidos ocultos, as omissões e as razões históricas de tais proposições, conforme orientam Evangelista e Shiroma (2018).

A opção pelo BM e pela UNESCO se deve ao fato de eles apresentarem orientações acerca da educação inclusiva, com foco nos grupos vulneráveis, como o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)⁵. Além disso, o BM e a UNESCO influenciam política, ideológica e financeiramente a política educacional dos países em desenvolvimento, muitas vezes com ações e publicações em conjunto.

⁵ No Brasil, o PAEE abarca as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e transtornos específicos do desenvolvimento.

Para o alcance do objetivo, primeiramente, abordam-se as orientações educacionais do BM e da UNESCO diante do contexto de crise mundial de 2008 e da covid-19; em seguida, evidenciam-se as recomendações gerais de ambos para a educação especial e inclusiva. A partir dessas ponderações, analisam-se as orientações do BM e da UNESCO para a educação especial e inclusiva para o Brasil.

2 O CONTEXTO DA CRISE MUNDIAL DE 2008 E DA COVID-19 E AS RESPOSTAS EDUCACIONAIS DO BM E DA UNESCO

Com o colapso da Bolsa Nasdaq em 2001, relacionado ao estouro da bolha especulativa ligada às empresas de alta tecnologia, os Estados Unidos (EUA) direcionaram a valorização do capital para o mercado imobiliário, a culminar na formação de outra bolha especulativa vinculada à expansão descomunal do financiamento imobiliário (TONELO, 2021). O estouro dessa nova bolha, cujo ápice foi a falência do banco de investimento Lehman Brothers, no dia 15 de setembro de 2008, afetou todos os títulos hipotecários e as demais instituições financeiras (CORSI; CAMARGO; SANTOS, 2018).

Essa crise financeira desencadeou a paralisação da oferta de crédito para capital de giro e investimentos, a queda na produção e nos salários, o aumento do desemprego e da inadimplência dos mutuários e impulsionou mais crises no setor financeiro e na produção. Produziu-se um ciclo vicioso que intensificou a crise estrutural do capital, iniciada nos países centrais, como os EUA e o Japão, e nos países desenvolvidos da Europa (CORSI; ALVES, 2009; CORSI; CAMARGO; SANTOS, 2018), mas que se estendeu aos demais países do mundo.

O BM e a UNESCO procuraram responder à crise mundial de 2008 com orientações educacionais voltadas à redução da pobreza, ao enfrentamento da exclusão e à promoção da inclusão social (WORLD BANK, 2018; UNESCO, 2009, 2016a, 2016b, 2016c). A educação foi concebida como um elemento essencial para o crescimento econômico individual e social e para o desenvolvimento de habilidades sociais voltadas à resolução das mazelas sociais e dos conflitos, a fim de garantir a coesão social.

Os discursos do BM e da UNESCO promoveram um deslocamento da questão da escolaridade para a aprendizagem⁶ ao longo da vida, sob a alegação de

⁶ A “[...] escolaridade é o tempo que um aluno passa em salas de aula, enquanto a aprendizagem

que havia uma crise na aprendizagem (WORD BANK, 2011, 2018; UNESCO, 2009, 2016a, 2016b, 2016c, 2017). O BM alega que as escolas precisam atender às demandas do mercado de trabalho e da Quarta Revolução Industrial (Indústria 4.0⁷) (WORLD BANK, 2011), enquanto, para a UNESCO (2016b, 2016c, 2017), os sistemas educacionais devem responder aos problemas do século XXI, como: a rápida mudança do mercado de trabalho; os avanços tecnológicos; a degradação ambiental e os desastres naturais; a ampliação do desemprego global, das desigualdades, da exclusão e da vulnerabilidade; os desafios demográficos; o aumento da intolerância cultural e religiosa, dos conflitos internos identitários; as guerras e o terrorismo (UNESCO, 2016b).

Para atender a essas demandas sociais, o BM e a Unesco defendem a aprendizagem de habilidades cognitivas básicas (leitura, escrita e aritmética) e de alto nível para a resolução de problemas, habilidades não cognitivas (liderança, criatividade, flexibilidade, curiosidade, resiliência, autocontrole, capacidade empreendedora, comunicativa, colaborativa, de trabalho em equipe e de resolução de conflitos) e habilidades específicas para uma profissão no mercado de trabalho (WORLD BANK, 2011, 2018; UNESCO, 2016a, 2016b, 2016c, 2017).

A sociedade ainda buscava respostas aos efeitos da crise mundial de 2008, como o processo de desaceleração e recessão econômica, quando teve de enfrentar uma nova crise impulsionada pela pandemia da covid-19, a partir do final do primeiro trimestre de 2020 (CEM FLORES, 2020). Os primeiros casos de covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foram identificados na cidade chinesa de Wuhan, cujo surto foi anunciado pela China, em 31 de dezembro de 2019. Rapidamente, o vírus se espalhou pelo mundo e, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou o caráter pandêmico do novo coronavírus⁸. No intuito de conter a propagação do vírus, os países adotaram

é o resultado – o que o aluno tira da escola” (WORLD BANK, 2018, p. 45, tradução nossa).

⁷ Novo modelo de organização dos processos produtivos de origem alemã, datado de 2011, ancorado nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como celulares, tablets, smartphones e outras ferramentas automatizadas e robotizadas, comandadas de forma informacional-digital (ANTUNES, 2018).

