






Special education from the inclusive perspective and the common curricular national base: political interlinations

Educação especial na perspectiva inclusiva e a base nacional comum curricular: (des)entrelaçamentos políticos

Educación especial desde la perspectiva inclusiva y la base nacional curricular común: interlinaciones políticas

Kleonara Santos Oliveira¹ , Ricardo Franklin de Freitas Mussi² ,
Elizeu Pinheiro da Cruz² 

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade do Estado da Bahia, Caetité, Bahia, Brasil.

Autor correspondente:

Kleonara Santos Oliveira

E-mail: kleonara@yahoo.com.br

Como citar: Oliveira, K. S., Mussi, R. F. F., & Cruz, E. P. (2022). Special education from the inclusive perspective and the common curricular national base: political interlinations. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3(1), e13080. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113080>

ABSTRACT

With this article we aim to analyze whether there are intertwines between the national guidelines of Special education in the Inclusive perspective, which indicates a new conception of school education and surpasses traditional exclusionary teaching, and the Common National Curricular Base (BNCC). It is necessary to consider whether the document responds to the demands of the target audience for special education, or whether this right is denied. For that, a literature review research was carried out, following a qualitative approach. In the Brazilian educational scenario, intertwining or deinterlacing between inclusive education and BNCC does not happen in a decontextualized, or unreasonable way, but as a project designed with the purpose of forming a certain subject that will serve the system in which we live. The school curriculum is an instrument of power struggle, as it is responsible for directing the professional model that capitalist society demands, therefore, it needs to be widely discussed.

Keywords: Inclusive special education. BNCC. Curriculum.

RESUMO

Com este artigo objetivamos analisar se há entrelaçamentos entre as diretrizes nacionais da educação especial na perspectiva inclusiva, que indica uma nova concepção de educação escolar e supera o ensino tradicional excludente, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Faz-se necessário pensar se a BNCC responde às demandas dos sujeitos da educação especial ou se nega esse direito. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de revisão da literatura, seguindo uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação. No cenário educacional brasileiro,

entrelaçamento ou desentrelaçamento entre a educação inclusiva e a BNCC não se dá de modo descontextualizado, ou desproposital, mas, como um projeto elaborado com o propósito de formar um determinado sujeito que servirá ao sistema no qual vivemos, portanto, é importante pensar ao serviço de quem está o sistema. O currículo escolar é um instrumento de disputa de poder, por ser ele um documento regulatório do modelo de profissional que a sociedade capitalista demanda, por isso, precisa ser amplamente discutido.

Palavras-chave: Educação especial inclusiva. BNCC. Currículo.

RESUMEN

Con este artículo, nuestro objetivo es analizar si hay entrelazamientos entre las pautas nacionales de educación especial en la perspectiva inclusiva, que indica una nueva concepción de la educación escolar y supera la enseñanza tradicional excluyente, y la base curricular nacional común (BNCC). Es necesario considerar si el documento responde a las demandas de la audiencia objetivo de educación especial, o si se niega este derecho. Para eso, se realizó una investigación de revisión de literatura, siguiendo un enfoque cualitativo. En el escenario educativo brasileño, el entrelazado o el desentrelazado entre la educación inclusiva y el BNCC no ocurre de manera descontextualizada o irrazonable, sino como un proyecto diseñado con el propósito de formar un determinado tema que servirá al sistema en el que vivimos. El currículum escolar es un instrumento de lucha de poder, ya que es responsable de dirigir el modelo profesional que exige la sociedad capitalista, por lo tanto, debe ser ampliamente discutido.

Palabras clave: Educación especial inclusiva. BNCC. Plan de estudios.

INTRODUÇÃO

“Desterritorializarse, abra-se a nuevos agenciamentos de deso, cultivar o apetite por las metamorfosis y forjase em pertencias múltiples” (Despret, 2019, p. 150).

Pessoas que aprendem em diferentes tempos intelectuais, atualmente classificadas como deficientes, a exemplo das pessoas com deficiência intelectual, estiveram, historicamente às margens das políticas de escolarização no Brasil. O que, a partir de lutas sociais forjadas por pessoas que compõem a educação especial e por pessoas que se interessam pelas causas inclusivas, está se alterando paulatinamente.

No Brasil, a partir da década de 1990, novas concepções educacionais, inclusive aquelas que superam o ensino tradicional, passaram a valorizar a perspectiva inclusiva, incitando transformações expressivas no sistema escolar para abarcar os diversos sujeitos invisibilizados, ocultados e silenciados pelas instituições de ensino. Como desdobramento, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), que propôs mudanças expressivas quanto a legalidade no acesso de todas as pessoas, inclusive daquelas com alguma deficiência, à escola. Ou seja, a PNEEPI surgiu para concretizar as alternativas de inclusão apontadas pela LDB/1996. Novos direitos, resultados de lutas históricas das organizações que atuam em defesa da inclusão, a exemplo de X, Y e Z, surgiram e a escola deve oferecer as condições para as suas concretizações.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

Desde que garantidas as condições específicas dos alunos, a garantia da matrícula na escola regular comum representou um importante ganho para o combate à exclusão escolar permeada no país., pois os educandos que compõem a educação especial foram integrados aos

diversos espaços de sociabilidade da escola regular comum. Outro fator relevante para o processo de inclusão escolar foi o investimento na acessibilidade e implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado dentro das escolas. Ao revisitar o texto da LDB/1996, a formulação condições especiais permite aqui abrir um leque de reflexão para: compreender a prescrição legal da inclusão e tentar indicar alguns possíveis caminhos, nos quais os enredamentos práticos entre os diferentes sujeitos da escola, sejam eles com condições especiais ou não, possam fazer aparecer uma escola plural.

