

AS FINALIDADES EDUCATIVAS IMPLÍCITAS NAS DIRETRIZES OPERACIONAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

THE EDUCATIONAL PURPOSES IMPLIED IN THE OPERATIONAL GUIDELINES IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE: A LITERATURE REVIEW

Ana Flávia Teodoro¹

Resumo: O artigo apresenta as finalidades educativas escolares implícitas nas Diretrizes Operacionais na perspectiva inclusiva. A escola em constante evolução, a realidade social e as transformações curriculares foi alvo de estudo na perspectiva de diferentes autores e publicações. Também se considerou o construtivismo e a atribuição ao Estado da gestão do processo educacional. Na dimensão da prática pedagógica, da autoridade, valores

e cidadania, as FEE são indicadores enquanto orientação filosófica e valorativa. As políticas públicas sociais e educacionais na contemplação da diversidade, da inclusão e das múltiplas identidades culturais foram abordadas. No DC-GO está contido os conteúdos a serem trabalhados na unidade escolar, considerando a realidade local. Portanto, objetivou-se analisar as finalidades educativas na perspectiva inclusiva contemplando as Diretrizes

¹ Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas

Operacionais da rede pública de ensino. E, conceituar as FEE implícitas na LDB/96; identificar suas características no contexto do DC-GO; elencar as disposições da pedagogia inclusiva e as possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia de revisão sistemática da literatura fundamentou-se em estudiosos como Libâneo, Lenoir, Tiballi, Freitas, Mantoan e Callas, dentre outros. Achados: o caráter multifatorial dos problemas marcados por velhos paradigmas, conceitos divergentes da função das FEE e as proposições do DC-GO no contexto das políticas públicas. Concluiu-se, que as FEE demandam adequações e coesão na formulação das políticas educacionais. Integrar alunos com necessidades especiais requer reorganização da escola atenta à legislação. Espera-se uma postura docente crítica

resultante de um esforço coletivo visando o desenvolvimento integral do aluno através de práticas reflexivas diante das necessidades reais.

Palavras-chave: Sociedade. Educação. Inclusão. Diretrizes Curriculares. Aprendizagem.

Abstract: The article presents the school educational purposes implicit in the Operational Guidelines from an inclusive perspective. The school in constant evolution, the social reality and the curricular transformations was studied from the perspective of different authors and publications. Constructivism and the attribution of management of the educational process to the State were also considered. In the dimension of pedagogical practice, authority, values and citizenship, the FEE are indicators as a phi-

losophical and evaluative orientation. Social and educational public policies in the contemplation of diversity, inclusion and multiple cultural identities were addressed. The DC-GO contains the contents to be worked on in the school unit, considering the local reality. Therefore, the objective was to analyze the educational purposes from an inclusive perspective, contemplating the Operational Guidelines of the public education network. And, conceptualize the FEE implicit in the LDB/96; identify its characteristics in the context of DC-GO; list the provisions of inclusive pedagogy and the possibilities within the teaching-learning process. The systematic literature review methodology was based on scholars such as Libâneo, Lenoir, Tiballi, Freitas, Mantoan and Callas, among others. Findings: the multifactorial character of

the problems marked by old paradigms, divergent concepts of the FEE function and the DC-GO propositions in the context of public policies. It was concluded that the FEE demand adaptations and cohesion in the formulation of educational policies. Integrating students with special needs requires reorganization of the school, attentive to the legislation. A critical teaching attitude is expected resulting from a collective effort aimed at the integral development of the student through reflective practices in the face of real needs.

Keywords: Society. Education. Inclusion. Curriculum Guidelines. Learning.

INTRODUÇÃO

A sociedade reflete as constantes mudanças do mundo

globalizado. Os aspectos culturais e a diversidade encontram-se presente nos grupos sociais através das relações que se estabelecem. O processo educativo escolar não se eximiu dos efeitos da globalização e internacionalização. A partir da década de 90 as transformações no sistema educativo e curricular assumiram os contornos do construtivismo com destaque para competência do Estado enquanto gestor do processo. Nessa perspectiva, o ato educacional se expressa dentro de um conjunto de convicções ideológicas no qual o sistema busca legitimar suas ideias. Contudo, na visão filosófica, a educação não abarca a neutralidade em decorrência dos diferentes contextos sociais e da diversidade cultural, ainda que mediada pela ação do Estado (MANTOAN, 2015; LIBÂNEO, 2019; LEINOIR, 2016; CALLAS, 2020).

As mudanças no nível social não podem ser ignoradas pela escola uma vez que expressa os valores e sentimentos que emergem da sociedade na qual coexistem indivíduos singulares e com necessidades específicas, ainda que com certo grau de equidade. Conforme Mantoan (2015, p.25), “o ensino e a nova forma de ensinar, pontua como caráter multidimensional dos problemas e das soluções, como uma maneira de propor um currículo no qual as diferenças não sejam escondidas [...]”. A autora acrescenta que a revelação e compreensão dessas questões representam um avanço para o pensamento plural.

Nessa linha de pensamento, a escola se apresenta como uma instituição social em contínua evolução configurando-se num desafio para os Estados. Sobre essa atuação a literatura descreve a educação como “um

instrumento privilegiado de integração a serviço do poder social. [...] um produto do Estado. Os governos o utilizam para traduzir certas ideologias [...]”. Assim sendo, atuam em todos os níveis da concepção do sistema educativo, inclusive nas finalidades (LENOIR, 2016; LIBÂNEO e SILVA, 2020, p.818).

