



REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JUAN R. COCA Y ANABEL PARAMA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 1

Enero / Marzo

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Ruropa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO BRASIL: EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

**SPECIAL EDUCATION POLICIES IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION
IN BRAZIL: DISCUSSING THE CURRICULAR COMMON NATIONAL BASIS (BNCC)**

Drda. Gesilaine Mucio Ferreira

Universidade de Estadual de Maringá, Brasil
gesimf@gmail.com

Dra. Jani Alves da Silva Moreira

Universidade de Estadual de Maringá, Brasil
professorajani@hotmail.com

Dra. Maria Eunice França Volsi

Universidade de Estadual de Maringá, Brasil
mefvolsi@uem.br

Fecha de Recepción: 25 de octubre de 2019 – **Fecha Revisión:** 01 de noviembre de 2019

Fecha de Aceptación: 27 de noviembre de 2019 – **Fecha de Publicación:** 01 de enero de 2020

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar como as versões aprovadas da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental (2017) e para o ensino médio (2018) no Brasil abordam a educação especial a fim de inquirir algumas implicações desse documento para a efetivação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no país. Trata-se dos resultados de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de análise documental a partir do cotejamento de fontes primárias, documentos nacionais e internacionais que abordam o objeto analisado. Apesar de defender o respeito às diferenças, a BNCC apresenta uma abordagem muito superficial acerca da educação especial. Essa superficialidade é analisada a partir da fase atual de acumulação flexível do capital, de reforma do Estado e da intensificação do protagonismo de agentes privados na elaboração e na implantação das políticas públicas sociais. A BNCC, como produto dessa ordem societal, expressa nas entrelinhas uma orientação mercadológica que reproduz as desigualdades sociais, sob a qual o respeito às diferenças não ultrapassa o caráter ideológico do discurso. O público alvo da educação especial não é o foco do mercado e, por conseguinte, da BNCC. Isso implica em pouca contribuição da BNCC para a concretização da educação especial inclusiva.

Palavras-Chave

BNCC – Educação especial – Educação inclusiva – Políticas públicas

Abstract

The purpose of this paper is to analyze how the approved versions of the BNCC for early childhood education and elementary school (2017) and high school (2018) in Brazil approach special education in order to inquire into some implications of this document for the realisation of special education policies in the perspective of inclusive education in the country. It is the results of a qualitative, bibliographical and documentary analysis research from the comparison of primary sources, national and international documents that approach the object analyzed. While defending respect for differences, the BNCC presents a very superficial approach to special education. This

Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum... pág. 11

superficiality is analyzed from the current phase of flexible capital accumulation, state reform and the intensification of the role of private agents in the elaboration and implementation of social public policies. As a product of this social order, the BNCC expresses between the lines a market orientation that reproduces social inequalities, under which respect for differences does not go beyond the ideological character of discourse. The target audience of special education is not the focus of the market and therefore of BNCC. This implies little contribution from the BNCC to the achievement of inclusive special education.

Keywords

BNNC – Special education – Inclusive education – Public policies

Para Citar este Artículo:

Ferreira, Gesilaine Mucio; Moreira, Jani Alves da Silva y Volsi, Maria Eunice França. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista Inclusiones Vol: 7 num 1 (2020): 10-34.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)
Licencia Internacional



Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a abordagem sobre a educação especial presente nas versões aprovadas da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental (dezembro de 2017)¹ e para o ensino médio (dezembro de 2018)² no Brasil a fim de inquirir sobre as possíveis implicações desse documento para a efetivação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no país.

A BNCC, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017³ (art. 1º) e Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018⁴ (art. 1º, §1º) e o próprio texto da BNCC, é um documento de caráter normativo que deve ser aplicado exclusivamente à educação escolar, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas. Almeja-se, com a implantação da BNCC, a superação das desigualdades educacionais brasileiras, a construção de uma escola que respeite às diferenças e às diversidades e, por conseguinte, uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A bandeira do respeito às diferenças/diversidades tem orientado as políticas públicas brasileiras para a educação especial desde a década de 1990, ganhando força como políticas inclusivas a partir dos anos 2000. Segundo Ferreira e Bogatschov⁵, em consonância com as orientações de organismos internacionais, o Brasil tem aprovado políticas para a inclusão⁶ do público alvo da educação especial - educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –

¹ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasília: Ministério da Educação, 2017), <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> (1 de abril de 2019).

² Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasília: Ministério da Educação, 2018), http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (13 de maio de 2019).

³ Brasil, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017: institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2017), http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO DE2017.pdf (10 de outubro de 2019).

⁴ Brasil, Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018: institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2018), <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> (10 de outubro de 2019).

⁵ Gesilaine Mucio Ferreira e Darlene Novacov Bogatschov, “A educação especial inclusiva no Brasil: influência do Banco Mundial e da Unesco”, em Diálogos: Temáticas em Educação III, eds. Márcio Oliveira e Reginaldo Peixoto (Curitiba: CRV, 2019), 33-47.

⁶ Dentre estas políticas, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a Resolução CNE/CBE nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Fonte: Gesilaine Mucio Ferreira e Darlene Bogatschov Novacov, “A educação especial...”

nas classes comuns do ensino regular, na perspectiva da educação inclusiva⁷, com o propósito de superar o modelo de educação especial como um sistema paralelo de ensino. Destarte, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, passa a ser conceituada como:

“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 turmas comuns do ensino regular”⁸.

Ao considerar o discurso de educação e de sociedade inclusiva presentes nas políticas de educação especial brasileiras em vigência e da BNCC, indaga-se: sendo a BNCC um documento obrigatório, como a educação especial é contemplada nele? Que concepção de educação especial está presente nas versões finais da BNCC? Quais suportes teórico-metodológico e orientações a BNCC oferece para a organização da proposta pedagógico-curricular da educação especial? Quem direcionou o debate e a redação das versões finais da BNCC (2017 e 2018) no que se refere à educação especial? A BNCC poderá contribuir para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? A fim de responder a essas questões, realizou-se uma pesquisa qualitativa e de análise documental a partir da qual se estabeleceu um diálogo crítico entre a BNCC, os documentos internacionais e nacionais e as produções bibliográficas que versam sobre a temática em questão. Parte-se do pressuposto de que os documentos de políticas educacionais são expressões e diretrizes das práticas sociais; produtos e produtores de orientações políticas para a educação⁹. Desse modo, é preciso considerá-los em seus vínculos com o contexto histórico no qual foram produzidos.

⁷ A educação escolar inclusiva ou escuela integradora (escola integradora), segundo a Declaração de Salamanca, é aquela que acolhe a todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Parte-se da premissa de que todos os educandos devem aprender juntos e que as escolas devem reconhecer e atender as necessidades educativas especiais de seus alunos. As Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação), de 2009, e a Declaração de Incheon, de 2015, ambas da Unesco, utilizam o adjetivo inclusiva (o) e ratificam a ideia de que todos devem ter direito a uma educação formal de qualidade na escuela ordinária (escola comum), conforme as Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação, ou em sistemas educacionais inclusivos, expressão presente na Declaração de Incheon. Fontes: Unesco e Ministerio de Educacion y Ciencia. Declaración de Salamanca: de principios, políticas y practica para las necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994), http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (18 de setembro de 2019), Unesco. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (Paris, 2009), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa (18 de setembro de 2019) e Unesco. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (Brasília, 2016), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por (18 de setembro de 2019).

⁸ Brasil. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008), http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 (18 de setembro de 2019).