Contudo, o reconhecimento dos avanços legais e técnicos não significa dizer que a inclusão tem ocorrido de maneira irrestrita nas escolas, tampouco que os problemas coletivos de exclusão foram totalmente superados. Faz-se necessário a continuidade das mudanças nos espaços e práticas escolares em prol da inclusão, principalmente a criação de mecanismos para a compreensão das pessoas com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, como capazes de aprender e de desenvolver-se, e a reversão do processo de invisibilização que ainda perdura acerca dessa população.

É necessidade o enfrentamento dos desafios para a consolidação dos avanços referentes à inclusão educacional já obtidos, e ainda, a continuidade da luta para alcançar uma educação para todas as pessoas (Mantoan, 2015). No debate sobre a função social da escola, para além da democratização do acesso ao ensino, é preciso incluir as questões sobre a sua disposição em especial para o atendimento às necessidades da população com deficiência matriculada nos sistemas públicos e gratuitos, principalmente aquelas que integram os segmentos socioeconômicos desfavorecidos.

A educação pública, gratuita e de qualidade, exige medidas e ações que favoreçam a qualificação na formação profissional, melhoria salarial e das condições de trabalho do quadro docente. Além disso, as escolas devem compor equipes pedagógicas de orientação e implementação de projetos pedagógicos, que direcionaram decisões curriculares que promovam melhores processos de ensino e da aprendizagem, além de espaços físicos e materiais de ensino adequados para atendimento de todos os estudantes. Pois, sem o atendimento dessas questões, dificilmente o sistema educacional será plenamente inclusivo (Pimenta; Pinto, 2013). É necessário que esse conhecimento se materialize nas práticas escolares inclusivas, que acolhe e estimula a aprendizagem dos alunos, com o propósito principal do seu desenvolvimento.

A Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aponta que incluir, além do acesso, trata da permanência, da participação e da aprendizagem do estudante. Não basta matricular o aluno com deficiência na escola comum, mas construir as condições de acesso, de desenvolvimento das suas habilidades e autonomia e de respeito às suas condições físicas e/ou cognitivas; o suporte, nos termos da Lei, também não pode ser desconsiderado.

Ressalta-se que a escola regular deve ser entendida como a escola comum, onde todas as pessoas podem estudar juntas, com as suas características específicas respeitadas, sem qualquer tipo de exclusão (Silva, 2000). Assim, a escola comum só é inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos no processo educativo e busca a participação e a aprendizagem de todos, respeitando o tempo de cada um, adotando práticas pedagógicas inovadoras (Brasil, 2010).

As questões apontadas anteriormente sugerem várias mudanças para que a inclusão ocorra no ambiente escolar. Porém, neste artigo, discutir-se-á, principalmente, os fatores relacionados ao currículo escolar como instrumento político capaz de (des)favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência. O currículo escolar significa o território demarcado e regrado do conhecimento, ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores e aos alunos, e regula as práticas didáticas que se desenvolvem na escola, com o propósito de formar o sujeito ideal para a sociedade vigente (Sacristán, 2013). Mas ele também pode ser subvertido, ou seja, quem o concretiza, pode ser ressignificado, recriado na prática educativa, com vistas a uma formação que supera os limites impostos pelo sistema.

Por assim ser, faz-se necessário considerar a função da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) neste debate, especificamente por ser um documento de caráter normativo em vigência, e a sua possibilidade de suporte para a construção de um currículo inclusivo na escola comum. O discurso subjacente às ações reformistas governamentais apontam a BNCC como documento capaz de resolver problemas educacionais brasileiros históricos, tais como: o fracasso escolar, a desigualdade educacional e a qualificação da educação, porém, a sua versão homologada no ano de 2017 evidencia uma formação técnica, em que cada um é responsável por seu aprendizado ou fracasso (Freitas, 2017).

A BNCC não trata da modalidade educação especial inclusiva, o que denuncia o posicionamento político do grupo gestor que o aprovou, pois, não há neutralidade em nenhuma ação humana. O discurso da neutralidade frente ao mundo, ao histórico, aos valores, representa o medo da revelação do compromisso contra o desenvolvimento daqueles em situação vulnerável, portanto, contra a sua humanização (Freire, 2018).

É preciso superar as políticas liberais, comprometidas apenas os interesses pessoais e/ou dos grupos dominantes, para pensar as minorias e seus grupos, pensar e construir condições de produção da inclusão como movimento constante e relacional, portanto histórico, dos sujeitos políticos negligenciados pelo Estado e pelas suas instituições.