Numa análise crítica das recentes práticas educacionais voltadas para as finalidades educativas, em especial no início do século XXI, o debate a respeito da relação entre globalização, conhecimento e currículo, bem como as mudanças ao nível da educação formal, não formal e informal para o estudo do currículo apresenta uma complexidade de implantação e decisão. Esse desafio torna-se visível em razão das diversidades territoriais, contudo, entrelaçadas às mudanças econômico-social do

país. De acordo com Pacheco (2009), nesta lógica encontra-se estruturado o poder de decisão política, ou seja, o estudo do currículo no contexto de políticas globalizadas.

[...] por um lado, as políticas nacionais, por outro, reconhecendo que ambas estão edificadas em torno do conhecimento perspectiva do desenvolvimento econômico, aliás na esteira da teoria do capital humano, berço conceptual de um dos pressupostos do neoliberalismo educacional (PACHECO, 2009, p. 106).

Nesta visão, o posicionamento de Lenoir (2016) e Libâneo (2019) aponta a necessidade de políticas públicas sociais e educacionais contemplarem a diversidade através do reconhe-



cimento de multiculturas e múltiplas identidades culturais. Os estudiosos alertam ainda que, embora ações sócio-políticas e ações pedagógico- didáticas precisam existir de modo articulado, subsiste a distinção sobre a natureza de cada. Nota-se que, no início do século XXI o termo diversidade começa a ser objeto de políticas públicas e de algumas pesquisas acadêmicas e alcança relevância na pedagogia e didática.

Diante dessa problemática, a proposta de abordagem da educação inclusiva consoante ao Documento sobre as Diretrizes Operacionais atribui um caráter prioritário ao aprofundamento das finalidades educativas escolares no Brasil. De acordo com Mantoan (2015, p.21) “os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima

da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação”. Nesse cenário, a educação passa a atrelar-se ao desenvolvimento econômico através de programas educacionais visando alcance de resultados e articulando aquisição de competências ao mercado de trabalho.

Decorre dessa percepção, surge a necessidade de aprofundar o assunto tendo por objetivo analisar as finalidades educativas na perspectiva inclusiva contemplando as Diretrizes Operacionais da rede pública de ensino. Partindo dessa premissa, propõe-se conceituar as finalidades educativas implícitas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 buscando identificar as características das finalidades educativas no contexto da BNCC e DC-GO e elencar as disposições teóricas relacionadas à prática pedagógica inclusiva. Na disposi-

ção teórica também pretende-se apontar sugestões que favoreçam um posicionamento assertivo do professor diante do processo de ensino-aprendizagem.

A problemática abrange a compreensão a respeito das instituições educativas numa dimensão analítica da prática pedagógica, da autoridade, dos valores e da cidadania inerentes ao processo, direcionado para o entendimento da finalidade da própria educação. Para Lenoir (2016, p. 24) dentro da importância da aplicação da avaliação diagnóstica “encontra-se implícito a necessidade de análise das finalidades, pois permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que [...] atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões [...]”. O autor considera ainda a amplitude da possibilidade de produzir a emersão de recomendações de

atualização em sala de aula.

Entende-se que as finalidades educativas escolares se constituem poderosos indicadores enquanto orientação filosófica e valorativa, seja configurado de modo implícito ou explícito. Portanto, não são imutáveis. Faz parte do contexto histórico de diversas formas como: normativas, específicas e dinâmica. Constituem a razão de ser, de escolhas na vida. Essa percepção encontra respaldo nas colocações de Harris (2002, citado por LENOIR, 2016), considerando as variações de que “as finalidades da educação [...] são sociais, históricas, efêmera e em constante mudanças[...] como qualquer matéria política, [...] são contextualizadas, políticas, normativas, dinâmica e contestadas”

A partir da contextualização do problema levanta-se o seguinte questionamento: Como

as Finalidades Educativas expressa no DC-GO aborda a perspectiva inclusiva e reflete no processo de ensino- aprendizagem?

A justificativa para a escolha do tema decorre do interesse despertado a partir de leituras e discussões realizadas no espaço acadêmico e o contato com tantos estudiosos que já publicaram artigos similares. A partir daí, surgiu diversas indagações sobre a importância das finalidades educativas relacionadas à questão da inclusão. No Brasil, a educação se traduz pelo lema de ser acessível a todos, previsto na Constituição Federal, visando a integração na diversidade. Contudo, a História relata um passado recente em que as desigualdades sociais e econômicas contribuíram para um abismo entre o acesso e frequência à escola e à cultura por aqueles considerados desfavorecidos, em situação

de vulnerabilidade e/ou outros tipos de carência social.

Torna-se importante aprofundar o papel das finalidades educativas, pois o processo de incluir e integrar alunos com necessidades especiais demanda uma reorganização da escola, práticas de ensino que versem a contemplação das diferenças, atentos ao que prevê a legislação, pois é direito inalienável concedido ao aluno com necessidades especiais. Os desafios contidos nesse caminho motivam o pesquisador a contextualizar as formas que tais regulamentações refletem no processo de ensino e aprendizagem. O estudo justifica-se ainda, na importância de conhecer o impacto da internacionalização das políticas públicas educacionais dentro da prática pedagógica inclusiva, bem como, o posicionamento do professor frente às vicissitudes da dicoto-

mia entre a teoria e a prática em sala de aula. Nesse viés, importa colaborar com a sociedade, cujo cenário abriga desigualdades e diversidades.

