

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAGUÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**ARIÁDINE MARQUES VIEIRA**

**A CONCEPÇÃO DE HOMEM NA BNCC: IMPACTOS PARA A  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**PARANAVAÍ, PR  
2022**

**ARIÁDINE MARQUES VIEIRA**

**A CONCEPÇÃO DE HOMEM NA BNCC: IMPACTOS PARA A  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Dorcely Isabel Bellanda Garcia

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

**PARANAVAÍ, PR  
2022**

Vieira, Ariádine Marques  
V658cA concepção de homem na BNCC: impactos para a educação especial na perspectiva  
inclusiva / Ariádine Marques Vieira. Paranavaí, 2022.  
121 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional  
– Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do  
Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia  
Coorientadora: Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Base Nacional Comum  
Curricular. 4. Formação de professores. I. Garcia, Dorcely Isabel Bellanda. II.  
Favaro, Neide de Almeida Lança Galvão. III. Universidade Estadual do  
Paraná. IV. Título. V. Título: BNCC: sociedade e educação especial na  
perspectiva inclusiva.

CDD 371.9  
23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

## TERMO DE APROVAÇÃO

ARIÁDINE MARQUES VIEIRA

"A CONCEPÇÃO DE HOMEM NA BNCC: IMPACTOS PARA A  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA"

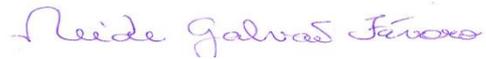
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Paranaguá, 14 de outubro de 2022

### Membros da Banca:



Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Dorcely Isabel Bellanda Garcia (Presidente- UNESPAR, Paranavaí)



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro (Coorientadora- UNESPAR, Paranavaí)



Prof. Dr<sup>o</sup>. Ademir Quintilio Lazarini (Membro Externo- UEM, Maringá)



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eromi Izabel Hummel (Membro Interno- UNESPAR, Apucarana)

Com o sopro inspirador do Espírito Santo, pela capacidade a mim concedida, dedico este trabalho a Deus, pois somente por ele foi possível concluir, de forma árdua e satisfatória, esse projeto sonhado e realizado. Não posso deixar de mencionar meu esposo, meus filhos e minha mãe, que com toda paciência e motivação me levaram a continuar. Ao meu querido pai, que não está presencialmente aqui para participar desse momento, mas habita meu coração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amado Jesus Cristo, que me proporcionou a unção do Espírito Santo para fluir os pensamentos que se transformaram em palavras colocadas nestas páginas, quando em muitos momentos a angústia de ver as páginas que se encontravam por longo tempo brancas tomava o meu ser, mas a fé e a oração foram amparo e sustentação para perseverança. Agradeço ao meu amado esposo, Renato, e meus amados filhos, Rayana Vitória e José Pedro, pela paciência e compreensão, me animando nos momentos de desânimo e apoiando nas ausências, quando me mantive por longo tempo, muitos fins de semana diante do computador para a produção desta pesquisa. À minha mãe, Dilmar, por ser meu exemplo de perseverança e fortaleza diante das adversidades. Ao meu irmão, Álvaro, por seu companheirismo e auxílio nos momentos em que sei o quanto posso contar com ele.

Não poderia deixar de agradecer às minhas queridas professoras, pela oportunidade de ampliar os estudos e que me orientaram durante todo esse percurso, lapidando e direcionando tudo o que aqui foi construído, professoras Dr<sup>a</sup> Dorcely Isabel Bellanda Garcia e Dr<sup>a</sup> Neide de Almeida Lança Galvão Favaro.

Agradeço, também, à professora Dr<sup>a</sup> Meire Aparecida Lóde Nunes, que abriu minha mente à pesquisa para que fosse possível entrar nesse processo. Aos poucos, mas queridos amigos que tenho e que intercederam, seja em orações ou na escuta das lamentações e conquistas adquiridas nesse caminho.

Agradeço aos professores do PROFEI, que se desdobram em uma vida de doação aos estudos, pesquisas, família e lazer, pelos ensinamentos transmitidos e pela construção de conhecimentos ao longo desses dois anos, assim como pelas marcas e trocas de experiências deixadas em nós.

Para concluir, aos queridos professores da banca examinadora, Dr<sup>a</sup> Eromi Izabel Hummel, Dr. Ademir Quintilio Lazarini, Dr<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori e Dr<sup>a</sup> Rosângela Trabuco Malvestio da Silva, que dispuseram de seu tempo para acolher e contribuir com este trabalho, acrescentando valiosas considerações em minha pesquisa.

## RESUMO

VIEIRA, Ariádine Marques. **A concepção de homem na BNCC: impactos para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022.

O trabalho objetivou a análise do conceito de homem presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificando suas implicações para a efetivação das políticas públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto educacional. A pesquisa está pautada no materialismo histórico, que considera a influência das relações sociais na vida e na formação dos indivíduos. A abordagem é qualitativa, amparada em pesquisa bibliográfica e documental. Discute-se nessa proposta, as causas da condição educacional atual, tendo em vista a existência de um distanciamento entre a formação preconizada pela BNCC e as demandas pela inclusão do sujeito, no que se refere à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A BNCC, como documento norteador dos currículos da educação brasileira, no sentido de direcionar a educação para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, estabelece por foco o desenvolver de competências e habilidades. Ao desvelar seus fundamentos, verifica-se que a concepção de sujeito competente e habilidoso é critério típico do ideário (neo)liberal, exigido para moldar trabalhadores para um mercado que requer força de trabalho e cidadãos adaptados aos processos produtivos vigentes. Nessa perspectiva, omitem-se as causas estruturais do desemprego e da miséria, inerentes à sociedade capitalista dividida em classes, atendendo às exigências de flexibilidade da força de trabalho perante o processo de reestruturação produtiva. Ao articular o conceito de homem presente na BNCC a seus fundamentos econômicos e sociais, identificam-se desdobramentos para o enfraquecimento do processo inclusivo no sistema educacional brasileiro. A educação é acionada pelos organismos internacionais para solucionar problemas inerentes à sociabilidade do capital, a *inclusão* é concebida como um projeto para conter a *exclusão* que se constitui nessa organização social, assumindo condições superficiais que emanam de um discurso ideológico, em que todos têm o direito à educação. O silenciamento da Educação Especial no documento da BNCC é produto desse projeto educacional, no qual a proposta inclusiva é condicionada ao atendimento de interesses econômicos. Considerando que o setor educacional é um alvo mercadológico, a concepção de homem da BNCC serve à essa sociabilidade conduzida pelos interesses do capital, o que remete à superficialidade da abordagem inclusiva no documento, compreendendo os obstáculos materiais que dificultam o atendimento das demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas. Adentrar esses alunos nos ambientes escolares não é garantia para seu acesso à aprendizagem, configurando a precariedade da Educação Especial perante a redução de investimentos na educação pública, coerente com a política neoliberal que impera. Enquanto houver relação social regulada para satisfação dos interesses do capital e a educação for considerada como mercadoria, as políticas públicas educacionais não viabilizarão a inclusão e o atendimento adequado aos sujeitos público-alvo da Educação Especial. A partir desta pesquisa foi disponibilizado para acesso aberto um Produto Educacional elaborado no formato de um caderno pedagógico para contribuir na formação e estudos de professores e/ou interessados na temática.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Inclusão, BNCC, Liberalismo, Capital.

## ABSTRACT

VIEIRA, Ariádine Marques. **Conception of man in BNCC: impacts for Special Education in the Inclusive Perspective.** Dissertation (Master's degree) – State University of Paraná. Graduation Program in Inclusive Education, 2022.

The work has as aim at analyzing the concept of man in the Common National Curriculum Base (BNCC in its Portuguese acronym), verifying its implications for public policies effectiveness of Special Education in the Inclusive Perspective in Educational context. The research is based on the historical materialism, which considers the influence of social relations in the life and formation of individuals. The approach is qualitative, supported by bibliographic and documentary research. The research discusses the causes of the current educational condition, in view of a detachment between existent in the training proposed by the BNCC and demands for the inclusion of the subject, regarding Special Education in an Inclusive Perspective. As a guiding document for Brazilian education curricula, BNCC addressing education for integral human formation and to build a free, democratic, comprehensive society, establishing as focus developing skills and abilities. When revealing its foundations, it is verified that conception of competent and skilled subject is a typical criterion of (neo)liberal ideas required to shape workers for a market that requires a workforce and citizens adapted to current production processes. In this perspective, structural causes of unemployment and misery are omitted, which are inherent to capitalist society divided into classes, and meet the flexibility requirements of workforce in the face of the productive restructuring process. When articulating the concept of man within BNCC and its economic and social foundations, its consequences are identified for the weakening of the inclusive process in the Brazilian educational system. Education is activated by international organizations to solve problems inherent to the sociability of capital, and *inclusion* is conceived as a project to contain the *exclusion* that constitutes this social organization, assuming superficial conditions which emanate from an ideological discourse as, in which everyone has the right to education. Silencing of Special Education in the BNCC document is a result from this educational project, in which the inclusive proposal is conditional on meeting economic interests. Considering that educational sector is a marketing target, the conception of man in BNCC serves to this sociability driven by the interests of capital, which refers to the superficiality of the inclusive approach in the document, encompassing material obstacles which make difficult to meet the students' demands who are the target audience of Special Education in schools. Entering these students at school environments is not a guarantee for their access to learning, it configures precariousness of Special Education in face of reduced investments in public education, coherent with the neoliberal policy that reigns. While there is a regulated social relationship to satisfy the interests of capital and education is considered a commodity, educational public policies will not enable the inclusion and appropriate assistance to the target audience of Special Education. From this research, open access was made available to an Educational Product elaborated as a pedagogical notebook to contribute with teachers' training and studies and/or those who are interested in this theme.

**Keywords:** Special Education, Inclusion, BNCC, Liberalism, Capital.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 A BNCC: BASES SOCIAIS E PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO</b> .....	<b>20</b>
2.1 DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO .....	21
2.1.1 Sociedade, trabalho e educação .....	26
2.1.2 O projeto educacional mundial e as políticas curriculares: antecedentes da BNCC.....	35
2.2 CONJUNTURA DE ELABORAÇÃO DA BNCC E OS PROJETOS EM DISPUTA.....	46
2.2.1 O processo de formulação e aprovação da BNCC .....	47
2.2.2 Atores envolvidos e interesses contraditórios em jogo .....	52
<b>3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BNCC: PARA ONDE VAI A INCLUSÃO?</b> .....	<b>56</b>
3.1 POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL: PERCURSO E CONDIÇÃO ATUAL .....	57
3.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS DISTINTAS VERSÕES DA BNCC .....	64
3.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC .....	69
<b>4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES DA BNCC</b> .....	<b>78</b>
4.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM E DE EDUCAÇÃO QUE PERMEIAM A BNCC .....	79
4.2 A INCLUSÃO: CONCEITO E PERSPECTIVAS SOB O CAPITAL .....	88
4.3 BNCC E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A FORMAÇÃO HUMANA SUBSUMIDA AO PROJETO DO CAPITAL.....	92
<b>5 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>103</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	104
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>109</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Taxonomia de domínios cognitivos de Bloom .....	100
Quadro 1 – Movimentos para elaboração da BNCC (2013-2017).....	50
Quadro 2 - Documentos educacionais .....	62
Quadro 3 – Competências gerais da BNCC.....	72
Quadro 4 – Áreas do conhecimento, componente curricular – Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.....	75
Quadro 5 – Competências gerais para o Ensino Médio .....	76
Quadro 6 - Competências gerais da BNCC vinculadas à formação do sujeito flexível e autônomo .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNED	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DFN	Deficiência física neuromotora
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação a Distância
EE	Educação Especial
EEPI	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ESP	Escola sem Partido
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLECE	Laboratório Latino-Americano de avaliações de qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento pela Base
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Especial Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um caminho que se faz muito presente em minha vida, pois venho de uma família na qual minha mãe é professora, além de ter tias professoras, o que me fez experienciar bem cedo as particularidades dessa profissão. Nesse sentido, minha formação tomou rumos para trilhar esse percurso quando, no Ensino Médio, na época nomeado *Educação Geral*, fiz concomitantemente o Magistério, tendo por encaminhamentos posteriores a graduação em Licenciatura Plena em Educação Física<sup>1</sup>.

Nesse decorrer da vida acadêmica, logo no primeiro ano da faculdade, a Educação Especial adentrou minha profissão, trazendo uma valiosa experiência no atendimento para com os alunos público-alvo dessa modalidade de ensino. Comecei a estagiar na escola especializada Idalba Abreu Pierin (APAE), de minha cidade, Tamboara, e não saí mais dessa área de atuação. Então, realizei especializações que contemplaram os direcionamentos para o atendimento a esse público. Em 2005, ingressei por concurso do Estado do Paraná para atuar especificamente com a Educação Especial, e após um longo tempo de atuação lecionando Educação Física e atuando na regência de turmas da APAE, optei por ampliar meu campo de conhecimento trabalhando na Sala de Recursos Multifuncionais do Colégio Estadual do município de minha residência.

Foi durante esses anos de esforços para que esses alunos pudessem ter garantidos seus direitos quanto ao que compete o paradigma inclusivo que tanto ouvia, mas que no processo prático não se materializava, que os questionamentos foram surgindo. Enfrentei embates, entraves, reivindicações, e tentei todo um direcionamento para o ensino, mas em muitas situações, me sentia culpada por não dar condições para que os alunos atendidos por mim pudessem ir além das ruas, drogas e outras situações que os acolhiam. Foi dessas condições reais de trabalho que surgiu o interesse em compreender, para além da minha vivência prática, o que verdadeiramente acontece para que a inclusão se torne árdua, incompreendida e um paradigma que não se materializa.

Dessa minha trajetória particular veio o propósito desta dissertação, que é compreender esse contexto mais amplo que rege os interesses por trás da elaboração e implementação dos documentos que orientam a educação, para

---

<sup>1</sup> As partes do texto referentes à experiência da autora foram desenvolvidas em primeira pessoa.

desvelar os encaminhamentos dados para a formação dos sujeitos, verificando se atendem a esses interesses, e analisando se há possibilidades para contemplar a Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva.

O estudo foi delimitado a partir das novas diretrizes educacionais recentemente instituídas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento aprovado em observância ao que foi definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Ela deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em todo o Brasil.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades com o intuito de que todos os estudantes os obtenham, para que avancem ao longo da escolaridade básica. Ela está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB). No Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 (BRASIL, 2010b), reivindica-se que a BNCC se some aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Evidenciamos que a BNCC não traz, em sua organização textual, um tópico ou seção a respeito da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mas a palavra *inclusão* se faz presente nesse documento educacional que se tenciona entender.

Sendo a educação direito de todos e dever do Estado, cabe indagar como um documento da Educação Básica, que visa proporcionar um ensino de qualidade a todos, foi elaborado: com que concepções e com quais objetivos? Em que medida os educandos com deficiências (intelectual/DI, visual/DV, auditiva/DA, física neuromotora/DFN), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) estão realmente sendo considerados e beneficiados pela BNCC? Essas questões impulsionam e fomentam o debate sobre uma proposta de direcionamento nacional que embasa a prática pedagógica. Para respondê-las, é necessário ir além do proclamado, pois isso possibilita analisar se a BNCC vem contribuir para avanços ou retrocessos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

O interesse deste trabalho originou-se dessas indagações oriundas de minha

trajetória pessoal, sendo delimitado, então, a partir da seguinte questão: Qual a concepção de homem presente na BNCC e suas implicações para a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?

Para viabilizá-la e construir o percurso investigativo, analisamos<sup>2</sup> o conceito de homem presente na BNCC a partir de seus fundamentos históricos e filosóficos, e verificamos suas implicações para a efetivação das políticas públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto educacional brasileiro. O pressuposto norteador desta pesquisa é o de que a concepção de homem contida na BNCC está organicamente vinculada ao contexto histórico, econômico e social mais amplo.

O trabalho é fundamentado em referenciais teóricos, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo. Acerca da pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44-45) afirma que ela “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes”.

Além de referenciais atuais e clássicos, que trazem contribuições pertinentes para a área curricular e para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, também são estudadas legislações e documentos legais que amparam e subsidiam a análise. Como esta pesquisa trata de políticas educacionais, os documentos e legislações produzidos recentemente no âmbito governamental foram alguns dos materiais privilegiados.

Por considerarmos que a totalidade social está amparada na lógica do modo de produção capitalista e que isso afeta diretamente a vida social como um todo, inclusive a esfera educacional, adotamos como base teórico-metodológica o materialismo histórico, fundado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Essa concepção permite compreender a realidade educacional e social a partir das transformações da história humana, que ocorrem por meio da produção material da própria vida.

É importante salientar que o termo *materialismo* diz respeito à condição material da existência humana, e que o termo *histórico* aponta para a compreensão de que a existência do ser humano é condicionada historicamente. Nesse arcabouço teórico, a dialética é imprescindível, pois desvela o movimento da contradição

---

<sup>2</sup>A partir deste momento optei por utilizar a 1ª pessoa do plural para me posicionar e expor os resultados desta pesquisa.

produzido e presente na própria história (LEITE *et al.*, 2019).

Ademais, compreendemos que, no âmbito da pesquisa aqui desenvolvida, é importante analisar criticamente a concepção de homem da BNCC, com amparo no materialismo histórico, pois não há neutralidade no campo das políticas sociais e educacionais. Desvelar essa concepção auxilia no entendimento mais aprofundado de seus objetivos, para além do que é declarado, e possibilita articular esse conceito à perspectiva da Educação Especial Inclusiva, tendo como base a realidade social e educacional brasileira.

A pesquisa se justifica em consideração às dificuldades educacionais atuais presentes na realidade da Educação Básica brasileira, bem como devido aos desafios postos para a efetivação da inclusão no espaço escolar. Faz-se necessário compreender as causas dessa condição educacional e suas possíveis tendências, diante da aprovação da BNCC, finalizada em 2018, a fim de identificar possíveis avanços e retrocessos na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Perante a nossa prática pedagógica e tendo em vista a existência de indícios que sugerem haver um distanciamento entre a formação do sujeito proposto pela BNCC e as demandas pela inclusão do sujeito no que se refere à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, esse fato foi pessoalmente constatado e frequentemente é indagado no ambiente escolar. Esperamos identificar os fundamentos que sustentam as diretrizes curriculares atuais em sua articulação com o contexto social mais amplo.

Academicamente, o trabalho visa a contribuir com o aprofundamento de questões pertinentes à BNCC, como documento norteador na elaboração dos currículos educacionais, sendo esse um campo de pesquisa que demanda complexas, densas e fundamentadas reflexões críticas. Verificou-se, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma escassez de trabalhos que englobam a temática apresentada, pois em geral a ênfase é em seus desdobramentos práticos, não havendo significativos aprofundamentos no que se refere aos fundamentos teóricos mais amplos que permeiam a BNCC.