⁸ Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), até o dia 21 de outubro de 2022, foram confirmados 623.893.894 casos de covid-19 em todo o mundo, sendo 6.553.936 mortes. Os EUA registraram, nessa data, 1.054.617 mortes, sendo o país com o maior número de óbitos, seguido pelo Brasil (687.483 mortes) e pela Índia (528.943 mortes) (WORLD HEALTH ORGANIZATION, [2022]).

diferentes medidas, como: fechamento de fronteiras, restrição da locomoção interna de seus cidadãos, isolamento social e *lockdown* (confinamento) (TOSTES; MELO FILHO, 2020), conforme as orientações de isolamento social, teletrabalho ou *home office* da OMS.

No tocante à educação, o fechamento das escolas foi adotado como uma medida para conter o contágio e a propagação da covid-19. Segundo Ferreira, Januário e Moreira (2021), o BM e a UNESCO reconheciam que o fechamento das escolas poderia ampliar as desigualdades educacionais, porém demonstraram uma maior preocupação com os prejuízos socioeconômicos de tal fechamento (diminuição do capital humano, ampliação da taxa de desemprego entre os jovens, da desnutrição por falta de merenda, da violência e da exploração, principalmente em relação aos grupos mais vulneráveis).

Para amenizar o efeito da suspensão das aulas presenciais, o BM e a UNESCO propuseram a adoção do ensino remoto, mediante utilização de plataformas *on-line*, Parceria Público-Privada (PPP), apoio da família/responsáveis, monitoramento e avaliação das atividades realizadas pelos alunos, capacitação dos professores. Nos países ou localidade onde não houvesse acesso suficiente à internet, propuseram o ensino via rádio, televisão e material impresso, a revelar que não priorizavam, de fato, o combate às desigualdades educacionais, já que ela requer, dentre outros fatores, a socialização igualitária dos recursos tecnológicos mais avançados (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021).

Em relatório publicado em dezembro de 2021, momento em que os países já estavam promovendo o afrouxamento das restrições contra a covid-19 e as escolas estavam retomando o ensino presencial, o BM, a UNESCO e o UNICEF (2021) asseveram que a crise da aprendizagem foi acentuada com o fechamento das escolas diante da covid-19, a culminar em perdas severas no aprendizado, mesmo com o ensino remoto. Para a recuperação de tais perdas, recomendam a reabertura de todas as escolas, em função do alto custo para manter esses espaços fechados; a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos e a adoção de estratégias pautadas em evidências; a avaliação e o monitoramento da eficácia das políticas implementadas e o aperfeiçoamento do ensino remoto ou híbrido; a consolidação curricular com ênfase na alfabetização, numeramento e competências socioemocionais; a ampliação do tempo de estudo, o treinamento e a oferta de apoio aos professores (WORLD BANK; UNESCO; UNICEF, 2021).

Embora reconheça que o fechamento das escolas acirrou as desigualdades educacionais, a UNESCO (2022b) afirma que os problemas extrapolam a pandemia, como: a ampliação da desigualdade social e econômica; os desastres climáticos e a destruição ambiental, acelerados pela ênfase no lucro e no consumismo; a revolução digital e a automação tecnológica, a qual abre novos caminhos para o conhecimento, mas também limita o trabalho decente⁹ e serve como instrumento de controle; a ascensão do autoritarismo, do extremismo político, da maior polarização social política, do discurso do ódio, das *fake news* e do fundamentalismo religioso; a exacerbação da intolerância e da discriminação em relação aos grupos minoritários.

Diante disso, a UNESCO (2022b) apregoa um novo contrato social para a educação fundamentado em dois princípios: o direito à educação de qualidade ao longo da vida e a educação como um esforço público da sociedade e um bem comum, a fim de desenvolver capacidades para assegurar futuros “[...] socialmente inclusivos, economicamente justos e ambientalmente sustentáveis” (UNESCO, 2022b, p. 8). Esse novo contrato, com prazo até 2050, deve aliar a formação escolar e universitária à educação realizada em diferentes espaços formativos sociais e culturais, no intuito de responder às mudanças constantes do mercado de trabalho aceleradas pelas novas tecnologias e à necessidade da construção de um mundo sustentável e de mediar os conflitos políticos e civis (UNESCO, 2022b).

O discurso do BM e da UNESCO confirmam a ideia aqui defendida de que a crise de 2008 e a crise da pandemia de covid-19 integram e reproduzem a crise estrutural do capital. Apesar das características específicas de cada uma, as suas consequências se desdobram a partir das contradições das relações de propriedade burguesas e ampliam as desigualdades e os problemas sociais para os quais a educação é chamada a solucionar. Em um momento de crise e de desemprego estrutural, aprofundado pela incorporação da Indústria 4.0, que diminui a demanda pela força de trabalho, precariza o trabalho e intensifica a exploração do trabalhador em função do crescimento do trabalho informal, terceirizado, intermitente, uberizado, dentre outros (ANTUNES, 2018), a educação é chamada a formar o indivíduo empreendedor, de modo que ele consiga gerir riscos e se manter no mercado de trabalho.

⁹ “Entende-se por trabalho decente aquele que é adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna” (BRASIL, 2015, p. 95).

A ênfase na aprendizagem de habilidades e competências, em detrimento do conteúdo sistematizado escolar, é uma retomada do aprender a aprender ou dos 4 pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, do relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996, conhecido como Relatório Delors (UNESCO, 1998), encomendado e publicado pela UNESCO. Todavia, na década de 1990, havia uma preocupação maior com a adaptação dos sujeitos à produção flexível e à globalização econômica, fundamentada em um modelo de gestão do Estado neoliberal, com base na Nova Gestão Pública (NGP). A NGP enfatiza a ideia do cidadão como cliente, o desempenho individual, a concorrência, o incentivo pecuniário e a superioridade administrativa do mercado (CAVALCANTE, 2018). Com a crise mundial de 2008 e a pandemia da covid-19, o aprender a aprender é retomado em uma perspectiva que concilia crescimento econômico, equilíbrio e coesão social, de forma a se ancorar nos princípios da inclusão e da sustentabilidade.