METODOLOGIA

Para a análise das finalidades educativas na perspectiva da inclusão optou-se pelo emprego da metodologia denominada revisão sistemática da literatura ou pesquisa de natureza bibliográfica, cujos princípios e fundamentos oportunizam ao pesquisador adentrar no universo do tema proposto na perspectiva de vários autores e publicações. A escolha da modalidade de pesquisa bibliográfica recai na possibilidade de promover uma atualização e aperfeiçoamento do conhecimento através da investigação de obras já publicadas (MARCONI e LAKATOS, 2010;

SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2020).

A composição das etapas do estudo, conforme descrição de Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2010) pressupõe a escolha e delimitação do tema seguida do levantamento bibliográfico.

Nessa etapa, seleciona-se fontes primárias como artigos, teses, dissertações e periódicos oriundos de biblioteca convencional e/ou virtual, bem como, fontes secundárias, a saber; dicionários, enciclopédias. Após a seleção das fontes, inicia-se a etapa do fichamento no qual o pesquisador elabora a síntese de informações relevantes sobre o assunto abordado.

A partir desse entendimento, a trajetória metodológica fornece os instrumentos para o embasamento teórico oportunizando sugestões ao problema levantado. Nesse artigo, as fontes

utilizadas foram: pesquisas no google acadêmico, livros, revisitas, teses e artigos e material da Classroom. O pesquisador serviu-se das seguintes palavras-chaves: finalidades educativas; inclusão, aprendizagem, políticas públicas, diversidade cultural, dentre outras. Os sites consultados foram: Scielo (artigos por área de conhecimento), Scopus (site da editora Elsevier concentra artigos científicos, revistas e livros), bibliotecas das universidades, sendo essa última rica em fontes de artigos, revistas e dissertações.

No desenvolvimento, a pesquisa permitiu ao investigador aumentar a visão sobre o assunto através dos estudiosos. Assim sendo, procedeu-se à análise e interpretação consoante à observância da qualidade do texto e significação científica das obras selecionadas para a revisão de li-

teratura. Após, iniciou-se a produção da estrutura da pesquisa, mediante a redação. Procurou-se uma ordenação lógica das ideias com o intuito de que contribuam para a solução do problema questionado. Seguiu-se algumas considerações conclusivas e a exposição das referências bibliográficas segundo as Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, acrescidas das normas específicas adotadas pela Instituição de ensino.

FINALIDADES EDUCATIVAS: conceito, características e diretrizes curriculares

A compreensão das finalidades educativas escolares remete à vinculação entre educação e economia sob a influência externa nas políticas educacionais implantadas no país, em âmbito nacional, a partir de 1950.

De acordo com Libâneo e Silva (2020), surge nesse momento histórico a priorização de uma educação cuja junção entre o capital humano e as demandas do mercado são evidenciadas por reformas na educação.

O período da transição democrática após 21 anos de ditadura militar e da promulgação da nova Constituição Federal de 1988 coincide com a implantação no Brasil, do modelo econômico neoliberal. A reforma educacional brasileira dá seus primeiros passos com a divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-94 (Brasil/MEC, 1993), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990. O Plano, que representa a adesão formal às orientações e ações formuladas

pelos organismos internacionais, registra como seu principal objetivo: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 1993, p. 37).

No Brasil, a literatura aponta significativa divergência entre os estudiosos dos setores de pesquisa educacional consoante aos conceitos atribuídos às finalidades, funções e formas de organização e gestão curricular e pedagógica nas unidades de ensino. Dessa forma, torna-se premente reconhecer os desafios

diversos no mundo e sociedade, afim de identificar quais tendências caracterizam o sistema escolar e, por consequência, o aspecto da educação inclusiva (MONTONAN, 2015, LIBÂNEO, 2019).

Outra interessante colocação a respeito das características das finalidades educativas encontra-se nos relatos de Callas, (2020, p.53), ao discorrer que “as FEE estão presentes, explícita ou não, em todas as instâncias e etapas do sistema educacional pois as concepções das FEE influenciam as políticas públicas”. Portanto, fundamentam e sistematizam a organização do ensino e contêm as funções teóricas de sentido e valor atuando no plano empírico e operacional.

Entende-se que finalidades educativas são prescrições constituídas de aspectos sociais, filosóficos e políticos contendo: organização, estruturação cur-

ricular, planejamentos, processo ensino aprendido e avaliações. Ainda mais, são parâmetros essenciais para definição da qualidade do ensino, a partir de programas e de projetos que repercutem nas práticas educativas. Diante do exposto, os estudiosos afirmam o caráter de referência das finalidades educativas enquanto critério eficaz empregado tanto para a unidade escolar como para os docentes (LIBÂNEO, 2014; LENOIR, 2016, LIBÂNEO, 2019; PESSONI, 2017)

Prosseguindo na mesma vertente, a literatura pesquisada aponta uma diferenciação entre FEE e metas. Essa última se caracteriza por representar direcionamento, abstração e generalidade, as quais evidenciam princípios que são absorvidos de forma ordenada por um grupo ou instituição escolar. Percebe-se que toda sociedade se encontra

determinada, conscientemente ou não, pelo conjunto de escolhas que conduzem às práticas, às crenças, às concepções teleológicas, dentre outras. Essas escolhas circunscrevem uma visão tanto explícita como implícita da natureza humana e da vida em sociedade. Contudo, cabe salientar que as finalidades sofrem transformações de acordo com as mudanças no cenário histórico e social da época na qual se encontra contextualizado (MANTOAN, 2015; PESSONI, 2017; FREITAS, 2018; LIBÂNEO e SILVA, 2018; CALLAS, 2020).