Além da pesquisa de cunho teórico, com este trabalho pretendemos subsidiar os profissionais da Educação Básica na compreensão das questões sociopolíticas que incidem em sua atuação prática, tanto os professores e equipe pedagógica em geral, quanto os envolvidos com a Educação Especial na

Perspectiva Inclusiva. Para tal fim, elaboramos, como produto educacional, um material didático que se constitui em uma ferramenta para uma possível formação junto aos profissionais e demais interessados na educação.

É importante esclarecer que a pretensão com a produção desse material não é a de promover a inclusão em sala de aula, mas pavimentar encaminhamentos para auxiliar nas reflexões necessárias à organização das lutas pela inclusão que se travam historicamente, combatendo seus impedimentos para que, assim, se possa combater os problemas existentes e contribuir para o avanço desse processo.

Nesse material constam os conteúdos que fundamentam a concepção de homem que permeia a BNCC, a fim de analisá-la em sua relação com os processos de lutas pela inclusão. Ele é organizado no formato de Caderno Pedagógico e é constituído de unidades com reflexão e debates sobre o tema da BNCC e seus fundamentos.

Seu conteúdo ficará disponível no formato online para utilização em encontros e formações de professores e equipes pedagógicas, abrangendo o cenário nacional. Essa proposta prática é requerida como parte regimental do Mestrado Profissional em Educação Especial Inclusiva (PROFEI), em cuja página institucional o material ficará publicado e estará disponível e aberto ao público social interessado.

Esperamos, assim, contribuir para as reflexões dos profissionais e envolvidos na educação, no sentido de compreender como se projeta na realidade a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, popularizando, com base no produto educacional, os resultados obtidos no decorrer desta pesquisa. Nossa convicção ampara-se na importância de instrumentalizar e adensar as discussões já existentes, contribuindo para a problematização e o entendimento da BNCC e de seus objetivos formativos, especificamente a partir da concepção de homem que defende.

É possível, desse modo, refletir sobre a Educação Especial e o processo educacional em curso e suas consequências mais amplas. Além disso, esta análise, amparada na práxis educativa, pode sustentar novas lutas e enfrentamentos necessários a futuras deliberações que possam ocorrer, destinadas ao público-alvo desse atendimento, caso elas impliquem em retrocessos e perda de direitos obtidos.

Para alcançar os objetivos propostos e diante da complexidade e importância deste estudo, organizou-se o trabalho em seções. Na segunda seção

refletimos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua constituição e fatores sócio-históricos que a fundamentam. Nesse sentido, os escritos abordados inicialmente referem-se aos seus antecedentes, legais e sociais, a fim de situar a BNCC perante o movimento mundial que incide sobre a reorganização das políticas educacionais brasileiras e, conseqüentemente, também sobre a própria BNCC. Apresentamos, depois, o processo que constituiu a BNCC e o jogo de interesses que o permeou, tendo em vista que esse movimento fica quase sempre velado no cotidiano educacional.

Para compreender e explicitarmos os aspectos envolvidos nessa questão, identificamos o processo sociopolítico mais amplo de sua aprovação, discutindo a legislação que a embasa, os atores sociais mais atuantes e as disputas que demarcaram sua organização.

Na terceira seção, articulamos a discussão mais ampla da BNCC com a especificidade da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil, a fim de verificar os rumos que estão se delineando nesse campo educacional. Com o intuito de tornar essa tarefa possível, resgataram-se as políticas que amparam a inclusão atualmente, tanto nacionais como estaduais, estabelecendo sua relação com o projeto educacional mundial, a fim de analisar suas diretrizes e objetivos para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Em seguida, para discutir o tratamento dispensado à Educação Especial na BNCC, analisamos as suas diferentes versões: a preliminar, elaborada e discutida em 2015 (BRASIL, 2015b), por apresentar em sua construção um item que corresponde à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi sendo silenciado nas versões posteriores, não se mantendo na versão final (BRASIL, 2018), ambas disponíveis em meio digital na página do Ministério da Educação (MEC). Por fim, delineamos a organização e estruturação final da BNCC, situando a condição que a Educação Especial adquiriu nesse documento.

A partir desses elementos, na quarta seção, discutimos os fundamentos da BNCC a fim de compreender os possíveis encaminhamentos à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em decorrência de suas causas. Aprofundamos, para isso, a análise da BNCC, no que se refere à concepção de homem e de educação que a fundamenta, pois esses elementos é que permitem desvelar o sujeito que se quer formar na política educacional adotada e difundida pelo país.

No momento seguinte, a intenção foi estabelecer as interfaces entre esses

fundamentos da BNCC e as propostas educacionais mundiais, a partir da discussão crítica da concepção de inclusão. Por fim, analisa-se criticamente a formação humana demarcada na BNCC e suas implicações para a efetivação de uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

O intuito foi sintetizar a análise realizada, ao cotejar os desdobramentos curriculares da BNCC com as últimas legislações referentes à inclusão, no sentido de aprofundar o conceito de homem que as permeia, a partir de suas articulações com os determinantes do capital. Estabelecemos, assim, a relação entre as concepções contidas na BNCC, especialmente a de homem e a de educação, e os objetivos mais amplos da sociedade atual, fundada na relação de produção capitalista, para verificar se a concepção de homem apresentada em sua versão aprovada coaduna com a perspectiva inclusiva desejada pela comunidade educacional em geral, e que é também proclamada nos documentos mundiais e nacionais.

Concebemos que não é possível obter uma análise das políticas que são lançadas e aprovadas para a educação em geral de modo separado da lógica mundial estabelecida sob o capital, que se impõe sobre a existência humana como um todo. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, desse modo, também é diretamente afetada em sua defesa, efetivação e viabilização, e isso exigiu aprofundar a compreensão da totalidade social em suas interconexões com o projeto educativo presente na BNCC.

A identificação e a problematização da concepção de homem nela compreendida, que induz as orientações curriculares e formativas no Brasil, contribuem para desvelar o entendimento dos objetivos e dos interesses mais amplos contidos nas políticas educacionais em curso, permitindo avaliar criticamente se há consonância desses interesses com o que esperamos da educação brasileira. No caso da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, isso se torna imperativo, mediante os desafios que estão postos para assegurar os direitos dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na realidade educacional do país.

## **2 A BNCC: BASES SOCIAIS E PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO**

Para iniciar a análise, consideramos os aspectos legais que amparam a BNCC para aprofundar o entendimento dos determinantes sociopolíticos que incidiram em sua elaboração e aprovação, já que se trata de um documento base que orienta os currículos educacionais brasileiros vigentes. Os documentos nacionais emanados das políticas educacionais para a Educação Básica intencionam nortear a ação pedagógica no contexto escolar, por isso a importância de atentar para o que eles proclamam e propõem, tendo em vista seus reais impactos na práxis educativa.

Procuramos demonstrar, de início, o movimento do real em sua lógica de funcionamento sob o capital, destacando os vínculos entre as demandas do trabalho e a educação. Refletimos, a seguir, sobre as políticas educacionais mais amplas, que se estabeleceram nas últimas décadas, como exigências dessa realidade social, identificando, nesse processo histórico, a discussão sobre a inclusão e as demandas para a formulação da BNCC.

Na continuidade da análise, pesquisamos como ocorreu a sua constituição, observando o processo de elaboração, levando em consideração os fatores estruturais que incidem sobre as políticas educacionais. São discutidos o processo de formulação da BNCC, vinculado ao cumprimento da exigência de uma base para a aplicação dos conteúdos em nível nacional, bem como os envolvidos em sua organização, até chegar à sua versão final, que incluiu o Ensino Médio, em 2018.

Em termos legais, a exigência de que os currículos nacionais possuam uma base nacional comum não é um tema atual, pois desde 1980 já havia pronunciamentos sobre essa questão (MACEDO, 2014). Seu amparo normativo remete à Constituição Federal do país, aprovada em 1988 (BRASIL, 1988). No Art. 210, a Constituição determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Demarcando os marcos legais que a embasam, a Constituição traz a questão da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao desenvolvimento que prepare o indivíduo para exercer a cidadania e se qualificar para o trabalho (BRASIL, 1988).

Como decorrência da nova Constituição, em 1996, a LDB atual foi aprovada

pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), regulamentando a necessidade de uma base nacional para toda a educação. Ela dispõe, em seu Art. 26, quanto ao currículo:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A nova LDB torna evidente, assim, a necessidade de proporcionar uma formação básica comum a todos os estudantes, pressupondo a formulação de diretrizes curriculares capazes de nortear os sistemas de ensino quanto aos conteúdos mínimos a serem aplicados na educação brasileira.

Para além de constatar a presença dessa exigência nas legislações brasileiras, no entanto, é indispensável averiguar os processos que aconteceram para que isso ocorresse, os conflitos que se fizeram presentes e suas causas. Isso porque, quando se trata de refletir sobre o sistema educacional, não há simplicidade nas análises. É preciso considerar que ele pertence a uma totalidade histórica, ou seja, está inserido em determinado contexto social e econômico que traz desdobramentos ao projeto educacional que se tem em vista.

Sendo assim, demarca-se como ponto de partida da análise a concepção de que o currículo não é neutro, assim como não o são os documentos norteadores para a sua elaboração, pois trazem consigo concepções e paradigmas que os sustentam. A dificuldade para sua apreciação se coloca porque seus objetivos e o projeto sociopolítico que os permeia geralmente não são claros e nem visíveis para a sociedade como um todo. A fim de assegurar uma análise aprofundada da questão, desvelando o que está oculto nos documentos vigentes, inicia-se a discussão apresentando seus fundamentos sociais e econômicos.

## 2.1 DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO

É possível afirmar que o currículo em geral, como mencionam Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019), envolve posicionamentos econômicos, políticos, administrativos e didáticos, estando imerso em uma realidade bastante complexa, tendo interesses de natureza histórica, cultural, política e econômica.

O primeiro elemento a levar em conta, portanto, é a totalidade social em que a educação e as medidas curriculares em análise se inserem. No âmbito deste item, discutimos a realidade atual, que é caracterizada por uma sociedade fundada no modo de produção capitalista, que condiciona a produção e reprodução da vida humana. Sua compreensão mais aprofundada, portanto, é indispensável.

A sociedade capitalista é demarcada pela distinta condição material dos indivíduos, o que ocasiona intencionalidades e necessidades diversas e até opostas entre si, situando-os, desse modo, em determinada classe social. A separação e interesses de cada classe não se originam de escolhas pessoais ou de uma criação do tempo contemporâneo, mas de um complexo e longo processo histórico que superou a sociedade anterior, organizada sob a lógica feudal, desde meados dos séculos XV e XVI em diante. Enquanto na sociedade feudal a vida girava em torno do feudo e da produção para a subsistência, sob a lógica do capital impõe-se o mercado e suas exigências.

O contexto capitalista em que hoje constituímos socialmente a nossa sobrevivência é marcado pela predominância dos atos de comprar e vender. Para efetivar ambos, há um elemento central que demarca o mercado, que é a oferta de uma mercadoria, seja ela material ou não. Tumolo e Tumolo (2019) analisam essa questão, ao abordar que dois segmentos sociais se constituem nessa relação social, diferenciados pelos meios gerados para sua subsistência.

Os que detêm os meios de produção são também proprietários dos bens que são produzidos e, dessa forma, podem vendê-los para comprar as mercadorias necessárias para sua sobrevivência. Todavia, outros indivíduos, que não dispõem dos meios de produção necessários para produzir algum bem, são obrigados a vender sua força de trabalho para, então, obterem alguma remuneração e realizarem a troca pelos produtos necessários para produzirem suas vidas, os meios de subsistência (TUMOLO; TUMOLO, 2019, p. 135).

Assim, sob o capital, de um lado há os proprietários dos meios de produção, que conseqüentemente têm a posse das mercadorias para venda; e do outro, aqueles que não possuem os meios de produção. Estes últimos são obrigados a vender a sua força de trabalho, que é a única mercadoria que eles possuem como produto para venda no mercado; portanto, é o que gera o seu sustento. A classe trabalhadora procura vender sua força de trabalho no mercado para poder comprar alimentos, moradia e satisfazer as demais necessidades e manter-se viva. É essa

relação que demarca a vida no capitalismo, constituindo as classes sociais fundamentais: a burguesia, ou os capitalistas; e os trabalhadores.

Na lógica que constitui o capital, a acumulação de mais-valor é essencial, e só há uma mercadoria capaz de garantir isso, que é a força de trabalho. É assim que se reproduz o capital, pois é com a força de trabalho que se obtém o lucro gerado pela mais-valia, garantindo a reprodução de mais-valor de modo incessante. A força de trabalho é a única mercadoria cujo valor é menor do que o valor que ela produz, por isso o capitalista obtém um valor superior ao que ela custa (NETTO; BRAZ, 2006).

E é justamente aí que se encontra o segredo da produção capitalista: o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não o valor criado por ela na sua utilização (uso) – e este último é maior que o primeiro. O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo seu valor de uso (NETTO; BRAZ, 2006, p. 160).

Nesse cenário regido pela lógica do capital, as relações ocorrem pela compra e venda de mercadorias, sendo a força de trabalho comprada no mercado pelo capitalista.

Nesta relação, o capitalista paga ao trabalhador um salário, que representa o custo – socialmente estabelecido – da reprodução da força de trabalho. Como o custo dessa reprodução é menor do que aquilo que o trabalhador produz durante o tempo de trabalho contratado, aparte que sobra – em geral a parte maior – vai para as mãos do capitalista, transformando-se nas várias formas da propriedade privada. É por si evidente que esta relação implica, necessariamente, uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador (TONET, 2012, p. 29).

O fruto gerador dessa relação, segundo o mesmo autor, é a exploração do trabalhador e o enriquecimento do capitalista, ocorrendo diferentes condições e possibilidades de humanização do ser, não por ações naturais, mas por interferência das condições reais de produção da vida.

Como a lógica da produção e da reprodução do capital depende de uma relação de exploração (burguesia) em face do proletariado, a relação de trabalho é fundamental, pois ele constitui a base da atividade econômica (NETTO; BRAZ, 2006).

Dentro dessa realidade, a luta de classes se mantém, sob uma lógica que gera, por meio do desenvolvimento tecnológico e de outras estratégias de organização do trabalho, como o taylorismo, fordismo e toyotismo, um maior controle

dos capitalistas sobre os trabalhadores. Nesse processo e com variados recursos, a produção se amplia, também ocorre a substituição da força de trabalho, fomentando o desemprego.

De um lado encontra-se o crescimento da capacidade produtiva, que leva a menos custos ao dono na fabricação do produto; em contrapartida, ocorre o barateamento do produto, a redução dos salários e a diminuição da força de trabalho e do número de empregos (TONET, 2012).

Nesse processo, a pobreza constitui-se, inevitavelmente, como um produto da própria lógica inerente à sociedade capitalista.

A pobreza tem, então, um duplo papel na sociedade capitalista: é efeito do regime de acumulação desse modo de produção e também é condição determinante desse processo de acumulação. Isto significa dizer que o aumento da pobreza indica o aumento da concentração de riqueza nas mãos de um grupo cada vez menor de capitalistas (GARCIA; TUMOLO, 2019, p. 162).

A pobreza é inerente a essa sociabilidade, e sua conceituação não é tarefa simples, pois há variadas e antagônicas explicações para sua existência. Para o entendimento desse processo, Siqueira (2012), amparada na obra marxiana, menciona que a pobreza absoluta atinge, cada vez mais, um maior número de trabalhadores, aqueles que são expulsos dos processos de produção e ficam sem condições de prover sua renda por meio da venda de sua força de trabalho. A reprodução da sua vida, nesse caso, é extremamente precária e constantemente ameaçada. O resultado atual tem sido um aumento no contingente de desempregados<sup>3</sup>, o que é constituído como condição estrutural pertinente ao próprio desenvolvimento capitalista mundial.

A autora supracitada explica que há outro fator a considerar, a pobreza relativa, também entendida como um produto da necessidade incessante e incontrolável do capital, que visa a produzir a mais-valia. Nesse processo,

[...] a riqueza produzida pelo trabalhador se divide numa parte cada vez maior de mais-valia (apropriada pelo capital), e outra parte, proporcionalmente cada vez menor, que corresponde ao seu salário

---

<sup>3</sup>De acordo com os últimos dados da OIT, estima-se que, em 2022, a taxa de desemprego mundial corresponderá a 5,7%, que equivale à estimativa de 205 milhões de pessoas sem emprego (OIT, 2021). Na particularidade brasileira isso também se evidencia. Os últimos dados divulgados pelo IBGE mostram que 11,9 milhões de pessoas estão desempregadas nesse primeiro trimestre de 2022 (IBGE, 2022). Considera-se, para mensuração dos dados, o cenário pós-pandêmico vivenciado há pouco tempo.

(parte da riqueza produzida que fica com o trabalhador) (SIQUEIRA, 2012, p. 14).

Isso significa que, perante o avanço no desenvolvimento das forças produtivas, na relação social atual do capital, o trabalhador, com efeito, produz mais riquezas, mas sua apropriação se torna relativamente menor do que o que foi realmente produzido.

Na contramão dessa explicação e representando os interesses da burguesia e do capital, atuam organismos multilaterais que, ao abordar a concepção de pobreza, buscam combatê-la. Nessa perspectiva, caracterizam a pobreza absoluta tendo por indicadores alguns fatores, como renda, consumo, ausência de patrimônio e insatisfação das necessidades básicas (SIQUEIRA, 2012). Essa condição acaba, assim, sendo abordada de forma individual, ignorando a pobreza relativa, e as propostas desses órgãos mundiais giram em torno de sua solução com ações pontuais, inclusive indicando, para isso, o acesso à educação<sup>4</sup>.

Em uma perspectiva oposta, as análises que apresentamos explicitam que a relação de produção do capital não se estrutura de forma que todos tenham condições de prover sua subsistência. Não por uma opção ou condição pessoal, mas devido à sua própria lógica interna de funcionamento, o desemprego é um fator que marca a sociedade capitalista e que intensifica a pobreza, deixando evidentes as distinções entre as classes, e trazendo consigo a constante ameaça de insatisfações e lutas pela superação dessa realidade social.

Mediante essa ameaça, o objetivo da classe burguesa, segundo Netto e Braz (2006), é manter o processo social capitalista intocado e com sua reprodução assegurada. Para isso, instaura seu domínio sobre as classes trabalhadoras, com o intuito de conservar o regime estabelecido, adequando as relações e concepções sociais aos seus interesses. Isso, porém, não ocorre de modo tranquilo, pois a classe trabalhadora apresenta suas demandas e lutas contra a exploração e a desigualdade social, concebendo, assim, um cenário de confrontos frequentes e de antagonismo social entre a burguesia e os trabalhadores.