Assim, é passível de entendimento que, no cenário educacional brasileiro, o entrelaçamento ou desentrelaçamento entre currículo, escola e BNCC não ocorra de maneira descontextualizada ou desproposita, mas como parte de um projeto que pretende continuar formando sujeitos para atender e reproduzir o mundo atual, erigido pelos seus projetos capitalistas-desenvolvimentistas, que, em sua faceta mais feroz.

Essa revisão de literatura buscou analisar a Educação Especial na perspectiva Inclusiva a partir das Diretrizes Nacionais da Educação Especial Inclusiva, o currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular, afim de identificar a intenção política imbricado no entrelaçamento ou desentrelaçamento entres estes.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão da literatura a partir de buscas nas bases Scientific Electronic Library Online (Scielo) e nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCAR, além da consulta a livros e capítulos. Os termos selecionados a partir de consulta ao Thesaurus Brasileiro de Educação, utilizados nas buscas foram: “educação especial na perspectiva inclusiva”, “currículo escolar inclusivo” e “Base Nacional Curricular Comum”. Foram selecionados textos publicados antes do dia 25 de setembro de 2019, data da busca.

Os critérios de inclusão para aceitação das fontes buscadas foram: artigos publicados a partir ano de 2013 até a data da busca que apresentassem versão completa na língua portuguesa e que tivessem acesso gratuito.

A busca, considerando os termos separadamente, após aplicação dos critérios de inclusão, indicaram: a) na Scielo: 201 manuscritos para “educação especial na perspectiva inclusiva”; 36 manuscritos para “Base Nacional Curricular Comum” e 507 para “currículo escolar”; e, b) nos Anais da UFSCAR, foi encontrado somente um trabalho sobre BNCC e educação especial.

Na etapa seguinte, foram desenvolvidas buscas booleanas. Nelas, considerou-se a associação entre os possíveis pares e o trio dos termos. Na Scielo, as buscas com as categorias “educação especial na perspectiva inclusiva” e “currículo escolar inclusivo” gerou 33 resultados; a busca “educação especial na perspectiva inclusiva” e “Base Nacional Curricular Comum” gerou apenas um resultado.

Foram encontrados 33 (currículo escolar e educação especial inclusiva), ao acrescentar-se Base Nacional Comum Curricular não foram encontrados resultados, mas, quando se retira currículo, apareceu 1 artigo. Após a leitura dos resumos, restaram 3 artigos, que preencherem

todos os critérios de inclusão pré-estabelecidos. Além dos artigos, foram lidos livros e capítulos de autores indicados nos artigos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de adentrar as especificidades das análises dos textos incluídos nessa revisão, é importante ressaltar que os três artigos citados se referem às primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular, as versões que foram disponibilizadas para consulta nos anos de 2016 e 2017. Somente em dezembro do ano de 2017, a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada.

O primeiro artigo, intitulado *Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão escolar*”, de autoria de Fulano e Beltrano (Mercado & Fumes, 2017), publicado em 2017 nos anais da Revista do Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional.

É uma análise documental das duas primeiras versões apresentadas pelo Ministério da Educação para a BNCC, com a finalidade de identificar o tratamento dado à Educação Especial no contexto de Inclusão Escolar, além de tecer algumas considerações sobre o debate em curso acerca das implicações e possibilidades da BNCC, no tocante à educação do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Para os autores, a visão de Educação Especial presente no documento da BNCC representa uma perspectiva de inclusão sem garantias suficientes para a permanência dos estudantes na escola, pois reforça a adoção de uma política educacional que restringe a Educação Especial a um serviço, o Atendimento Educacional Especializado, como uma possibilidade única, adequado a todos os estudantes sujeitos da Educação Especial, independente da faixa geracional em que se encontram. Aponta para um modelo educacional que vislumbra a possibilidade de substituição de um conjunto de profissionais da área por recursos de acessibilidade, alguns em formato de softwares ou aplicativos tecnológicos, além da preocupação com a estabilização de um sistema educacional pautado por interesses, organismos ou avaliações internacionais.

Na consecução, o segundo artigo selecionado recebe o título seguinte, *O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos* (Ferreira, 2016). Objetivou-se contribuir para a reflexão acerca do conceito de diversidade apresentado pela BNCC. O autor aponta que, a BNCC está longe de ser uma política pública socialmente comprometida com uma educação básica que conduz à emancipação e assegura os direitos humanos de grupos vulneráveis. Tece uma crítica ao termo diversidade, utilizado na BNCC. Segundo o autor, o termo diversidade na educação está diretamente relacionado às relações de poder, interesses das classes dominantes e, principalmente, da manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas. O termo diversidade encontra-se esvaziado no seu significado, tornou-se jargão e retórica, segundo o autor. O artigo apresenta o argumento do currículo escolar como um campo de interesses entre forças econômicas, políticas, internacionais e nacionais, cujo cerne sempre está nas relações de poder. Enfatiza ainda que no mundo o novo bloco hegemônico assume como tarefa prioritária impelir políticas.