No setor da educação observa-se um consenso entre os estudiosos sobre as características advindas do neoliberalismo, as quais adentram e interferem sobremaneira nas políticas públicas voltadas para o ensino no país. Com base nos relatos de Libâneo (2014) e corroborado por

Fonseca (2009) e Lenoir (2016), [...] são identificadas determinadas características: redução das responsabilidades do Estado com a privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição (LIBÂNEO, 2014, p. 2).

Cumprir ainda a dinâmica das forças atuantes no cenário das políticas educacionais nacionais, as quais resultam em finalidades educativas escolares influenciadas por uma gama

de interesses na elaboração de diretrizes curriculares alicerçadas em uma agenda de economia que não contempla as especificidades, mas, a globalização. No tocante aos planos curriculares, a reforma do ensino sugeriu uma adequação a objetivos socioculturais articulando o ensino fundamental e médio adotando os moldes de continuidade. Interessa salientar que esse modelo prioriza, segundo o MEC-Brasil (1993, p. 38) “[...] processos de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de educação no e para o trabalho”.

Constata-se a implantação de estratégias para a universalização do ensino fundamental tendo como objetivo a erradicação do analfabetismo. De acordo com Pacheco (2009) e Libâneo

(2014, p. 10), “No artigo 205, após definir a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, indica três finalidades: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No âmbito estadual, a secretária de Educação de Goiás- SEDUC, no cumprimento de suas atribuições, promoveu a continuidade das reformas educacionais implantadas no ano de dois mil e onze (2011). Dentre as medidas adotadas e posteriormente em vigor, Pessoni (2017, p.138) destaca “[...] as políticas de reconhecimento e remuneração por mérito, como pagamento de bônus aos servidores e professores”. Entretanto, no entendimento de Freitas e Libâneo (2018), associar as FEE à obrigação da gestão escolar enaltecer a produtividade e busca por resultados, bem como

a meritocracia, em detrimento da formação cultural e científica distancia-se do desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Outro ponto descrito em literatura revela que o governo estadual almejava transferir funções da educação para Organizações Sociais. A veiculação noticiada sob alegação de insuficiência de rendimento escolar também colocou em questionamento a gestão escolar exercida por professores e não instituições particulares. Contudo, essa iniciativa não logrou êxito. O Ministério Público de Goiás concluiu a impossibilidade de recursos advindos do FUNDEP serem passados para administração de iniciativa privada (PESSONI, 2017).

Paralelamente, outras estratégias se fizeram contextualizar no universo das políticas públicas educacionais abrangendo a revisão dos currículos

e programas de capacitação aos professores. Em um trecho do Plano Decenal lançado em 1993 encontra-se o detalhamento da atribuição das Secretarias de Educação Estaduais, a saber; “Estados e Municípios, através de seus órgãos representativos [...], com o apoio e coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, definirão uma metodologia de atuação integrada [...]” (BRASIL, 1993, p.46). A proposta visava permitir uma consistente integração da rede física e dos recursos. A intenção governamental consistia em ofertar vagas unificadas e atendimento escolar a todas as crianças.

Entretanto, a realidade dos Estados, consoante às afirmações de Libâneo, Freitas e Silva (2018, p.94) apontam para uma situação preocupante, pois consideram que no processo de inserção das políticas, “a Seduc

está sacrificando professores e alunos para o alcance de metas definidas quantitativamente. Com base nesse viés as práticas permitem inferir que os princípios e orientações norteadoras não tem como direção o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo dos estudantes.

Observa-se ainda, a possibilidade de interpretação das instruções embutidas nas FEE sob a ótica de que influenciam diretamente nas decisões referentes às políticas públicas, às diretrizes educacionais. Além disso, encontra-se nos currículos, na organização da escola, nas práticas pedagógicas e nos processos avaliativos, dentre outros. Nessa visão (Almeida, Dalben e Freitas, 2013 citado por LIBÂNIO, FREITAS e SILVA, 2018, p.101), “apontam o perigo da forma pela qual o Ideb é divulgado e apresentado, promovendo

a ideia de que a escola é o único fator responsável pelo desempenho dos alunos [...]”. Refere-se à concepção de que os resultados obtidos pelos alunos nesse formato avaliativo constituem responsabilidade dos professores e profissionais da escola.

Convém considerar, a partir desse ponto, o entendimento a respeito dos documentos operacionais do Estado de Goiás, de forma simplificada, os quais norteiam o trabalho docente disposto pelas DCN. A premissa que serve de análise remete à definição propositiva de se tratar de um conjunto de definições especificadas na Base Nacional Curricular Comum-BNCC, as quais regimentam de forma obrigatória, as instruções para atividades educativas nas escolas, a partir do planejamento curricular escolar e do sistema de ensino. Contudo, interessa a menção referente ao Do-

cumento Curricular direcionado a Goiás – DC-GO, cujo objetivo consiste em direcionar os conteúdos que serão trabalhados em cada unidade escolar (DC-GO, 2021; TEIXEIRA, 2021).