Embora a reprodução da riqueza e da pobreza seja essencial para a preservação do capitalismo, as desigualdades sociais precisam ser mantidas em níveis controláveis. Diante das duas crises recentes, da exacerbação das desigualdades sociais, dos conflitos, de atitudes discriminatórias, do extremismo e demais problemas sociais descritos, sobretudo pela UNESCO, o discurso ideológico acerca da necessidade do aprender a viver juntos se intensifica como uma forma de manutenção da hegemonia burguesa, com enfoque nas habilidades socioemocionais.

Nesse contexto, o Estado mínimo neoliberal se reconfigura, e se apregoa um novo conceito de público dissociado do público estatal, presente na ideia de publicização (público não estatal) da NGP, mas fortalecido pela Pós-Nova Gestão Pública (PNGP). A PNGP mantém os princípios gerenciais e mercadológicos (eficiência, prestação de contas, PPP, gestão por desempenho e resultados, descentralização) da NGP (CAVALCANTE, 2017), porém fortalece a ideia de governança pública, do cidadão como parceiro do Estado, da reciprocidade e confiança, do trabalho em redes, da colaboração, da inclusão e do fortalecimento da capacidade burocrática do Estado mediante parceria com a sociedade (CAVALCANTE, 2018).

Essas perspectivas de cidadão e de Estado da PNGP embasam os documentos analisados do BM e da UNESCO. Isso se evidencia quando a UNESCO (2022b) afirma que, para a efetivação de novo contrato educacional, o caráter público da educação não se restringe à oferta, ao financiamento e à gestão da educação pelas

autoridades públicas, mas se estende a noção de algo que ocorre em um espaço público, voltado aos interesses públicos, e implica uma prestação de contas a todos. Alia-se a esse contexto a concepção da educação como um bem comum, ou seja, um compromisso a ser compartilhados por todos e governada em comum, com o envolvimento de atores estatais e não estatais, sob a justificativa de que a participação não estatal na política, na oferta e no monitoramento da educação “[...] é a expressão de uma demanda cada vez maior por voz, transparência e responsabilização na educação como uma questão pública [...]” (UNESCO, 2022b, p. 11).

O Banco Mundial e, principalmente, a UNESCO elencam os problemas da sociedade atual. Entretanto, em momento algum, relacionam-nos com as contradições e a crise estrutural do capital, naturalizando-as ao substituir a discussão das desigualdades sociais oriundas das relações de propriedades capitalistas pelo conceito de exclusão. Assim, os documentos desses OIs passam a recorrer, constantemente, a termos como *exclusão*, *grupos excluídos* ou *vulneráveis e inclusão*. Como resposta às diferentes formas de exclusão, apregoam a inclusão dos grupos vulneráveis nos diferentes setores sociais, dentre eles, o PAEE, mediante a adoção de políticas de focalização, como se discute a seguir.

3 ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS DO BM E DA UNESCO

O enfoque nos grupos vulneráveis é recorrente nos documentos do BM e da UNESCO publicados anteriormente à pandemia, sendo que apresentam as pessoas com deficiência como aquelas mais suscetíveis à pobreza e à vulnerabilidade. Ambos concebem as desigualdades enfrentadas pelos grupos minoritários, dentre eles, as pessoas com deficiência, como um problema de desigualdade de oportunidades que, se sanado, empodera esses grupos a fazerem melhores escolhas, a prosperarem e a contribuírem para a prosperidade social (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012; UNESCO, 2016c).

Com a declaração da pandemia e a recomendação do ensino remoto, o BM e a UNESCO manifestaram preocupação com os impactos educacionais e socioeconômicos do fechamento das escolas, sobretudo para os grupos vulneráveis. Orientaram para que esses grupos fossem protegidos e tivessem acesso ao ensino remoto e aos recursos adequados, chamando atenção para os alunos com deficiência (FERREIRA; JANUÁRIO; MOREIRA, 2021). A preocupação descrita

se confirmou, pois, no relatório de 2021, afirmam que a pandemia afetou muito mais a educação das crianças vulneráveis, geralmente em função da ausência de eletricidade, conectividade, recursos tecnológicos adequados e apoio dos responsáveis e das fragilidades do sistema educacional para atendê-las. As pessoas com deficiências não tinham suas necessidades específicas satisfeitas no ensino remoto por meio de adaptações, como a língua de sinais, legenda ou Braille (WORLD BANK; UNESCO; UNICEF, 2021).

Para a UNESCO (2022b), a exclusão social aumenta, porque a pobreza e a desigualdade de renda se interseccionam com outros fatores de discriminação, como gênero, etnia e deficiência. Assevera que um número maior de crianças com deficiência é registrado nos países mais pobres, principalmente os casos moderados e graves. Por isso, cabe aos sistemas educacionais “[...] a obrigação de apoiar o direito à educação para estudantes com deficiência e, na medida do possível, inclui-los em ambientes educacionais menos restritivos” (UNESCO, 2022b, p. 24).