De modo inevitável, para a sobrevivência da classe trabalhadora, que não possui a posse dos meios de produção, é necessária a venda da sua força de trabalho, o que leva à necessidade de sua preparação para o trabalho. Entretanto,

---

<sup>4</sup>A relação entre educação e combate à pobreza estabelecida pelos organismos internacionais é exposta, nesta pesquisa, na subseção seguinte, ao estabelecer as influências desse contexto na educação.

como o desemprego é constante e as *soluções* historicamente proclamadas não se concretizam, trazendo questionamentos e instabilidade social e política, outra possibilidade que adquire ênfase cada vez maior nas políticas educacionais atuais é a de o trabalhador produzir mercadorias com recursos próprios, tornando-se, assim, um *empreendedor*.

Esses são elementos que passam a ser alvo de disputas, levando a classe capitalista a intervir na educação dos trabalhadores para forjar a formação desejada, e assim, atuar nesse contraditório contexto. Nessa lógica, por conseguinte, fica explícito que a educação é diretamente afetada pelo movimento socioeconômico, pois é acionada para auxiliar no crescimento do capital e na preservação da ordem social.

A educação, inserida na totalidade social, historicamente vem atendendo às demandas da produção e reprodução da vida humana de acordo com cada período e suas características. Salientamos, portanto, que as políticas educacionais são elaboradas tendo em vista determinados objetivos e articulam-se à realidade material existente, buscando preparar os indivíduos para a adaptação às relações sociais vigentes.

Compreender a atual LDB e a própria BNCC sem levar em conta esses fatores mais amplos, que demarcam a vida social como um todo, nos levaria a ignorar as bases que sustentam a educação e a sociedade, ocasionando o desconhecimento acerca de suas reais intenções e objetivos.

Articular as demandas, as propostas e as políticas educacionais com os processos produtivos requer, por conseguinte, desvelar o movimento existente na base material da sociedade, ou seja, nas relações de produção e reprodução da vida sob o capital. É necessário articular a relação estabelecida entre a educação e as relações de trabalho, pois só assim se revela o projeto educacional em curso, para além das aparências e discursos. Não é uma tarefa simples, mas é uma necessidade imprescindível para o desvelamento da realidade atual.

### **2.1.1 Sociedade, trabalho e educação**

A relação social do capital é constituída por um movimento constante e contraditório, trazendo frequentes transformações. No âmbito desta pesquisa, é importante situar o processo histórico que gerou alterações nas políticas sociais e

educacionais no Brasil, principalmente a partir de meados dos anos de 1980. Esse período foi marcado pela crise econômica mundial, irrompida nos anos de 1970, que levou à reestruturação produtiva e, com ela, trouxe novas exigências ao trabalhador, adentrando a educação com a ênfase nas competências. A fim de subsidiar a análise, antes de discutir essas exigências educacionais, recuperamos o complexo processo que permeia as condições e necessidades das relações de trabalho, considerando as características desse período até a atualidade.

A reestruturação produtiva foi uma resposta do capital à crise de 1970, cujo cerne consistiu a alteração da organização que predominava no trabalho, anterior a esse período, constituída pelo taylorismo/fordismo. Compreender essas alterações em suas origens, portanto, torna-se indispensável para desvelar suas implicações nas políticas educacionais atuais.

Salientamos que nosso pressuposto é o de que, embora os processos de organização do trabalho tenham historicamente se alterado, isso não indica que houve o aniquilamento das formas anteriores. Lazarini (2010) explica que, sob o capital, utilizar a diversificação de processos de trabalho é interessante para as empresas, pelo fato de produzir notáveis resultados de produtividade e competitividade.

Harvey (2008) demonstra que o taylorismo/fordismo se expandiu desde a década de 1930, também como resposta a uma crise mundial anterior do capital, que ficou demarcada pela queda da Bolsa de Nova York (1929). Ele consiste em um sistema de produção que era dominante nas indústrias, na década de 1970, e que se originou no final do século XIX, devido à busca por maior produtividade no trabalho, procurando economia de tempo na fabricação e produção em massa.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915), observando em seu trabalho como engenheiro e operário de empresas dos Estados Unidos, viu a oportunidade de mudança no modo de organização da produção para gerar mais lucro, criando, assim, o processo que ficou conhecido como taylorismo.

Esse modelo de produção consiste na inclusão da função de gerência científica, que planeja e calcula o tempo-movimento, levando os trabalhadores a conhecer cada vez menos o processo de produção como um todo, e gerando uma forma de maior controle sobre o processo do trabalho. Além disso, evitam-se algumas falhas observadas nos trabalhadores (RIBEIRO, 2015). Ao perceber que os funcionários perdiam muito tempo e visando a eliminar esse desperdício de tempo

na produção, por não dominar o ofício pelo qual eram responsáveis, Taylor atentou-se nesse ponto, buscando o controle e o aperfeiçoamento do trabalhador em cada movimento, considerando suas capacidades para determinada função, aproveitando ao máximo suas habilidades e otimizando o trabalho e o tempo.

Henry Ford (1863-1947), dono de uma empresa automobilística, em 1913, também procurou formas de crescimento e avanços nos modelos de organização da produção capitalista já existentes. Ele aproveitou a contribuição de Taylor e inovou ainda mais, criando a esteira rolante e, assim, o processo denominado fordismo.

Segundo Gounet (1991), o fordismo apresenta algumas mudanças principais, fundadas na busca de superação do desperdício de tempo, com base na simplificação das operações efetuadas pelo operário. O que antes era proposto a esse trabalhador na construção de um veículo como um todo, agora se resume em um número restrito e repetitivo de gestos, que devem acompanhar o ritmo da esteira rolante.

A linha de montagem foi criada para engajamento e maior controle do ritmo de trabalho. É uma esteira rolante que permite que os trabalhadores, um ao lado do outro, operem o que lhe é concebido, sem necessidade de deslocamentos para preparo dos meios de produção, caminhando para a automatização das fábricas e o aumento da produtividade (GOUNET, 1991). Com essas mudanças no processo de produzir, intensifica-se a desqualificação do operário, que passa do conhecimento de todo o processo de montagem de um automóvel para um executor de movimentos repetitivos.

Ford superou Taylor na diminuição do tempo de produção de um automóvel, alavancando a produção e gerando mais lucros, pois o valor diminuído na produção de cada produto em menos tempo é compensado pelo número de carros vendidos, provocando nos concorrentes a insustentabilidade para manter os modelos antigos de produção. Desse modo, os concorrentes foram sendo obrigados a se adequar às novas formas de trabalho empregadas por eles e o modelo se generalizou.

Isso permitiu reduzir custos na produção, ao passo que o trabalhador, antes já multifacetado e especializado, converteu-se gradativamente para a desqualificação (GOUNET, 1991). O operário, nesse momento, torna-se repetidor de tarefas mecânicas, em uma linha de produção automatizada que delimita a necessidade de formação ampla para o sujeito atuar no mercado de trabalho. Nesse processo, o importante é produzir mais em menos tempo, e a exploração leva a condições

precárias de trabalho e educação, garantindo maiores lucros no fim da produção, também levando à queda no valor da mercadoria força de trabalho.

A teoria do valor marxiana remete ao economista Ricardo (1982, p.65), ao preconizar que “[...] o valor de uma mercadoria, ou a quantidade de qualquer outra pelo qual pode ser trocada, depende da quantidade relativa de trabalho necessário para sua produção [...]”. No caso do valor da força de trabalho e considerando a educação necessária para prepará-la, como a formação requerida é simples, há menos custos para sua produção e, conseqüentemente, seu valor cai. Em função disso, salientamos a exigência do capital em conter gastos e tempo relacionados aos custos com os operários no processo de produção, e como a educação está umbilicalmente articulada a esse processo.

O taylorismo/fordismo atendia a esses objetivos e ganhou força, especialmente ao final das duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945), irrompidas na primeira metade do século XX. “O período pós-guerra viu a ascensão de uma série de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas no período entre guerras e levadas a novos extremos de racionalização na Segunda Guerra Mundial” (HARVEY, 2008, p. 125).

Foi assim que, no decorrer do século XX, as sociedades capitalistas conceberam uma nova forma de trabalho e outra concepção da forma do Estado, delineando o uso dos seus poderes por intermédio do keynesianismo, teoria formulada por John Maynard Keynes (1883-1946). Ele defendia que o Estado deveria ter plena ação nas políticas econômicas do país, promovendo e sustentando o emprego em economias empresariais (CARVALHO, 2008).

No âmbito econômico, na medida em que a produção em massa, típica do taylorismo/fordismo, envolvia pesados investimentos em capital fixo, ela exigia condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa. O Estado procurou garantir isso, ao se esforçar para controlar os ciclos econômicos, com uma combinação oportuna de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas foram geridas para as áreas de investimento público, em setores como transporte, equipamentos públicos, dentre outros (HARVEY, 2008).

Nesse sentido, houve mudanças no modelo de produção do capital e no Estado, que se alteraram de forma vinculada para se contrapor à crise de 1930. O crescimento da produção pós-guerra, portanto, caminhou para condições em que o Estado assumiu alguns aspectos econômicos e sociais, incluindo políticas sociais e

educacionais, que contribuíram para construção de novos poderes institucionais. Mediante tal contexto, esse modelo obteve êxito nas três décadas seguintes ao fim da Segunda Guerra Mundial (NETTO; BRAZ, 2006), assegurando a reorganização do capitalismo europeu até meados dos anos de 1970.

A relação social do capital, todavia, é incontável. Por isso, no âmbito das suas contradições inerentes, irrompeu nova crise cíclica no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, exigindo outras respostas para a retomada de crescimento e para a manutenção da reprodução capitalista. O resultado foram alterações na organização e na gestão do trabalho, o que discutimos, aqui, a partir do exemplo da indústria de automóveis. Isso porque as mudanças no setor automobilístico muito contribuíram para o desenvolvimento do capital, sendo um importante meio gerador de um consumo de massa, como abordam Netto e Braz (2006).

O automóvel necessita de muitos processos e peças para sua fabricação, além de constituir outros serviços ligados a ele, para mantê-lo gerando lucro. Gounet (1991, p. 15) deixa clara essa influência, quando explica que

[...] o automóvel tem uma importância mais que setorial. Todo um modelo de desenvolvimento se articula ao seu redor. A prova está nos países do Leste Europeu: junto com o retorno à economia capitalista, chega a revalorização do automóvel e a vontade de criar um novo tecido industrial voltado para ele.

A crise dos anos de 1970 refletiu-se nesse setor, e tornou-se evidente com a crescente demanda de produção que saturou o mercado, também havendo aumento dos suportes que um carro necessita para rodar. O resultado foi uma queda na expansão do negócio automobilístico, sendo necessária uma reestruturação na sua gestão e organização (GOUNET, 1991).

Desse modo, no processo de produção mundial em que o sistema econômico é perpetuamente atravessado por períodos de crises, entre 1971-1973, uma série de aspectos confluíram, evidenciando a gravidade da situação. Netto e Braz (2006) citam a desvinculação do dólar ao ouro por decisão dos norte-americanos, rompendo o acordo realizado em Bretton Woods (1944)<sup>5</sup>, sobre uma série de disposições afirmadas como parâmetros para reger o funcionamento da política

---

<sup>5</sup>O acordo tinha como objetivos principais oportunizar a cooperação econômica, facilitando o comércio internacional e padronizando as políticas cambiais, construindo um sistema financeiro multilateral, sem deixar de observar que o foco se destinava aos interesses americanos (REIS, 2021).

monetária e a economia mundial após a segunda Guerra Mundial, definindo a forma tomada pelo capitalismo nesse período.

Outro fator importante que caracterizou essa crise foi o *choque do petróleo* (1970), com a alta de seus valores, assim como a redução no ritmo de crescimento e a queda das taxas de lucro, que impactaram as contradições sociais. Por conseguinte, nesse período houve uma organização maior dos trabalhadores em sindicatos, na luta por seus direitos quanto à exploração do trabalho (NETTO; BRAZ, 2006).

Foi imprescindível a reestruturação da produção para superar um capital rígido, típico do sistema fordista e keynesiano, nos setores em que essa demanda se colocava. Mudanças foram ocorrendo, e o modo de acumulação flexível ganhou força nesse momento, amparado nas inovações do toyotismo. Salientamos, de antemão, a importância do conceito de flexibilidade, que passou a ganhar foco em todas as esferas da vida social e que adentrou no contexto educacional em geral e, conseqüentemente, também no inclusivo.

Os avanços tecnológicos da microeletrônica e a utilização de robôs na sua fabricação permitiram um sistema de produção flexível<sup>6</sup>, comandados pelo computador (GOUNET, 1991). As mudanças provocadas pela reestruturação produtiva foram inúmeras. Segundo Harvey (2008, p. 140, grifos do autor), foram:

[...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços'.

O autor supracitado complementa que essa flexibilização consiste em satisfazer as necessidades específicas de cada empresa. Quando isso é adotado, há alterações profundas nas relações de trabalho. Um trabalhador que atenda às expectativas dessa forma de organização do trabalho precisa ser flexível, adaptável e, se necessário, geograficamente móvel.

Para reforçar essa forma de organização e relação de trabalho, propaga-se que o trabalhador possuiria maior segurança no emprego, tendo bonificações e

---

<sup>6</sup>Flexível significa, nesse sistema, segundo Gounet (1991), que se adapte melhor às demandas.

vantagens (HARVEY, 2008). No entanto, ao contrário do proclamado, a conjuntura que se seguiu revela que a reestruturação produtiva não concebe laços entre empregador e empregado, ao ponto de facilmente dispensara força de trabalho quando necessário, sem gerar custos.

Constata-se, assim, o desenvolvimento e a ampliação de dois subgrupos de trabalhadores, desde meados da década de 1990 até a atualidade, de acordo com Harvey (2008, p. 144, grifos do autor):

O primeiro consiste em ‘empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado’. Com menos acesso a oportunidades de carreira, esse grupo tende a se caracterizar por uma alta taxa de rotatividade, ‘o que torna as reduções da força de trabalho relativamente fáceis por desgaste natural’. O segundo grupo periférico ‘oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinandos com subsídio público, tendo ainda menos seguranças de emprego do que o primeiro grupo periférico’.

No âmbito do trabalho é possível afirmar, portanto, que a mudança ocorrida na esfera da produção na sociedade burguesa afetou consideravelmente as relações sociais, como mencionam Netto e Braz (2006), promovendo uma agressão eficaz do capital sobre o trabalho. O saldo é o retrocesso ocorrido nas últimas décadas, em relação às condições laborais e direitos sociais, relativamente concedidas aos trabalhadores no período das políticas keynesianas.

A ofensiva do capital, no processo de mundialização, não resultou apenas na criação do maior contingente de desempregados, subempregados e empregados precarizados e na exponenciação da ‘questão social’; nem o anverso do ‘pós-fordismo’ é somente a restauração de formas de exploração de homens e mulheres que o próprio capitalismo parecia ter superado (NETTO; BRAZ, 2006, p. 237, grifos do autor).

A recomposição do capital no período que se seguiu tem gerado um crescimento que possui, como sustentáculo, trabalhadores que se tornam alvo de intensificação da competição no *mundo novo*, conforme entendem os autores acima.

No âmbito do Estado, novos arranjos políticos e ideológicos foram estabelecidos. Um conjunto de ideias neoliberais alavancaram-se desde a década de 1970, afetando o contexto político e econômico, ao subsidiar práticas que elevam

uma classe, a burguesa, em detrimento da outra, a classe trabalhadora. Esse processo percorreu todo o território internacional e nacional, afetando as políticas sociais e educacionais.

A crise global dos anos de 1970 e a onda inflacionária que se seguiu na década de 1980 levaram, assim, ao declínio do keynesianismo, ou do também chamado *Estado de Bem-Estar Social*, e ao conseqüente abandono das políticas e projetos sociais que estruturaram esse período. O produto disso foi a aplicação do pensamento liberal, agora com as ideias de um Estado *mínimo*, mas só para as áreas sociais, que conduz uma nova hegemonia política, econômica e social. Esse ideário ficou denominado neoliberalismo, concebendo o modelo de sociedade chamado *pós-moderno* (BEDIN; NIELSSON, 2011). Esse projeto carrega em si concepções e fundamentos caros ao capital.

O que se pode denominar *ideologia neoliberal* compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado) (NETTO; BRAZ, 2006, p. 226, grifos do autor).

O neoliberalismo está inteiramente apoiado no liberalismo, e é entendido como um meio de se distinguir do keynesianismo, tendo por ênfase a suposta não interferência do Estado na economia. O que se efetiva, de fato, é sua isenção no financiamento público e social. Seus fundamentos recaem sobre as políticas sociais e educacionais e, desse modo, afetam a educação pública e a escola como um todo.

A educação passou a ser vista como um novo nicho de mercado para gerar lucros. Algumas das teses neoliberais invadem as políticas educacionais, que passam a adotar os receituários internacionais, defendendo, desde então, a sua privatização, uma formação amparada nos cursos profissionalizantes, melhorias na *baixa qualidade* do ensino com um grande número de aprovações, entre outras estratégias típicas do liberalismo mais recente.

Tal ideário foi difundido pelos representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sendo propagado por diversos economistas participantes do Consenso de Washington, em 1989. Foram prescritas, então, as ideias neoliberais para os países latino-americanos, e os primeiros países a terem implementado essa

ideologia foram o Chile e o Reino Unido. O Brasil foi o último país constituinte da América Latina a aderir ao projeto neoliberal, que se iniciou perante crises e fracassos econômicos de governos anteriores a 1989. O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) foi responsável por iniciar a implantação do neoliberalismo no Brasil, que permaneceu nos governos seguintes (FILGUEIRAS, 2006).

Antunes (2000) procurou reconhecer a conjuntura mundial no início desse século, identificando um tripé que controla o mundo, constituído pelos Estados Unidos da América e o seu Nafta; pela Alemanha, à frente da Europa unificada; e pelo Japão, liderando os demais países asiáticos. Na sua aceção, quanto mais um dos polos da tríade se fortalece, mais os outros se ressentem e se debilitam. Por isso, a crise constantemente muda de centro, ainda que ela esteja presente em vários pontos, assumindo mesmo uma dimensão mundial. Nesse sentido, a crise contemporânea é

[...] particularizada e singularizada pela forma com o qual estas transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas afetam mais ou menos, direta e intensamente, os diversos países que fazem parte dessa mundialização do capital que é, como se sabe, desigualmente combinada (ANTUNES, 2000, p.46).

Salientamos que a reconfiguração econômica e política mundial irrompida em meados dos anos de 1970 não alterou a essência da relação do capital, mantendo seus objetivos de produção do lucro a partir da exploração do trabalho, agora sob diversas formas. Na atualidade, o taylorismo/fordismo e o toyotismo são modelos de produção que se combinam, pois não se esgotaram no período em que foram criados, permanecendo e se articulando para atender às necessidades de lucro incessante no contexto produtivo. Lazarini (2010) complementa essa concepção e, com base em vários autores, preconiza que os modos de organização dos processos do trabalho não se tornam únicos em sua aplicação, pois para o capital, o interessante para sua valorização é adequar os variados processos de trabalho da melhor forma.

