



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Elisangela Leal de Oliveira Mercado¹
Neiza de Lourdes Frederico Fumes²

GT6 - Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade

RESUMO

Este artigo resulta da análise documental das duas versões apresentadas pelo Ministério da Educação para a Base Nacional Comum Curricular (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. Embora as duas versões disponibilizadas não constituem a versão final do documento, elas apresentam indícios que permitem compreender que há um distanciamento entre planejamento, currículo, avaliação e educação inclusiva, no que se refere às especificidades das pessoas com deficiência e a proposta curricular que contemple a discussão da inclusão escolar. A visão de Educação Especial presente no documento da BNCC representa uma perspectiva de inclusão sem garantias suficientes para a permanência na escola, com qualidade social, dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação e, muito menos tornar o currículo acessível para todos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Especial. BNCC.

ABSTRACT

This article results from the documentary analysis of the two versions presented by the Ministry of Education for the National Curricular Common Base (BNCC), with the purpose of identifying the treatment given to Special Education in the context of School Inclusion, besides making some considerations about the debate On the implications and possibilities of the BNCC, regarding the education of students with disabilities, developmental disorder (TGD) and high skills/giftedness. Although the two versions made available do not constitute the final version of the document, they present indications that allow us to understand that there is a gap between planning, curriculum, evaluation and inclusive education, regarding the specificities of people with disabilities and the curricular proposal that contemplates the discussion of school inclusion. The Special Education vision presented in the BNCC document represents a prospect of inclusion without sufficient guarantees for the social quality of students with disabilities, TGD and high skills/giftedness, and even less to make the curriculum accessible to all.

Keywords: School inclusion. Special Education. BNCC.

INTRODUÇÃO

O debate sobre política curricular no Brasil, nos anos de 1990, envolveu a produção de documentos centralizadores como forma de garantir um padrão mínimo de

¹ Prof. Adjunto da Universidade Federal de Alagoas, Grupo de Pesquisa CNPq Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI), E-mail: elisangela.mercado@cedu.ufal.br.

² Prof. Associado da Universidade Federal de Alagoas, Grupo de Pesquisa CNPq NEEDI, E-mail: neizaf@yahoo.com

educação. Cabe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurar uma formação básica comum. Como parte deste esforço, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o esboço da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem intenção de estabelecer em âmbito nacional um “currículo mínimo” a ser seguido e cumprido pelas instituições de ensino da Educação Básica, de modo a proporcionar um ensino de qualidade a todos os estudantes.

O discurso subjacente às ações reformistas é o de que a BNCC seria capaz de resolver os trágicos problemas educacionais brasileiros, como o fracasso escolar, a desigualdade educacional e a busca da qualidade da educação. A primeira versão do documento foi concluída em setembro de 2015 e disponibilizada para consulta pública, com a sociedade civil, as instituições públicas e privadas e as fundações puderam enviar as suas contribuições. Com doze milhões de contribuições, este documento foi reenviado à comissão de especialistas para reformulação e em maio de 2016 a segunda versão do documento foi divulgada e encontra-se em análise pelos estados e municípios.

A possível versão final do documento apresenta indícios que permitem problematizar o que está sendo proposto para a Educação Especial. Cabe indagar: qual a perspectiva curricular é feita quando se fala do sujeito do público alvo da Educação Especial? Em que medida as pessoas com deficiências, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação estão sendo consideradas na BNCC? São questões que nos impulsiona e fomenta o debate de uma proposta de direcionamento nacional que está no seu processo de elaboração e cuja construção está permeado por um contexto de instabilidade política e perda de direitos e conquistas sociais e educacionais.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo identificar o tratamento dado à Educação Especial no contexto de Inclusão Escolar, além de tecer considerações sobre o debate em curso acerca das implicações e possibilidades da BNCC, no tocante à educação do estudante com deficiência, TGD e alta habilidades/superdotação.