Trata-se de uma análise da pobreza fundamentada na abordagem de habilidades de Amartya Sen, economista e filósofo nascido na Índia, que desloca o debate da pobreza, da igualdade de renda, para a igualdade de capacidades. Propõe a ampliação da liberdade e das escolhas individuais mediante a expansão das capacidades e oportunidades humanas via promoção de políticas públicas de focalização (LOPES, 2019). Por isso, o BM defende a minimização dos impactos adversos da deficiência e apregoa que os governos têm a obrigação de contribuir para que as habilidades das pessoas com deficiência sejam modificadas, a fim de elas prosperarem (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012).

A partir da abordagem de Amartya Sen, o BM e a UNESCO concebem que a garantia da educação inclusiva contribui para o desenvolvimento de capital humano, o bem-estar e a riqueza pessoal, a diminuição dos custos das pessoas com deficiência, a redução das disparidades socioeconômicas entre elas e as pessoas sem deficiência, a melhoria da condição de empregabilidade dessas pessoas e a participação delas nos demais setores sociais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012; UNESCO, 2016c). A UNESCO firma o seu compromisso com a educação inclusiva e equitativa de qualidade e com a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos, na “Declaração de Incheon” e no “Marco de Ação da Educação 2030”, de 2015 (UNESCO, 2016a, 2016b).

Para assegurar a educação inclusiva, o BM e a UNESCO destacam a necessidade de revisão das legislações e das políticas educacionais, inclusive das normativas referentes ao financiamento da educação, melhoria e socialização de informações e dados estatísticos acerca dos alunos com deficiência na escola, vínculos entre o setor educacional e outros setores, como fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, serviço social, adoção de uma pedagogia centrada no aluno, por meio de currículo inclusivo, desenho universal e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012; OREALC; UNESCO, 2010, 2013; UNESCO, 2016a, 2016b, 2016c), fortalecimento de políticas de formação docente, contratação de professores e educadores de qualidade, remunerados adequadamente, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional (UNESCO, 2016b, 2016c). Em locais de baixa renda, orientam para o uso dos recursos existentes e de professores itinerantes (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL, 2012).

Para o BM, a UNESCO e o UNICEF (2021), quando se trata dos efeitos da pandemia, estes se constituem como um momento de se pensar na recuperação das perdas de aprendizagem, o que exige o fortalecimento da aprendizagem digital e o acesso dela aos grupos vulneráveis diante da disponibilização de eletricidade e conectividade via PPP, assim como o treinamento efetivo dos professores em pedagogias digitais e tecnologias de comunicação, a fim de ampliar a eficácia de aprendizagem on-line e híbrida. Tal recuperação também requer a garantia do profissionalismo docente e do recrutamento de professores altamente qualificados mediante remuneração, recompensas e condições de trabalho adequadas, aumento do financiamento, inclusive mais investimentos em sistemas de aprendizagem híbridos flexíveis e resilientes (WORLD BANK; UNESCO; UNICEF, 2021).

A UNESCO (2022b) propõe uma educação inclusiva e intercultural pautada na solidariedade e na cooperação. Ao reiterar a concepção de educação como um bem público e comum a ser garantido pela ação estatal e não estatal, assevera que os Estados devem assegurar o financiamento público adequado, equitativo e eficiente em respostas às necessidades de seus cidadãos, sobretudo dos excluídos e marginalizados historicamente (UNESCO, 2022b).

O discurso de inclusão dos OIs, impregnado de conceitos politicamente corretos, como *solidariedade*, é marcado por uma linguagem de *mudança social* que tende a fomentar uma aceitação acrítica da sociedade capitalista. O enfoque

das diferenças como elementos culturais, em detrimento daquilo que é comum aos grupos vulneráveis – a sua condição de classe social –, pode instalar “[...] no campo das significações sociais, o apaziguamento das massas ao negar o antagonismo capital/trabalho e representa uma ofensiva ao horizonte de lutas sociais [...]” (GARCIA, 2014, p. 127).

É necessário ponderar que, em uma sociedade desigual, se a promoção da equidade for sinônimo de igualdade de oportunidades e esta for concebida como a oferta de tratamento igual aos desiguais, o resultado será a reprodução das desigualdades. Para “[...] se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos) de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade. [...]” (AZEVEDO, 2013, p. 138).

Destarte, a fim de atingir a condição de igualdade, os “vulneráveis” deveriam ser tratados de forma diferente e com mais investimentos e oportunidades. Sob esse prisma, e não pela ótica neoliberal da minimização dos gastos do Estado, são importantes as políticas públicas sociais focalizadas nos grupos marginalizados, por exemplo, o PAEE, como instrumentos de socialização dos bens materiais e culturais negados não apenas por questões econômicas, mas acirrados quando se relaciona gênero, etnia, deficiência e pobreza, conforme expõe a UNESCO. O problema é ultrapassar a visão romântica e naturalizada de sociedade, além de entender que os movimentos das minorias “[...] encontram maior pujança e vitalidade quando conseguem *articular suas reivindicações singulares e autênticas com sua dimensão de classe*, fortalecendo as ações contra as múltiplas explorações e opressões presentes no sistema de capital” (ANTUNES, 2018, p. 304, grifo do autor).

Não se pode ignorar que as orientações do BM e da UNESCO enfatizam uma educação inclusiva, com foco na aprendizagem de habilidades cognitivas e não cognitivas, a fim de preparar, principalmente, os grupos vulneráveis, dentre eles, o PAEE, para o mercado de trabalho altamente competitivo e para a administração dos riscos e conflitos sociais diante das constantes crises sociais. Em outras palavras, atribui-se à educação inclusiva o papel de construir uma sociedade inclusiva, que, nessa vertente, significa incluir os *excluídos* na lógica do capital.