O terceiro manuscrito incluído nessa revisão foi encontrado nos Anais da Universidade Federal de São Carlos (UFCAR), intitulado de: *A Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva?* (Mercado & Fumes, 2016). As autoras apontam que o objetivo desse artigo foi o de realizar algumas considerações sobre o debate em curso acerca das implicações e possibilidades da BNCC para a Educação Especial. Constataram que as políticas educacionais para essa modalidade insistem em um modelo de educação que favorece apenas a um grupo de estudantes público-alvo da Educação Especial, aquele mais independente e sem comprometimentos cognitivos. A partir das análises, foi possível perceber que os documentos da BNCC defendem um modelo educacional inclusivo que restringe à Educação Especial ao Atendimento Educacional

Especializado (AEE), assim como um conjunto de profissionais da área aos recursos de acessibilidade. Com isso, a BNCC tem contribuído para a desconstrução dos discursos em favor da equidade na escola. A BNCC, apesar de mencionar o caráter de transversalidade da Educação Especial, não realiza avanços nessa ação. As lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice da Educação Básica.

Ao analisar os artigos citados, pode-se observar que não há uma preocupação efetiva, por parte da BNCC, em elaborar orientações que concordam com as políticas nacionais de educação especial inclusiva, ou seja, com oferta de apoio pedagógico, atendimento educacional especializado dentro da escola comum, entre outros. Nota-se que não é preciso negar explicitamente às pessoas com deficiência o direito à matrícula ou ao acesso à escola, pois há um tensionamento para que essas pessoas não queiram frequentar a escola diante das limitações impostas implicitamente, com a negação de todo o suporte educacional que necessitam.

Educação especial na perspectiva inclusiva

A necessidade de inclusão da pessoa com deficiência no universo escolar tem provocado reflexões que culminam com a elaboração de documentos que apontam diretrizes sobre o assunto. Em 2006, por exemplo, foi aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o documento em que ficou estabelecido que fosse garantido a inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, indicando medidas para garantir que as crianças com deficiência fizessem parte do contexto escolar, que, nos termos do documento, deveria ser de qualidade e gratuito. No Brasil, apesar de existir uma história secular de luta social em defesa da pessoa com deficiência, a educação especial na perspectiva inclusiva é bem recente.

No ano de 2008 o Ministério da Educação (MEC) publicou oficialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apontando, como objetivo primordial, estabelecer diretrizes de criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar para assegurar a inclusão de alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além de garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos mais elevados níveis de aprendizagem na sala de aula comum aos sujeitos da educação especial inclusiva, assegurando a oferta de atendimento educacional especializado e formação de professores e demais profissionais da educação, para que aconteça a inclusão na escola.

Em 2015 foi sancionada, no governo da presidenta Dilma Rousseff, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015 (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor em dois de janeiro de 2016. Esta Lei consolidou o reconhecimento do valor e princípios da dignidade da pessoa humana, enfatizando a necessidade de se superar as barreiras sociais, políticas, tecnológicas e culturais que impediam a pessoa com deficiência de acessar a escola, bem como toda a sociedade. Após mais de treze anos de tramitação no Congresso Nacional, a LBI passou a ser um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país. Segundo a LBI, no seu artigo 2.º,

“considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

O Capítulo IV da LBI destina-se ao direito a educação. No artigo 27,

“a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados a ela, sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível dos seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as suas características, interesses e necessidades

de aprendizagem. Aponta ainda que, o sistema escolar inclusivo deve adotar medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, para favorecer o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desse aluno” (Brasil, 2015).

Além de garantir o direito à educação, a LBI aponta como deve ser o processo educacional do aluno para que seja incluído. Não basta que tenha acesso à escola comum por meio da matrícula, faz-se necessário que permaneça na instituição escolar e que participe das atividades com seus pares em todas as aulas e atividades extraclasse, e ainda, com a sua aprendizagem.

A lei assegura o acesso e permanência de todas as pessoas aos espaços de aprendizagem, provocando uma ruptura com o modelo tradicional de ensinar a todos os alunos da mesma forma, pois exige atender as singularidades no processo de ensino e aprendizagem a partir da resignificação das estratégias metodológicas que surgem da potência criadora junto aos aprendizes, de modo a transgredir o que está posto conceitualmente, inclusive a descolonização do pensamento em prol da produção de saberes não hierarquizados (Deleuze, 1975). Deve-se valorizar cada aluno e incentivar a convivência respeitosa entre todos, e o espírito de coletividade e apoio mútuo.

Para tanto, não é suficiente contar com a lei da inclusão, é preciso que a escola rompa com os seus padrões cartesianos de ensino, em que o professor é o transmissor do saber e que todos os alunos devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo, e do mesmo modo. A escola se democratizou, ampliando-se para novos grupos sociais, mas não conseguiu ainda acolher os conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. E, apesar de os alunos e alunas terem acesso à escola, estes ainda sofrem com a exclusão escolar que se manifesta das mais diversas e perversas maneiras e, quase sempre, o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar (Mantoan, 2015).

Romper com o ensino tradicional tem a ver com abandonar o paradigma da igualdade em favor do respeito e valorização das diferenças. Como afirma Orrú (2017), a inclusão em seu decoro importuna a comunidade escolar a re-ver, re-pensar, re-criar suas formas de ser para abandonar sua estrutura organizacional perversa e excludente. Ela requer novos modos de promover a aprendizagem para a turma toda em espaços comuns a todos, a partir de seus eixos de interesse e de seus potenciais. O ensino curricular de nossas escolas, organizados em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações.