⁹ Eneida Oto Shiroma; Roselane Fátima Campos e Rosalba Maria Cardoso Garcia, “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”, Perspectiva Vol: 23 num 02 (2005): 427-446.

Por se tratar da análise de um documento de política educacional, é importante destacar que esta pesquisa não comunga da ideia de neutralidade do Estado burguês, mas o concebe como uma instituição que desempenha a dupla função: garantir a acumulação capitalista e legitimar a ordem social burguesa¹⁰. Para isso, um dos mecanismos utilizados pelo Estado é a elaboração e a implementação de políticas sociais em resposta às pressões sociais dos segmentos que demandam por saúde, educação, emprego, renda, habitação¹¹. Desse modo, a investigação proposta sobre a abordagem da educação especial nas versões aprovadas da BNCC considera as relações sociais contraditórias da fase atual de acumulação flexível do capital, os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a correlação de forças nacionais que influenciaram a produção desse documento.

Ademais, compartilha-se das ideias de Evangelista e Shiroma¹² de que os documentos de políticas educacionais constituem e são constituintes de determinado momento histórico e, assim, expressam e resultam de intencionalidades, valores e discursos, cujas intenções de seus autores não estão expostas. Assim, as autoras afirmam que para captar a racionalidade política dos documentos estatais e de organismos multilaterais é preciso identificar os conceitos-chave e os vocábulos a partir dos quais se estruturam e são compostos, bem como entender o que está dito, mas sobretudo o que não está dito ou proclamado; descortinar o que está silenciado ou oculto no documento e as razões desse silenciamento¹³. De posse desse aporte teórico-metodológico e dos conceitos de contradição e totalidade histórica como categorias de análise, e, com o intuito de responder as questões elencadas, primeiramente serão tecidas algumas considerações sobre a abordagem da educação especial nas versões aprovadas da BNCC (2017 e 2018) e, posteriormente, apresentar-se-á a análise dos aspectos abordados ou silenciados na BNCC no tocante à educação especial a partir de seus vínculos com a totalidade histórica da sociedade capitalista contemporânea. Trata-se de um desafio uma vez que somente foram identificadas duas publicações sobre a educação especial na BNCC¹⁴, cujas análises limitam-se às duas primeiras versões preliminares da BNCC, de 2015 e 2016, que não são o foco desse artigo.

¹⁰ José Paulo Netto, “O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais”, em Estado e Políticas Sociais: Brasil-Paraná, eds. Francis Mary Guimarães Nogueira e Maria Lucia Frizon Rizzotto (Cascavel: Edunioeste, 2003), 12-28.

¹¹ José Paulo Netto, “O materialismo histórico...”

¹² Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma, “Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo”, em Trabalho e educação: interlocuções marxistas, eds. Georgia Cêa; Sonia Maria Rummert e Leonardo Gonçalves (Rio Grande, RS: FURG, 2018), 87-124.

¹³ Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma, “Subsídios teóricos-metodológicos...”

¹⁴ Elisângela Leal de Oliveira Mercado e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, “A educação especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva?”, em Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2016), <https://proceedings.science/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-comum-curricular%3A-fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva%3F> (10 de maio de 2019) e Elisângela Leal de Oliveira Mercado e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, “Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar”, em Anais do X Encontro Internacional de Formação de Professores e XI Fórum Permanente de Inovação Educacional (Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017), 1-16. <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770> (1 de agosto de 2018).

Silenciamento acerca da educação especial nas versões finais da BNCC (2017 e 2018)

Para iniciar a abordagem desse tópico, é relevante destacar que a BNCC teve várias versões preliminares, sendo três (setembro de 2015; maio de 2016; abril de 2017) até a aprovação da versão para a educação infantil e o ensino fundamental, em 2017, e mais uma versão preliminar em abril 2018 para a etapa do ensino médio. Embora o objeto de investigação desse artigo não seja a apreciação dessas versões, algumas delas apresentam alguns elementos significativos para o debate sobre a educação especial na BNCC que serão apontados no decorrer do texto.

O Parecer CNE/CP nº15/2017 e o projeto de resolução da BNCC¹⁵ para a educação infantil e o ensino fundamental foram aprovados no dia 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No dia 22 de dezembro de 2017 o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 2¹⁶ que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Quase um ano depois, no dia 04 de dezembro de 2018 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº: 15/2018¹⁷ que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio e seu projeto de resolução homologado como Resolução CNE/CP nº4/2018¹⁸.

A análise das versões finais da BNCC – educação infantil e ensino fundamental (2017) e da BNCC – ensino médio (2018) revelou uma ausência de abordagem com relação à educação especial que se manifesta na não explicitação dos envolvidos na redação das poucas menções do documento a respeito dessa modalidade da educação escolar. Na ficha técnica dessas versões apenas são mencionados os representantes titular e suplente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI¹⁹), como membros do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. Somente por essa referência não é possível identificar o grau de influência dos representantes da SECADI no debate relativo à educação especial.

¹⁵ Brasil, Parecer CNE/CP nº 15/2017: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2017), <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> (15 de maio de 2019).

¹⁶ Brasil, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017...

¹⁷ Brasil, Parecer CNE/CP nº 15/2018: Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB) (Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2018), http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 (16 de julho de 2019).

¹⁸ Brasil, Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018...

¹⁹ A SECADI foi extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que a substituiu pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Fonte: Brasil. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE (Brasília: Presidência da República; Secretaria-Geral; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019), http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9674.htm (18 de setembro de 2019).

Além disso, como evidencia Borowsky²⁰, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta em 2012 e a educação especial foi assumida pela SECADI que engloba também as questões de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Para a autora, essa mudança “[...] minimiza a área e a coloca junto com outras categorias fragmentadas, retirando a perspectiva de totalidade da educação”²¹. Enfraquece, portanto, os debates e a luta em relação aos direitos do público alvo da educação especial. Embora a BNCC levante a bandeira do respeito às diferenças e à diversidade e da inclusão, é insignificante a abordagem desse documento sobre a educação especial, o que denota pouca influência da SECADI no processo de elaboração da BNCC no tocante a essa modalidade da educação escolar.

Nas fichas técnicas de todas as versões apresentadas no final dos textos aprovados da BNCC também não há identificação da participação de entidades ou movimentos de ou para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na elaboração desse documento. Há indicação de um vasto número de sujeitos individuais, porém, discrimina-se apenas a instituição/localização desses sujeitos nas fichas técnicas referentes às duas primeiras versões preliminares da BNCC, sem, no entanto, identificar a área de conhecimento, componente curricular ou modalidade da educação ao qual contribuíram. Nas fichas técnicas das demais versões são informados apenas os órgãos/instituição dos membros do Comitê Gestor da BNCC, ou seja, de representantes do MEC. O Movimento pela Base Nacional Comum²² (MBNC), bem como outros agentes coletivos privados apoiadores do MBNC, com exceção do Consed e da Undime, também não foram citados, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemman e o Instituto Itaú. Entretanto, o nome de um dos herdeiros do banco Itaú - Maria Alice Setubal - aparece na ficha técnica da versão final da educação infantil e ensino fundamental como um dos leitores críticos, porém sem nenhuma associação ao banco.

A não vinculação dos sujeitos individuais envolvidos às suas instituições de origem ou a omissão dos parceiros ligados à iniciativa privada nas fichas técnicas da BNCC causam estranhamento. Ademais não consta nas versões finais a ficha técnica da terceira versão preliminar da BNCC – educação infantil e ensino fundamental. Essas ausências e a forma em que as informações estão dispostas nessas fichas, sem detalhamento sobre os sujeitos envolvidos, escondem as correlações de forças, as disputas e as contradições

²⁰ Fabíola Borowsky, “Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão” (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016).