4 ORIENTAÇÕES DO BM E DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA BRASILEIRA EM TEMPOS DE CRISES

De acordo com o Banco Mundial, o Brasil respondeu à crise mundial de 2008 com êxito, uma vez que enfrentou uma recessão que durou apenas dois trimestres (último trimestre de 2008 e o primeiro trimestre de 2009), de modo a conseguir fazer com que a economia crescesse nos anos de 2008 a 2010, combinando-a com a redução das desigualdades. Isso foi possibilitado pelo aumento dos preços das *commodities* e pela adoção de políticas anticíclicas, como os incentivos fiscais ao setor industrial, a responsabilidade fiscal, as taxas de câmbios flexíveis, o controle da inflação, a expansão de créditos pelos bancos públicos que fortaleceram os setores produtivos e financeiros (WORLD BANK, 2010; BANCO MUNDIAL, 2011).

Todavia, o país ainda permanecia entre os mais desiguais do mundo, sendo necessário reduzir as desigualdades e oferecer oportunidades de desenvolvimento humano, a fim de alcançar um patamar de desenvolvimento inclusivo e sustentável maior. O BM reconhecia a importância das políticas anticíclicas para o setor econômico, porém afirmava que as despesas sociais precisavam ser reduzidas mediante a melhoria da governança e da eficiência e eficácia do setor público e o estabelecimento de PPP (BANCO MUNDIAL, 2011).

A partir de 2014, segundo o BM, o modelo de gestão pública que impulsionou o crescimento econômico da chamada Década de Ouro (2003 a 2013) dava sinais de esgotamento. O país entrou em um processo de recessão econômica caracterizado pela ampliação das desigualdades, do desemprego, da queda dos salários, do aumento da violência, dentre outros fatores, agravado pela crise política que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, e na ascensão do vice-presidente Temer ao cargo presidencial até o final do mandato em 2018 (WORLD BANK, 2017). No documento “Um ajuste justo”, de 2017, o BM afirma que o Brasil enfrentava, na época, um *deficit* fiscal e que não realizava uma boa gestão dos fundos públicos, gastando muito mal (BANCO MUNDIAL, 2017).

Com base nessa leitura, o BM apregoou que a agenda brasileira, para o período de 2018 a 2023, deveria priorizar três aspectos: a consolidação fiscal e eficácia do governo nos gastos públicos; o investimento e a produtividade do setor privado; o desenvolvimento equitativo e sustentável (WORLD BANK, 2017). Em defesa de um ajuste fiscal justo, foram recomendados a reforma previdenciária,

o enxugamento do funcionalismo público, a redução da folha de pagamento do Estado via diminuição das progressões salariais dos servidores públicos e da vinculação salarial à experiência e ao desempenho, a reforma nos programas de proteção social e emprego com foco nos vulneráveis, melhoria na eficiência do Sistema Único de Saúde (SUS) e do sistema educacional (BANCO MUNDIAL, 2017).

Nesse cenário de crise, a educação é concebida pelo BM como um serviço, cuja qualidade da educação brasileira deve ser melhorada com foco no monitoramento de resultados. Ele relaciona a ineficiência dos gastos à vinculação constitucional de receitas de impostos para a educação e, principalmente, ao número excessivo de professores. Desse modo, recomenda o aumento do número de alunos por professor nas escolas menos eficientes por meio da não reposição de professores aposentados; a limitação da contratação de novos professores concursados; a expansão da PPP mediante novas legislações; a contratação de empresas privadas (terceirização); a nomeação de diretores escolares com base no desempenho; e a remuneração por desempenho (BANCO MUNDIAL, 2017).

Embora o BM não tenha analisado a educação especial nos documentos supracitados, as suas ponderações e orientações acerca da educação brasileira terão repercussões na educação especial, uma vez que ela integra o sistema geral de educação. Ao considerar que, historicamente, essa modalidade da educação tem sido ofertada por Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos (IPSFL), a ênfase do BM no corte de gastos públicos sociais e na PPP legitima a publicização, a força das IPSFL na área e a privatização na/da educação especial.

Segundo a UNESCO (2020), a América Latina e o Caribe (ALC) são uma das regiões mais desiguais do mundo, e o Brasil é o país mais desigual da ALC, o que tende a criar sistemas educacionais segregados, discriminatórios e desiguais. Destarte, defende-se a educação para todos como a base da inclusão na educação, a considerar os discriminados por questões de gênero, etnia, dentre outros aspectos, e não apenas deficiência (UNESCO, 2020).

Nessa perspectiva, a UNESCO apresenta algumas orientações para os países da ALC, dentre eles, o Brasil, a fim de promover a educação inclusiva. A organização recomenda a colaboração horizontal em todos setores e esferas governamentais (do central ao local) e entre atores estatais e não estatais (sociedade civil e setor privado). Afirma que os atores não estatais são mais rápidos nas respostas às demandas das crises e capazes de atender às lacunas deixadas pelo Estado.

Também apregoa a colaboração vertical, ou seja, a descentralização dos serviços educacionais entre as diferentes esferas de governo, inclusive o financiamento da educação, de modo a favorecer que os recursos financeiros cheguem às escolas e sanem as necessidades locais.