Tendo isso em vista, torna-se possível ir desvelando o modelo de sociedade e, conseqüentemente, de educação que se tem procurado implantar desde então. Tal modelo transita entre um trabalhador desqualificado, que realiza movimentos repetitivos em uma máquina; e um trabalhador polivalente, flexível, capaz de operar cinco máquinas ao mesmo tempo.

Além disso, essas demandas produtivas convivem com um elevado índice de desemprego e com a conseqüente ameaça que paira na sociedade, ao se vivenciar uma imensa desigualdade social, em que há concentração de riquezas nas mãos de poucos e um contingente elevado de seres humanos que mal conseguem prover sua sobrevivência mínima.

O que constatamos até o momento, com a análise das relações sociais do capital que regem a vida atual, é que a estrutura socioeconômica adentra todos os âmbitos da vida social, na atividade do trabalho, na sobrevivência cotidiana e na esfera educacional, não havendo isenções nas influências que essa lógica societal exerce. Nesse sentido, vamos percebendo a construção do sujeito que a escola é chamada a formar para as conseqüentes disputas que surgem em torno das políticas educacionais que são propostas.

Nos limites desta pesquisa, atemo-nos ao processo de construção da BNCC brasileira, a fim de verificar, em seguida, sua concepção de homem e seus impactos para a educação na perspectiva inclusiva.

A fim de viabilizar essa análise, discutem-se, a seguir, as propostas educacionais elaboradas mundialmente e que antecedem a BNCC, desvelando a sua sintonia com as políticas brasileiras e destacando a inserção do discurso da *inclusão* na educação em geral e na Educação Especial.

### **2.1.2 O projeto educacional mundial e as políticas curriculares: antecedentes da BNCC**

Como exposto anteriormente, o movimento mundial do capital e sua lógica interna de funcionamento demandam intervenções no sentido de manutenção da ordem social e de atendimento de suas necessidades. Para isso, o Estado aciona distintas políticas públicas, em articulação com as necessidades econômicas e sociais, procedendo a reformas e ajustes que são historicamente situados.

No caso das reformas que caracterizaram o ambiente educacional, de acordo com Oliveira (2004, p.1128), “[...] são reformas que empreendem não somente no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar”. Levando em conta as transformações socioeconômicas que resultaram da crise dos anos de 1970, os efeitos dos ajustes

promovidos nas políticas educacionais tornam-se mais visíveis no país a partir dos anos de 1990.

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004, p.1129).

Com o capital mundializado, a educação tornou-se elemento central nas políticas sociais dos países em geral, passando a ser pensada de modo orgânico e articulado. Esse movimento ocorre em consonância com o surgimento de instituições para gerenciar o campo político e econômico mundial, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o BM e FMI, conforme identificado por Netto e Braz (2006).

As reformas nas políticas educacionais que se implantaram na década de 1990 provinham de premissas propostas pelo BM, circundando diferentes países da Europa, América Latina e Estados Unidos (MACEDO, 2014). A autora salienta que as intervenções centradas no currículo, na formação de professores e nas avaliações externas são o auge das políticas educacionais desse período. Esse processo impactou diretamente na educação brasileira, e seus desdobramentos no âmbito curricular são bastante visíveis e presentes nas escolas atualmente.

Na lógica que permeia a relação social do capital, a educação é acionada nesse cenário como o mecanismo essencial para adequar os indivíduos às exigências das transformações sociais, sendo necessário reestruturar seus objetivos para atender tais necessidades. Os representantes do capital mundial, organizados nos organismos multilaterais, passaram a apontar a educação, que está na superestrutura, como complexo social capaz de suprimir as desigualdades sociais, ignorando as relações de produção estruturais que determinam a existência das diferentes classes sociais.

As reformas educacionais advindas dessa década passam a ser pleiteadas pelos organismos internacionais como meio de ajustes à estrutura do mercado, concebendo a educação com um viés salvacionista, que credita a ela o poder de abrandar as mazelas sociais (BEZERRA; ARAÚJO, 2013).

O Brasil coaduna com essa concepção, aderindo ao receituário desses organismos, ao consentir com a Declaração Mundial da Educação para Todos,

momento que ganhou ênfase na proposição de um sistema educacional inclusivo. Mediante a Conferência Mundial de Educação para Todos ou Conferência de Jomtien (1990), originou-se um dos documentos mais expressivos no campo educacional, o relatório de Jacques Delors, *Um tesouro a descobrir* (1996).

Nele, apresentam-se quatro pilares que fundamentam a educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No âmbito pedagógico, o foco passou a ser a aprendizagem, sustentada com base no lema do *aprender a aprender*, que muitos autores e o próprio relatório defendem. Ele é concebido no relatório como um domínio individual dos próprios instrumentos do conhecimento, permitindo, assim, sua compreensão do mundo.

Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas (UNESCO, 1996, p. 92).

Sobre essa questão, Duarte (2001) menciona alguns posicionamentos que explicam criticamente o *aprender a aprender*. A aprendizagem obtida pelo próprio indivíduo é mais almejada do que a transmissão de conhecimento por outro sujeito, assim como é mais valoroso o aluno adquirir métodos científicos do que o conhecimento científico elaborado socialmente, partindo do seu interesse a busca do aprender. Outro ponto importante elencado pelo autor é o de que, para essa aprendizagem, cabe à educação preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade dinâmica atual, na qual o conhecimento é apresentado como tendo um caráter provisório, devido às constantes e rápidas transformações.

A formação educacional, nessa leitura, tem a incumbência de desenvolver a capacidade adaptativa dos indivíduos ao mercado de trabalho, sem questionar as causas dos problemas sociais. Além disso, os baixos índices de escolarização são utilizados como justificativa da pobreza, tornando a educação central para a solução dos problemas sociais e para o desenvolvimento econômico.

É importante conhecer os participantes na elaboração desse documento: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do BM, além de outras organizações

intergovernamentais e de organizações não governamentais que representam os interesses do capital global.

O discurso presente nesses documentos reforça o direito de todos à escolarização básica, e defende que não haja discriminação aos grupos minoritários, promovendo acesso educacional equitativo. Os encontros mundiais vinham incentivando uma ampliação das possibilidades de oferta de serviços para as pessoas com deficiência, trazendo esse olhar para a não discriminação, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (GARCIA; FAVARO, 2020).

Esses princípios foram reiterados no encontro promovido em Salamanca, na Conferência de 1994, em que ganhou ênfase o ideário da inclusão. A proposta inclusiva ganhou força a partir da segunda metade da década de 1990, com o documento que resultou desse evento, a Declaração de Salamanca (1994). Dentre outras questões, o documento defende o direito do acesso ao ensino regular para a criança com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

A partir desse período, a luta pela ampliação e acesso de qualidade à educação das pessoas público-alvo da Educação Especial intensificou-se, ocorrendo a proposta de Educação Inclusiva amparada por leis e políticas públicas educacionais (GLAT, 1995).

Garcia (2004) preconiza que as argumentações amparadas na inclusão não estão presentes apenas nas políticas educacionais recentes, mas também em documentos da área econômica, e que vêm sendo apropriadas com maior intensidade pelo campo educacional e pelos atores que sobre ele atuam. Sobre esse movimento, a autora indica

[...] a participação de organizações empresariais que têm voltado suas ações e interesses para o setor educacional sob a bandeira da 'responsabilidade social' – nesse processo fica mais evidente a importação de conceitos e indicadores do setor produtivo para o discurso educacional, mudando o seu sentido e forjando, simbolicamente, uma convergência entre mercado e desenvolvimento humano com padrões de dignidade (GARCIA, 2004, p. 14).

A inclusão passou, assim, a ser uma bandeira apropriada pelas classes dominantes para ocultar as contradições sociais, tornando-se esvaziada de ações reais necessárias para viabilizá-la, o que pode ser a resposta de muitos

questionamentos quanto aos impasses para sua concretização na prática escolar. Isso porque

[...] a proposta de educação inclusiva converte-se em uma representação ideológica hegemônica que escamoteia as muitas contradições socioeconômicas, ficando alienada da história real de exclusões, opressão e individualismo, concretamente manifestos nas sociedades capitalistas, às quais se quer, pela via discursiva, tornar acolhedoras e inclusivas (BEZERRA, 2016, p. 69).

No interior dessa realidade, conhecer os documentos que são o sustentáculo das políticas educacionais brasileiras permite compreender esse contexto, desvendando a lógica que chega ao chão de nossas escolas. O que fica evidente, na exposição que aqui apresentamos, é a articulação dos interesses do capital mundial com as políticas educacionais em geral, também com as propostas de inclusão.

Nessa lógica, verifica-se o aprofundamento de sua defesa nas décadas seguintes, em outros documentos internacionais, dos quais o Brasil também é signatário. Pavezi e Mainardes (2018) destacam, dentre eles, a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, de 1999, assim como a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2006.

No final do século XX, a EE contou com ações consideráveis, como o lançamento do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com deficiência (1985), tendo por recomendação, em nível educacional, que quando possível, o ensino dessas pessoas deveria ocorrer no sistema regular (GARCIA; FAVARO, 2020). Esses documentos propõem uma Educação Básica de qualidade e tiveram o Brasil como signatário, levando à incorporação de seus conceitos e ideias para EE em uma perspectiva inclusiva.

É possível afirmar que os conceitos abordados, e que fundam os documentos nacionais, originam-se desse receituário internacional, que visa a atender às necessidades de reprodução e manutenção da relação social do capital. O que vai se tornando cada vez mais evidente no campo educacional é a presença de um ideário pautado na lógica econômica e produtivista, que afeta a formação humana.

Antunes (2000) evidencia que, nesse período, a educação brasileira teria por eixo a equidade<sup>7</sup>, com mudanças e novas orientações. Salomé, Carvalho e Soares

---

<sup>7</sup>Segundo a UNESCO (2019, p. 13), defender a “equidade é garantir que existe uma preocupação

(2017) colocam que não somente na educação, mas também nos serviços sociais, há a exigência de promover a equidade e a eficiência, cerne da expressão do gerencialismo na educação e sinalização para o fortalecimento das políticas de voluntariado e privatização.

É nítida a extensão da lógica que permeia as relações de trabalho e as políticas neoliberais, resultantes da crise iniciada nos anos de 1970, cujo objetivo é retomar as taxas de lucro anteriores e contornar os problemas decorrentes do desemprego e do incremento dos índices de pobreza absoluta e relativa.

Nos documentos da área educacional em geral, ganha força o discurso de combate à pobreza, ficando subentendido que a educação seria a sua solução. Se o discurso antes girava em torno de políticas sociais e de redução de desigualdades sociais perante o acesso de todos à escola, a ênfase agora recai em políticas compensatórias, por meio da oferta de uma educação que garanta apenas as necessidades básicas de aprendizagem.

As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

A pobreza passou, assim, a ser o foco do BM, no sentido de manter uma economia estável, tendo a importância da oferta desse recurso educacional aos pobres, a fim de evitar conflitos sociais, adquirindo centralidade o investimento na educação elementar. Para Fonseca (2001), a educação adquiriu grande relevância no BM, para *proteger* os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social.

O combate à pobreza considerado por esses organismos ocorre com a oferta das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), que são claramente definidas.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 3).

Bulhões (2016, p. 24), ao analisar as NEBA, considerou o trabalho de Torres, elaborado a pedido da UNESCO/OREALC (Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe), destacando duas bases fundantes desse conceito: “[...] o respeito às diferenças culturais e o preparo do aluno para lidar com as instabilidades e incertezas do futuro”. Para a autora, as distintas necessidades básicas de aprendizagem foram estabelecidas de acordo com as necessidades dos diferentes grupos sociais.

É a partir desses interesses mais gerais que é possível analisar a legislação brasileira daquele período. Como forma de implementação em nível nacional, do que foi exposto anteriormente, a LDB nº 9.394/1996 foi aprovada em meio à realização das importantes conferências mundiais já citadas. “A nova LDB opera mudanças significativas em relação às leis anteriores” (ALTMANN, 2002, p.81).

Há uma mudança na concepção da lei, conforme aborda Cury (1996), ocorrendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. Ele considera que a avaliação da educação é um dos principais focos no interesse dos organismos, gerando indicadores de desempenho para retornos e investimentos.

Essa percepção é obtida na própria prática pedagógica cotidiana, em especial nas capacitações ofertadas pelos estados, nas quais os debates para discussão são os pontos que levam a baixos índices de desempenho obtidos por meio das avaliações externas. Nessa lógica, cabe aos professores e à escola buscarem estratégias e meios para sanar os problemas, recaindo sobre eles a culpabilidade do fracasso escolar.

Os currículos educacionais, em meio a tais diretrizes e compromissos mundiais, também se tornam alvo de intervenções e adaptações. Prado (2000) menciona que era preciso, nesse momento, construir referências nacionais, sendo elaborados então os parâmetros, com o intuito de impulsionar mudanças na

formação dos alunos, com vistas a enfrentar antigos problemas da educação brasileira e novos desafios expostos pela conjuntura mundial e social.

Também se buscava indicar pontos comuns do processo educativo em todas as regiões brasileiras, enquanto se tentava respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes. Nessas análises, formulou-se uma primeira ideia da versão inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1995, elaborada por uma equipe de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do MEC, encaminhada para ser analisada por especialistas de universidades e secretarias de educação, municipais e estaduais. Uma segunda versão foi colocada para discussão em 1996.

Menciona-se que houve a participação de docentes dos vários âmbitos educacionais na análise desse documento e, após esse processo, apresentou-se uma versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), comunicou sobre a necessária utilização dos PCN pelas escolas (GALIAN, 2014).

Consolidaram-se em 10 volumes os PCN para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, fixando-se depois os conteúdos para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e Ensino Médio. Eles foram idealizados para auxiliar as equipes escolares na execução de seu trabalho e no direcionamento dos conteúdos a serem ensinados em cada ciclo (VIEIRA; FAVARO; GARCIA, 2021).

Apesar da menção à ampla participação em sua elaboração, devido às inúmeras críticas quanto à sua organização e ao nível de detalhamento proposto, os PCN foram mantidos como alternativa curricular não obrigatória (MERCADO; FUMES, 2017).

De acordo com Chaddad (2015), diversas opiniões se manifestaram de forma crítica, associadas ao processo de elaboração dos PCN, sobretudo pelo fato de que havia uma pretensão de o documento ser uma base comum ao ensino fundamental, e que deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração.

Algumas considerações são pontuadas por Bonfim *et al.* (2013) sobre essas críticas, considerando a participação de alguns envolvidos, como a representação da Fundação Carlos Chagas e dos interesses hegemônicos, que tiveram como influência a realidade de outros países. Também foi questionado o baixo retorno da comunidade acadêmica nos pareceres sobre o documento em nível nacional. Essas são manifestações que desaprovavam essa base para ser orientadora da educação

brasileira. Compreendem os autores que a participação democrática dos protagonistas desse processo não ocorreu, pois foi uma elaboração rápida e não se atentou para as sugestões da comunidade acadêmica.

Os PCNs foram elaborados logo ao início da gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação (1995-2002). O projeto contou com a participação de professores de uma escola privada de São Paulo, reuniu numerosos assessores e recorreu à consultoria de César Coll, especialista espanhol em questões curriculares, inspirador da reforma educacional de seu país (...) [Em outro momento] reclamei a pressa no processo de elaboração, do descarte da colaboração institucional das universidades e institutos de pesquisa, assim como a desconsideração para com o grande esforço de construção curricular que vinha sendo desenvolvido, havia anos, em vários estados e municípios, esforço esse que foi atropelado pelo MEC (CUNHA, 2009, p.404).

Ainda sobre as críticas, Miranda (2000, p.31) também enfatiza que o estruturalismo abordado nos PCN se relaciona com o aparente “novo paradigma de conhecimento” e com as políticas educacionais suggestionadas para a América Latina, adequando-se às exigências produtivas de força de trabalho especializada. Considera, assim, que se servem da escola como meio que adapta os indivíduos para a sociedade, com a epígrafe do *aprender a aprender*, referida anteriormente.

É possível notar que as mudanças na educação nacional sofriam influência das políticas internacionais, destacando-se a forte presença do ideário do relatório Jacques Delors (1996). Esse mesmo documento também teve importância significativa para a Educação Especial.

Ela foi versada nos PCN em um caderno específico, intitulado *Saberes e Práticas da Inclusão. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2003). Constam nele informações e orientações que possibilitem a flexibilização curricular, como forma de atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação, e transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na *definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico* no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 2003, p. 19, grifos nossos).

Nessa abordagem, observavam-se pontos importantes a serem considerados quanto ao processo de aprendizagem dos alunos PAEE, como os destacados acima. Ressaltava-se, na proposta fundante dos PCN, a abordagem da necessidade do aprender a conviver juntos, contrapondo-se aos ensinamentos dos conteúdos científicos acumulados historicamente. Conforme Basso e Neto (2015), esse modelo em geral recai em uma baixa qualidade na educação, pois aborda uma formação mínima e aligeirada, levando ao esvaziamento da educação.

Os PCN foram secundarizados em décadas posteriores, em que se aprovaram e discutiram distintas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sendo lançadas, em 2010, as DCN para atender ao ensino de 9 anos, com a Resolução nº 04/2010 (BRASIL, 2010a), articulando o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino. Nas DCN foi sugerida a “igualdade de condições para acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola” (BRASIL, 2010a, p. 2).

No capítulo II, Seção II, Artigo 29 da Resolução nº 4 de julho de 2010, que define as diretrizes gerais para Educação Básica, a Educação Especial (EE) é tratada e compreendida como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ademais, é indicada a necessidade de os sistemas de ensino matricular os alunos PAEE nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2010a).

Essa normativa foi acompanhada por outras, que não serão aqui abordadas devido aos limites deste trabalho, até o momento em que volta ao debate a necessidade de elaboração de uma base comum para a educação brasileira. Em meio a um contexto de crise política nacional e perante as mudanças econômicas em curso, a BNCC foi elaborada para reger a educação brasileira.

Desde o início de 2015, um grave quadro social foi pano de fundo da formulação e divulgação pública da primeira versão do texto da BNCC. Dentre os mais destacados: queda acentuada do PIB nacional, crescente inflação e desemprego, escândalos de corrupção envolvendo grandes grupos econômicos e alto escalão da política brasileira, ruptura da coalizão política entre os dois maiores partidos políticos brasileiros que então sustentavam o governo nacional – PT e PMDB –, resultando no impeachment presidencial (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 6).

A conjuntura de mudanças ocorridas no Brasil após o golpe parlamentar de 2016, que retirou a então presidente do cargo, gerou encaminhamentos que

estabeleceram amplas reformas sociais, sendo possível observar reformas trabalhistas, previdenciárias, também na Educação.