Para a análise documental utilizamos as duas versões da BNCC (2015; 2016) disponíveis em meio digital no sítio do MEC, a fim de identificar a atenção dada a Educação Especial, analisando nas duas versões preliminares da BNCC, e o tratamento destinado às políticas de inclusão escolar, que conforme normativas legais corresponde às dirigidas aos estudantes público alvo da Educação Especial.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No final dos anos de 1990, período da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o MEC lançou no campo da Educação Especial as “Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais”, cujo propósito era oferecer orientações ao professor acerca da educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais³. A ideia era que a adaptação curricular fosse uma resposta educativa baseada na pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem, contrariando a crença de que todos aprendem no mesmo tempo, com os mesmos materiais e da mesma forma.

Nos anos 2000, este material foi redimensionado em oito módulos relativos ao Programa “Adaptações Curriculares em Ação”, dos quais quatro são específicos por área de atendimento: altas habilidades/superdotação, deficiência física neuromotora, deficiência visual e surdez. Nele são reforçadas as ações de reorganização dos componentes curriculares como condição imprescindível à inclusão dos estudantes do público alvo da Educação Especial.

Segue-se a esta a publicação nove fascículos, denominados “Estratégias para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil”, enfatizando que adaptar é uma tarefa necessária e que deve fazer parte do planejamento do ato educativo.

No final dos anos 2000, o MEC lança a segunda edição das adaptações curriculares em ação, sob um novo título “Saberes e práticas da inclusão”. Esse material vincula as práticas pedagógicas à reabilitação das deficiências, apesar de se tratar de um texto de diretrizes pedagógicas, permanecendo inalterada as visões acerca da normalização da pessoa com deficiência, vista como “pessoa incompleta, aquela que precisa se adaptar a um conhecimento previamente selecionado de uma cultura mais ampla [...]”, o que pressupõe “a busca da homogeneização” (FRANCO, 2000, p. 81).

Persistem nestes materiais a concepção de que as adaptações curriculares se centram na ação docente, responsabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso do estudante e inviabilizando o princípio de um sistema educacional inclusivo. Para Fernandes (2011), a responsabilidade desse processo deve ser compartilhada pelos diferentes atores sociais e estar

³ Terminologia utilizada na época.

representada no Projeto Político Pedagógico e nas políticas, ações e programas dos órgãos centrais da educação.

No campo da Educação Especial, o próprio tema do currículo levanta dúvidas e gera polêmicas, sobretudo tendo em vista que, para muitos, prevalece uma concepção de currículo diferenciado e com uma sequência de atividades de vida diária e social ou a redução de conteúdo disciplinares que marginalizam as diferenças. Para Franco (2000), a principal crítica diz respeito à almejada neutralidade na concepção de currículo, propondo estratégias de adequação de conteúdos, metodologias e avaliação para os estudantes com deficiências. Os critérios de seriação e hierarquização desses conhecimentos permanecem inalterados e as “concessões” curriculares feitas aos estudantes com deficiências passam pela banalização de conceitos, o esvaziamento de conteúdo epistemológico e a baixa expectativa na avaliação da aprendizagem, invertendo-se a perspectiva inclusiva e criando-se a exclusão velada.

Em 2008, o MEC divulgou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva, instituindo as orientações para a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade dos estudantes incluídos na escola. Muito embora, a presença do estudante com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na sala de aula comum represente um avanço no que se refere à democratização da educação, não tem garantido a efetividade de uma política de inclusão escolar.

A concepção de inclusão escolar é muito mais ampla do que simplesmente inserir esse público no ensino regular, implica em repensar a escola posta, de forma que assegure a todos e todas o direito a aprender. Kupfer e Petri (2000) acreditam ser necessário muito mais do que uma reformulação do espaço, do conteúdo programático ou de ritmos de aprendizagem. O desenho do currículo escolar numa escola inclusiva envolve romper com práticas excludentes e concepções pedagógicas conservadoras. 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 inclusão escolar decorrente de uma prática acolhedora e para todos propõe a fusão da Educação Especial e da Educação Regular, consubstanciada na visão de escola única. A pretensão é unificar o que antes era segredo e oficializado em subsistemas paralelos. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva requer um repensar da escola frente

aos novos paradigmas, contestando as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente.

A perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de currículo diferenciado, recortado e empobrecido, resgata uma proposta de recriação da própria escola ao garantir uma educação de qualidade que reconhece as diferenças e valoriza a diversidade. Também traz ganhos inegáveis à aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois implica educá-los a partir de seu próprio marco de referência, definidos pelos condicionantes históricos sociais que definem sua experiência de sujeitos sociais (GONZÁLEZ, 2002). O currículo passa a ser considerado como instrumento primordial à realização de um projeto educacional dinâmico e comprometido com a diversidade, assumindo que todos os estudantes possam aprender e que, esse aprendizado se efetivará nas diferentes relações dos estudantes com seu grupo social.

Estudos de Carvalho (2004), Fernandes (2011), Garcia e Michels (2014) e González (2002) corroboram com esta visão ao defenderem que não deve haver um currículo diferenciado ou adaptado para alguns estudantes. Conceber e praticar uma educação para todos pressupõe a prática de currículos abertos e flexíveis comprometidos com o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência ou não. As ações pedagógicas que buscam flexibilizar o currículo devem estar voltadas a oferta de respostas educativas às necessidades especiais deles, no contexto escolar, são denominadas adaptação curricular ou flexibilização curricular.

A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados.

Fernandes (2011) esclarece que no currículo escolar prevalece a ideia de que a flexibilização curricular seja a prerrogativa para celebrar as diferenças em sala de aula, contrariando a prática tradicional de que todos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e na mesma faixa etária. Tais adaptações partem de um currículo comum a todos, no qual o atendimento às necessidades requer respostas educacionais adequadas, com poucas ou variadas modificações no fazer pedagógico, para remover as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação dos estudantes durante o seu processo de escolarização (CARVALHO, 2004).

A Educação Especial, como modalidade de educação básica, compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino. O desafio está na prática da flexibilização curricular, na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros. Aspectos necessários para que estudantes com deficiências exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições.

García Pastor e Gómez Torres (1998), ao discutirem o princípio da flexibilização curricular, defendem que adaptar não é recortar conteúdos, porque o que acaba se recortando na verdade são possibilidades para o futuro. Assim, as decisões sobre as adequações a serem feitas nos componentes curriculares não podem estar baseadas nas características de aprendizagem próprias de cada deficiência, mas sim nos interesses e possibilidades de cada estudante. O princípio da flexibilização curricular deve ser incorporado em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a fim de que não se tenha, novamente, que produzir propostas específicas, diferenciadas, menos complexa, priorizando conhecimentos tácitos, em detrimento de conhecimentos científicos (FERNANDES, 2011). A preocupação mais relevante é que a flexibilização curricular não venha a servir como instrumento de exclusão.

Atualmente, o debate sobre o currículo na Educação Especial convive com as determinações legais de elaboração de uma BNCC que aponta os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e orienta a produção de currículos nos sistemas de ensino e nas escolas. De forma explícita ou não, a ideia de uma BNCC está presente desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 35), que prevê no artigo 210 a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a necessidade de uma base nacional comum é apontada em referência à educação básica:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

A tarefa de definir uma BNCC demandou do MEC a elaboração de uma proposta a ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a quem cabe as decisões finais

sobre essa matéria e a apresentação à sociedade a versão final desse documento. No que tange à Educação Especial na ótica da BNCC, que é o objetivo do debate proposto neste artigo, o documento aponta o grande desafio de definir numa BNCC os pressupostos da Inclusão Escolar.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA BNCC

Segundo Ball (2011), a análise de uma política curricular envolve pensarmos em contexto, texto e consequências de curto ou longo prazo. Os contextos, nos estudos sobre currículo, são compreendidos como contexto de influência, destacando a dimensão econômica, política e ideológica em que as políticas se inserem, sem desconsiderar os sentidos pedagógicos e educacionais existentes. O texto desvela o movimento de negociação de novos sentidos com a história, em consonância com outros discursos e construindo novas estruturas de autoridade, assumindo assim, novas posicionalidades provisórias (HALL, 2003). E as consequências, implicam na necessidade de compreender tanto as vinculadas diretamente aos objetivos mais imediatos quanto às relacionadas ao seu fim último. Esta tríade possibilita compreendermos que o currículo escolar constitui um campo de interesse entre forças econômicas, políticas e relações de poder, direcionando as políticas educacionais para práticas conservadoras baseadas na centralização do poder docente.