A isso, acrescentam-se a responsabilização e o monitoramento eficaz e eficiente dos recursos para conter desperdícios, a organização de programas educacionais e sociais direcionados ao nivelamento dos estudantes desfavorecidos, a flexibilização dos currículos e materiais de aprendizagem para os alunos com deficiência (Braille, língua de sinais, tecnologias assistivas e outras TICs), políticas públicas de transporte escolar, segurança escolar, formação e preparação dos professores para atendê-los, incentivo do trabalho escolar em redes, remuneração adequada, relação aluno/professor apropriada, disponibilidade de recursos pedagógicos, condições seguras de trabalho, infraestrutura escolar, materiais pedagógicos suficientes e apoio dos dirigentes escolares. A organização recomenda a inclusão, no corpo docente, de professores pertencentes a grupos marginalizados, a conversão gradual de escolas especiais em centros de recursos especializados e a adoção do desenho universal nas instalações como forma de inclusão e de redução de custos (UNESCO, 2020).

Para a UNESCO (2020), a pandemia desencadeou uma crise educacional e ampliou as desigualdades educacionais na ALC, em função das perdas de aprendizagem, do realocamento de fundos orçamentários da educação para outros setores e da interrupção de mecanismos de apoios aos grupos desfavorecidos, como distribuição de bens, serviços básicos e socialização. Apesar do uso de plataformas digitais, radiofusão, televisão e entrega de materiais diretamente nas casas dos alunos, as políticas adotadas para amenizar os impactos educacionais da covid-19 na ALC não alcançaram os seus objetivos, principalmente em relação aos grupos menos favorecidos. Os alunos com deficiência foram os sujeitos que mais sofreram os impactos da pandemia, pois as plataformas de aprendizagens e os conteúdos digitais não lhes eram totalmente acessíveis, mesmo adaptados com tecnologias assistivas. Além disso, o ensino remoto via computador não era totalmente adequado aos alunos com transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade ou com transtornos do espectro do autismo que necessitavam de apoio escolar mais frequente. Até mesmo os professores não estavam adaptados a essa forma de ensino, além de terem a sua carga de trabalho ampliada (UNESCO, 2020).

No ano de 2022, o BM publicou o “Relatório de pobreza e equidade no Brasil: mirando o futuro após duas crises”, no qual demonstra que o Brasil ainda nem havia se recuperado da crise econômica e política de 2014 e 2016 e teve de enfrentar uma nova crise econômica inesperada decorrente da pandemia. O relatório menciona os recordes indesejáveis de perdas humanas no Brasil, sendo o país mais afetado pela covid-19 na ALC e o terceiro com mais casos no mundo.

O Brasil registrou a pior contratação econômica de sua história, nos termos do BM, com a redução do consumo privado e público, a escassez nos empregos, a ampliação da taxa de desemprego, de precarização do trabalho e da informalidade, a retração da renda domiciliar total, todas corroboradas pelos *lockdowns*. As duas crises ampliaram as desigualdades no país, afetando, principalmente, os grupos vulneráveis, que só não sentiram mais os efeitos pandêmicos em função das políticas de transferência de renda, cuja pobreza aumentou com o fim de tais políticas. O país tem grandes disparidades econômicas na educação e no acesso à saúde, com grande dependência da população vulnerável ao sistema público de saúde, sobrecarregando-o, além de manter aposentadorias e pensões públicas que tendem a reforçar as disparidades econômicas (BANCO MUNDIAL, 2022).

Na visão do BM, o Brasil necessita, urgentemente, de reformas estruturais e fiscais para acelerar o crescimento e recuperar o progresso, devendo retomar os ajustes fiscais iniciados antes da pandemia, tal como se recomendou no documento “Ajuste justo”. Dentre as propostas, estão: o estímulo à produtividade e concorrência nos mercados de produtos e serviços; a liberalização comercial e o incentivo ao investimento estrangeiro direto; e a reforma na infraestrutura mediante aumento de recursos financeiros. Para tanto, deve-se criar um espaço fiscal por meio da redução da vinculação de despesas, a fim de gerar uma maior flexibilidade orçamentária e controle das despesas obrigatórias, sem exceder o teto geral de gastos¹⁰ (BANCO MUNDIAL, 2022).

Em relação à educação, o BM afirma que a pandemia comprometeu a acumulação de capital humano, sobretudo em função do fechamento das escolas e, conseqüentemente, da perda de habilidades em português e em matemática. Por isso, é preciso investir na qualidade da educação por meio do aumento e

¹⁰ Instituído pela Emenda Constitucional n. 95/2016, que estabeleceu um novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscais e da Seguridade Social da União, em vigor por 20 exercícios financeiros (BRASIL, 2016).

aperfeiçoamento dos gastos públicos na área, da nomeação de gestores por desempenho e da bonificação aos professores e funcionários da escola a partir do desempenho da escola, a fim de melhorar os resultados da educação. O documento não aborda, especificamente, a educação dos grupos vulneráveis, tampouco das pessoas com deficiência, mas afirma que, diante das crises, é necessária a promoção de políticas públicas que favoreçam a acumulação de capital humano, dentre elas, políticas de proteção aos grupos vulneráveis, como aquelas que favoreçam a inclusão digital (BANCO MUNDIAL, 2022).

No documento “Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil”, a UNESCO (2022a) também ressaltou que o fechamento das escolas na pandemia criou mais desvantagens às escolas e aos estudantes em situação de vulnerabilidade e agravou a exclusão já existente no sistema educacional brasileiro. Por esse motivo, propõe que o país formule políticas públicas educacionais focalizadas nos vulneráveis.