²¹ Fabíola Borowsky, “Contradições das políticas ... 169.

²² O Movimento pela Base Nacional (MBNC), criado em 2013, é composto por representantes dos setores públicos e privados: acadêmicos, pesquisadores, professores, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas, empresas, organizações da sociedade civil, institutos, fundações. Destacam-se os seguintes agentes privados: o movimento Todos pela Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemman, os Institutos Itaú, Natura, Unibanco, Inspirare, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Fonte: Jaqueline Boeno D’Avila, “As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular” (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2018).

no processo de elaboração da BNCC. Aparentam uma falsa ideia de consenso e de harmonia e camuflam os conflitos e as lutas que produzem o movimento da história.

Outro aspecto a considerar é que as demais modalidades também não são contempladas adequadamente na BNCC, sendo a educação especial a única que recebeu um tópico específico na primeira²³ e na segunda²⁴ versões preliminares da BNCC intitulado “A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”. Na segunda versão descrita foi acrescentado o tópico “A BNCC e as modalidades da educação básica” no qual encontra-se um parágrafo para cada uma das modalidades²⁵ (educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola) com um pequeno resumo sobre elas. Os dois tópicos foram extintos a partir da terceira versão preliminar da BNCC, disponibilizada em abril de 2017²⁶. Conforme orientação do Consed e da Undime, o texto principal da BNCC não deve apresentar as especificidades de cada modalidade, mas caso seja necessário, isso deve ser apresentado em um documento complementar/anexo²⁷.

Para além, a expressão educação especial é mencionada apenas duas vezes nas versões aprovadas: na introdução e no texto introdutório do componente curricular Ciências do ensino fundamental, sendo a mesma redação em ambas. Na introdução, afirma-se que o conjunto de decisões que precisam ser tomadas para adequar as proposições da BNCC à realidade local deve ser considerado na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino, dentre elas, a educação especial²⁸. Na parte do componente curricular ciências, na etapa do ensino fundamental, propõe-se que nos anos iniciais, as crianças “[...] desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial²⁹”.

A quarta competência geral das versões definitivas da BNCC prevê a utilização de diferentes formas de linguagem, dentre elas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como

²³ Brasil, Base Nacional Comum Curricular (primeira versão preliminar) (Brasília: Ministério da Educação, 2015), <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> (1 de abril de 2019).

²⁴ Brasil, Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista (Brasília: Ministério da Educação, 2016), <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> (1 de abril de 2019).

²⁵ A segunda versão da BNCC comete um equívoco ao apresentar a educação ambiental, a educação em direitos humanos e a educação para as relações étnico-raciais como modalidade da educação escolar brasileira. São temas a serem abordados na educação escolar, mas não são modalidades da educação.

²⁶ Brasil. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (terceira versão preliminar) (Brasília: Ministério da Educação, 2017), <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Base0416.pdf> (12 de junho de 2019).

²⁷ Brasil. Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (Brasília: Ministério da Educação, 2016), <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios> (11 de junho de 2019).

²⁸ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental ... 16-17 e Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio...

²⁹ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental ... 325 e Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio... 327.

uma linguagem verbal de caráter visual-motor. Além disso, a Libras é mencionada três vezes na parte referente ao ensino fundamental: no texto introdutório da área de Linguagens, na terceira competência específica de linguagens e na introdução do componente curricular Língua Portuguesa, ao apresentar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, como uma legislação que fomenta a realização de “[...] discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares³⁰”.

Após a aprovação da BNCC – educação infantil e ensino fundamental, um grupo de pessoas e instituições do país redigiu o documento Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, publicado no dia 21 de março de 2018, como repúdio à forma em que a BNCC abordou a educação especial. Um primeiro aspecto se refere à utilização da expressão diferenciação curricular. De acordo com o documento, há nesse uso, dois graves problemas. Primeiro, o texto da BNCC aponta a “[...] necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)³¹”. Todavia, segundo o Manifesto essa lei não recomenda a diferenciação curricular, tampouco utiliza essa expressão. Para os signatários do documento

“A ‘diferenciação curricular’ é uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão da condição de deficiência, o que nos leva ao segundo grave problema desse texto: diferenciar pessoas em razão de sua deficiência é considerado crime de discriminação, segundo a própria LBI, que ratifica a Constituição Federal, as demais leis brasileiras e os marcos internacionais dos quais o Brasil é signatário³²”.

De acordo com o documento, a diferenciação só pode ocorrer se a intenção for garantir o pleno acesso à escola e ao currículo comum. Em termos pedagógicos, isso só é possível “[...] por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas³³”.

No entanto, de acordo com Borowsky³⁴, não é isso o que tem ocorrido na realidade escolar. A autora afirma que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)³⁵

³⁰ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental ... 68 e Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ... 70.

³¹ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental ... 16.

³² Inclusão Já. Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (21 de março de 2018), <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/> (14 de maio de 2019).

³³ Inclusão Já, Manifesto da sociedade civil ...

³⁴ Fabíola Borowsky, “Contradições das políticas ...

³⁵ O AEE é definido pelo Decreto Federal 7611/2011, artigo 2º, parágrafo 1º, como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar a educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”. Fonte: Brasil, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos

em sala de recurso multifuncional (SRM)³⁶ ao público da educação especial incluso nas classes comuns tem reproduzido a segregação e a exclusão dentro da escola. Isso porque o AEE é ofertado em uma SRM da mesma escola em que o aluno está matriculado ou de outra escola regular ou em um centro de AEE (outro local especializado), no contraturno, uma vez na semana e com poucas horas de atendimento. Desse modo, há a garantia de acesso à classe comum, mas sem mudanças significativas na estrutura da escola e na formação dos seus profissionais de forma a possibilitar a escolarização do aluno incluso.

“[...] A segregação, na maioria dos casos, é transposta para dentro da escola, já que esta permanece estruturalmente igual em termos de currículo, número de alunos por sala, formação do professor regular e continua sendo padronizada para atender grandes massas. Ela tem o acréscimo de uma sala equipada ofertada em poucas horas ao aluno com deficiência³⁷”.

A versão final da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental deixou lacunas em relação à educação especial. Os signatários do Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC demonstram descontentamento com o documento aprovado, dentre eles, Maria Teresa Égler Mantoan que havia apresentado parecer³⁸ favorável sobre a abordagem dessa modalidade da educação escolar brasileira na primeira versão da BNCC, cujo nome consta na ficha técnica dessa versão no rol dos leitores críticos. Fica então outra indagação: estas lacunas foram sanadas com a discussão e a inserção do ensino médio na BNCC?

A versão final da BNCC com o ensino médio, de dezembro de 2018, manteve a mesma introdução e o item 2 - Estrutura do documento - da versão aprovada em 2017, acrescentando a esse item 2 apenas três páginas sobre o ensino médio. Assim, não houve alteração em relação à abordagem limitada da educação especial no texto introdutório do documento com a inserção dessa nova etapa da educação básica.

Na parte específica do ensino médio houve apenas o acréscimo de três menções à Libras. Primeiro, no item 5. A Etapa do Ensino Médio, no tópico Currículos: BNCC e itinerários, ao ratificar o itinerário formativo linguagens e suas tecnologias da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seguida, no item 5.1. A área de linguagens e suas

Jurídicos, 2011), http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm (16 de outubro de 2019).

³⁶ “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, conforme o artigo 5º, parágrafo 3º, do Decreto Federal 7611/2011. Fonte: Brasil, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011...