Macedo (2014) defende a necessidade de superar a dicotomia entre a produção do texto curricular e sua implementação, entendendo que a análise integrada desses processos se revela como atividade política. Os currículos são formulados por sujeitos que representam a comunidade política, envolvendo representantes do Estado, acadêmicos, consultores e diferentes grupos de interesse, que rearticulam pressões num movimento que se revela como produtos de acordos e de hegemonias contingentes que fortalecem a mercantilização da educação. Estes currículos são produzidos num processo político em que diversas representações decorrem de articulações anteriores à sua escrita final e se manifestam nas múltiplas leituras que são feitas deste documento. Como parte deste esforço, o MEC elaborou, no período de 2015-2016, duas versões da BNCC, apresentada à sociedade por meio de encontros e seminários promovidos na Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com diferentes agentes públicos⁴ e privados⁵.

⁴ MEC, CNE, CONSED e UNDIME (MACEDO, 2014).

A defesa de uma BNCC aparece como promessa de garantir a qualidade social à educação para diferentes grupos sociais (MOREIRA, 2010). Entretanto, para Ferreira (2015) o maior desafio não está na construção de uma BNCC que atenda os interesses das políticas internacionais e nacionais dominantes, mas sim em torná-la acessível a todos os educadores e gestores, implicando numa abordagem curricular que transcende o caráter conteudista disciplinar e abrange a prática pedagógica do docente, respondendo às diferenças individuais.

Esse novo currículo comum de base nacional deve enfatizar o reconhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro e uma abordagem curricular inclusiva, voltada ao atendimento de estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, nas duas versões da BNCC há uma preocupação que esses estudantes estejam contemplados, em respeito ao que está estabelecido no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e nas convenções internacionais nas quais o Brasil é signatário. A garantia do acesso à escola regular é uma premissa básica do sistema educacional brasileiro, crianças, jovens e adultos com deficiência devem estar matriculados na sala de aula comum tendo acesso ao currículo escolar e no contra turno receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme prever a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996

O item referente à relação entre a BNCC e a Educação Especial na perspectiva Educação Inclusiva nas duas versões, quase não sofreu mudanças, a não ser por um aspecto que na segunda versão chama atenção: a existência de um parágrafo que apresenta a natureza dessa modalidade de ensino, no item referente a BNCC e as modalidades da educação básica.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação [...]. (MEC, 2016, p. 36).

A BNCC contempla, ao longo do texto, a identificação e a eliminação das barreiras como medida de garantir às pessoas com deficiências, TGD e altas

⁵Instituições financeiras e empresas, como Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras; Fundações ligadas a conglomerados financeiros, como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna, Camargo Corrêa e Lemann; Grupos educacionais, como CENPEC e movimentos Todos pela Educação e Amigos da Escola (MOREIRA, 2014).

habilidades/superdotação o acesso aos conhecimentos. Nesse sentido, o foco da condição de deficiência do estudante é deslocado para a organização e a acessibilidade aos ambientes escolares e à comunicação, visando sua autonomia. Esta visão é guiada pela conceituação de pessoa com deficiência presente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), ao deslocar o foco da deficiência da pessoa para o ambiente, assumindo que a visão de deficiência é construída em meio a limites sociais e não individuais. Destaca também que, a escola deve identificar e eliminar as barreiras arquitetônicas e na comunicação que possam obstruir a participação plena e efetiva desses estudantes, em igualdade de condições com os demais.

Em respeito à Lei nº 13.146/2015, essas barreiras estão na base do desafio social para aprender a conviver com as diferenças humanas e não são apenas de natureza arquitetônicas e de comunicações conforme é contemplado no documento da BNCC. Há também barreiras nos transportes, urbanísticas, tecnológicas e atitudinais. Ao fazer referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônica e de comunicação, a BNCC desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar. As barreiras atitudinais não podem ser desconsideradas sob a pena de que negligenciar a diversidade e a diferença como conceitos intrínsecos e indissociáveis da marca identitária de cada sujeito social.