A UNESCO (2022a) reconhece como positiva a ampliação do número de pessoas com deficiência no ensino regular brasileiro, porém afirma que, comumente, não é garantido a elas o direito à educação inclusiva de qualidade, o que pressupõe ações e práticas pedagógicas mais equitativas. A organização ressalta que incluir não é apenas garantir acesso à escola, mas garantir oportunidades de aprendizado de qualidade a todos. Para isso, é necessário coletar e analisar dados sobre os grupos excluídos, sendo esse um desafio, pois “[...] os dados educacionais ainda são incompletos, e há grupos marginalizados invisíveis nas estatísticas nacionais e mundiais” (UNESCO, 2022a, p. 19). De acordo com a UNESCO (2022a), as pessoas com deficiência, geralmente, são excluídas da maioria dos dados estatísticos nacionais e do processo de avaliações internacionais de aprendizagem.

Essa discussão não pode prescindir da compreensão, como afirma Maues (2021), do processo de globalização econômica do capital, via novas tecnologias digitais e acumulação flexível, legitimado pelos princípios neoliberais, que vêm alterando o papel do Estado na relação com o mercado e na garantia dos direitos sociais. Nesse movimento, produziu-se uma Agenda Global da Educação, a qual passa a ser implementada por um processo de formação de redes constituídas pelos nominados *think tanks*, empresários e demais organizações da sociedade civil, sob a coordenação de OIs, como o BM, a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que exercem um grande

protagonismo na elaboração de políticas públicas e na definição dos rumos educacionais nesse período pandêmico (MAUES, 2021), conforme evidenciado pela quantidade de publicações e recomendações analisadas neste artigo.

Apesar do caráter mais humanitário da UNESCO, comparando-se ao discurso do BM, ambos têm focado na formação de capital humano como respostas às duas crises analisadas (de 2008 e covid-19), cuja preocupação com as perdas na aprendizagem se restringe ao desenvolvimento de habilidades e competências humanas que garantam a obtenção de lucro, a expansão e a acumulação de capital (MAUES, 2021).

A preocupação da UNESCO com o avanço do autoritarismo, do extremismo, do fundamentalismo religioso, do discurso do ódio, embora não dito por ela, revela o avanço nesse contexto de crise, das forças neoconservadoras, que, segundo Peroni (2020), disseminam-se em aliança com as forças neoliberais e neofascistas, as quais enfatizam um individualismo exacerbado e reproduzem as relações de propriedade e de acumulação capitalista. Forças que têm preponderado no Brasil após o *impeachment* da presidente Dilma, em 2016, com a ascensão de Temer e Bolsonaro à Presidência da República.

Nesse sentido, as recomendações educacionais do BM e da UNESCO para o Brasil, respaldadas na NGP e/ou na PNGP, apesar de envoltas em um vocabulário inclusivo de respeito aos grupos vulneráveis, dentre eles, o PAEE, para mitigar os efeitos das crises, apenas ocultam o seu caráter ideológico de conformação social, a fim de não comprometer a manutenção da acumulação e da hegemonia do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou que as crises de 2008 e da covid-19 integram uma totalidade histórica marcada pela crise estrutural do capital, pela exacerbção das contradições das relações de produção capitalistas, ou seja, da produção coletiva e da apropriação privada dos bens, do desemprego e das desigualdades sociais. Contradições fomentadas pela acumulação flexível e pelas políticas neoliberais aliadas às forças neoconservadoras e neofascistas.

As orientações educacionais do BM e da UNESCO buscavam amenizar os efeitos da crise mundial de 2008 por meio de um discurso de redução da pobreza, de combate à exclusão social, de defesa da educação inclusiva como instrumento

para a construção da inclusão social. Esse ideal tem sido mantido nos documentos desses dois OIs no contexto da pandemia da covid-19 em função do acirramento das desigualdades educacionais e sociais.

A defesa da educação inclusiva, com foco nos grupos vulneráveis, dentre eles, as pessoas com deficiência, faz parte de uma agenda global para a educação, coordenada por OIs, como o BM e a UNESCO, que têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao mercado de trabalho e à conciliação de conflitos no intuito de manter a hegemonia burguesa. Ancorados na NGP e/ou na PNGP, os documentos do BM e da UNESCO apregoam a relação público-privada sob o discurso da solidariedade, da cooperação e da reciprocidade dos diferentes atores sociais estatais e não estatais. O emprego desses termos oculta as políticas de privatização e de desobrigação do Estado da garantia dos direitos sociais, como a educação, transferindo essa responsabilidade à sociedade civil.

A análise dos documentos do BM e da UNESCO revela a influência dessa agenda global na educação/educação especial e inclusiva brasileira. De acordo com o BM, até 2013, a adoção de políticas anticíclicas pelo governo federal brasileiro conseguiu administrar e enfrentar, com tranquilidade, os efeitos da crise mundial de 2008. Contudo, a partir de 2014, essa política deu sinal de esgotamento, e o país entrou em uma fase de recessão econômica, complicada pela crise política que culminou no *impeachment* da presidente Dilma, em 2016; problemas acirrados com a pandemia da covid-19.

O BM e a UNESCO reconhecem que a ampliação das desigualdades sociais, devido às crises descritas, afeta, principalmente, os grupos vulneráveis brasileiros. A UNESCO afirma não só a ampliação das desigualdades educacionais, mas também o fato de elas atingirem, sobretudo, as pessoas com deficiência, recomendando ao Brasil a organização de políticas públicas educacionais focalizadas nos grupos vulneráveis. Diante disso, a UNESCO enfatiza a necessidade de reverter as desigualdades educacionais e sociais, apresentando, dentre as propostas, a efetivação dos gastos públicos com eficiência e eficácia e o estabelecimento da relação público-privada, a legitimar a publicização e a atuação histórica das IPSFL na educação especial brasileira. Essas proposições, justificadas pela ineficiência do Estado e pela eficiência dos atores não estatais na garantia do direito à educação, ocultam o interesse de redução dos gastos públicos e o processo de precarização e

desmonte neoliberal da escola pública, locus da formação dos grupos vulneráveis no país, com os alunos PAEE.