³⁷ Fabíola Borowsky, “Contradições das políticas... 171.

³⁸ Trata-se de parecer à primeira versão da BNCC emitido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) e assinado por Maria Teresa Égler Mantoan, coordenadora do referido laboratório. Fonte: LEPED. Parecer do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - FE/UNICAMP em atenção à solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC - para que o LEPED para que se pronuncie a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015) (18 de outubro de 2015), <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres#> (24 de maio de 2019).

tecnologias, ao apregoar que essa área é responsável por “[...] propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) [...]”³⁹. Nesse item 5.1 ainda defende que é importante que os jovens realizem a análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses⁴⁰ (visuais, sonoras, verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais).

As versões aprovadas não especificam tampouco definem o público alvo da educação especial. Reafirmam apenas seu compromisso com os alunos com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), sem contemplar os alunos com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação os quais também fazem parte do grupo atendido pela educação especial. Apesar de apregoarem o compromisso com educandos com deficiência, não fazem alusão alguma às diferentes formas de deficiências e as respostas educativas delas decorrentes. Há apenas uma menção à comunidade surda quando o texto se refere à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, no item 4.1.1. Língua Portuguesa (Ensino Fundamental). A Libras é a única forma de atendimento da educação especial citada na BNCC. Assim, a BNCC não evidencia o que entende por educação especial, não discrimina adequadamente o público a ser atendimento por ela, tampouco oferece subsídios teórico-metodológicos para orientar a ação pedagógica no tocante a essa modalidade da educação escolar. Educação especial não é sinônimo de educação ofertada à pessoa com deficiência, pois como evidenciou-se anteriormente, o seu público alvo é mais abrangente.

A educação especial, bem como as demais modalidades da educação brasileira, não era o foco da BNCC. A prioridade eram as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Quais as implicações de tal configuração da BNCC para a educação especial na perspectiva inclusiva? No próximo item serão apresentadas algumas inferências no sentido de lançar um olhar histórico e crítico para essa problemática.

Educação Especial e BNCC: indagações numa perspectiva histórica

A análise das versões definitivas da BNCC revela um discurso pela redução das desigualdades educacionais e sociais e a necessidade de um compromisso para se reverter a exclusão social de determinados grupos, dentre eles, o das pessoas com deficiência. A BNCC associa as desigualdades educacionais às questões socioeconômicas das famílias, de raça e de sexo e a promoção da igualdade e da equidade educacional ao reconhecimento e ao atendimento das singularidades dos alunos. Porém, não vincula as origens das diferenças socioeconômicas às relações sociais capitalistas antagônicas e contraditórias, o que permite ao documento atribuir à própria educação/escola a responsabilidade pelo combate ou aprofundamento das desigualdades educacionais, econômicas e sociais.

³⁹ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio... 482.

⁴⁰ “[...] uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria [...]”. Fonte: Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio... 486.

Trata-se de um discurso hegemônico da fase atual de mundialização do capital, disseminado em diferentes documentos de organismos multilaterais como a Unesco e o Banco Mundial. Na Declaração de Incheon, de 2015, a Unesco compreende a educação como essencial para a garantia do pleno emprego, de geração de renda, de crescimento econômico, da erradicação da pobreza, da inclusão, da paz, da tolerância, da resolução de conflitos, da coesão e da justiça social. Ainda que não explicita claramente suas intenções, esse documento propala que a educação deve desenvolver nos sujeitos conhecimentos, habilidades e competências capazes de atender às necessidades e aos problemas sociais, como as mudanças rápidas do mercado de trabalho, os avanços tecnológicos, a urbanização, os processos migratórios, a degradação ambiental, a competitividade por recursos naturais, o desemprego global, a pobreza, as desigualdades e o crescimento da ameaça à paz e à segurança⁴¹.

No prefácio do Resumo Executivo do documento Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, de 2011, o Banco Mundial associa os níveis elevados de desemprego, principalmente entre os jovens, à “[...] incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho⁴² [...]”. O objetivo é garantir que todas as crianças e jovens “[...] adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo⁴³. [...]”. Quais conhecimentos e habilidades?

Para o Banco Mundial, o foco deve ser na aprendizagem de conhecimentos e competências básicas de leitura e aritmética, pensamento crítico, aptidão para resolução de problemas e trabalhar em equipe⁴⁴. Segundo a Unesco, uma educação de qualidade deve assegurar ao sujeito a aquisição de capacidades cognitivas e não cognitivas como habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, capacidade analítica e de resolução de problemas, pensamento crítico, criativo e inovador, curiosidade, coragem, resiliência, habilidades interpessoais, sociais e colaborativas como empatia, capacidade de comunicação, de trabalho em equipe e de resolução de conflitos⁴⁵.

A BNCC confirma a influência recebida dos organismos internacionais ao asseverar o alinhamento de seu enfoque nas competências⁴⁶ com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e com as avaliações internacionais realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECEU), instituído pela

⁴¹ Unesco, Educação 2030: Declaração ...

⁴² Banco Mundial. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Resumo Executivo (Washington, 2011), http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf (25 de setembro de 2019).

⁴³ Banco Mundial, Aprendizagem para Todos...

⁴⁴ Banco Mundial, Aprendizagem para Todos...

⁴⁵ Unesco, Educação 2030: Declaração...

⁴⁶ A competência é definida na BNCC como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Fonte: Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental ... 8 e Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio... 8.

Unesco. Ela apresenta 10 competências gerais cujos termos utilizados para descrevê-las enfatizam a aprendizagem de competências como capacidade de investigação, reflexão, análise e consciência crítica, imaginação criatividade, comunicação, utilização de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora, digital), lidar com emoções, autonomia, consciência socioambiental, consumo responsável, autocrítica, flexibilidade, responsabilidade, resiliência, determinação, solidariedade, empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos⁴⁷.

É nítida a retomada pelos documentos internacionais citados e pela BNCC dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser) do Relatório Delors, de 1996⁴⁸. Requer-se a aprendizagem constante de novas habilidades para a empregabilidade e de competências sociais para gerir conflitos e tensões sociais; requisitos da fase atual de acumulação flexível do capital.

Exigências que se ampliam em função do desenvolvimento das forças produtivas na era atual do capitalismo financeiro, informacional e digital impulsionada pelo advento da indústria 4.0. Essa, de acordo com Antunes⁴⁹, tem promovido um novo e profundo avanço tecnológico que corresponde à intensificação dos processos produtivos automatizados e robotizados mediante controle informacional-digital e uma maior redução da demanda por força de trabalho, atingindo, embora de forma diferenciada, os países periféricos e centrais. Trata-se de outras modalidades da acumulação de bases flexível toyotista, que mantém continuidade e descontinuidade com o modelo taylorista-fordista, amplia o desemprego e aprofunda a exploração da força de trabalho ao incorporar de um lado, um número bem reduzido de trabalhadores muito qualificados que atuam no âmbito informacional e cognitivo e, de outro, uma massa cada vez maior de desempregados ou de submetidos ao trabalho precarizado, terceirizado, informal, intermitente e desregulamentado em termos de direitos sociais. Processo intensificado pela era digital que criou um novo proletariado de serviços extremamente precarizado que atua em *call center*, *telemarketing*, redes de *fastfood*, *shoopings*, *Uber*, entre outros⁵⁰.