A alusão apenas a dois tipos de barreiras num documento deste porte demonstra que a Inclusão Escolar acontece apenas pela garantia de acesso à escola; pela implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), contratação de profissionais de apoio e tradutor/intérprete; e pela construção de rampas, piso tátil, banheiros acessíveis, dentre outros. De certo modo, podemos ponderar que estão sendo pensadas as barreiras apenas para parte do público alvo da Educação Especial – os estudantes com deficiência física, com surdez e distúrbios de comunicação.

A BNCC orienta que “os sistemas de ensino devem assegurar [...] a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade [...] com vistas a atender à meta de inclusão plena” (MEC, 2016, p. 39). Com a política de inclusão plena assumida pelo MEC no final dos anos 2000, uma série de dispositivos legais voltados a orientação do AEE induziram como locus prioritário para oferta desse serviço a implantação de SRM. Mendes e Malheiro (2012, p. 355) afirmam que essas salas consistem em “um serviço inventado para ofertar o AEE na escola regular” pública com equipamentos,

mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos financiados pelo FNDE.

Em vias de fortalecer a política do MEC, a BNCC tem a pretensão de assegurar um atendimento adequado aos estudantes público alvo da Educação Especial, independente da faixa geracional, por meio exclusivo da oferta do AEE nas SRM. Entretanto, defendemos que não se faz inclusão apenas com a implantação de SRM e reformas emergenciais bancadas com recursos do Programa Escola Acessível. Pérez e Freitas (2011) esclarecem que tais programas não contemplam todos os estudantes público alvo da Educação Especial, sendo apenas destinados a garantir os direitos de algumas pessoas com deficiência.

Existe uma sutil diferença entre a primeira e a segunda versão da BNCC, ao destacar o AEE como o serviço que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Na primeira versão, o conjunto de serviços destinados à garantia de acesso ao currículo aos estudantes com deficiências era composto pelo AEE, Profissional de Apoio, Tradutor/intérprete da Libras/Língua Portuguesa e Guia intérprete. Na segunda versão, este conjunto de serviços é suplantado para um único serviço, o AEE.

O AEE passa a ser considerado como a única ação voltada à garantia de um sistema educacional inclusivo. A concepção de inclusão restringe a Educação Especial ao AEE, desconsiderando os diversos serviços que podem compor as Redes de Apoio à Inclusão Escolar. Mendes e Malheiro (2012) esclarecem que ao tornar a Educação Especial e o AEE sinônimos, o país assume uma política educacional composta por um único serviço de apoio, definido em uma proposta pedagógica como atividades, equipamentos e recursos utilizados para complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

A consequência dessa restrição está tanto no ato de desconsiderar as diferentes necessidades educacionais dos estudantes atendidos pela Educação Especial, quanto na formação e atuação de um professor “multiespecializado” capacitado para a provisão de ensino de estratégias e uso dos recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidades disponibilizados nas SRM.

O fortalecimento da concepção de professor da Educação Especial, com uma formação e atuação multifuncional, implica numa atuação docente voltada aos diferentes tipos de deficiências, em diferentes níveis de escolarização, em conjunto com a família e professores da sala de aula comum. Brzezinski (2002) e Hypolito (1999) consideram que o conjunto de habilidades e atribuições é resultado do movimento global de desprofissionalização docente, que reduz o saber docente ao ensino e uso de recursos pedagógicos. A desprofissionalização docente, fortemente influenciada por políticas

educacionais neoliberais, resulta da mudança social imposta pela nomeação de “professor do AEE”, ressaltando o caráter prescritivo e executor dos recursos de acessibilidade.

Este modelo rompe com a proposta de Educação Especial disposta na literatura científica da área (CAPELLINI; MENDES, 2007) ao desconsiderar a importância do trabalho coletivo entre o professor da sala de aula comum e o professor da Educação Especial. Ambos, visam superar a clássica dicotomia entre ensino comum e ensino especializado, ao propagar a visão que este estudante é da escola e não de um profissional específico, devendo ter suas especificidades contempladas no planejamento, currículo e avaliação da escola.