A heterogeneidade em nossas escolas, atualmente, é um fato inquestionável. A presença de crianças de etnias e religiões distintas, de competências cognitivas e culturais diferentes e de procedências também muito diversas está propiciando um enriquecimento cultural de um valor humano e pedagógico incalculável. Essas diferenças existem e precisam ser levadas em consideração na hora do fazer pedagógico (Melero, 2013).

As diferenças encontradas nos seres humanos não podem ser consideradas obstáculos, mas uma oportunidade para a aprendizagem. É preciso construir uma pedagogia que transforme as dificuldades em possibilidades. Educar todos os alunos e alunas sem distinção é a principal finalidade da escola pública. Ensinar demanda risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer meio de discriminação. Ao trabalharmos para construir novas formas de viver em sociedade, devemos eleger a escola como um dos pontos cruciais da transformação, pois é nele onde se abre para as esperanças capazes de tecer o amanhã. Não cabe mais à escola o não respeito às diferenças, e nunca coube. Deve-se lutar por uma escola que não se curva à discriminação e ao preconceito, mas que o enfrente e combata (Freire, 2004).

O currículo e a inclusão escolar

O currículo é um instrumento fundamental para a concretização de um projeto educacional dinâmico e comprometido com o respeito às diferenças, reconhecendo que todos

os estudantes podem aprender e que esse aprendizado se refletirá nas diferentes relações com o grupo ao qual pertencem.

O currículo é o mecanismo através do qual os conhecimentos históricos, sociais, culturais são distribuídos socialmente. É um meio utilizado para selecionar, classificar, distribuir, transmitir e avaliar o conhecimento do aluno, reflete a distribuição do poder e dos princípios de controle social. No currículo escolar, está definido o que é o conhecimento válido e as formas pedagógicas para exercê-lo, por isso, é concebido como uma práxis significativa que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído, não natural, e essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la (Sacristan, 2000).

Na escola, o currículo, como está posto, se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Suprimidos pelo contexto dessa sobrecarga, os professores e professoras não têm tempo, vivem acelerados, por isso, nada acontece. Não há tempo para questionar os comandos dados pelo sistema capitalista, não há tempo para a inovação, para a criação, para a experiência. Uma sobrecarga curricular pensada politicamente, a fim de gerar uma alienação que nos imobiliza, e não nos permite questionar a exclusão escolar, portanto, social (Bondía, 2002).

Na contramão do que está posto, no contexto do currículo escolar inclusivo rompe-se com as práticas de ensino segregadoras e excludentes, com concepções pedagógicas conservadoras. Para que se efetive a inclusão escolar, é preciso modificar a escola, discutir concepções e valores, uma vez que não se trata de ajustar as práticas educacionais, mas transformá-las em função do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e alunas.

Para haver uma cidadania verdadeira na escola, primeiro precisa haver a necessidade de pensar em um modelo de ensino para todos, abrindo espaço para o diálogo, criatividade, reorganizar a escola para que assim possa acontecer a mudança (Mantoan; Pietro, 2006). Para efetivar a inclusão escolar, é preciso, portanto, transformar a escola, questionar concepções e valores, visto que não se trata de adequar as práticas educacionais, mas transformá-las em função do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

A importância dessa premissa está em assegurar a sua operacionalização nos espaços escolares, pois uma coisa é estar na legislação, na proposta pedagógica, no currículo, e outra, ocorrer efetivamente a dinâmica interna escolar, alcançando a todos os alunos e alunas.

É preciso reconhecer que a heterogeneidade está presente nas escolas na atualidade, o que possibilita um enriquecimento cultural de um valor do humano e pedagógico inenarrável. Essas diferenças existem e precisam ser levadas em consideração no momento de fazer qualquer proposta curricular. Caso isso não ocorra, o currículo escolar, em vez de promover inclusão, será responsável pelo engendramento de uma continuidade da exclusão educacional.

Nessa perspectiva, a função do professor não deve ser a de julgar o aluno como capaz ou incapaz, a partir das habilidades que este demonstra, mas encontrar meios para potencializar o seu desenvolvimento holístico. É importante estimular o educando para que, dentro das suas possibilidades, seja cada vez mais autônomo e livre. Uma vida que é conduzida por caminhos já concebidos, se situa na tensão entre submissão e domínio. A vida não é subserviente à agência, mas a agência é subserviente à vida. Nesse sentido, o professor deve conduzir o aluno ao encontro dos desafios e da sua superação, na liberdade, para a sua emancipação (Ingold, 2015).

É preciso instigar o desejo pelo saber no educando, o desejo que move para a experiência, para o contanto, por isso, para novos caminhos. Assim, cada um será o construtor do seu próprio conhecimento que se dará na coletividade, pois podem aprender juntos, sem precisar aprender as mesmas coisas. Assim, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, p. 21, 2002). Por isso, todas as crianças precisam experimentar a vida escolar e as possibilidades de convivência oferecidas por ela, para que se tornem protagonistas na experiência na coletividade, sem a exclusão forjada pelo sistema no qual vivemos.