No momento atual de desemprego e de precarização das relações de trabalho de modo estrutural, como evidencia Antunes⁵¹, cujo êxito ou fracasso profissional é atribuído ao mérito individual, quando não se garantem mais o pleno emprego, exige-se a formação de um trabalhador polivalente que desenvolva habilidades e competências adequadas às novas demandas das relações de trabalho e de produção flexível. Ao mesmo tempo, em face do desemprego estrutural e da ampliação da desigualdade social, o equilíbrio da sociedade requer habilidades de convivência para conter as tensões sociais. Para camuflar esses efeitos destrutivos, cria-se uma aparência participativa reforçada por um vocabulário humanitário, como revela Antunes

⁴⁷ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental ... e Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ...

⁴⁸ Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX (Brasília: Unesco, Ministério da Educação; São Paulo: Cortez, 1998).

⁴⁹ Ricardo Antunes, O Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital (São Paulo: Boitempo, 2018).

⁵⁰ Ricardo Antunes, O Privilégio da...

⁵¹ Ricardo Antunes, O Privilégio da...

“Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tende de ser amenizada e humanizada. É por isso que o novo dicionário ‘corporativo’ ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueira no dialeto empresarial: ‘colaboradores’, ‘parceiros’, ‘sinergia’, ‘resiliência’, ‘responsabilidade social’, ‘sustentabilidade’, ‘metas’. [...]”⁵².

Esses termos ou outros análogos a eles compõem o discurso das habilidades e competências propostas pelo Banco Mundial, Unesco e BNCC. Portanto, a educação como uma prática social vem sendo chamada a garantir a aprendizagem de habilidades para sobrevivência do indivíduo no mercado altamente competitivo e, ao mesmo tempo, habilidades de convivência social para garantir o mínimo de equilíbrio no bojo de uma sociedade extremamente individualista. Essa educação não corresponde à promoção de uma educação emancipadora para além do capital, mas restringe-se a uma educação capaz de, contraditoriamente, garantir a inclusão dos excluídos na própria sociedade capitalista que os exclui como forma de reproduzir o processo de acumulação do capital.

O discurso e as políticas de inclusão social não podem ser desvinculados da contradição fundamental da relação social entre capital e trabalho que sustenta o capitalismo: a produção de um enorme excedente como fruto da força de trabalho coletiva dos produtores diretos (trabalhadores) e a apropriação privada dos bens pelos donos dos meios de produção (capitalistas)⁵³. O desenvolvimento das forças produtivas sob a lógica capitalista resulta no desemprego em massa, na criação de um exército industrial de reserva, na pauperização da classe trabalhadora, ou seja, na polarização riqueza/pobreza⁵⁴. A reprodução do sistema capitalista demanda a preservação dessa polarização. Assim, a desigualdade social é inerente a esse sistema, sendo também a exclusão social, expressão comumente utilizada nos discursos e documentos oficiais nacionais e internacionais.

O debate sobre inclusão x exclusão expressa e camufla a contradição riqueza/pobreza gerada pelas relações sociais capitalistas. Se o objetivo das políticas de inclusão, como evidenciou-se, é incluir na sociedade capitalista excludente, tais políticas possuem apenas um caráter reformista e ideológico já que “[...] Imaginar a ‘solução’ da ‘questão social’ mantendo-se e reproduzindo-se o MPC [modo de produção capitalista] é o mesmo que imaginar que o MPC pode se manter e se reproduzir sem a acumulação de capital”⁵⁵.

Garcia denuncia o caráter conservador das políticas de inclusão de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Unesco, ao evidenciar que a noção de inclusão vinculada à educação tem como finalidade “[...] formar um ‘capital humano’, ou seja, as capacidades adequadas às atuais condições de exigências do capital”⁵⁶. Também destaca que a palavra inclusão foi incorporada aos documentos oficiais brasileiros, sobretudo a

⁵² Ricardo Antunes, *O Privilégio da...* 38.

⁵³ José Paulo Netto e Marcelo Braz, *Economia Política: uma introdução crítica* (São Paulo: Cortez, 2011).

⁵⁴ José Paulo Netto e Marcelo Braz, *Economia Política: uma...*

⁵⁵ José Paulo Netto e Marcelo Braz, *Economia Política: uma...* 149.

⁵⁶ Rosalba Maria Cardoso Garcia, “Para além da ‘inclusão’: crítica às políticas educacionais contemporâneas, em *O que revelam os slogans na política educacional*, eds. Olinda Evangelista (Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014), 112.

partir do governo Lula, associada a ideia de inserção dos indivíduos na ordem econômica vigente. Para Garcia, esse objetivo está velado, pois os documentos não utilizam a denominação sociedade capitalista, camuflada pela terminologia sociedade inclusiva⁵⁷. Uma estratégia lexical presente também no texto da BNCC.

A quem cabe a tarefa de construir essa sociedade inclusiva? Para minimizar a queda na taxa de lucro, a partir da crise mundial da década de 1970, o capitalismo engendrou uma reestruturação política que minimizou as funções do Estado em relação à proteção e à garantia dos direitos sociais. Fundamentado na crença de que o Estado do Bem-Estar ou desenvolvimentista (países periféricos) é culpado pela crise social em função dos gastos com políticas sociais, transfere-se a execução dessas políticas para a sociedade via privatização (neoliberalismo) ou parceria com o terceiro setor (Terceira Via)⁵⁸. Nesse cenário, o pacote de ajustes para as políticas públicas orienta-se para a privatização, a focalização e a descentralização⁵⁹ pautado em um modelo gerencial de Estado e de sociedade regulado pelos princípios do mercado.

A educação, como os demais direitos sociais, passa a ser concebida como um serviço que pode ser oferecido pelo setor privado⁶⁰ o qual intensifica sua influência na elaboração, execução e avaliação das políticas públicas educacionais. Significa que os objetivos da educação escolar passam a ser definidos pelos interesses do mercado. Porém, ao elegerem as habilidades e competências vinculadas tipicamente ao mercado como padrão de qualidade, organismos como o Banco Mundial, desqualificam a educação oferecida em escola pública, justificada pela suposta incapacidade do governo de atender à crescente demanda por educação, e enaltecem as parcerias público-privadas como solução para obtenção da qualidade na educação; parceria que camufla o processo de privatização da educação⁶¹.

A parceria público-privada é uma das recomendações dos organismos multilaterais. A Unesco propala que até 2030 é preciso promover a democratização do processo de tomada de decisões, de planejamento, implementação e monitoramento de políticas educacionais a fim de garantir a educação de qualidade inclusiva e equitativa. Para isso, cabe aos Estados estabelecerem parcerias com as organizações da sociedade civil, os professores e educadores e suas respectivas organizações, a comunidade de pesquisa, os jovens, estudantes e suas organizações, o setor privado e as organizações e fundações filantrópicas⁶².

No Brasil, a parceria entre o poder público e o setor privado intensificou-se no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e teve continuidade nos governos Lula (2003-2010), Dilma (2011-2016) e Temer (2016-2018); governos caracterizados por

⁵⁷ Rosalba Maria Cardoso Garcia, "Para além da..."

⁵⁸ Vera Maria Vidal Peroni, "A privatização do público: implicações para a democratização da educação", em Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação, eds. Vera Maria Vidal Peroni (Brasília: Liber Livro, 2013), 9-32.

⁵⁹ Reginaldo C. de Moraes, Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai? (São Paulo: SENAC, 2001); Vera Maria Vidal Peroni, "A privatização do... e Rosalba Maria Cardoso Garcia, "Para além da..."

⁶⁰ Rosalba Maria Cardoso Garcia, "Para além da..."

⁶¹ Aline Decker, "A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014), em Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo, eds. Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki (Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017), 85-116.