Evidencia-se o diferencial do DC-GO em relação à BNCC na aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao contexto de Goiás. O texto destaca as especificidades do Estado no âmbito social, cultural, territorial sinalizando uma flexibilização curricular, dentre outras mudanças. Apresenta um avanço no sentido de contextualizar em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento. Além disso, o novo referencial curricular homologado em 2021 para o Ensino Médio, ou seja, o DC-GEM prevê “um conjunto de possibilidades para a formação de estudantes para que sejam

capazes de construir uma sociedade mais ética, justa, inclusiva, sustentável e solidária”, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 e pelo Documento Curricular de Goiás (DC-GO, 2021; SEDUC, 2021).

Diante do contraditório abordado no decurso desse estudo cumpre salientar que a contextualização da BNCC para a realidade local considerando os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos engloba explicitar as aprendizagens essenciais que todo aluno tem direito de se apropriar. Entretanto, a estrutura do Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2021), assemelha-se à BNCC, pois mantém a apresentação da Educação Infantil ancorada em direitos de aprendizagens e do conhecimento, conforme descrição.

A exemplo da BNCC, o DC-GO também é regido pelas dez

competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais se articulam aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil e são o alicerce das competências específicas de área e de componentes [...] (SEDUC, 2019, p.43).

Nesta linha de raciocínio, o DC-GO (2021) apresenta as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de forma detalhada, contemplando as especificidades através de textos que explicitam suas peculiaridades, realçando a relação entre as competências gerais e específicas. Outra questão rele-

vante refere-se à proposição da Secretaria de Educação sobre o papel de avaliador do professor. “O Documento Curricular para Goiás destaca a importância dos processos avaliativos nas instituições educacionais, para prevenir mudanças atendendo desde políticas de avaliações externas à escola até a avaliação da aprendizagem em sala de aula” (SEDUC, 2019, p. 73).

Na perspectiva de Teixeira (2021, p. 18) “Essas mudanças e adaptações frente às exigências do campo educacional e profissional para atender à demanda da esfera social e política, caracteriza, por vez, uma descontinuidade no ensino [...]”. Acrescido da implicação de que as transições tem ocasionado fragilidades no processo ensino-aprendizagem e na intenção da formação docente continuada.

Outro ponto a destacar

atenta para o currículo mínimo baseado na aquisição de competências e também na perda de autonomia dos professores que são controlados e responsabilizados pelas variáveis no processo ensino-aprendizado dos alunos. Nota-se que as carências referentes ao aprendizado refletem a falta de qualidade no aprendizado dos discentes. Nesse viés, estudiosos como Libâneo, Freitas e Silva (2018, p.91) ilustraram a fala de um diretor participante da pesquisa, conforme o texto que se segue: “Não, o currículo mínimo não contempla [essa formação]. Quanto mais se o professor quiser entender sociocrítico [...]. O currículo não veio com esta proposta no âmbito social, não contempla nada nesse sentido [...] é uma escola carente.”

Diante do exposto, torna-se necessário abordar o movimento da educação inclusiva

estabelecendo algumas considerações sobre as disposições teóricas e políticas educacionais direcionadas à garantia de direitos civis contrapondo-se à sociedade incentivadora do capital econômico. “[...] é um dos frutos de tensão entre as lutas por garantias de direitos civis, contrapondo a tendência das sociedades capitalistas em ampliar mercados consumidores e a massa de trabalhadores” (MAIA e Dias, 2015, p.200).

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória histórica referente à influência externa na política educacional brasileira nos marcos das vinculações entre educação e economia, incidindo na formulação de finalidades educativas data dos anos

1950, embora, as transformações assumissem protagonismo na década de 90. O advento da teoria do capital humano associada às demandas do mercado de trabalho influenciou na prática pedagógica e na concepção de educação inclusiva. Dessa forma, concebe-se a ocorrência de duas realidades antagônicas, a saber; os movimentos posicionando-se em favor dos direitos e garantias dos indivíduos com deficiência; e do outro lado, a sociedade capitalista reafirmando e expandindo os mercados consumidores e a crescente massa trabalhadora. O reflexo desse contraste resulta no aumento do coeficiente de exclusão na educação (TIBALLI, 2003; FONSECA, 2009; MAIA e DIAS, 2015; TEIXEIRA, 2021).

Com base na literatura entende-se que data de 1990 o início dos movimentos de inclusão no acesso dos bens e direitos

sociais, em termos de visibilidade. O movimento em favor da escola para todos deu origem a um marco importante na Educação Especial: a Declaração de Salamanca de 1994. Sugerem que a busca por uma educação em sintonia com os movimentos pró-democracia mediados por deliberações em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais sejam fortalecidos. Essas deliberações subsidiaram, contribuem e estimulam a reestrutura educacional em todo mundo (MAIA e DIAS, 2015). Cabe destacar que, os princípios endossados pela Declaração de Salamanca com ênfase à necessidade de incluir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais na escola regular, incitando uma mudança na perspectiva social. Teve um papel

importante, apesar dos interesses subjacentes a esse discurso democratizante. No contexto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI lê-se: “o objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção dos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva institua um novo marco político e pedagógico na educação do país, definindo que: a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas tur-

mas comuns do ensino regular[...] (MANTOAN, 2015, p. 44).