Para Glat e Plestch (2012), a natureza complementar e suplementar do AEE valoriza o trabalho conjunto entre esses professores. Por outro lado, o documento da BNCC reforça o clássico divórcio entre educação geral e especial, implicando num trabalho docente solitário, desvinculado do currículo escolar e garantido apenas por um serviço.

Na primeira versão da BNCC, apenas a Educação Infantil determina que o foco do trabalho pedagógico envolve o respeito às diversidades, considerando “as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento” (MEC, 2015, p. 19).

Esse aspecto é tratado em dois campos de experiências: o primeiro relacionado ao corpo, gestos e movimentos, destacando a importância do corpo para a construção de sentidos, especialmente, para as crianças do público alvo da Educação Especial. E, o segundo relacionado à escuta, fala, pensamento e imaginação, considerando nas situações comunicativas a aquisição da Libras ao determinar como objetivos: “conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de Libras e de outras línguas” (MEC, 2015, p. 24) e “comunicar desejos, necessidades, ponto de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas, utilizando a linguagem verbal ou de LIBRAS” (MEC, 2015, p. 25).

Com relação ao Ensino Fundamental e Médio, não há menção aos direitos dos estudantes com deficiência. Na área da linguagem há uma ênfase na apropriação do sistema de linguagem escrita, sem nenhuma referência a Libras no resto do documento.

A segunda versão da BNCC apresentou no texto sobre a Educação Infantil mudanças importantes em relação à primeira versão. Entretanto, as poucas passagens referentes à Educação Especial foram quase extintas na segunda versão. Com relação à aquisição da Libras, ao ensino e à aprendizagem dar-se-á pela convivência com crianças, jovens e adultos usuários dessa língua. No entanto, ao analisarmos os objetivos de aprendizagem relacionados, principalmente, ao campo de experiências da escuta, fala

pensamento e imaginação, o texto desconsidera o fato de que para estudantes com surdez, oralizados ou não, as práticas pedagógicas desenvolvidas devem considerar o ensino da sinalização em Libras, sendo esta aprendida por toda a classe.

Ao enfatizar “textos orais”, “linguagem verbal”, “histórias que ouve”, “apreciação da escuta” e “compreensão de que a escrita é uma representação da fala”, o texto da segunda versão da BNCC desconsidera a inclusão escolar de estudantes com surdez, com deficiência múltipla e com surdocegueira. Constatamos pequenas adaptações textuais no documento como um todo, que tentam assumir uma natureza inclusiva ao mencionar a Libras como uma língua a ser considerada no ambiente escolar.

Não podemos desconsiderar a necessidade de adequação do vocabulário, considerando os estudantes surdos. Palavras, como “oralmente” e “linguagem oral”, podem ser substituídas por “linguagem verbal ou não-verbal”. O que se percebe nas entrelinhas da BNCC é o direcionamento a uma proposta curricular voltada para estudantes sem deficiência, pertencente a classes privilegiadas socioeconomicamente e reprodutores de uma cultura hegemônica.

Nesse sentido, 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. Há um grande distanciamento entre planejamento, currículo e avaliação que contempla as especificidades das pessoas com deficiência e a proposta curricular defendida pela BNCC, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Ferreira (2016) aponta a urgência de que a proposta de BNCC contemple a discussão da 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 sentido para sua experiência humana” (FERREIRA, 2016, p. 314). A visão de Educação Especial presente no documento da BNCC representa uma perspectiva de inclusão sem estruturas suficientes para garantir a permanência na escola, com qualidade social, dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação e, muito menos tornar o currículo acessível para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto das políticas educacionais compreende a inclusão escolar como um conceito funcional adequado aos pressupostos de políticas públicas compensatórias. Cria-se

um discurso que reafirma o esforço da inclusão escolar como ação de assegurar ao estudante com deficiência o acesso à Educação Básica, sem se aprofundar no enfrentamento dos fatores desencadeadores dos processos de exclusão escolar. A aceitação da ordem que a prática pedagógica, o currículo e a avaliação são mecanismos excludentes, não questiona a oferta de um ensino aligeirado e implica manter a visão de que a escola produz saberes e conhecimentos necessários a integração no tipo de sociedade posto, ainda não está se furtando aos estudantes uma aprendizagem efetiva.