Precisamos de espaços educacionais que promovam oportunidades de aprendizagens significativas para os alunos, valorizando o que cada um consegue fazer e estimulá-lo a ir além, pois compreende-se que a inteligência não é inata, mas que esta, considerada como desenvolvimento dos processos cognitivos, é algo que se adquire e se desenvolve quando os ambientes educacionais oferecem oportunidades para isso.

Quanto mais a criança tiver acesso aos elementos culturais, cultura, mais terá a oportunidade de se apropriar dessa. Considerando que o desenvolvimento tem a sua origem na aquisição de ferramentas culturais, as dificuldades apresentadas pelas pessoas com capacidades distintas podem ser modeladas com ferramentas da cultura (Melero, 2013).

De acordo com a teoria de Vygotsky (1989), que tem o seu enfoque na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento do ser humano não acontece de maneira natural, mas construída. Portanto, quando mais a criança com deficiência conviver socialmente, mais possibilidades de desenvolver-se ela terá. Ainda para o autor, o grupo é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim, as pessoas com deficiência devem ser educadas juntas às demais e não em ambientes isolados. Não podemos pensar o currículo escolar diferenciado para as pessoas com deficiência, uma vez que a ideia de currículo diferenciado tem gerado o desenvolvimento dos alunos sem deficiência e a negligência para as crianças com deficiência.

Assim, o currículo deve ser o mesmo, o modo de ensinar é que deve ser ressignificado pelo docente, com o apoio da escola. Na escola todas as pessoas devem aprender juntas de modo cooperativo e solidário, criando o intenso sentimento de coletividade, sem homogeneização do ser humano.

O principal foco da escola deve ser o de educar todos os alunos e alunas sem distinção. Na escola tradicional, o currículo aponta informações e regras para a aprendizagem, dando ao professor o lugar de detentor do saber escolar, saber científico. Na escola inclusiva, os materiais de aprendizagem deixam de ser portadores de informações e se transformam em geradores de atividades de reflexão e ação e todos os alunos se envolvem na construção do conhecimento, convertendo a turma em verdadeiras comunidades de convivência e aprendizagem, contando sempre com a presença do professor mediador das relações e da construção do conhecimento.

Percebemos então que, o currículo escolar não pode ser considerado como neutro, mas sim como o principal instrumento para a organização dentro das instituições escolares, nas salas de aula e das práticas docentes. O currículo é refletido em todas as ações existentes nas instituições escolares e é por meio dele que a socialização, a formação, a segregação ou a inclusão são realizadas (Sacristan, 2000).

Pensar o currículo na perspectiva da inclusão, não é simplesmente torna-lo flexível ou adaptável, de modo que seja reduzido para as pessoas com deficiência, mas criar condições para que todos participem e sejam protagonistas na construção do seu conhecimento, respeitando as diferenças sem perder de vista a coletividade e a cooperação entre todos. Para Moreira e Baumel (2001), as adaptações curriculares não podem servir para criar na mesma sala de aula um currículo sem qualidade, simplificado, que não se preocupa com o processo qualitativo da aprendizagem dos alunos com deficiência. A operacionalização de um currículo que inclui favorece a criação de estratégias e recursos que defendam o direito ao acesso, permanência e desenvolvimento de todos os alunos e alunas. E o currículo que inclui é aquele que respeita os limites de cada criança, ao contrário da BNCC, não estipula o que cada pessoa deve aprender em tempos iguais, mas respeita o que cada uma se interessa por aprender. Não tem uma percepção homogeneizadora, mas integra as heterogeneidades, respeitando-as.

A escola precisa garantir um currículo que valoriza a vida, que valoriza a diferença como constituição da sociedade e não como deformações diante de padrões de normalidade estabelecidos socialmente. Pressupõe-se uma proposta curricular construída na perspectiva de conectar os conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, com a finalidade de

promover a ampliação dos conhecimentos, das vivências, além da valorização dos percursos de aprendizagem construídos.

A diferença vem do múltiplo e não do diverso. O múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Silva, 2000).

A base nacional comum curricular

Diferente do currículo que tem as ações voltadas para o projeto pedagógico da escola, a Base Nacional Comum Curricular indica os direitos e objetivos para a aprendizagem, sinalizando o conjunto de conhecimentos e habilidades que os estudantes devem aprender e desenvolver ao longo de cada ano escolar. A BNCC trata da educação infantil e do ensino fundamental e é composta por dez competências gerais que, segundo o documento, todas as crianças devem aprender.

A Base Nacional Comum Curricular foi pensada a partir do Plano nacional de Educação (PNE), que é um documento que segue a lógica de um plano estratégico, que foi organizado em torno de metas quantificadas e definidas em um tempo determinado para a aprendizagem acontecer; e ainda, estratégias que constituem os caminhos, meios e recursos para que as metas sejam alcançadas. A princípio, nada disso é um problema em si, pois caracteriza a estrutura e concepção de um plano estratégico, adequando-se à lógica estruturante do PNE. Mas os nexos estabelecidos entre as estratégias e os índices do IDEB trazem um novo elemento ao processo de definição das próprias metas do PNE (Mello, 2014, p. 02). Por assim ser, a educação passa a ser um treino de habilidades sem levar em consideração as especificidades de cada aluno.