Nesse cenário, o MEC assume o papel de órgão regulamentador e fornece diretrizes para a educação inclusiva como modelo nacional. Igualmente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica-2001, trazem contribuições para a implementação da Educação Inclusiva no Brasil instituído pela Resolução CNE/CBE N.2/11/9/2001, bem como ressalta a necessidade de elaboração de normas para o atendimento de parcela significativa da população que apresenta necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Na sequência, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um documento elaborado pela equipe da SECADI expondo um

panorama histórico e normativo da Educação Especial. Tenciona estabelecer as diretrizes da política nacional garantindo reorganização dos sistemas de ensino para atendimento educacional a todos no sistema regular de ensino. Para tanto, contempla a necessidade de acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais como mecanismo de adequação às políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade (BRASIL, 2007).

Merece destacar que as DNEE na Educação Básica atribuem à promoção da equidade a conotação de feitura imprescindível para a garantia de educação para todos. Defende a universalização do ensino na atenção à diversidade mediado por condições justas de atendimento aos alunos. Essa seria a premissa de igualdade no ensino e no acesso à escola. Soma-se a isto, a argumentação

sobre a função social da escola na promoção das interações sociais. A ocorrência por meio das práticas enriquecedoras e inclusivas no ambiente escolar e também no sistema educacional, com intuito de instrumentalizar a educação inclusiva. Constata-se na análise do documento o reconhecimento do princípio de equidade na diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas no processo educacional. Dessa forma, assegura-se a formação de uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2001).

Outro ponto relevante nessas proposições é a importância de respeitar os dispositivos legais que garantem a educação especial, mas também, que a Educação de Jovens e Adultos promove a restauração de um direito à escola de qualidade. Ademais, Maia e Dias (2015) asseveram que as Diretrizes defendem a emi-

nência de reorganizar o sistema educacional a fim de contemplar os alunos com deficiência, como cidadãos de direito. De acordo com os autores Pavezi, Mainardes, (2018 p.162),” refere-se a Lei de Diretrizes bases da Educação n.9394/96 que demonstra agregar certas regras do Documentos da Declaração Mundial sobre Educação para todos, ao declarar que a Educação Especial como parte integrante do sistema educativo.” Desta maneira, apreende-se que é viável que as leis, projetos e decretos apresentam determinadas autonomia, no entanto, são coagidos pelos grupos dominantes internacionais

Nesse cenário, apreende-se que as delegações participantes da conferência Mundial Especial sentiram a necessidade urgente de oferecimento de educação para os alunos com necessidades especiais incorporada na

rede regular de ensino, também a Carta Magna, introduz nos primeiros artigos, para as pessoas com deficiências, nomear: a cidadania, dignidade da pessoa humana e ainda objetivar a promoção do bem de todos, sem preconceitos de quaisquer autoria e de discriminação (MANTOAN, 2015; PAVEZI E MAINARDES, 2018).

Neste momento torna-se conveniente mencionar, que os pareceres e resoluções, assim como determinados órgãos internacionais,” sentiram a necessidade de adaptarem ou mesmo modificarem as nomenclaturas relativas às diversidades cognitivas até definirem o que é atualmente: Educação Especial” (PAVEZI e MAINARDES, 2018, p.163). Dentro desse raciocínio, faz-se interessante esclarecer que “as diretrizes nacionais para educação especial, artigo

terceiro, regularizou no país os termos ‘educação inclusiva’, firmando assim, educação especial como modalidade supridora em redes paralelas ao ensino regular” (PLETSCH e SOUZA, 2021 p.1293).

Na mesma linha de pensamento cumpre salientar as afirmações de Pletch e Souza (2021, p. 1290) de que a “Declaração de Salamanca dentro do contexto educacional brasileiro converge-se para promoção da equidade, concentração e atenção nas aprendizagens, fortalecimento e outros aspectos”, entretanto, sugerindo nuances do projeto neoliberal. Lembrando que esse último resulta numa educação utilitarista, com característica de mínimo ensino em oposição ao ensino amplo e significativo (Libâneo, 2014 citado por PESSONI 2017; CALLAS, 2020; PLETCH E SOUZA, 2021, p.1290).

Diante do exposto, percebe-se que a PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva não se “clarifica-se como documento normativo e sim como de instrução que insere as leis, decretos e projetos que forma o corpo legal das Políticas para Educação Especial” (MANTOAN, 2018, p. 44). Corroborando com as afirmações acima reportadas Pavezi e Mainardes (2018, p.163) complementam discorrendo que “Essa Política determina as pessoas, foco da Educação Especial, cita-se: estudantes com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação [...]”. Além disso, garante o acesso, participação e aprendizagens nos estabelecimentos educacionais regulares.