Assim, a construção de um documento educacional como a BNCC acabou ocorrendo em meio a um quadro de disputas acirradas de interesses sociais antagônicos, em que ganhou força a mercantilização e privatização da educação. Leher (2021, p. 11) alega que, “[...] desde 2008, é possível verificar, empiricamente, o avanço do capital, com nítido protagonismo de fundos de investimentos, sobre o setor educacional”.

Peroni, Caetano e Lima (2017) destacam que, no contexto educacional, os encaminhamentos dados para educação têm demonstrado um caminhar para a privatização, gerando consequências quanto à democratização da educação.

Sob o projeto pós-golpe no Brasil, as reformas educacionais não são debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob sua resistência, como no caso da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ESP<sup>8</sup>, que vêm demonstrando a disputa por projetos distintos e que tem como foco a direção e o conteúdo da educação pública brasileira (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 418).

Promoveu-se, assim, um conjunto de práticas e reformas que decorreram do neoliberalismo para atender ao capitalismo, com uma formação para o mercado de trabalho, tendo implicações na democratização da educação e não dialogando com os principais envolvidos nessa conjuntura, como relatado pelos autores acima.

Ganha destaque nesse movimento o Ensino Médio, como campo de disputa, tendo por um dos principais sujeitos envolvidos na defesa de sua reforma o Instituto Unibanco, que opera com outras instituições parceiras, públicas e privadas (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

A reforma do Ensino Médio foi aprovada por intermédio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB e instituiu mudanças na estrutura desse nível de ensino. Destacamos, dentre elas, o aumento de carga horária e várias alterações curriculares, como a inserção dos itinerários formativos ao lado dos conteúdos básicos, para os quais o aluno supostamente poderá optar. Também houve a junção das disciplinas por áreas afins de conhecimento e a flexibilização de suas formas de integralização, que incluem certificação em cursos, educação à distância (EaD),

---

<sup>8</sup>Significado sigla ESP – Escola sem Partido.

além de atuações supervisionadas em processos produtivos. O que vem ocorrendo, na atualidade, são parcerias público-privadas como forma de flexibilizar o Ensino Médio, tanto em sua oferta curricular quanto nas suas formas de integralização.

Aprovada a *toque de caixa*, essa reforma não considerou as análises e as críticas dos segmentos educacionais, e muitos apontamentos foram elaborados a fim de denunciar as consequências dessas alterações, indicando um retrocesso às políticas da educação profissional e à formação da juventude.

A obrigatoriedade apenas das disciplinas de português e matemática, além da condensação das outras disciplinas em itinerários formativos, não sendo elas obrigatórias, permitem afirmar que haverá perdas na aprendizagem dos estudantes. Além disso, com a oferta mínima de conteúdos comuns, aumentarão ainda mais as desigualdades de condições de formação, afetando também as formas de ingresso no nível superior.

Sob o olhar de Neto (2019), essa nova reformulação curricular gera um reducionismo na formação dos sujeitos, levando à limitação da aprendizagem e a uma formação precária, cuja aplicabilidade restringe-se ao mercado de trabalho.

Na esteira dessas mudanças recentes é que as discussões sobre o currículo retornaram com vigor, e resultaram na aprovação de uma nova diretriz curricular comum, a BNCC. Seu processo de aprovação, como era de se esperar, tendo em vista os vários atores e interesses em jogo, foi permeado de nuances que necessitam ser conhecidas. Desvelar esse movimento sociopolítico e os atores que se posicionaram nessa tarefa de formulação de uma base nacional que fosse comum a todos os estudantes da Educação Básica brasileira é o que nos propomos a seguir.

## 2.2 CONJUNTURA DE ELABORAÇÃO DA BNCC E OS PROJETOS EM DISPUTA

Como apresentamos no início deste capítulo, a proposição de uma BNCC no país não é um projeto novo para a educação. Sua construção esteve amparada na legislação educacional anterior, estando prevista tanto na Constituição nacional (BRASIL, 1988) quanto na atual LDB (BRASIL, 1996).

Para viabilizar a elaboração da atual BNCC, encontros e organizações articularam-se em um movimento nacional, desde o início da década de 2010, interferindo nos rumos que ela tomou. Consideramos importante demarcar esse

processo, tratando-o com atenção, por sua amplitude e pelos conflitos que o permearam. Isso possibilita evidenciar o que se oculta nos discursos e documentos oficiais, desvelando a complexidade que envolve o estabelecimento de diretrizes pedagógicas nas políticas educacionais em vigor.

Sendo assim, inicialmente identificamos o percurso sócio-histórico que levou à aprovação da BNCC, em sua versão inicial e nas demais formulações que foram empreendidas até sua aprovação por completo, para depois apresentarmos os atores que fizeram parte dos embates, as questões polêmicas, e quem determinou as diretrizes estabelecidas para o currículo nacional.

### **2.2.1 O processo de formulação e aprovação da BNCC**

A BNCC teve seus primeiros movimentos com ampla mobilização popular. Em meio à elaboração e implantação de documentos norteadores, vistos como instrumentos para unificar os conteúdos mínimos dos currículos brasileiros, em 2014 houve a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação, que resultou em um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira. Elaborou-se um referencial para o processo de mobilização na construção da BNCC (BRASIL, s.d.a), e em 2015 foi apresentada sua primeira versão, que sofreu profundas alterações ao longo do seu percurso, de 2015 à versão final de 2018.

Foram ocorrendo adaptações, acréscimos e modificações, em encontros e debates, com o intuito de formulação da base. Da Conae (2014), houve o movimento para o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, ocorrido em junho de 2015, que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da Proposta da BNCC, pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, na qual constam todos os envolvidos nesse processo (BRASIL, 2015a).

Documentos preliminares às propostas foram sendo construídos e apresentados por meio de relatórios, expondo os resultados das discussões, para que em setembro de 2015 a primeira versão da BNCC fosse disponibilizada. No texto do próprio documento consta que a base, prevista na Constituição e ampliada no Plano Nacional de Educação (PNE), é o fundamento para a “[...] renovação e aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015a). Para isso,

alguns aspectos ganharam centralidade, como a formação de professores e os materiais didáticos.

Dois rumos importantes serão abertos pela BNC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015a, p. 2).

A aprovação da versão em destaque constituiu-se a partir da concordância dos representantes do Ministério ou do Conselho Nacional de Educação. Bittencourt (2017) identificou, em sua construção, a participação do MEC, bem como o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Após a sua publicação, no entanto, evidenciaram-se posições contrárias ao teor do documento: “[...] engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação” (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 36). O teor das críticas dirigia-se ao fato que de os textos apresentados expressavam propostas aquém do esperado para a aquisição do conhecimento, assim como nuances que se voltavam para o mercado e a política neoliberal.

Atendendo à perspectiva de que o documento tinha o intuito de servir de apoio para uma nova construção, mediante comentários, críticas, sugestões e debates, em maio de 2016 disponibilizou-se a 2ª versão da BNCC. Algumas considerações sobre os princípios que orientaram sua formulação constam em seu texto de apresentação, utilizando o tema da diversidade, mas de modo bastante vago, que pressupõe a EE entre outras abordagens que a diversidade considera. Consta que “[...] a BNCC, ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação” (BRASIL, 2016).

Ao abordar as páginas iniciais desse documento, destaca-se a participação dos envolvidos nesse processo, muitos indicados e representantes do CONSED e da UNDIME, assim como especialistas, representando os estados, além de professores universitários atuantes na pesquisa e no ensino, docentes da Educação

Básica e secretarias de educação (BRASIL, 2016). O documento afirma que houve ampla participação em seu contexto de elaboração, pois a

[...] segunda versão da BNCC, publicada em março de 2016, após um período de seis meses de debate e reelaboração, evidencia uma outra proposta, na qual podemos identificar uma multiplicidade de vozes que puderam argumentar a favor de seus princípios e que exigiram a consideração de conquistas que já constavam em outras regulamentações curriculares no país (BRASIL, 2016, p. 28).

É possível entender, no texto que expõe sobre a formulação da BNCC, que muitos meios foram disponibilizados com o intuito de permitir a participação dos envolvidos no processo educacional, como alunos, professores, pais, entre outros. É afirmado que houve muitos momentos para discussões e debates, a fim de chegar ao resultado obtido nessa 2ª versão, constando as contribuições nesse material final.

Sobre esse ponto destacado pelo documento, encontram-se estudos que compartilham existir uma desconsideração das sugestões críticas levantadas pelos sujeitos atuantes no contexto educacional. A consulta pública destinada a esse fim é viabilizada para assegurar a propagação social de que todos os interessados foram ouvidos e fizeram parte desse momento importante para educação, episódios esses percebidos em muitas circunstâncias que envolvem mudanças educacionais.

O direito de problematizar a Educação, no caso a BNCC, ficou reservado aos parceiros econômico-políticos, de modo que as decisões são tomadas dentro de instituições, cujo perfil é de abandono da esfera pública e confrontação política. Nesse primeiro foco de debate, as críticas em relação à constituição da BNCC no País foram evidenciadas (a partir da realização dos Seminários Estaduais nos meses de junho e agosto de 2016 para debate da segunda versão da BNCC), destacando-se, entre as várias críticas tecidas, a possibilidade restrita de resposta dos educadores na consulta pública disponível no site do MEC: 'total ou parcial', sem espaço efetivo para problematizações, visto as respostas estarem restritas a um máximo de 800 caracteres (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 243).

É importante resgatar a conjuntura desfavorável para a ampla participação dos setores representantes dos interesses sociais, tendo em vista o afastamento da presidente eleita e a nova gestão de Michel Temer (2016-2018). No processo construtivo da versão final da BNCC, ainda em 2016, os debates e seminários sobre a segunda versão levaram a outro momento de elaboração. Em agosto de 2016, uma nova versão foi redigida, tendo por base a segunda versão da BNCC (BRASIL, s.d.a).

Após levantamentos e consultas públicas realizadas, foi aprovada e oficializada a terceira versão da BNCC, pela Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017. Ela “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” (BRASIL, 2017). Salientamos que essa versão apresenta as orientações destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, não constando ainda o Ensino Médio.

A fim de sintetizar e ilustrar de modo didático o longo processo que envolveu a aprovação da BNCC até 2017, sua duração e a ampla mobilização de distintos interesses, apresentamos abaixo um quadro síntese do percurso realizado.

**Quadro 1– Movimentos para elaboração da BNCC (2013-2017)**

<b>Período</b>	<b>Ação</b>
Abril de 2013	Criação do Movimento pela Base Nacional Comum
Junho de 2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)
19 a 23 de novembro de 2014	Segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE)
17 a 19 de junho de 2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC
Junho de 2015	Formação do Grupo de Redação do documento
30 de julho de 2015	Lançada no Portal do MEC versão preliminar da BNCC para consulta pública
16 de setembro 2015 a 13 de março 2016	Recebimento das contribuições via portal do MEC
03 de maio	Apresentação da 2ª versão do documento da BNCC
16 de junho 2016	Fim do prazo para aprovação da BNCC (esgota-se a data limite estipulada pelo PNE sem que o documento fosse finalizado)
23 de junho a 10 de agosto 2016	Realização de Seminários Estaduais sobre a BNCC
15 de setembro de 2016	Adiamento da base do Ensino Médio
26 de janeiro 2017	MEC apresenta trabalhos de revisão da terceira versão da BNCC
Fevereiro de 2017	Lançamento da 3ª versão da BNCC
06 de abril de 2017	Apresentação da 3ª versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e entrega do documento para o CNE
Audiências Públicas Regionais	Região Norte: 07/07/2017 – Manaus/AM
	Região Nordeste: 28/07/2017 – Recife/PE
	Região Sul: 11/08/2017- Florianópolis/SC
	Região Sudeste: 25/08/2017- São Paulo/SP
	Região Centro Oeste: 11/09/2017- Brasília DF
Novembro de 2017	Previsão para aprovação da versão final da BNCC
2º semestre 2017	Previsão de entrega da BNCC do Ensino Médio
12 de dezembro de 2017	Votação e aprovação da BNCC pelo CNE
20 de dezembro de 2017	BNCC homologada pelo Ministro do Estado e Educação José Mendonça Bezerra Filho

Fonte: Triches e Aranda (2018, p. 5).

No mesmo ano da aprovação da BNCC, discutia-se a Reforma do Ensino Médio, que foi aprovada pela Lei nº13.415/2017, como já expusemos anteriormente, e cujo teor foi alvo de intensos debates e polêmicas. Com o encerramento desse

processo, impunha-se a necessidade de organizar a BNCC para esse nível de ensino, o que demandou outra fase de elaboração e discussões.

O texto final da Reforma do Ensino Médio foi publicado no diário Oficial em 17 de fevereiro de 2017, porém o novo modelo do Ensino Médio para ser implantado dependia da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que só foi homologada no final do ano de 2018 (SOUZA; GARCIA, 2020, p.3).

Seguindo as exigências para que esse processo se efetivasse, em 14 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação homologou o documento da BNCC contendo também o Ensino Médio, norteando, desse modo, todas as etapas da Educação Básica. A construção dessa versão, dando continuidade às anteriores, resultou da participação de especialistas, assim como professores e envolvidos no contexto social educacional, apresentando que seu foco é o Ensino Médio.

A BNCC é apresentada como indispensável para a melhoria da qualidade do ensino em geral. As diretrizes, se tornam obrigatórias na orientação do planejamento curricular e dos sistemas de ensino brasileiro. Alega-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) manteve-se estagnado por anos, não atingindo a média estabelecida, o que justifica a necessidade das reformas que foram empreendidas. “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018).

Tais medidas, entretanto, são ilusoriamente apresentadas como solução para a sociedade, que está descontente com a precarização da educação (COSTA; COUTINHO, 2018). São reformas e reorganizações curriculares que têm por justificativa objetivar a redução das desigualdades sociais e aumentar a qualidade do ensino, como se somente essa ação no interior da escola bastasse para tal intuito (NETO, 2019).

Como procuramos destacar ao longo da discussão, esse é o projeto que o capital necessita para assegurar as condições sociais indispensáveis à sua reprodução. Esse interesse fica explícito quando se identifica seu envolvimento direto nos rumos educacionais. A fim de evidenciar como a educação é um item fundamental na agenda dos capitalistas, é importante retomar as disputas que se fizeram presentes durante a discussão da BNCC.

### 2.2.2 Atores envolvidos e interesses contraditórios em jogo

Considerando a imbricada relação que se estabelece entre a educação e os interesses do capital, é importante destacar, de início, que a implantação de um currículo não envolve apenas a questão pedagógica. Para além disso, o que está em jogo são interesses econômicos significativos e a possibilidade de obtenção de grandes lucros para setores privados. Apenas para ilustrar tal afirmação, podemos indicar que a implantação da BNCC no Brasil representa um orçamento precioso, de mais de 1,5 bilhões de reais, o que normalmente é conseguido pelo MEC com empréstimos cedidos pelas agências financiadoras internacionais (CNTE, 2018).

Nos bastidores de sua implantação, a BNCC mobilizou um mercado significativo, atraindo os setores empresariais em sua discussão e conteúdos.

Um mercado que nas escolas se materializa com os livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, seminários e cursos com vistas à capacitação e atualização de professores aos interesses das empresas e conglomerados nacionais e internacionais, consultorias na formulação dos currículos em ação nos municípios e estados, movimentos das diversas fundações e institutos no sentido de produção de material e capacitação, tendo como fim o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais (NETO, 2019, p. 400-401).

No caso da aprovação da BNCC, parcerias foram empreendidas pelo MEC com os setores privados. Como condutor desse processo está o Movimento pela Base (MPB), que por definição se constitui em “[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, s.d.a.).

Tendo isso em vista, é relevante compreender que “[...] os articuladores do Movimento são organizações do terceiro setor e instituições privadas, representantes de banqueiros e empresários (como a Fundação Lemann), com grande articulação com políticos e acadêmicos” (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 7). Também se identifica a ação de outros organismos não governamentais.

Os autores aludidos mencionam os interesses do MPB, que envolviam a formulação de uma base para direcionar a formação inicial e continuada dos professores, a utilização de recursos didáticos e as avaliações externas, indo ao

encontro do que foi apresentado pelo MEC, CONSED e UNDIME na formulação da BNCC.

Macedo (2014) também traz importantes contribuições na compreensão de como os sujeitos políticos surgiram no cenário de interesses para com a educação. A presença de parceiros privados, como fundações ou não, *sujeitos políticos não-públicos*, é evidenciada nesse movimento, assim como a procura deles na participação desse processo. Em relação a esses atores participantes,

[...] os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos 'parceiros'. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (MACEDO, 2014, p.1540).

É possível afirmar que essas instituições atuam ou têm interesses diretos na reprodução de instrumentos que subsidiam a educação, como materiais didáticos, métodos de alfabetização entre outros (BALL *apud* MACEDO, 2014). Mecanismos esses que, a cada dia, mais se observam adentrar o contexto prático educacional, com mudanças constantes de propostas nesse sentido (materiais, metodologias, recursos tecnológicos, como aplicativos e plataformas).

O direcionamento para a educação e o currículo é empreendido com vigor por parte dessas instituições, que estão ligadas a movimentos influenciadores das mudanças nas políticas educacionais. Podemos citar o caso do *Movimento Todos pela Base*, que se envolveu desde o início na construção da BNCC.

Esse movimento se constitui em uma rede não governamental, com sujeitos atuantes no contexto educacional, como mencionam Ferreira e Santos (2020), envolvendo pesquisadores, acadêmicos, professores atuantes em escolas, gestores, entre outros, além de sujeitos de atuação empresarial, como organizações privadas cujos interesses se contrapõem aos objetivos educacionais. O movimento tem o intuito de se dedicar a apoiar a construção e a implementação da BNCC.

Esse movimento iniciou em abril de 2013, durante um seminário internacional que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da

Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação (PERONI; CAETANO, 2015, p. 344).

Dentre as suas influências também das instituições que representam os setores empresariais, destacam-se ações no sentido de definir conteúdos, avaliações externas utilizadas como controle e monitoramento dos resultados, assim como a formação continuada dos educadores e suas premiações. Podemos afirmar que são ações que encaminham para a privatização do público e a manipulação do produto final, que é o conhecimento que vai ser assegurado para a formação da juventude (PERONI; CAETANO, 2015).

A participação do empresariado na educação, segundo Souza e Araújo (2021), conduz a interesses destinados à formação da juventude pobre, que atenda ao mercado de trabalho, tendo agregado a esse intuito sérios interesses na privatização. Ela é requerida como condição para criar uma escola de qualidade a todos, uma fachada para o fortalecimento do empresariado no contexto educacional.

Dessas acepções, compreende-se que esses atores que representam as demandas dos setores privados, e que se tornaram parceiros do MEC, contribuem na produção do sentido para a *qualidade* do ensino, assim como para o direcionamento e as abordagens que o documento concebe, norteando o contexto educacional para atender a seus interesses particulares.