Segundo Freitas (2015), a BNCC não assumiu a função de orientar a educação nacional como era esperado, mas sim de *padronizar* competências, habilidades e conteúdos em todo o país, determinando o que as escolas devem ensinar e quando, com o objetivo de elevar a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, é sabido que a elevação da média do IDEB não é sinônimo de educação de qualidade. Ainda para o autor, sem antes discutirmos o que entendemos ser uma boa educação, não podemos discutir uma Base Nacional Comum para os nossos estudantes. Medidas como as orientadas pela BNCC, que buscam centralizar o currículo a partir de avaliações externas têm o caráter de atender as proposições de um sistema neoliberal. Não há uma preocupação com os sujeitos que compõem a sociedade, mas com a produtividade e com a manutenção do poder dominante (Ball, 2011).

Para construir uma boa educação, como apontado por Freitas (2015), é preciso envolver na discussão todos os atores que a constroem, além de seu público-alvo, os estudantes. Vale dizer que, uma boa educação, certamente, não está relacionada a ensinar e aprender na escola como manter o sistema capitalista, que objetiva uma produtividade exacerbada e que não leva em consideração o sujeito, suas peculiaridades e as suas necessidades humanas, mas ao contrário. O ser humano deve ser contemplado por suas ações, e elas, as ações, devem tornar a vida melhor, com mais qualidade.

A proposta de uma BNCC tem a sua gênese na Lei 13.005/2014 que estabeleceu o Plano Nacional da Educação, cuja ideia motriz era a de recolocar em pauta o projeto de uma base curricular em termos nacionais e comuns (Paziani, 2017). Esse documento configurou uma série de profundas mudanças, não somente no que se refere ao currículo escolar, mas em diversos aspectos da realidade brasileira, como a exemplo do campo social, político, cultural e pedagógico.

A construção antidemocrática que se revela na construção da BNCC é algo que chama a atenção, pois não houve um amplo debate com a categoria mais interessada, os professores. A participação social deu-se a partida de trocas de informações e comunicação, através de ferramenta online, com envio de sugestões, mas sem um amplo debate, configurando-se em uma proposta verticalizada, portanto, antidemocrática, cuja finalidade era de criar parâmetros

para um projeto de avaliação em larga escala e não um documento que indique o tipo de educação queremos para um dado projeto de nação (Paziani, 2017).

Nesse contexto, a pessoa com deficiência parece não encontrar espaço na escola regular comum. No currículo inclusivo, entende-se que a escola precisa modificar-se para acolher a pessoa público-alvo da educação especial, por isso, precisa modificar os seus padrões e concepções a fim de estimular o desenvolvimento integral do sujeito. Segundo a lógica imposta pelas orientações da BNCC, é o aluno que precisa adaptar-se à escola, contrariando a concepção inclusiva.

A BNCC faz alusão à meritocracia, ou seja, cada um é responsável por suas aprendizagens e fracassos, retirando a responsabilidade do sistema. Deve-se entender que o fracasso do aluno é o fracasso da escola. Quando o aluno não tem êxito, foi toda a escola que falhou (Weiss, 2008).

A partir das contribuições do educador brasileiro Paulo Freire, compreendemos que a BNCC, ao ignorar a discussão sobre educação especial inclusiva, assume o posicionamento político, e por isso, pedagógico, da falsa neutralidade. Para Freire (2004), quem escolhe a neutralidade em uma situação de injustiça, escolheu o lado do opressor.

Portanto, pensar a inclusão escolar da pessoa com deficiência significa romper com as práticas deterministas que forjam a ideia de um aluno ideal, contrariando o padrão de homogeneização estabelecido pela sociedade do capital. Se pensar a inclusão é romper com essas práticas, vivê-la e lutar por sua causa, é resistência.

Tim Ingold (2015), no seu texto sobre a educação, nos apresenta uma metáfora sobre a escola que pode ser um dédalo ou um labirinto. O autor aponta que a escola deve arriscar-se a ser muito mais como um labirinto do que um dédalo. O dédalo apresenta vários caminhos possíveis, é certo, mas nesses caminhos há sempre empecilhos que cruzam qualquer visão que não seja a do caminho logo à frente, ou seja, o óbvio, o planejado, o esperado. Para Ingold (2015, p. 25), “o trajeto de um dédalo pode ser representado como uma sequência estocástica de movimentos pontuada por momentos de uma decisão tomada previamente”. O dédalo encerra o mundo em si, já o labirinto abre o mundo para as mais diversas possibilidades. O labirinto não possui obstáculos que bloqueiem a nossa percepção.

Ao enveredar-se por um labirinto, “escolher não é uma questão. O caminho leva, e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve. Mas o caminho nem sempre é fácil de seguir” (Ingold, 2015, p. 25). Talvez, no ambiente escolar, estejamos tão acostumados ao trajeto do dédalo, que realizar a inclusão de crianças parece algo inalcançável, utópico, pois, pela falta de experiência com o público-alvo da educação especial, incluir remete à surpresa, à imprevisibilidade. Compreendendo a escola como labirinto, conseguiremos superar a exclusão e arriscar-nos ao comprometimento com a vida humana e com o respeito às particularidades que cada uma apresenta.