Portanto, pode se apreender que explicitam as questões de diferenças, de direitos que na

teoria estão sendo superados, porém na prática, por razões diversas, são antagônicas àquilo que é defendido como educação inclusiva. Suscitam mudanças profundas no sistema educacional, pedagógico, nos cursos de formação de professores, assim como maior flexibilidade de condutas no agir e no pensar sobre o ensino e aprendizagem (TIBALLI, 2003). No mesmo viés se encontram as políticas públicas para a educação inclusiva, pois em sala de aula a realidade é diferente dos conceitos expostos nos documentos.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A condição de dependência do país em relação às organizações internacionais em virtude da provisão de recursos

financeiros se traduz por uma limitação aos anseios de ensino de qualidade que contemple as realidades específicas, a diversidade sociocultural e a equidade no ensino. Ora, a imposição de regras encontra-se acoplada, principalmente, em setores que são a base de mudanças, ou seja, a Educação Pública. Através desta, alimentam e fortalecem ideologias e o sistema capitalista, enriquecendo os donos do capital internacional e mesmo o nacional. Não raro, nos discursos bem articulados coexistem a sutileza e a ilusória impressão de que os países dependentes são favorecidos nesse sistema quando a realidade aponta para desigualdades sociais interferindo e repercutindo em desigualdades educacionais (TIBALLI, 2003; MAINARDES e PAVEZI, 2018; LENOIR, 2016).

Em face do exposto, salienta-se que os organismos

estrangeiros se centralizam na geração de profissionais para o trabalho e para o desenvolvimento econômico. Segundo Personi (2017), essa visão subjuga a educação ao status de mercadoria. Muito embora, os documentos normativos estabeleçam políticas de Educação Especial: equitativa e inclusiva e com aprendizado ao longo da vida o contraditório se introduz na realidade dos docentes em sala de aula. Muitos estudiosos, entretanto, defendem que a escola não pode se deter somente em obediência às regras do sistema capitalista, sob pena de perder a apropriação do patrimônio cultural. Defendem, sobretudo, a possibilidade da inclusão, por exemplo, do trabalho conjunto dos profissionais de disciplinas e áreas afins, contribuindo junto aos alunos no processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2014; MAINARDES

e PAVEZI, 2018; TEIXEIRA, 2021; MIRANDA, 2021). Neste momento, torna-se procedente as considerações de Mantoan (2015, p.47),

os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (MANTOAN, 2015, p.47).

Vinculada a essa visão, evidencia-se que a efetivação da

inclusão em sala de aula, suscita uma postura onde “os professores regentes empreendam [...] metodologias criativas, participativas e contextualizadas com realidade dos alunos de forma que envolva a todos [...], valorize as individualidades e potencialidades [...]”. (SANTOS e MIRANDA, 2021 p.16).

Consoante a Brandão (2015, p.16) ao afirmar que “a cultura é um processo dinâmico, flexível, se constrói e se refaz nas ações humanas, como o modo de ser, de pensar, de falar, de se crer, até o modo de se vestir de se perceber como sujeito cultural que se concretiza na convivência com o outro”. Assim, a negação desta submissão amplia as possibilidades de o indivíduo assumir uma postura consciente, reflexiva e participativa (LIBÂNEO, 2014; MAINARDES e PAVEZI, 2018; TEIXEIRA, 2021).

Compreende-se que há várias discussões a respeito das diversidades culturais, em particular na atualidade do contexto educacional e das práticas pedagógicas. No entanto, Brandão (2015) e Mantoan (2015, p.35) alertam que ter apenas conhecimento das diferenças, torna insuficiente a missão de compreensão do diferente. Entende-se que a diferença é produzida e “não pode ser naturalizada como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida e, não apenas ser respeitada e tolerada”.

Fundamentando-se em estudiosos como Tiballi (2003), Brandão (2015), Mainardes e Pavezi (2018), Libâneo e Silva (2020), dentre outros, estabelece-se o entendimento de que quando se depara com pessoas com peculiaridades diferentes do que seja ‘normal’ para certos grupos surgem entraves ou crises nos

ambientes institucionais, pois já conceituaram padrão predeterminados de tipos de pessoas. Por outro lado, “quando se dá à atenção as diversidades por meio de acolhimento, é viável a promoção da valorização das diferenças no meio social” (MANTOAN, 2015 p.35).

Contextualizando, têm-se os relatos de Libâneo e Silva (2019 p.821) “[...] sociologia intercultural de escola justa defende um currículo de experiências socioculturais [...]”. Assim sendo, pode se interpretar a impossibilidade de os avanços ocorrerem em todas as áreas do conhecimento senão no cenário das interações diversas. Desta maneira, concebe-se a necessidade de “um currículo que atenda as diversidades e [...] traduza as experiências socioculturais vivenciadas de forma efetiva pelos alunos, articulado com contexto

familiar e local [...]” (LIBÂNEO e SILVA, 2019 p.821). Mantoan (2015, p.87), corrobora com essa visão reforçando que “para que uma pedagogia da diferença seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do estudo sobre as finalidades educativas escolares implícitas nas Diretrizes Operacionais, com destaque para o DC-GO na perspectiva da educação inclusiva procedeu-se uma revisão sistemática da literatura. Evidenciou-se no desenvolvimento do trabalho que muitos estudiosos se debruçaram em fundamentações consistentes na análise do impacto das políticas públicas educacionais no contexto das FEE e das práticas pedagógicas aplicadas à educação

inclusiva. Constatou-se o caráter histórico assumido pelas FEE abrangendo a dimensão normativa, específica e dinâmica. Há conteúdo social e matéria política na identificação das características das finalidades educativas escolares, sobretudo, porque o processo educativo escolar não se eximiu dos efeitos da globalização e internacionalização. Além disso, as mudanças ao nível da educação para o estudo do currículo apresentam uma complexidade de implantação e decisão. Observou-se as instituições educativas numa dimensão analítica da prática pedagógica, da autoridade, dos valores e da cidadania inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Evidenciou-se no decurso do estudo, a compreensão dos mecanismos elencados na DC-GO elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricu-

lar-BNCC visando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Embora, a proposta tenha por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação em Goiás, pensando como resultado de um esforço coletivo, as mudanças na prática pedagógica não se concretizaram com a celeridade almejada. Tornou-se visível que as transformações no interior das instituições escolares decorrem da ação e participação de professores, alunos e equipe pedagógica inserida no cotidiano escolar. Sendo assim, importa investir no ensino, na escola e no aprendizado, a partir de uma formação significativa dos professores, principalmente os que lidam com os alunos com necessidades especiais, com vistas a prepará-los, verdadeiramente para a convivência social qualitativa, conforme as condições individuais.