A ideia de Inclusão Escolar, regulamentada em leis e políticas educacionais está longe de se concretizar em práticas curriculares. Os estudantes com deficiência veem-se privados do acesso ao conhecimento e a cidadania, já que continuarão precisando de quem possa falar e pensar por eles. A construção de um currículo que assegure o acesso crítico ao mundo dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência cidadã, a qual lhe permita enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, não está previsto na BNCC em discussão.

A crítica que fazemos aos documentos da BNCC é que ele está corrompido por uma visão política regulatória e empresarial. Poderíamos até pensar que dentro da proposta de currículo apresentada há um avanço, entretanto, como expressão histórico e social, esse currículo não atende as reais necessidades dos estudantes com e sem deficiência, do contexto e de valores e crenças representativos da diversidade humana. A escolha por uma definição de currículo flexível, aqui defendida, põe o foco na ação mediadora, que busca avaliar o sentido e o valor formativo do conteúdo trabalhado na sala de aula comum, a medida que considera as diferenças e diversidades do ambiente escolar.

A BNCC, apesar de mencionar o caráter de transversalidade da Educação Especial, não realiza grandes avanços nessa perspectiva. As lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice da Educação Básica. Assentada numa ideologia de Educação Inclusiva que promete garantir a inclusão social para estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação.

O discurso de uma Educação Especial Inclusiva revela uma fantasia de Inclusão Escolar que, uma vez mais, se viabiliza por meio de sucessivas exclusões. Os fragmentos de discursos que restringem essa modalidade de ensino à um serviço ou recurso, preenche o sentido de educação que não garante a aprendizagem do estudante com deficiência, na medida em que a visão de currículo proposta não pode ser para todos, a vinculação entre educação especial e regular envolve a construção de uma outra escola, currículo e avaliação.

As duas versões da BNCC não contemplam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, múltipla, surdocegueira e com altas habilidade/superdotação, uma vez que não há ações e objetivos voltados ao aprendizado deles. No caso de estudantes cegos, segundo a BNCC, o ensino do Braille é suficiente, sendo desnecessário a audiodescrição.

A BNCC reforça a adoção de uma política educacional que restringe a Educação Especial a um serviço, o AEE, como uma espécie de ‘modelo único’, adequado a todos os estudantes público alvo da Educação Especial, independente da faixa geracional em que se encontra. 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.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Brasília/DF, 2009.

BRASIL/CNE. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica. CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2014.

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vanzela/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 23 jul. 2016

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 ver. rev. SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002

CAPELLINI, V.; MENDES, E. **O ensino colaborativo**: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, v. 2, p. 113-128, 2007.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. 2 ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex 2011.

FERREIRA, W. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015

FRANCO, M. O PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. **TEIAS**: Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, n.1, p74-83, jun. 2000

GARCÍA PASTOR, C.; GÓMEZ TORRES, M. J. Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. In: PÉREZ, Ramón.; PASCUAL SEVILLANO, M. A.; CALVO ÁLVAREZ, M. I. Educación y diversidad. **Actas...XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial**, p. 103-125, Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1998.

GARCIA, R.; MICHELS, M. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na Política Educacional Brasileira. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

GLAT, R; PLETSCH, M D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GONZÁLEZ, J. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HYPOLITO, A. Trabalho docente e profissionalização: um sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.; CUNHA, M. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-100.

KUPFER, M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**: Revista sobre a Infância com Problemas, v. 5, n. 9, 109-117, 2000

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555, out./dez. 2014.

MENDES, E.; MALHEIRO, C. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T.; GALVÃO FILHO, T. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012, p. 349-366.

MOREIRA, A. A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARAÍSO, M.; MOREIRA, A. **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 217-236.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PÉREZ, S.; FREITAS, S. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.