A inclusão está para além da massificação do ensino e por uma fabricação de trabalhadores para a sociedade do consumo. Também não serve a formações sociais que têm como plano dominar o outro, controlar, impor o seu poder opressor. A inclusão está conectada com as possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas, levando-se em conta as suas singularidades. Ela está acima da função social da escola que serve aos interesses do Estado (Orrú, 2017).

Os documentos orientadores educacionais são importantes, mas estes devem contemplar as discussões sobre a prática pedagógica docente. O que se aprende deve ser abordado de forma dinâmica, instigante e estar relacionado à vida real do estudante, de forma que faça sentindo para a sua experiência humana.

É preciso promover a escola que enfrenta o risco, por isso, abandona o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, em que se adivinha, enfim, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (Freire, 1995). Essa escola, supera a lógica de um currículo que segrega e aliena, para oportunizar o protagonismo social e a inclusão de todas as pessoas.

CONCLUSÃO

A Base Nacional Comum Curricular, que teve a última versão aprovada no ano de 2017, foi forjada a partir de uma política atrelada aos interesses internacionais relacionados ao capital e influenciada fortemente pelos reformadores empresariais, portanto, não atende as necessidades de uma educação escolar especial inclusiva, tampouco de qualquer outro aluno e aluna, uma vez que esse documento não aponta uma preocupação com a formação do sujeito, respeitando e valorizando as suas diferenças.

A crítica aqui tecida sobre o documento da Base Nacional é a de que ela foi criada a partir de uma visão política regulatória e empresarial, com vistas à promoção de uma educação tecnicista para produção de mão de obra e não de sujeitos críticos e reflexivos. Logo, a BNCC está no cerne de um território de disputas pelo poder, que apontam a negação por uma escola inclusiva com equidade e valorização das diferenças.

A partir da perspectiva apontada nesse artigo, que considera a educação escolar de qualidade como um direito de todas as pessoas, sem predileções, não é possível percebermos um entrelaçamento entre a Base Nacional Curricular Comum e a educação especial inclusiva. Corre-se o risco de o currículo, colocando-se a serviço do sistema, materializar a BNCC, negando o direito de participação das pessoas com deficiência no contexto escolar, não por proibir a sua presença na escola, mas por não proporcionar condições de aprendizagens a esses sujeitos.

Entendemos que esse desentrelaçamento entre a BNCC e a educação especial inclusiva não acontece por um descuido dos seus organizadores, mas, ao contrário, ocorre como um projeto que foi pensado pedagogicamente por uma elite dominante, a fim de qualificar alguns estudantes em detrimento de outros. Nesse caso, os estudantes que terão oportunidade de permanecer na escola serão os que têm condições de produzir para o sistema, todos os outros serão excluídos sutil e perversamente.

A BNCC assume o caráter de responder as demandas internacionais de mercado, ao criar e implementar padrões curriculares e educacionais que servirão de guias para os professores e de referência para os programas de formação de professores e avaliações escolares e institucionais. Cabe a nós, professores e professoras, compreender e resistir às imposições verticalizadas da educação, e imprimir no currículo escolar um caráter humano, que valoriza a vida e respeita todas as diferenças existentes.

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Kleonara Santos Oliveira: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Ricardo Franklin de Freitas Mussi: análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Elizeu Pinheiro da Cruz: análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

Ball, S. (2011). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez.

Brasil. (2015). Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação* nº19.

Deleuze, G. (1975). *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Ferreira, W. (2015). O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 299-319.

Freire, P. (2018). Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1995). À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água.

Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, 35(129), 1085-1114.

Freitas, L. C. (2018). Não há base para discutir a base In: Blog do Freitas, 18 de outubro de 2015.

Ingold, T. (2015). O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horiz. Antropol.*, 21(44), 21-36.

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

Mantoan, M. T. E.; Pietro, R. G. E.; Arantes, V. A. (2006). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.

Mello, P. E. D. (2014). Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor. Paraná: UEPG/PR.

Melero, M. L. (2013). Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. In: SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso.

Mercado, E. L. O.; Fumes, N. L. F. (2017). A educação especial na base nacional comum curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva? 10 ENFOPE. 2017.

Mercado, E. L. O.; Fumes, N. L. F. (2016). A Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva? In: Anais do 7 Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos. Anais eletrônico...Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em <<https://proceedings.science/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-comum-curricular%3A-fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva%3F>> Acesso em: 10 set. 2019.

Orrú, S. E. (2017). O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes.

Pazini, R. R. (2017). A quem serve a base nacional comum curricular?: dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história (unioeste). *Revista: Temas & Matizes*, 11(20), 44-65.

Pimenta, S. G.; Pinto, U. A. O papel da escola pública no Brasil contemporâneo / organizadores Selma Garrido Pimenta, Umberto de Andrade Pinto. São Paulo: Edições Loyola.

Sacristán, J. G. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. S. (1989). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Weiss, M. L. (2008). Psicopedagogia Clínica – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina.

Recebido: 24 de outubro de 2021 | Aceito: 12 de janeiro de 2022 | Publicado: 07 de fevereiro de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.