Considerou-se ainda

que as diversas formas de educação voltada às pessoas significativamente diferentes, somente serão compreendidas por meio de análises históricas a respeito das concepções que permeiam as propostas para a educação inclusiva. A desigualdade implícita nessa realidade assombra, pois, a figura do diferente precisa ser entendida como incentivo ao enriquecimento das relações por meio das interações no ambiente coletivo. Trata-se de adentrar em experiências diversas que também conduzem à aprendizagem. Diante do questionamento sobre como as FEE descritas nas Diretrizes Operacionais da Rede Regular de Ensino na perspectiva inclusiva, reflete no processo de ensino- aprendizagem, as evidências respondem que o impacto das políticas públicas educacionais não supre as demandas reais do cotidiano escolar, pois o

conteúdo difere da realidade dos alunos.

Por fim, constatou-se que a literatura pertinente aponta uma contradição entre a função das finalidades e as proposições do DC-GO nas políticas públicas direcionadas ao acolhimento das diferenças, e a permanência de uma realidade marcada pela desigualdade social incidindo sobre a prática pedagógica, a carência na formação docente e ausência de qualidade no ensino.

Longe de esgotar-se a análise, o estudo suscita reflexões enquanto professores chamados a repensar a postura diante das defasagens de conteúdo e de outros obstáculos vivenciados na instituição escolar. Os desafios serão superados na medida em que o trabalho docente seja resultante de um esforço coletivo iniciado na sala de aula, mas, consolidado na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, J.S. (2015). Diversidade Sociocultural na sala de aula: Desafios e Possibilidades.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1993). Plano decenal de educação 1993-2003. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2022.

BRASIL (2001). Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala.

BRASIL (2007). Política Na-

cional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2022.

BRASIL (2001). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto nº 3.860. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2022.

CALLAS D.G. (2020). As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (doutorado em Psicologia da educação).

FONSECA, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da

- educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Caderno Cedes, 29(78), 153-177.
- FREITAS, R.A.M.M.(2018). Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar. In: Libâneo, J.C.In Silva, Eliane. projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas.
- GOIÁS, DC-GO. (2021). Documento Curricular para Goiás Ampliado. Disponível em: <https://portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/DC-GO-Ampliado- Vol-III.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2022.
- FREITAS, M. R. M. M.; LIBÂNEO, J.C. Didática Desenvolvemental e políticas educacionais para a escola no Brasil. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.24, p.367-87, 2018.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21850?msckid=738305d3b4e211ecbfff494e6b54e>. Acesso em 23 de julho de 2022.
- LENOIR, Y. (2016). Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J.C. et Tupin, F. (orgs.). Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques (p. 159-280). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs.
- LIBÂNEO, J.C. (2012). O dualismo perverso da escola pública
- GIL, A. C. (2002) Como elaborar

brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa. [online]. 2012, vol.38, n.1, p.13-28.

LIBÂNEO, J.C (2014). Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: Silva, M. A. e Cunha, C. (orgs.), Educação básica: políticas, avanços, pendências (p. 13-56). Campinas: Autores Associados.

LIBÂNEO, J.C. (2019). Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: Libâneo, J. C.; Echalar A. D. L. F.; Suanno, M. V. R.; Rosa, S. V. L. (orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em

debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG.

MAIA, B. B.; DIAS, M. A. de L. (2015). Educação Inclusiva: O que dizem os Documentos? Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/360>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

MANTOAN, M.T.E. (2015). Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. (2010). Metodologia científica. São Paulo, SP: Atlas.

PACHECO, J. A. (2009). Currículo: Entre Teorias e Métodos. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?->

format=pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2022.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. (2018). Análises das influências de documentos na legislação e Políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015).

PESSONI, L.M. de L. (2017): Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino [manuscrito] a reforma educativa no estado de Goiás/ Lucineide Maria de Lima Pessoni. Tese(doutorado) Pontifícia Universidade de Católica de Goiás.

PLETSCH, M.D. (2021). Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, Araraquara.In. SOU-

ZA, FL.F. SECADI (2017). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – apresentação. Decreto 9.0005. Disponível em <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

SEDUC/GO. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022. Goiânia-GO, 2020.

SOUSA, A. S. de.; OLIVEIRA, G.S. de; ALVES, L.H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da FUN-CAMP, v.20, n.43, p.64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

TEIXEIRA, P.C. (2021). Forma-

ção continuada à luz das diretrizes curriculares nacionais gerais: estudo de caso em uma escola localizada na região sudoeste de Mato grosso. Artigo. In. Miranda, K.A.S.N.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural da escola. In: Lisia, Werbena e Souza, luciana. Políticas educacionais, práticas educativas e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.