⁶² Unesco, Educação 2030: Declaração ...

continuidades e descontinuidades⁶³. Essa parceria ampliou-se no governo Temer, quando foi concluída a BNCC, em função da retomada da ortodoxia neoliberal que concedeu maior abertura aos empresários, via fundações e institutos, para conduzirem a política educacional brasileira.

Nesse cenário, a BNCC começou a ser discutida em 2013⁶⁴, cuja elaboração contou com a participação de sujeitos individuais e coletivos ligados aos setores públicos (Ministério da Educação, CNE, Universidades Federais e Estaduais, Institutos Federais de Educação, escolas públicas, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) e aos setores privados (empresas, fundações, institutos, conselhos, associações e movimentos)⁶⁵. O protagonismo de agentes privados é marcado principalmente pela atuação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), do Consed e da Undime, na condução da elaboração da BNCC, cujos posicionamentos estão alinhados⁶⁶.

A elaboração da BNCC esteve sob a tutela do Estado e dos empresários, mais alinhada aos interesses do setor privado, pois os agentes públicos incorporaram os interesses das empresas, fundações e institutos (bancos, indústrias, telecomunicações, faculdades privadas e instituições filantrópicas)⁶⁷. É importante lembrar que embora o CNE faça parte da esfera pública, também é composto por representantes do setor privado, como lembra D'Avilla⁶⁸, cujos embates entre o público e o privado se manifestam inclusive no interior desse conselho.

Além disso, a lógica da relação público-privada também está presente no vocabulário da BNCC. Palavras recorrentes no documento, como protagonismo, solidariedade, cidadania, autonomia, cooperação, responsabilidade, representam o movimento do Estado de transferir a execução das políticas sociais para a sociedade. Porém, como se trata de um vocabulário ético e humanista, obtém-se o consenso de que a sociedade justa, democrática e inclusiva só se faz mediante a participação de todos em torno do bem comum.

Todavia, o bem comum não corresponde a garantia de direitos sociais uma vez que, segundo Garcia⁶⁹ se refere aos serviços prestados e geridos com recursos da própria comunidade e não pelos tradicionais mecanismos estatais. Trata-se, de acordo com a autora, de um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades sociais e de privatização dos conflitos sociais por meio de um discurso politicamente correto ao se enfatizar conceitos relacionados às políticas de inclusão como solidariedade, pertencimento, cidadania ativa, justiça social, coesão social como solução para a exclusão social.

⁶³ Algumas das características desses governos são abordadas por: Ricardo Antunes, *O Privilégio da...* e Armando Boito Junior, *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT* (Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2018).

⁶⁴ Nos anos de 2013 e 2014 foram realizados eventos e seminários preparatórios da BNCC, organizados pelo Consed e Undime em parceria com a Fundação Lemann, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, integrante e participante ativo do Movimento pela Base Nacional Comum. Fonte: Jaqueline Boeno D'Avila, "As influências dos ..."

⁶⁵ Jaqueline Boeno D'Avila, "As influências dos..."

⁶⁶ Jaqueline Boeno D'Avila, "As influências dos..."

⁶⁷ Jaqueline Boeno D'Avila, "As influências dos..."

⁶⁸ Jaqueline Boeno D'Avila, "As influências dos..."

⁶⁹ Rosalba Maria Cardoso Garcia, "Para além da..."

Nesse sentido, o vocabulário pretensamente democrático da BNCC é passível de questionamento, posto que a ideia de participação, cidadania e de democracia não está associada à participação nos poderes decisórios, ou seja, na definição e controle das políticas públicas, mas apenas a sua execução. Peroni⁷⁰ revela que não há uma ampla participação da sociedade civil, pois os sindicatos, os movimentos sociais e os partidos de esquerdas estão sendo desmantelados pela ofensiva neoliberal, enquanto a parcela vinculada ao mercado tem recebido incentivo público para ser protagonista na elaboração e execução de políticas sociais.

Segundo Aguiar⁷¹, membro do CNE na época da elaboração da BNCC, esse documento foi construído por meio de um processo centralizado, verticalizado e autoritário que desconsiderou o potencial das comunidades educacionais e escolares. Prevaleram os interesses privados em detrimento dos interesses da classe trabalhadora, cujas manifestações críticas de instituições educacionais públicas (escolas e universidades) e de entidades representativas da área da educação foram desconsideradas e silenciadas⁷². Isso revela que a produção da BNCC não se deu pela ampla participação social como afirma-se no documento. E mais, a BNCC ainda privilegia um conjunto de objetivos que não explicitam referenciais e diagnósticos capazes de evidenciar o projeto de sociedade e de educação almejada para o país⁷³. Contudo, esse projeto é elucidado ao se identificar, como exposto, as vozes privilegiadas nesse processo que visam uma formação pragmática que legitima a hegemonia burguesa, disfarçada pelo discurso em prol da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O silenciamento de determinadas vozes pode ser observado em relação à representatividade de sujeitos individuais e coletivos (entidades) da área da educação especial no processo de construção da BNCC. Não foi possível identificar nos documentos aprovados uma participação efetiva desses sujeitos. Isso explica a abordagem superficial acerca da educação especial no documento, apesar do discurso de respeito à diversidade e da promoção de uma sociedade inclusiva.

Os estudos de Freitas⁷⁴ evidenciam um alinhamento entre as bases nacionais comuns curriculares, os sistemas de avaliação em larga escala, as parcerias público-privadas, a privatização, que se propagam em âmbito mundial sob influência de organismos multilaterais, e o processo de acumulação flexível do capital. Isso implica em entraves à materialização de uma escola pública de qualidade.

Para o autor, o debate e a construção de bases nacionais comuns curriculares em diversos países fazem parte de um movimento global de reforma da educação que visa mais padronização, testes e responsabilização no campo educacional a fim de adequar à escola às necessidades dos novos processos produtivos da Indústria 4.0, bem como promover a adaptação das cadeias produtivas nacionais à lógica produtiva internacional. Trata-se de um processo de padronização coordenado por organismos multilaterais como

⁷⁰ Vera Maria Vidal Peroni, "A privatização do... 9-32.

⁷¹ Márcia Angela da S. Aguiar, "Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos", em A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, eds. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (Recife: ANPAE, 2018), 8-22.

⁷² Jaqueline Boeno D'Avila, "As influências dos...

⁷³ Márcia Angela da S. Aguiar, "Relato da resistência ... 8-22.

⁷⁴ Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias (São Paulo: Expressão Popular, 2018).

a OCDE e o Banco Mundial, que favorece os investimentos transnacionais e a atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais nos países periféricos⁷⁵.

A aprendizagem tende a ser padronizada mediante a organização de um sistema mundial de avaliação e aferição dos resultados educacionais, sob auxílio do Banco Mundial, a fim de identificar as habilidades e competências exigidas pela economia competitiva e globalizada⁷⁶. Nesse sentido, os direitos e objetivos essenciais de aprendizagens e de desenvolvimento propalados pela BNCC escondem um conjunto de competências e metas definido internacionalmente, que serve de parâmetros para a realização da avaliação em larga escala.

O Banco Mundial afirma que a melhoria do sistema educacional depende da utilização eficaz dos recursos disponibilizados. Assim, é necessário alinhar responsabilização, avaliação dos resultados e financiamento da educação⁷⁷. A Unesco afirma que a educação de qualidade requer um processo de avaliação somativa (resultados de aprendizagens) e formativa, bem como “[...] sistemas gerenciamento de professores, governança, além de mecanismos de responsabilização e de gerenciamento financeiro público consistente”⁷⁸. Embora a Unesco alie a avaliação formativa à somativa, sugerindo que não haja enfoque apenas nos resultados, a ideia de governança e de gerenciamento revelam o caráter economicista de seu discurso.