Outrossim, as análises das recomendações do BM e da UNESCO para a educação mundial e brasileira manifestam um discurso humanitário e inclusivo e uma concepção de sociedade civil destituída de antagonismo de classes, cuja intenção é, contraditoriamente, manter as relações de produção capitalistas que geram as desigualdades sociais e a exclusão. Trata-se de proposições e interpretações parciais que não consideram a totalidade histórica, pois elencam os problemas sociais e lhes apresentam falsas soluções, de forma naturalizada, sem relacioná-los com as múltiplas determinações contraditórias da sociedade capitalista, tampouco com as manifestações específicas do capitalismo no Brasil.

Portanto, ao inviabilizar a compreensão da totalidade histórica e de suas contradições, esses dois OIs contribuem para a obtenção do consenso acerca de uma proposta de educação inclusiva restrita à inclusão dos excluídos na própria sociedade capitalista – que os exclui – e à manutenção dessa ordem societal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-50, mar. 2013.

BANCO MUNDIAL. *Relatório de pobreza e equidade no Brasil: mirando o futuro após duas crises*. Sumário Executivo. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2022.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2017.

BANCO MUNDIAL. *Relatório n. 63731-BR: estratégia de parceria de País para a República Federativa do Brasil – Exercícios Fiscais 2012 a 2015*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2011.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 95*, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. *Plano Plurianual 2016 – 2019: desenvolvimento, produtividade e inclusão social*.

Mensagem Presidencial. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico, 2015.

CAVALCANTE, Pedro. Convergências entre a governança e o pós-nova gestão pública. *Boletim de Análise Político-institucional*, Brasília, n. 19, p. 17-23, dez. 2018.

CAVALCANTE, Pedro. *Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao Pós-NPM*. Brasília: IPEA, 2017.

COLETIVO CEM FLORES. *A luta de classes no Brasil em contexto de crise e pandemia*. 2. ed. São Paulo: Cem Flores Org., 2020.

CORSI, Francisco Luiz; ALVES, Giovanni. Século XXI – uma perspectiva crítica crise financeira global e o capitalismo do. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 9, n. 33 [especial], p. 16-25, maio 2009.

CORSI, Francisco Luiz; CAMARGO, José Marangoni; SANTOS, Agnaldo dos. A crise do capitalismo global: bolhas especulativas e os novos espaços de acumulação na periferia. *Brazilian Journal of International Relations*, Marília, v. 7, n. 2, p. 267-99, maio/ago. 2018.

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-120, out./dez. 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-60, maio/ago. 2004.

ENGELS, Friedrich. Carta de Friedrich Engels a Joseph Bloch: 21 e 22 de setembro de 1890. *Der Sozialistische Akademiker* (O Acadêmico Socialista), Berlim, ano 1, n. 19, out. 1891.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Org.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Editora FURG, 2018. p. 87-124.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 147-62, abr./jun. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 101-40.

A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOPES, Patrícia Ribeiro. Amartya Sen, teoria do desenvolvimento humano e “gestão da pobreza”. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL; ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 7., 14., 2019, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: UERJ, 2019. p. 1-15.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAUES, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da covid-19. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE [OREALC/ UNESCO]. *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad – SIRIED: resultados de la primera fase de aplicación*. Santiago: UNESCO, 2013.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE [OREALC/ UNESCO]. *Sistema Regional de Informações Educacionais dos Estudantes com Deficiência – SIRIED: proposta metodológica*. Santiago: UNESCO, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil*. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2022a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília, DF: UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe – Inclusão e educação para todos*. Paris: UNESCO, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasília, DF: UNESCO, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Educação 2030 – Declaração de Incheon*. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2016a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

[UNESCO]. *Educação 2030 – Marco de ação*. Brasília, DF: UNESCO, 2016b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília, DF: UNESCO, 2016c.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: UNESCO, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]; BANCO MUNDIAL. *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-17, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TONELO, Iuri. *No entanto, ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo*. São Paulo: Boitempo; Iskra, 2021.

TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo. Apresentação. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Org.). *Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois*. Bauru: Canal 6, 2020. p. 11-3.

WORLD BANK; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]; UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND [UNICEF]. *The State of the Global Education Crisis: a path to recovery*. Washington, DC: World Bank; UNESCO; UNICEF, 2021.

WORLD BANK. *World Development Report 2018: learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank, 2018.

WORLD BANK. *Report n. 113259-BR: country partnership framework for the Federative Republic of Brazil for the period FY18-FY23*. Washington, DC: World Bank, 2017.

WORLD BANK. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: World Bank, 2011.

Sobre as autoras:

Gesilaine Mucio Ferreira: Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). Docente adjunta do Departamento de Pedagogia, do Campus Regional de Cianorte-UEM. **E-mail:** gmferreira@uem.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2001-507X>

Jani Alves da Silva Moreira: Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). Docente adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM, na linha de pesquisa “Políticas e Gestão em Educação”. **E-mail:** jasmoreira@uem.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

Maria Eunice França Volsi: Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). Docente adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da UEM, na linha de pesquisa “Políticas e Gestão em Educação”. **E-mail:** mefvolsi@uem.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9758-2689>

Recebido em: 31/10/2022

Aprovado em: 20/03/2023