Entretanto, nesse campo de disputas, a defesa dos interesses por uma educação consistente e que atenda a todos foi concebida por meio de associações e atores sociais que se envolveram nas discussões com pesquisas e críticas relevantes à implementação desse projeto.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se destaca, entre outras associações, como entidade que vem produzindo considerações críticas sobre a BNCC desde sua elaboração. Ela tem denunciado que a BNCC não contempla as demandas da comunidade escolar, além de alertar sobre elementos que ela contém para atender a interesses privados (ANPED, s.d.a.).

Para Neto (2019), a aprovação desse documento norteador, cuja formulação foi feita às pressas e está sendo gradativamente implementada, aniquila qualquer identidade, na formação humana das juventudes brasileiras, que considere uma direção sócio-histórica e emancipadora. Há, assim, consequências danosas com a oferta reduzida dos componentes que compõem obrigatoriamente o currículo,

levando a perdas na construção da aprendizagem, ofertando uma “[...] escola pobre para os pobres” e desigual (NETO, 2019, p. 402).

Um aspecto a ressaltar, tendo em vista o recorte desta pesquisa, é que a desigualdade também se apresentou no silenciamento da Educação Especial na última versão da BNCC, ignorando todos os debates anteriores, a participação e as críticas realizadas pelos profissionais e pesquisadores dessa área, bem como a posição e demanda das famílias e da sociedade, que apresentavam a necessidade de orientações específicas e de direcionamentos claros para a atuação com o PAEE. Compreender o lugar que a Educação Especial adquire no âmbito da atual BNCC, desvelando seus sentidos e a concepção de homem que a permeia e que determina esse lugar, é o desafio que enfrentamos na continuidade desta pesquisa.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BNCC: PARA ONDE VAI A INCLUSÃO?

Ao contrário do que muitos acreditam, esperamos evidenciar que, as políticas públicas brasileiras não são formuladas considerando necessariamente a realidade concreta das escolas, com seus protagonistas e os problemas apresentados nessas instituições de ensino. Em tempos de capital mundializado, elas são permeadas e resultam de um conjunto de interesses, globais e locais, que repercutem no direcionamento dado à formação dos sujeitos. Há, por conseguinte, interesses e conceitos velados, provenientes de documentos internacionais e de jogos de forças internas, que são incorporados na formulação das políticas públicas educacionais, nacionais e locais.

Salienta-se que o conhecimento dos fundamentos da educação exige ir para além das práticas pedagógicas e formações ofertadas nos ambientes escolares, como o caso das *capacitações* oficiais, que proclamam buscar melhorias na prática pedagógica. É necessária uma análise aprofundada para apreender o que fundamenta a educação e os processos políticos que ocorrem, até chegar ao cenário educacional das escolas.

No início desta investigação, quando buscamos apreciar o contexto histórico construído e socialmente estruturado, considerando a economia, a política e as relações sociais constituídas historicamente, compreendemos muitas situações que levam à reflexão das causas dos problemas da educação brasileira. É possível, assim, ultrapassar a constatação de seus efeitos, desvelando porque não há a qualidade educacional necessária e almejada pelos educadores. Também conseguimos discutir com mais propriedade a questão inclusiva e as dificuldades e possibilidades de efetivar a inclusão educacional.

Como nosso foco neste capítulo é a Educação Especial (EE) e sua condição com a aprovação da BNCC, organizamos a discussão em três momentos. Apresentamos, inicialmente, como ocorreu sua estruturação nas políticas públicas brasileiras, identificando o percurso histórico e legal que subsidia a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) no Brasil na atualidade, em sua articulação com o movimento mundial já exposto. Almejamos, assim, explicitar os rumos que a Educação Especial vem tomando no país, até os dias atuais, a fim de verificar como ela acabou sendo abordada no currículo nacional.

Para isso, o segundo momento revela e explica como ela foi sendo discutida

nas distintas formulações da BNCC, acompanhando o movimento que levou até sua fragilização na atual BNCC. Por fim, analisa-se como ela se estruturou na BNCC atual, indicando sua forma de organização e os princípios gerais que a sustentam.

### 3.1 POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL: PERCURSO E CONDIÇÃO ATUAL

Pensar os sujeitos da EE como pertencentes à Educação Básica e ao sistema de ensino regular são aspirações que constam em todo o contexto de lutas por direitos de igualdade e acesso à educação, observando que, ao longo da história, essas pessoas obtiveram ganhos e perdas, mas avançaram quanto a esses direitos. É no chão das escolas que os envolvidos no processo educacional vão buscando meios para construir possibilidades de entender e ofertar, aos alunos PAEE, as possíveis oportunidades de uma educação especial com uma perspectiva inclusiva.

Dessa forma, as políticas públicas que se voltam para a educação, e nesse trabalho enfatizamos a EE, passaram e passam por constantes alterações. Historicamente, é notória a ausência de políticas efetivas para essa modalidade de ensino, não eximindo esse público e todos que enfrentam essa batalha junto a eles de momentos de segurança quanto às possibilidades de uma inclusão, que vista pelos olhos desses sujeitos, seja efetivada e duradoura.

No Brasil, a EE não caminhou diferente do contexto mundial, vivenciando momentos e atitudes que passam da segregação ao desejo de inclusão previsto documentalmente.

Quanto ao atendimento educacional ofertado às pessoas PAEE, Kassar (2011, p. 62, grifo do autor) evidencia que esse atendimento “foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como ‘anormal’”.

A construção de instituições destinadas a esses sujeitos, a princípio, continha um trabalho segregacionista, que dispunha de um atendimento assistencialista, não apresentando caráter educativo.

No Brasil, consta a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854), sendo hoje o atual Instituto Benjamin Constant; e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos: ambos tiveram inspirações em experiências europeias (MENDES, 2010).

Considerando as mudanças estruturais das cidades, a industrialização, a

imigração das pessoas do campo, além de fatores conjunturais, a educação das pessoas com deficiência, ditas *anormais* nessa época, passou a ter outros encaminhamentos. Buscou-se a mensuração do intelecto dos alunos para separação de classes, surgindo conceitos como *normais* e *anormais*.

Sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária, a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos 'normais' e 'anormais'. Nesse período, o Brasil estava passando por um processo de transformação econômica com a instalação de seu parque industrial e o início do movimento de crescimento das cidades, que passaram a receber a população que vivia anteriormente no campo (KASSAR, 2011, p.65).

Os médicos, nesse momento, foram os primeiros a estudar os casos desses indivíduos, quando então a deficiência era compreendida como doença ou consequência de algumas delas. Foram destinados a eles os encaminhamentos para a segregação em institutos ou hospitais psiquiátricos, instaurando um modelo médico de atendimento a esses sujeitos, cujos traços de abordagem ainda são verificados no tempo atual (MENDES, 2010).

Um marco importante para a criação da filantropia ao atendimento das pessoas com deficiência, *anormais*, foi a vinda de Helena Antipoff (1892–1974) para o Brasil, em 1932. Psicóloga russa formada na Europa, ela criou a Instituição Pestalozzi em Minas Gerais, sendo essa destinada à EE. Nesse local, as crianças eram agrupadas de acordo com seu nível de desenvolvimento mental, mensurado por testes de inteligência, que eram critérios significativos tanto para agrupar classes homogêneas nas escolas públicas como para as classes especiais (KASSAR, 2011).

Desses desdobramentos, em 1954 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tendo a participação de Helena Antipoff. Essas associações trouxeram contribuições quanto aos avanços na luta por políticas educacionais para as pessoas com deficiência, tendo na LDB de 1961, em seus arts. 88 e 89, menções sobre a educação dos *excepcionais* (BRASIL, 1961).

Garcia e Favaro (2020) relatam sobre esse marco de aprovação da LDB (1961), e suas menções resultaram em uma disputa de interesses do poder público e privado, devido à sua abordagem quanto ao atendimento das pessoas da EE ser, quando possível, na escola regular. Em seu art. 89, a LDB de 1961 menciona o apoio financeiro para as instituições que esse atendimento realizarem.

Dessa forma, Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) expõem que a *segregação*<sup>9</sup> custava muito ao sistema, atentando que espaços eram construídos e destinados a abrigar as pessoas com deficiência para prestar assistência.

Para a economia, segregar abarcava despesas sem retorno financeiro, e o discurso da autonomia e da produtividade resultaram na defesa de que era mais interessante propagar a *integração* da pessoa com deficiência na sociedade, de forma que esses indivíduos pudessem ser treinados para voltarem ao sistema produtivo, para serem mais rentáveis. Isso envolvia o conceito da integração social, concepção cujo foco, no contexto educacional, está nos alunos com necessidades especiais, os mesmos com atendimento educacional individualizado em salas específicas, ambientes adaptados e adequados às condições por meio de um currículo adaptado.

A integração favorecia somente àqueles que conseguiam acompanhar o currículo, mas a maioria das crianças com deficiência não alcançava níveis mais elevados de estudo. Com as lutas travadas pelos próprios grupos, organizadas por indivíduos com deficiência e seus familiares, além das novas concepções mundiais que se popularizaram, por meio das conferências mundiais, houve pressão, evidenciada na elaboração da legislação que vem sendo exercida e aprovada nos últimos anos.

O resultado é que, legalmente, os alunos com deficiência têm atendimento preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O paradigma da inclusão escolar iniciou na década de 1990, quando surgiu como um novo modelo de atendimento escolar. Foi uma reação contrária ao princípio de integração, pois se voltava ao trabalho com classes heterogêneas. Na interpretação de Abdalla (2016, p. 35),

O movimento mundial pela inclusão, a partir da década de 90 enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos, centrada no respeito e na valorização das diferenças. Faz parte deste movimento as seguintes ações: criação de leis e decretos a favor das pessoas com deficiência, acessibilidade a lugares públicos e privados, acesso a educação em todos os níveis de qualificação e ingresso no mercado de trabalho.

A partir desse período, a luta pela ampliação e acesso de qualidade à

---

<sup>9</sup>Segregação constitui separar as pessoas com deficiência em um só lugar, sendo privadas do convívio social.

educação das pessoas PAEE intensificou-se, ocorrendo a proposta de Educação Inclusiva, amparada por leis e políticas públicas educacionais (GLAT, 1995).

As influências mundiais foram decisivas nesse processo. O Brasil optou por um sistema educacional inclusivo, ao consentir com a *Declaração Mundial da Educação para Todos* (1990) e ao mostrar conformidade com os argumentos de *Salamanca*, na Conferência de 1994, ganhando força a proposta inclusiva a partir desse momento. Esse documento aborda o acesso ao ensino regular para a criança com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Nesse processo, buscou-se a ampliação de uma educação das pessoas PAEE com nuances de uma Perspectiva Inclusiva. Promulgada a LDB nº 9.394/1996, proclamaram-se garantias de uma nova forma para esse atendimento, e a lei “[...] assegurou aos educandos serviços de apoio especializados para atendimentos e para a promoção de sua integração nas classes comuns, ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino” (GARCIA; FAVARO, 2020, p. 15).

Entretanto, a EE ainda tinha por foco as escolas especializadas para desenvolver esse trabalho. Podemos afirmar, com a autora abaixo citada, que,

[...] no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida (KASSAR, 2011, p. 72).

Considerando as pressões quanto à implantação das políticas inclusivas, a partir de 2000, o governo federal instituiu, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e do Parecer nº 17/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando a matrícula dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais desde a Educação Infantil, perpassando todas as etapas e modalidades do ensino comum.

O Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB e a Resolução nº 02/2001 nele fundamentada instituem e aprovam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Parecer anuncia que a Educação Especial se organiza a fim de cumprir uma série de dispositivos legais político-filosóficos [...] sobre princípios, Políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais [...] (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 162).

Essas Diretrizes dispõem, em seu art. 2º, que o AEE tem por função o

trabalho complementar e suplementar na formação do estudante, através dos serviços e recursos que busquem a eliminação de barreiras quanto ao processo de aprendizagem e sua participação na sociedade. Oferta-se, para isso, a dupla matrícula dos alunos, no sistema regular de ensino e no AEE.

Nessa perspectiva que sustente a proposta inclusiva, o decreto nº6.571/2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado AEE, tendo para esse atendimento a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que teve, em 2006, sua implementação nos estabelecimentos de ensino (KASSAR, 2011).

Percorrendo o caminho que direciona a educação para a inclusão, podemos observar, também, um documento de grande relevância, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 7 de janeiro de 2008. Ela designa que a EE ocorrerá constituinte da proposta pedagógica das escolas, como uma modalidade de ensino, viabilizada por meio do AEE e materializada nas SRM. Define-se o público de atendimento dessa modalidade como os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (GARCIA; FAVARO, 2020).

O Decreto nº6.571/2008 foi revogado pelo Decreto nº7.611/2011, que apresentou uma regulamentação mais ampla quanto à EE e ao AEE, atendendo novamente as instituições sem fins lucrativos, de filantropia, comunitárias e confessionais com recursos técnicos e financeiros (PAVEZI; MAINARDES, 2018).

Os autores complementam que a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência é de 10 anos. Ele torna evidente, na meta 4, pontos relacionados à EE, assim como ao AEE:

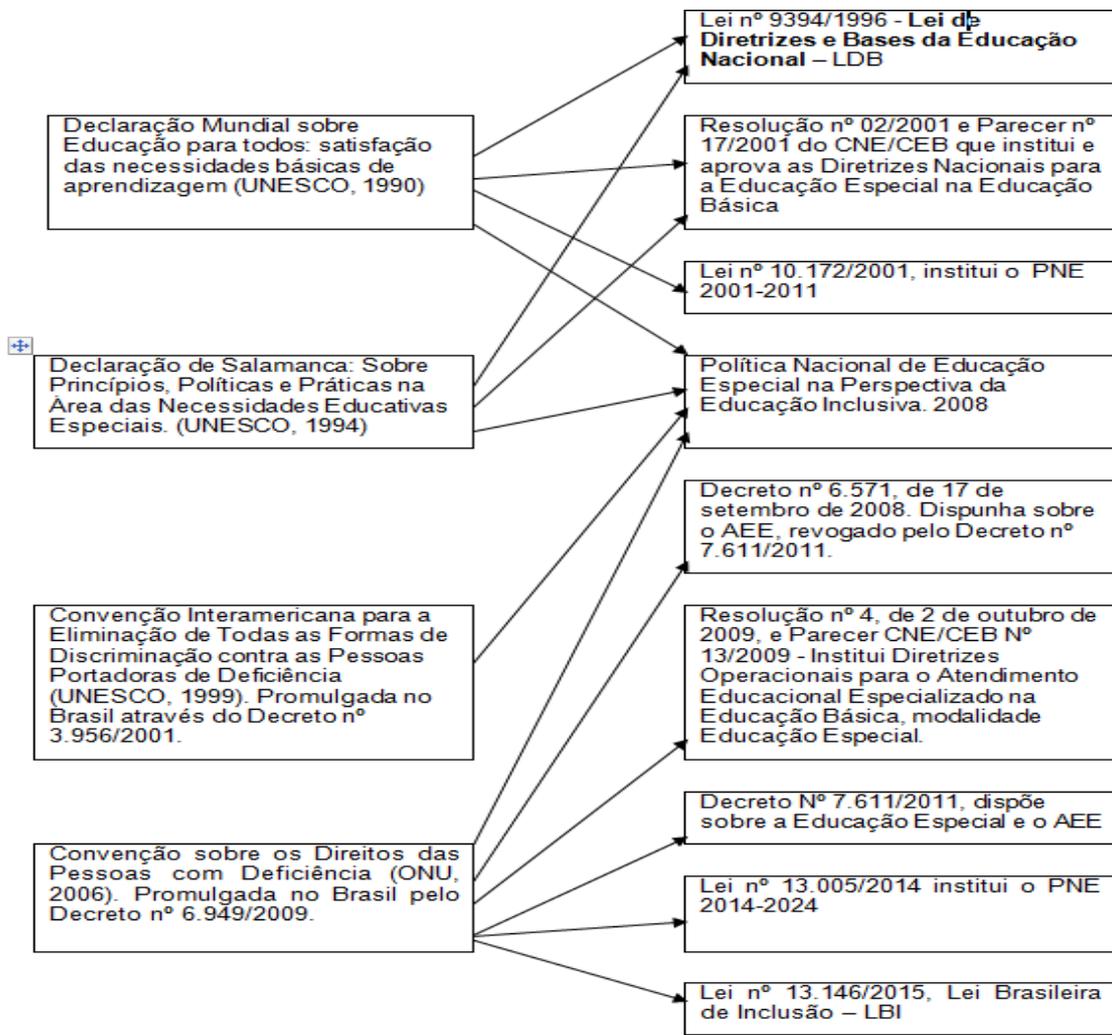
[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 164-165).

Já em 2015, como demonstra o quadro da página seguinte, instaura-se, por meio da Lei nº13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoas com Deficiência). Em seu art. 1º, afirma que ela é “[...]”

destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015c).

Pavezi e Mainardes (2018) expõem claramente, no quadro 1, as articulações entre os documentos internacionais já citados, que foram elaborados pelos organismos internacionais, conforme apresentamos anteriormente, e as políticas aprovadas no âmbito nacional que se desdobraram deles. Esse quadro foi elaborado pelos autores considerando conceitos e ideias existentes nos documentos internacionais, que são reproduzidos nos documentos nacionais normatizadores da EE.

**Quadro 2- Documentos educacionais**



Fonte: Pavezi e Mainardes (2018, p.161).

Salienta-se, com base no Quadro 2 e nas pesquisas sobre o tema, que esses documentos internacionais são base e sustentáculo para mudanças nas políticas

educacionais nacionais, com interferência direta nas políticas públicas da EE.

Nessa perspectiva encaminhada para a educação brasileira, a EEPI enfrenta desafios quanto à implementação de um trabalho que corresponda às reais necessidades das pessoas PAEE, que conceda garantias de uma inclusão efetiva, adquirindo, na prática concreta das escolas, um viés que infelizmente não corresponde às intenções proclamadas na legislação.

O fato é que os princípios que concebem a universalização de acesso à formação básica e à inclusão total, estabelecidos pelas políticas educacionais, não garantem a oferta de condições necessárias para que os desafios enfrentados sejam superados (WITEZE; SILVA, 2016).

Nesse contexto inclusivo, considera-se que há um campo instável, ao refletirmos sobre as garantias que propiciam a efetivação desse trabalho, bem como uma fragilidade que leva a possíveis alterações nas leis, com retrocessos quanto a esses direitos, como observado recentemente, com a publicação do Decreto nº 10.502/2020. O referido Decreto, de 30 de setembro de 2020, instituiria a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ele trouxe grandes debates e fomentou o campo de discussões a respeito das mudanças que propunha em relação à PNEEPI de 2008.