Quando se trata do Brasil, o Banco Mundial afirma que houve melhora nos resultados do ensino fundamental e médio, mas a qualidade do ensino ainda é baixa se comparada ao aumento drástico dos gastos no setor⁷⁹. Para o Banco, “O Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos”⁸⁰. O parâmetro de qualidade na educação é o resultado das avaliações de desempenho dos estudantes mensurado pelo PISA. Dentre as justificativas para a elaboração da BNCC, elege-se a falta de qualidade na educação brasileira, apontada a partir do baixo score brasileiro nas avaliações em larga escala nacional e internacional. Assim, é visível o alinhamento da BNCC com os organismos multilaterais, cuja ligação com a Unesco e a OCDE é afirmada no próprio documento.

Embora não esteja explícito, há coesão entre a parceria público-privada (terceirização/*voucher*), a elaboração de bases nacionais curriculares comuns, o sistema de avaliação em larga escala, o processo de formação de professores e de produção dos materiais didáticos, apregoados como essenciais à promoção qualidade da educação. A própria BNCC, como um instrumento normatizador da educação, afirma que “[...] além dos

⁷⁵ Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial...

⁷⁶ Aline Decker, “A formação docente...”

⁷⁷ Banco Mundial, Aprendizagem para Todos...

⁷⁸ Unesco, Educação 2030: Declaração... 14.

⁷⁹ Banco Mundial. Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Revisão das despesas públicas. Vol. I Síntese, (novembro de 2017), <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese> (29 de março de 2018).

⁸⁰ Banco Mundial. Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas (2018), 17, <http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/S%C3%ADntese-de-constata%C3%A7%C3%B5es-conclus%C3%B5es-e-recomenda%C3%A7%C3%B5es-de-pol%C3%ADticas> (30 de setembro de 2019).

currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais [...]”⁸¹. Trata-se de um conjunto de estratégias da reforma empresarial da educação que oculta o objetivo principal de retirar “[...] a educação do âmbito ‘do direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado. [...]”⁸².

Todo esse processo assegura o controle da gestão e dos processos pedagógicos da educação, garantindo a privatização da educação e a destruição do sistema público de educação. Como isso vem se materializando? As bases nacionais curriculares definem competências e habilidades que padronizam a aprendizagem (o que será ensinado) e o ensino (formação de professores), sendo esses cobrados pelos sistemas de avaliação em larga escala⁸³. A fim de atingirem os índices considerados desejáveis pelo governo nacional e pelos organismos internacionais e de obterem premiações e recursos, as escolas se adaptam aos padrões curriculares.

Nessa lógica, não há espaço para as minorias, dentre elas, o público alvo da educação especial, posto que a autonomia da escola é bastante limitada em função de sua subordinação à standardização curricular como forma de obter sucesso nas avaliações e, por conseguinte, recursos. Como bem descreve Freitas “A diversidade cultural e histórica - ainda que admitida - não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares”⁸⁴. Assim, o discurso de respeito à diversidade e de educação e sociedade inclusiva cumpre apenas a função de cooptar o consenso em relação à BNCC e de esconder suas reais intenções já que a padronização curricular não coaduna com uma proposta pedagógica que respeite às diferenças. Quando se elucida aquilo que não é dito no texto da BNCC, ou seja, seus vínculos com a lógica do mercado, é possível entender seu caráter não democrático e o fato da educação especial e de outras modalidades da educação relacionadas aos grupos minoritários não terem sido contempladas no documento.

A lógica competitiva do mercado é perversa e excludente. Borowsky⁸⁵ ressalta que as pessoas com deficiências que pertencem à classe trabalhadora fazem parte do conjunto de trabalhadores ativos, mas com ocupações irregulares, incorporadas ao mercado em funções que exigem habilidades associadas a baixo valor da força de trabalho ou cargos para atenderem as legislações de cotas e aos interesses de isenção fiscal das empresas. Uma população que ora estará inserida, ora é expulsa no mercado de trabalho, reproduzindo-se na condição de pauperismo e de classe dominada⁸⁶. Nessa condição, estariam elas aptas a desenvolver as habilidades e competências requeridas pela acumulação flexível e serem absorvidas pelo mercado? A resposta certamente é negativa, não por incapacidade delas, mas em função das relações sociais vigentes.

De acordo com Freitas⁸⁷ a reforma empresarial da educação gera um sistema meritocrático de prestação de contas que estimula a competição entre escolas e

⁸¹ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ... 5.

⁸² Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial... 42.

⁸³ Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial...

⁸⁴ Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial... 113.

⁸⁵ Fabíola Borowsky, “Contradições das políticas...

⁸⁶ Fabíola Borowsky, “Contradições das políticas...

⁸⁷ Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial...

professores. Isso induz à privatização uma vez que são estabelecidas metas difíceis de serem atingidas pela escola pública diante de suas precárias condições de funcionamento, desmoralizando-a⁸⁸. Se o mercado é tomado como padrão de qualidade, fomenta-se a privatização, inicialmente via terceirização e *vouchers*.

Freitas⁸⁹ esclarece que as escolas terceirizadas ou por *vouchers* tendem a expulsar os alunos que não se adaptam aos padrões de habilidades e competências definidos a fim de garantir bons índices nas avaliações em larga escala. Assim, as escolas públicas que restarem irão atender esses alunos excluídos, concebidos como aqueles que não querem aprender, e assistir os pais que supostamente fracassaram na vida. Trata-se da lógica meritocrática neoliberal que reforça e amplia individualismo, a competição, a seletividade e a segregação social. Considerando a condição de marginalização social do público alvo da educação especial pertencente à classe trabalhadora, provavelmente a ela restará apenas a escola pública, que tende a ser cada vez mais sucateada e precarizada em função da redução de verbas direcionadas para as escolas terceirizadas ou por *vouchers*. Assim, é impossível a garantia de uma escola inclusiva e de qualidade, sobretudo para o público descrito cuja satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagens requer mais investimentos.

Um outro aspecto a ser considerado é o fato de que todo esse processo de padronização curricular e de avaliação em larga escala tem sido utilizado para valorizar a educação privada em detrimento da pública, privilegiando a parceria público-privada a fim de desonerar o Estado. Tudo isso tem resultado inclusive no fechamento de escolas públicas e de sua transformação em terceirizadas⁹⁰. Processo semelhante tem ocorrido em relação à educação especial. Segundo Peroni⁹¹, historicamente o Estado brasileiro tem se desobrigado da educação especial. E contraditoriamente, no momento atual, em que ela é concebida como um direito, as políticas de racionalização e de minimização dos gastos públicos criam obstáculos à materialização desse direito no sentido da oferta de uma educação de qualidade e inviabiliza-se a ampliação das escolas especiais públicas. Além disso, tais políticas têm promovido o fechamento de escolas especiais públicas e a transferências de recursos públicos para as escolas privadas conveniadas (filantrópicas), restringindo o papel estatal para com a educação especial à oferta do AEE em SRM, uma vez que essas alternativas geram menos ônus ao Estado⁹².

Entende-se que as políticas curriculares como a BNCC, alinhadas às políticas de avaliação educacional de larga escala, favorecem as instituições privadas em detrimento da escola pública e fomentam a seletividade e a segregação social. Assim, essas políticas caminham no sentido oposto da construção de uma educação especial e de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Considerações finais

Chega-se a essa etapa do texto com a clareza de que o debate sobre a temática proposta não foi aqui esgotado. Isso porque não é uma tarefa fácil lançar um olhar para questões educacionais situadas no mesmo período histórico dos pesquisadores e,

⁸⁸ Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial...

⁸⁹ Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial...

⁹⁰ Luiz Carlos de Freitas, A reforma empresarial...

⁹¹ Vera Maria Vidal Peroni, "A privatização do..."

⁹² Fabiola Borowsky, "Contradições das políticas..."

sobretudo pela falta de pesquisas sobre o tema, o que inviabiliza o diálogo e o aprofundamento do debate. Destarte, a partir da concepção de que os documentos de políticas educacionais são produtos e produtores da prática social, entendida como contraditória e marcada por luta de classes e correlação de forças, foram elencados alguns questionamentos acerca da abordagem da educação especial na BNCC, no sentido de evidenciar suas implicações para a efetivação dessa modalidade da educação escolar brasileira na perspectiva da educação inclusiva.

Os estudos evidenciaram um silenciamento em relação à educação especial na BNCC. Ela somente é citada, nas versões finais, no conjunto das modalidades da educação escolar brasileira. Há uma ausência no tocante a concepção de educação especial e a apresentação de suportes teórico-metodológico e orientações que subsidiem a organização da proposta pedagógico-curricular das escolas a fim de garantir a oferta de educação especial na perspectiva da inclusão. Além disso, a BNCC refere-se apenas às pessoas com deficiência e não aos demais grupos (pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) que compõem o público alvo da educação especial. Também não é possível identificar se houve participação de sujeitos individuais e coletivos (entidades) representantes da educação especial na elaboração das versões finais da BNCC, pois as fichas técnicas apenas mencionam o nome dos representantes titular e suplente da SECADI. Entende-se que esse silenciamento pode gerar entraves à efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Isso porque a análise da educação especial deve ser entendida a partir do projeto de educação e de sociedade inerente a esse documento que, como evidenciado, atende aos interesses de agentes públicos e privados alinhados ao mercado e à inclusão dos excluídos na sociedade capitalista desigual. Nesse projeto, apesar do discurso inclusivo, não há espaço para o público alvo da educação especial, sobretudo daqueles pertencentes à classe trabalhadora, pois o mercado tende a discriminá-los e a eliminá-los duplamente: por serem pobres e pelas deficiências/limitações que apresentam em função da inabilidade ou desinteresse da sociedade de incorporar às diferenças. A BNCC declara-se como uma “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]”⁹³. Nesse sentido, como ela não oferece orientações específicas para a educação especial, deixa espaço para que sejam asseguradas nas propostas pedagógicas de Estados e Municípios e das instituições educacionais do Brasil as condições mais adequadas possíveis para o atendimento do público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular como forma de resistência e de luta contra as contradições e as desigualdades da sociedade capitalista.

Referências

Aguiar, Márcia Angela da S. “Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos”. Em A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, editado por Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE. 2018. 8-22.

Antunes, Ricardo. O Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo. 2018.

⁹³ Brasil, Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio... 5.

Banco Mundial, eds. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Resumo Executivo. Washington, 2011. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf (25 de setembro de 2019).

Banco Mundial, eds. Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Revisão das despesas públicas. Vol. I Síntese. Novembro de 2017. <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> (29 de março de 2018).

Banco Mundial, eds. Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. 2018. <http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/S%C3%ADntese-de-constata%C3%A7%C3%B5es-conclus%C3%B5es-e-recomenda%C3%A7%C3%B5es-de-pol%C3%ADticas> (30 de setembro de 2019).

Boito Junior, Armando. Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da UNESP. 2018.

Borowsky, Fabíola. “Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão”. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

Brasil, eds. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 (18 de setembro de 2019).

Brasil, eds. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm (16 de outubro de 2019).

Brasil, eds. Base Nacional Comum Curricular (primeira versão preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2015. <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> (1 de abril de 2019).

Brasil, eds. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016. <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> (1 de abril de 2019).

Brasil, eds. Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2016. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios> (11 de junho de 2019).

Brasil, eds. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (terceira versão preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2017. <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Base0416.pdf> (12 de junho de 2019).

Brasil, eds. Parecer CNE/CP nº 15/2017: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2017. http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file____ (15 de maio de 2019).

Brasil, eds. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. (10 de outubro de 2019).

Brasil, eds. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> (1 de abril de 2019).

Brasil, eds. Parecer CNE/CP nº 15/2018: Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2018. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 (16 de julho de 2019).

Brasil, eds. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018: institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2018. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> (10 de outubro de 2019).

Brasil, eds. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (13 de maio de 2019).

Brasil, eds. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília: Presidência da República; Secretaria-Geral; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9674.htm (18 de setembro de 2019).

D'Ávila, Jaqueline Boeno. "As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular". Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2018.

Decker, Aline. "A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)". Em Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo, editado por Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2017. 85-116.

Delors, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. Brasília: Unesco. Ministério da Educação; São Paulo: Cortez. 1998.

Evangelista, Olinda e Eneida Oto Shrioma. "Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo". Em Trabalho e educação: interlocuções marxistas, editado por Georgia Cêa, Sonia Maria Rummert e Leonardo Gonçalves. Rio Grande, RS: FURG. 2018. 87-124.

Ferreira, Gesilaine Mucio e Darlene Novacov Bogatschov. "A educação especial inclusiva no Brasil: influência do Banco Mundial e da Unesco". Em Diálogos: Temáticas em Educação III, editado por Márcio Oliveira e Reginaldo Peixoto. Curitiba: CRV. 2019. 33-47.

Freitas, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

Garcia, Rosalba Maria Cardoso. "Para além da 'inclusão': crítica às políticas educacionais contemporâneas. Em O que revelam os slogans na política educacional, editado por Olinda Evangelista. Araraquara, SP: Junqueira e Marin. 2014. 101-140.

Inclusão Já, eds. Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 21 de março de 2018. <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/> (14 de maio de 2019).

LEPED, eds. Parecer do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - FE/UNICAMP em atenção à solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC - para que o LEPED para que se pronuncie a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015). 18 de outubro de 2015. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres#> (24 de maio de 2019).

Mercado, Elisângela Leal de Oliveira e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, eds. "A educação especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva?". Em Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2016. <https://proceedings.science/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-comum-curricular%3A-fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva%3F> (10 de maio de 2019).

Mercado, Elisângela Leal de Oliveira e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, eds. "Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar". Em Anais do X Encontro Internacional de Formação de Professores e XI Fórum Permanente de Inovação Educacional. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017. 1-16. <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770> (1 de agosto de 2018).

Moraes, Reginaldo C. Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC. 2001.

Netto, José Paulo. "O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais". Em Estado e Políticas Sociais: Brasil-Paraná, editado por Francis Mary Guimarães Nogueira e Maria Lucia Frizon Rizzotto. Cascavel: Edunioeste. 2003. 12-28.

Netto, José Paulo e Marcelo Braz. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez. 2011.

Peroni, Vera Maria Vidal. "A privatização do público: implicações para a democratização da educação". Em Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação, editado por Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro. 2013. 9-32.

Shiroma, Eneida Oto, Roselane Fátima Campos e Rosalba Maria Cardoso Garcia. "Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos". Perspectiva. Vol: 23, num 02 (2005): 427-446.

Unesco e Ministerio de Educacion y Ciencia, eds. Declaración de Salamanca: de principios, políticas y practica para las necesidades educativas especiales. Salamanca, 1994. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (18 de setembro de 2019).

Unesco, eds. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris, 2009. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa (18 de setembro de 2019).

Unesco, eds. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por (18 de setembro de 2019).

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.