Nessas discussões, levantam-se questionamentos quanto ao fato de o documento não contar com a participação e consulta a representantes das pessoas com deficiência, pesquisadores e outros envolvidos que estudam em prol da inclusão, remetendo ao retrocesso quanto ao paradigma inclusivo, havendo impactos que podem levar ao retorno de modelos já superados, como a segregação e integração.

Um ponto significativo que Hashizume (2021) elenca, quando aborda o retorno de movimentos que pesquisam sobre a inclusão, é a preocupação quanto às possibilidades de terceirização da EE, o que aparece exposto nas entrelinhas do documento. É importante salientar que esses intuitos já foram observados anteriormente nas abordagens sobre a educação.

Esse Decreto rompe com as políticas já existentes, e ainda carrega uma preocupação adicional, pois para esse direcionamento inclusivo, os “[...] estudos mostram que, com a melhor das intenções, a proposta de um modelo inclusivo pode se desdobrar em práticas excludentes, que segregam mais do que promovem inclusão” (HASHIZUME, 2021, p. 4).

Até o momento, o Decreto encontra-se suspenso, o que não exime a possibilidade de retornar, assim como a formulação de outros que possam prejudicar os direitos assegurados das pessoas com deficiência.

É nesse contexto que a EEPI vem tendo seus desdobramentos, em um processo que requer atenção, pois considerando o contexto e encaminhamentos que atendem a lógica do capital, são imprescindíveis prudência e conhecimento quanto às consequências das novas propostas que são impulsionadas nesse segmento. A BNCC foi elaborada nesse âmbito, conforme vimos, e o que emergiu em suas versões quanto à abordagem e princípios que a regem foi o esvaziamento da EEPI. Isso porque houve um direcionamento para a formulação dos currículos brasileiros, mas sem constar nada explícito para o AEE e a EE. Acompanhar as nuances que envolveram essas discussões e o movimento que foi sendo feito pelos atores envolvidos nessa questão é o teor da próxima subseção.

### 3.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS DISTINTAS VERSÕES DA BNCC

Como abordado nesta pesquisa, a inclusão ganhou força no contexto educacional nacional com a PNEEPEI (2008), e nesse âmbito, a BNCC vem como garantia de promover uma educação de *qualidade*, no sentido de superar as desigualdades, com respeito às diferenças.

Seu processo de elaboração foi longo e atravessado por alterações na conjuntura brasileira. Um elemento específico sobre a EE, possível de averiguar logo no início, ao perpassar as diferentes versões da BNCC, é que ela foi sendo suprimida no seu contexto de elaboração.

A primeira e a segunda versões da BNCC, elaboradas em 2015 e 2016, por conterem referências abordando a EEPI, asseguravam maior visibilidade ao AEE e aos profissionais de apoio. Como isso viabilizou-se e foi superado, é o que procuramos demonstrar nesse momento.

É necessário reconhecer que, na primeira versão, de 2015, encontrava-se uma abordagem diretamente relacionada ao AEE, considerando a EEPI. Mesmo não sendo a instrumentalização necessária para a inclusão, no mínimo demonstrou visibilidade para esse público. Nessa versão constava:

Assim, os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades, a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento integral, com vistas a atender a meta de inclusão plena (BRASIL, 2015b, p. 11).

Apesar disso, ao verificarmos as fichas técnicas constantes nos textos aprovados da BNCC, fica evidente a ausência de reconhecimento da participação de entidades ou movimentos de/ou para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na elaboração desse documento. Também verificamos a pouca influência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria responsável pela EE que substituiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

A primeira versão, em menções obtidas no documento, considera a EE como modalidade transversal, que deveria “[...] integrar o currículo como área de conhecimento responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2015b, p. 11).

Esse texto descreve um sistema que atendesse à meta inclusiva, ao ofertar medidas de apoio e acessibilidade, essenciais à participação e à autonomia dos estudantes PAEE para um desenvolvimento integral e que contemplasse a diversidade humana.

[...] a BNCC contempla, ao longo do texto, a identificação e a eliminação das barreiras como medida de garantir às pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação o acesso aos conhecimentos. Nesse sentido, o foco da condição de deficiência do estudante é deslocado para a organização e a acessibilidade aos ambientes escolares e à comunicação, visando sua autonomia (MERCADO; FUMES, 2017, p. 8-9).

Essa questão é pertinente em nosso contexto escolar e indica que ainda nos deparamos com inúmeras situações que requerem mudanças atitudinais. O que ocorre no sistema educacional, que em geral prega a inclusão, é que, de fato, não se geram situações que a garantam, muitas vezes não passando de menções vagas que cumprem obrigações exigidas em leis.

Em vias de fortalecer a política do MEC, a BNCC tem a pretensão de assegurar um atendimento adequado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, independente da faixa geracional, por meio exclusivo da oferta do AEE nas SRM. Entretanto, defendemos que

não se faz inclusão apenas com a implantação de SRM e reformas emergenciais bancadas com recursos do Programa Escola Acessível (MERCADO; FUMES, 2017, p. 10).

Na prática, em geral, o AEE assume a única ação que se volta para a garantia de um sistema educacional inclusivo, reduzindo a EE a esse atendimento, com a oferta de recursos e suporte técnico, quando há (MERCADO; FUMES, 2017).

Os mesmos autores defendem que esses instrumentos sozinhos não contemplam a todos os estudantes PAEE, pois são necessários outros meios que viabilizem essa prática e garantam a inclusão.

Em vista disso, sendo essa versão preliminar aos encaminhamentos na formulação desse documento, procedeu-se à discussão de uma segunda versão da BNCC.

Ao analisar a segunda versão, constatamos que as abordagens sobre a EE se resumiram em tópicos, definindo as modalidades da Educação Básica, tendo dentre eles um item sobre a EE.

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, por meio do ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação da Libras, entre outros (BRASIL, 2016, p. 36).

Na interpretação de Mercado e Fumes (2017), mesmo considerando a eliminação de barreiras apresentadas nessa 2ª versão, ela se mostra permeada de limites.

Em respeito à Lei nº 13.146/2015, essas barreiras estão na base do desafio social para aprender a conviver com as diferenças humanas e não são apenas de natureza arquitetônicas e de comunicações conforme é contemplado no documento da BNCC. Há também barreiras nos transportes, urbanísticas, tecnológicas e atitudinais. Ao fazer referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônica e de comunicação, a BNCC desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de

preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar. As barreiras atitudinais não podem ser desconsideradas sob a pena de que negligenciar a diversidade e a diferença como conceitos intrínsecos e indissociáveis da marca identitária de cada sujeito social (MERCADO; FUMES, 2017, p. 9).

Ainda como menção a respeito da EEPI, é possível verificar um tópico que se destina à EE, intitulado *A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular*. Ele versa sobre o sistema educacional inclusivo, que alcance todos os níveis de ensino sem discriminação e com base na oportunidade de igualdades, contemplando a diversidade e promovendo a acessibilidade, seja ela curricular ou estrutural, além de comunicacional (BRASIL, 2016).

Outra abordagem destina-se ao AEE:

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2016, p. 40).

Nesse sentido, elencam-se as atividades desse atendimento, descrevendo cada uma delas: Estudo de caso, Plano de AEE, Ensino do Sistema Braille, Ensino do uso do Soroban, Estratégias para autonomia no ambiente escolar, Orientação e mobilidade, Ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva, Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos, Estratégias para enriquecimento curricular, Profissional de apoio, Tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa e Guia intérprete.

Nesse processo, em agosto de 2016 iniciou a revisão e elaboração da terceira versão, tendo por base a versão anterior. Em site do MEC<sup>10</sup> é possível verificar os envolvidos nos pareceres, que segundo eles, colaborativamente revisaram os encaminhamentos do documento.

A terceira versão foi entregue pelo MEC ao CNE em abril de 2018, mas nela não constava a etapa do EM, que foi complementada em dezembro do mesmo ano, assim formando uma base que oriente todas as etapas de ensino da Educação Básica.

---

<sup>10</sup>Site do MEC constando nome dos pareceristas que analisaram a 3ª versão da base, observando que não há especificações sobre a EE. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>(BRASIL [s.d.b]).

Na terceira versão preliminar, algo muito evidente já é observado no índice, pois suprime o tópico relacionado ao AEE, e isso permanece na aprovação da versão final, em 2018.

Menções que possam ser voltadas para esses estudantes são expostas apenas em um tópico, que retrata alguns de seus princípios: “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade” (BRASIL, 2018, p. 15). Considera-se que o planejamento das redes de ensino deva ter como foco a equidade, tratando do reconhecimento de que os estudantes possuem necessidades diferentes.

A BNCC explicita de modo mais direto quanto a esse atendimento, ao trazer que o trabalho com foco na equidade pressupõe reverter situações de exclusão, que historicamente se constituíram na vida de povos menos favorecidos. É no interior dessa discussão que ela menciona as pessoas com deficiência.

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo 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) (BRASIL, 2018, p. 16).

Observamos que já não mais constam orientações específicas quanto aos serviços de atendimento.

Deste modo, extinguiram-se do documento as discussões e garantias acerca dos meios apresentados como possibilidades para a acessibilidade e inclusão dos alunos PAEE. Restringiu-se a conceituação da EE e do AEE, ao se apresentar simplesmente “[...] o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (BRASIL, 2018, p. 16). Sendo assim, um fator relevante é, ainda, a ausência de encaminhamentos teórico-metodológicos que subsidiem o trabalho para com esses alunos.

Lima (2020) expõe sobre a insuficiência de aportes pedagógicos e de embasamento normativo na BNCC, no que se refere à EE, o reducionismo, e praticamente a ausência desses encaminhamentos se constituem em sérias lacunas para o direcionamento e suporte no atendimento escolar com o PAEE.

O documento aprovado da BNCC não discrimina adequadamente o público-alvo da educação especial, mas restringe-os às pessoas com deficiência e desconsidera os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A despeito de

assumir o compromisso com os alunos com deficiência, a BNCC não trata das diferentes formas de deficiências e das respostas educativas por elas requeridas. A expressão comunidade surda aparece apenas uma vez no item 4.1.1. Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) ao se referir à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020, p. 2).

Como a BNCC é um meio orientador de todo o contexto educacional brasileiro, Rabelo (2012) considera que são necessárias ações e metas que visem à acessibilidade, à organização e à oferta de recursos para que haja uma perspectiva inclusiva, considerando como apoio o ensino colaborativo para atender a diversidade da EE, mas desde que essas propostas tenham condições práticas de efetivação, gerando resultados.

Somente adentrar os alunos PAEE nas escolas não é sinônimo de garantia da inclusão, sendo necessário dar condições para que suas potencialidades sejam desenvolvidas e consideradas no processo de aprendizagem, conforme já exposto, assim como sua permanência nesse processo. Nesse sentido, mediante os dados obtidos até o momento, é possível perceber que a EE, que já não era abordada nas versões anteriores da BNCC de forma suficiente para orientar o AEE, acaba por sucumbir, sendo representada na versão final de 2018 apenas em algumas terminologias, como diversidade, inclusivo, equidade e alunos com deficiência, abstendo-se de maiores direcionamentos para que haja suporte nas orientações e no trabalho com esses alunos.

Para além de uma política pública educacional que proclame a igualdade, o respeito e a qualidade educacional, são necessários meios reais para que esses objetivos se efetivem, tanto para os alunos do ensino regular quanto para os alunos PAEE. Interpretar sua organização permite perceber a EEPI e os princípios gerais que a sustentam para a formação do sujeito desejado, discussão que objetivamos na próxima subseção.

### 3.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC

A BNCC é um documento aprovado, conforme definido na LDB, Lei nº 9.394/1996, instituído para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas

públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Entende-se que a BNCC é um instrumento fundamental na garantia de um nível comum de aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2018). Nesse sentido, é de grande relevância compreender sua organização estrutural, percebendo seu intuito de direcionar o processo educativo de todos os sujeitos estudantes do sistema regular de ensino.

Esse documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas para que haja o avanço de todos os estudantes ao longo da escolaridade básica. Competências essas que constituem toda sua estrutura, a fim de expor o que deve ser desenvolvido ao longo da Educação Básica e em cada etapa da escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNED), a base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como aborda em seu texto introdutório (BRASIL, 2018).

O texto da BNCC preconiza que as aprendizagens essenciais dos estudantes brasileiros serão garantidas com o trabalho das dez (10) competências básicas gerais, que são apresentadas logo no início (BRASIL, 2018). São dez (10) as competências gerais, e para cada componente curricular foram estabelecidas as competências específicas, recomendadas pela BNCC como meio orientador para que os educadores direcionem suas aulas. Elas perpassam todas as dimensões da vida do estudante, sendo trabalhadas de acordo com o grau de intensidade e dificuldade considerado para cada etapa. Elas também são abordadas em vários materiais ofertados pelo Movimento Todos pela Base (MTP), organização já mencionada nesta pesquisa pelo seu nível de envolvimento e interesses para a elaboração desse documento.

As competências são discriminadas como:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a

imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Quanto a essas competências, o MTP as resume no material intitulado *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* como: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Seus desdobramentos podem ser visualizados no Quadro 3, que os apresenta de modo articulado e didático, apoiando sua implementação.

### Quadro 3 – Competências gerais da BNCC



Fonte: Movimento Todos pela Base (2018, p. 2).

Fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, essas competências respaldam-se em princípios éticos, estéticos e políticos, os quais, segundo as *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*, estão voltados para os “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 1).

Pela importância que adquire na BNCC, e considerando os interesses capitalistas, o conceito de competência merece aprofundamento.

Essa discussão não é nova, e Souza (2010) aborda esse conceito aplicado ao campo do trabalho, compreendendo que as transformações nessa área, diante das crises, como já abordamos nesta pesquisa, exigem do trabalhador competências que vão além do operar máquinas. Além dessa questão da preparação para o trabalho, todavia, é necessário desvelar o intento oculto nessa formação:

[...] a nova cultura empresarial tem buscado construir na classe trabalhadora talvez a mais importante de todas as competências no atual estágio de desenvolvimento do capital: a capacidade para assimilar e aceitar de forma positiva as mudanças que se impõem ao

trabalhador no contexto do processo de trabalho e de produção. De modo geral essas são as competências necessárias à conformação psicofísica do trabalhador aos novos métodos e processos de trabalho e de produção que se consubstanciam na captura da subjetividade operária em nome de uma nova dinâmica de subsunção real do trabalho ao capital (SOUZA, 2010, p. 134).

Ramos (2006, p. 237), nessa mesma perspectiva, traz contribuições, ao abordar a pedagogia da competência, indicando que, diante das modificações dos modelos de produção, como verificamos na primeira seção, o ensino direcionado para o trabalhador foi sendo conduzido a uma formação para a cidadania. Também, para a “[...] conformação moral e psicofísica dos sujeitos” a essa nova estrutura, sendo incluída certa rigidez, obediência e disciplina como modulação do comportamento do trabalhador.

Ao contemplar o conceito de competências que a BNCC expõe, verificamos que seus direcionamentos condizem com a abordagem dos autores acima citados.

Segundo a BNCC, a definição de competência constitui

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC tem as competências por fundamentos e apresenta, em seu texto introdutório, um tópico que se destina a essa abordagem, intitulado *Foco no desenvolvimento de competências*. Discute-se essa relação das competências com o contexto social mundial das últimas décadas, identificando os direcionamentos na formulação dos currículos brasileiros e de outros países. Também discute o tratamento desse conceito nas avaliações, que mensuram a *qualidade* da educação. Nesse sentido, as orientações pedagógicas voltam-se para o que o aluno “deve saber” e o que “devem saber fazer” (BRASIL, 2018, p. 13).

Nesse ponto de vista, a BNCC considera que os sujeitos que compõem determinado papel nessa organização social necessitam ser formados, por isso a sua estrutura curricular direciona essa formação, atendendo às várias fases de desenvolvimento do ser humano.

Analisando a estrutura que compõe a BNCC observa-se, como primeira etapa, a Educação Infantil (EI), que até meados de 1980 era considerada fora da Educação Básica. Com a Constituição de 1988, esse atendimento de zero a seis

anos passou a ser dever do Estado, e pela LDB, tornou-se parte integrante da Educação Básica. Em 2006, com a antecipação da idade dos seis anos para entrar no Ensino Fundamental, alterou-se o atendimento que vai de zero a cinco anos, sendo obrigatório apenas para a idade de quatro e cinco anos (BRASIL, 2018).

As etapas da EI dividem-se no atendimento, que na BNCC constam como: creche, para os bebês (0 a 1 ano e 6 meses); para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e na pré-escola, para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O documento assegura que, na EI,

[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Consta na BNCC que, no campo de experiências, o trabalho aconteça dentro dos seguintes elementos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Transitando da etapa da EI para o Ensino Fundamental (EF), há um alerta para que haja continuidade dos processos de aprendizagem. No EF, a estruturação ocorre por áreas de conhecimento, havendo prioridade na ação pedagógica do primeiro e segundo anos para o processo de alfabetização. Para cada área, há dez competências específicas, que apontam para as dez competências gerais por meio de habilidades específicas para cada uma delas, e eixos temáticos na condução dos conteúdos que garantam seu desenvolvimento. A distribuição dos conhecimentos por áreas é explicada no documento, conforme o Quadro 4, na página seguinte.

**Quadro 4 – Áreas do conhecimento, componente curricular– Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais**

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: Brasil (2018, p. 27).

A etapa final, que consiste no EM, além de se voltar para o desenvolvimento de competências, parte do princípio de uma educação integral, sendo observada na legislação instituída no ano de 2018, com a Lei nº 13.415/2017. Assim, consta-se que

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB (BRASIL, 2018, p. 469).

Disso decorre que, para cada área de conhecimento, há competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas ao longo das etapas. “Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável” (BRASIL, 2018, p. 470). O Quadro 5, na página seguinte, retrata a nova configuração do EM, que passou a ser constituída pela BNCC e pelos itinerários formativos.

Quadro 5– Competências gerais para o Ensino Médio



Fonte: Brasil (2018, p. 469).

Os itinerários formativos, segundo o texto da BNCC, são contemplados como estratégias de flexibilização da organização curricular e como proposta de escolha para o estudante, podendo ter por foco uma área de conhecimento, formação técnica ou mobilização de competências e habilidades de distintas áreas.

As reformas e a elaboração da BNCC, ao considerar os interesses em uma formação flexível e aligeirada, possível de ser percebida com o novo Ensino Médio, ofertam importantes elementos para refletirmos sobre a educação e seus objetivos.

Ao perceber os conceitos e ideias que permeiam a BNCC, é possível compreender que a *qualidade* na educação, pretendida por educadores, pessoas PAEE e todos os envolvidos nesse processo, não chegará de forma satisfatória e que atenda às necessidades de uma prática pedagógica com a perspectiva inclusiva, pois ela se tornou um campo de interesses políticos e econômicos que estão relacionados com a conjuntura atual.

Esses interesses já vêm sendo concebidos desde a Constituição de 1988, e em outros documentos que servem de base para a estruturação da BNCC. Dentro dessa realidade, conduz-se para a formação de sujeitos com perspectivas direcionadas para escolhas que remetem às exigências do mercado de trabalho.

Estando a escola determinada pelos interesses capitalistas, como se observa na organização e direcionamento que a BNCC dá para a formulação dos currículos brasileiros, ela assume o papel de formação de sujeitos competentes para as exigências do mercado de trabalho, sendo eles impelidos a se adaptarem à precarização do trabalho e às condições dispostas para tal. Dessa maneira, a inclusão das pessoas com necessidades especiais, vista nesses moldes, segue por quais direcionamentos abordados pelo documento? Qual a concepção de homem que está presente nele e que revela suas reais intenções? Essas são discussões sobre as quais refletimos no capítulo subsequente.

#### **4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES DA BNCC**

Compreender o envoltório que perpassa a formulação do documento que atualmente é o guia para a elaboração dos currículos brasileiros permite entender o complexo contexto de disputas e interesses que conduzem as ações educativas propostas para as escolas. O que se verifica é que ela é acionada para ser reprodutora da sociabilidade do capital, intervindo na construção de sujeitos que atendam a esses interesses. É importante salientar que esse é um processo contraditório, havendo tentativas de resistência por parte dos educadores e da comunidade escolar.

Na realidade concreta, o que se verifica é que as políticas de inclusão no Brasil exibem o cerne do contexto internacional para sua formulação, estando elas fragilizadas e sujeitas a alterações mediante interesses políticos, econômicos e sociais que vigoram em determinado momento, como já argumentamos nas seções iniciais deste trabalho.

No decorrer deste estudo, foi possível verificar como a constituição da sociedade repercute na escola por meio da base, além de se constatar o esvaziamento da EE na estrutura e direcionamentos da BNCC para o trabalho com esses alunos.

Nosso propósito, nesta seção que se inicia, é analisar as concepções fundantes da BNCC a fim de verificar o que gerou o silenciamento da EE, tendo em vista o percurso das políticas educacionais que preconizavam a inclusão do PAEE. Concebemos que essa discussão pode nos conduzir à análise de como se pretende formar os indivíduos nessa sociabilidade e na conjuntura contemporânea, bem como desvelar seus impactos para a EEPI.

Com esses elementos, aprofundamos a concepção de homem que fundamenta a BNCC, nem sempre visível, tendo essa abordagem o objetivo de contribuir para desvelar os sujeitos que a política educacional adotada pelo país pretende produzir, além de procurar perceber criticamente o projeto de inclusão proposto pelo capital. Como salientamos nos aspectos levantados anteriormente, as políticas mundiais direcionam para uma inclusão que vise a atender, por intermédio do processo educacional, os interesses das classes dominantes.

Verificamos, por fim, a formação que a BNCC determina, identificando

criticamente seus impactos para a EEPI, a fim de desvelar as causas dos impasses enfrentados pela comunidade educacional que atende esses alunos, e suas reais abordagens e determinantes no contexto prático.

#### 4.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM E DE EDUCAÇÃO QUE PERMEIAM A BNCC

O documento da BNCC ampara-se em uma determinada concepção de homem e de sociedade que, para a maior parte das pessoas, não é facilmente perceptível. Nosso desafio, nesse momento, é contribuir com a tarefa de desvendar esses fundamentos que perpassam os currículos escolares, a fim de identificar como eles afetam a formação humana e, nesta pesquisa, especialmente a EEPI.

O teor da BNCC evidencia, de forma indireta, o tipo de sujeito que se concebe como típico dessa sociedade. Um primeiro elemento visível é a própria concepção que se apresenta da realidade atual. Ela exige que os estudantes sejam capazes de resolver exigências complexas do cotidiano, o que é pontuado como condição para o “[...] pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, e que o documento apresenta como estando em concordância com a LDB 9394/96 (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, o texto ainda expõe a perspectiva de que o trabalho pedagógico deve estar dirigido para o desenvolvimento de competências, indicando o que os alunos devem *saber* e o que eles devem *saber fazer*. No que se refere ao que eles devem saber, deve-se considerar “[...] a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 13). Já em relação ao saber fazer, propõe-se levar em conta “[...] a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, assegurando, assim, as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018, p. 13).

Em se tratando dessas aprendizagens essenciais, é importante pontuar que elas contemplam as necessidades dirigidas a uma determinada classe, entendendo a sociedade com uma clara divisão social entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. No caso da educação nessa sociabilidade, verifica-se a existência de um projeto determinado pelas classes dominantes para a classe dos trabalhadores.

Isso não constitui uma exclusividade de nossa época, mas remonta à própria constituição e organização da sociedade capitalista, em que a burguesia assumiu a tarefa de ofertar a escola pública para os trabalhadores.

Com efeito, ao perceber que soavam como ameaça os movimentos revolucionários dos operários no decorrer do século XIX, cujos manifestos e lutas se organizavam para exigir seus direitos e para superar a forma social do capital, a burguesia propôs a escola para todos. Isso originou a escola pública na Europa, a partir de meados do século XIX, iniciando-se a oferta de instruções e conhecimentos que podemos relacionar com as aprendizagens essenciais abordadas atualmente. O objetivo identificado é levar a conformação a essa classe, para se manter no seu devido lugar, conservando os interesses das classes dominantes.

A partir disso, a burguesia viu como necessário conter os avanços do movimento operário e desenvolver um conjunto de crenças, ideais e valores capazes de determinar 'cientificamente' o lugar de cada um. [...] No momento em que se deflagrava o movimento revolucionário surgiam discursos que apontavam o processo educacional como necessidade central para composição de uma nova organização social. O objetivo era evitar a radicalização do movimento revolucionário, com o auxílio de uma escola pública que incidisse diretamente na formação do cidadão (GARCIA *et al.*, 2017, p. 180).

O pensamento liberal difundiu, assim, sua concepção de homem e de mundo, que se construiu socialmente na transição do feudalismo para o capitalismo, diante das transformações oriundas das divisões de classes. A educação voltada à classe trabalhadora propunha o mínimo indispensável, e tinha por conteúdo básico o que podemos resumir em conhecimento da leitura, escrita e cálculos.

Lima, Wihby e Favaro (2008, p. 20) refletem sobre esse projeto burguês de educação e suas causas, já no século XVIII, ao citar ideias de Adam Smith (1723-1790) sobre a educação: “[...] para os trabalhadores, apenas é necessária a educação elementar, uma vez que, estando ocupados com a produção de mercadorias, esses indivíduos não teriam condições e muito menos necessidade de receber maior instrução”.

Dessas acepções, as autoras ainda complementam que “[...] a educação elementar se estenderia somente à escola das primeiras letras, com o objetivo de aprender a ler, a escrever e a calcular” (LIMA; WIHBY; FAVARO, 2008, p. 20).

Como se constata, apesar da distância temporal em que esse receituário é elaborado, na atualidade, os objetivos educacionais gerais pouco avançaram em

termos de aprofundamento de conteúdos. Essas mesmas abordagens perpassam o documento da BNCC como um todo, agora ressignificadas, demarcando as características requeridas dos indivíduos perante as necessidades que se apresentam na sociedade em seu estágio de desenvolvimento atual.

O saber utilitário, com os objetivos de aprendizagem e as habilidades socioemocionais, é priorizado em detrimento do acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, que são identificados com *acúmulo de informações*.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, *resiliente, produtivo* e responsável requer muito *mais do que o acúmulo de informações*. Requer o desenvolvimento de *competências* para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para *resolver problemas*, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e *buscar soluções*, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifos nossos).

O trabalho por competências conduz a BNCC como um todo, e é concebido enquanto um *saber fazer*. Essa concepção está “[...] estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na ‘sociedade da informação’. Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p. 55, grifo do autor).

Duarte (2008) faz uma relação da pedagogia das competências como parte de uma corrente que ele nomeia de *aprender a aprender*, lema discutido e compreendido enquanto fundamento da BNCC. O autor supracitado, no sentido de compreender as ilusões que essa abordagem direciona para a sociedade do conhecimento ou informação, alerta para o fato de que esse discurso busca transferir os olhares, desmobilizando as formas de enfrentamento do capitalismo, já que se volta para outros fenômenos considerados preocupantes no contexto atual.

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2008, p. 14).

Segundo o autor, esses direcionamentos prezam pela valorização da autonomia do buscar o conhecimento sozinho, aprender sozinho por meio de métodos de construção do conhecimento, sobrepondo a transmissão do conhecimento por outro. Assim, os interesses do aluno é que direcionam o contexto educativo, e sua aprendizagem tem que ser dinâmica para acompanhar as mudanças sociais e nos processos de trabalho.

Verificamos que, sob esse discurso, o conhecimento parece disponível a todos, confundindo-se o acesso às informações, inclusive, hoje, em grande parte falsas e deturpadas nas mídias sociais, com o seu entendimento e o estabelecimento de relações mais amplas, necessárias à real compreensão desse conhecimento. A sociedade capitalista, a exploração da classe trabalhadora e os problemas inerentes a essa forma social são tratados como *naturais* e possíveis de ser solucionados pelos esforços dos próprios indivíduos.

Com as mudanças nos processos de trabalho, como verificado anteriormente, ao nos referirmos à reestruturação produtiva ocorrida a partir de meados da década de 1970, as palavras de ordem passam a ser *flexibilização*, desenvolvimento de *competências e habilidades*, *empregabilidade* e *empreendedorismo*, buscando a produção de indivíduos “[...] competentes, fazedor de coisas e empreendedor, atendendo, assim, a lógica do mercado” (CARMO; REZENDE; BRITO, 2021, p. 15).

Na atualidade do modo de produção capitalista, são exigidos dos sujeitos requisitos para que se adequem aos avanços tecnológicos, vigorando a presença do “[...] trabalho flexível, na captura da subjetividade operária e nos altos índices de desemprego, sendo que estes, ao mesmo tempo em que refletem os resultados, são também, por outro lado, indispensáveis para realimentar o próprio sistema” (HOBOLD, 2002, p. 4).

Nessa perspectiva, o trabalho que se caracteriza nos currículos educacionais da BNCC conduz a um perfil determinado de homem: capaz de *resolver problemas*, *criar soluções*, e ter autonomia para exercer sua *cidadania*. Esse perfil foi sendo instituído junto às mudanças da sociedade, e conduzido pela ideologia liberal, que preza pela defesa da constituição de um sujeito que atenda a essas mudanças e as necessidades de reprodução da relação social do capital, tendo por base princípios que direcionam para a “[...] liberdade, a tolerância, a defesa da propriedade privada, a limitação do poder e o individualismo” (LIMA; WIHBY; FAVARO, 2008, p.1).

A constituição dessa sociedade, de acordo com as autoras mencionadas, teve por base princípios que asseguram a liberdade do indivíduo e a igualdade, bem como a conservação da propriedade privada, com interferência mínima do Estado. Esses princípios, entretanto, estão circunscritos ao que é exigido e permitido nessa sociabilidade.

Marcondes (2008) discorre sobre as ideias liberais que foram constituídas desde a Revolução Francesa (1789), cujo lema consiste na *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. Esses conceitos foram apresentados como declaração, entendendo-se que, assim, os direitos do homem estariam garantidos, sendo eles considerados naturais aos indivíduos. Sua relação com as transformações econômicas e sociais na transição feudal ao capitalismo é visível:

[...] a **liberdade**, exemplificada pela defesa da livre iniciativa no comércio, segundo pensamento liberal e opondo-se ao absolutismo (ainda vigente no final do séc. XVIII em várias monarquias europeias, como França, Prússia, Áustria e Espanha, mas não mais na Inglaterra; 2) o **individualismo**, que se baseia na existência do indivíduo livre e autônomo, consciente e capaz de se autodeterminar; 3) a **igualdade jurídica**, que visa garantir a liberdade do indivíduo contra os privilégios (MARCONDES, 2008, p. 208, grifos do autor).

No que se refere à interferência mínima do Estado, por exemplo, no âmbito do capital, isso passou a significar que se requer suas providências e atuação junto à sociedade para defender os interesses privados, para a garantia de sua expansão e manutenção, seja por meio da formulação de leis ou pela geração do conformismo da maioria dos indivíduos a essa condição, concebendo que a riqueza se destina a um pequeno grupo. Apesar de ter sido viável, em alguns momentos, a oferta de serviços públicos pelo Estado, durante o denominado *Estado de Bem-Estar Social*, na atualidade do contexto neoliberal, o que se constata é o esvaziamento desses serviços e sua atenção total para satisfazer o capital<sup>11</sup>.

Esses princípios sociais e humanos é que perpassam e fundamentam a educação como um todo, e foram resultado de um momento de transição que envolveu disputas decorrentes do antagonismo entre as relações feudais e capitalistas. Eles foram sendo determinados por meio de revoluções e reformas, tendo destaque as Revoluções Francesa e Industrial, iniciadas no século XVIII

<sup>11</sup>Por intermédio do Estado neoliberal, é possível verificar a implantação dessa lógica com as últimas reformas, como a “contrarreforma trabalhista de 2017 (Lei 13.467/2017) que abriu um enorme campo para recalibrar a exploração do trabalho dos docentes favorecendo forte ampliação da mais-valia em prol do capital” (LEHER, 2021, p. 16), atendendo somente aos interesses do capital.

(LIMA; WIHBY; FAVARO, 2008), quando o capitalismo passou a preponderar sobre a decadente organização feudal.

Estruturadas as propostas liberais na sociedade capitalista, perante as contradições que foram ocorrendo ao longo desse processo, e tendo como base a materialidade em que a divisão entre burguesia e proletariado consolidou, o que se almejava no período revolucionário, diante de considerações como a igualdade e liberdade, ficou “[...] apenas no plano das ideias” (LIMA; WIHBY; FAVARO, 2008, p.13).

Em relação a esses conceitos, verifica-se que a igualdade de direitos e a liberdade, tratados de forma imprecisa, foram sendo direcionados e contemplados com a ideia de cidadania. O que na sociedade capitalista, de fato, se manifesta em liberdade para os sujeitos da classe trabalhadora, é a necessidade material criada de que possa se direcionar para quem remeterá sua força de trabalho, considerando que é seu único bem de troca, a única mercadoria de que dispõe para vender no mercado e, assim, garantir sua sobrevivência. Dessas acepções, podemos ressaltar que

É importante destacar que a liberdade sustentada pelo Liberalismo se situa no contexto da propriedade. Assim sendo, a maioria da população – por não ter propriedade – fica somente com a liberdade de vender sua força de trabalho para sobreviver por meio do seu trabalho (LIMA; WIHBY; FAVARO, 2011, p. 6).

Um princípio definidor dos sujeitos nessa lógica e que perpassa a BNCC, com clareza, é a cidadania. Podemos compreender, com Tonet (2002, p. 83), o que significa e constitui a denominada cidadania: “[...] tornou-se sinônimo de liberdade. Cidadão é o indivíduo que tem direitos e deveres das mais diversas ordens e que tem no Estado a garantia de que estes direitos e deveres terão uma existência efetiva”.

Entretanto, é imprescindível ir além da superficialidade dessa constatação, que é sedutora e que iguala os indivíduos juridicamente. Isso porque o direcionamento abarcado nesse conceito de cidadania, segundo o mesmo autor, está apoiado em fundamentos complexos e profundamente relacionados à própria relação social do capital. Sendo assim, a cidadania deve ser apreendida “[...] não enquanto desejo abstrato, mas enquanto proposta objetiva, expressa pelo sentido real do conceito de cidadania”, pois o que se pretende com esse princípio “[...] é que a vida social continue cindida numa esfera privada e numa esfera pública, o que é o

mesmo que pleitear a perpetuação da exploração do homem pelo homem [...]” (TONET, 2002, p.87).

Esses fundamentos que constituem a concepção liberal de homem permitem compreender que a BNCC traz direcionamentos que conduzem ao sujeito *cidadão*, que ao exercer sua cidadania, seja capaz de opinar, ter autonomia para tomar decisões, resolvendo problemas e demandas complexas do cotidiano. Direitos de cidadão que, sob o viés capitalista, atendam às suas demandas, assumindo seu papel dentro de determinada classe, constituinte dessa formação social. A base fundante dessa sociedade, que tem o capital por foco, é direcionada para, assim, manter e ampliar a propriedade privada, a exploração do trabalhador pela burguesia e a acumulação do capital, sem contestações por parte dos *cidadãos*.

A relação social capitalista é vista como *natural*, sem vislumbrar a possibilidade de sua superação. A empregabilidade e o empreendedorismo são trazidos como soluções aos problemas, e assim, o desemprego também é naturalizado. Não se questionam suas causas, e sua solução é atribuída aos próprios indivíduos, que devem se ajustar e se esforçar para obter o sucesso desejado. O que se exige é apenas a adaptação, e por isso a *resiliência* passa a ser um forte componente nos documentos educacionais.

Tonet (2002) indica que é preciso pensar para além desse ideário da cidadania a fim de superar as relações de exploração capitalistas, lutando por outra relação social, em que a propriedade privada seja erradicada. Na proposta revolucionária do autor,

[...] a participação, as relações entre representantes e representados, a autoridade, o próprio trabalho, o acesso à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, enfim, ao conjunto da riqueza humana é algo radicalmente diferente numa ordem regida pelo capital e numa ordem regida pelo trabalho emancipado (TONET, 2002, p. 89).

Pelo exposto constatamos que, diante das crises cíclicas ocorridas em meados da década de 1970 e das mudanças nos modelos de organização da produção capitalista, de que emergiu o neoliberalismo, manteve-se o ideário liberal, embora com algumas adequações.

Branco *et al.* (2018) discorrem que a BNCC está conciliada com as ideias neoliberais que os organismos internacionais pleiteiam, voltando-se para uma formação de sujeitos flexíveis, moldados para as necessidades do mercado,

opondo-se a uma formação emancipatória desses indivíduos. Como já apontamos, o receituário internacional e neoliberal foi sendo difundido por variadas estratégias, que incluíram a realização de Conferências Internacionais.

Esses pontos relevantes que a BNCC suscita demonstram dispositivos variados que vêm sendo inseridos na legislação educacional. Além da manutenção da ordem social do capital, por intermédio da oferta de conhecimentos limitados, que dificultam o desvelamento da realidade social, as políticas educacionais atuais também geram possibilidades de ampliar o campo mercadológico educacional<sup>12</sup>, o que é extremamente relevante para os setores privados.

Alguns instrumentos de controle são empregados no contexto educacional, como as avaliações, que assumem o papel de direcionar os conteúdos da escola; os objetivos direcionados pela BNCC, que atendem essas avaliações; assim como a formação continuada de professores. As reformas vão sendo empreendidas e abrem-se esses serviços para serem ofertados e conduzidos pela iniciativa privada, possibilitando sua abertura para geração de lucro.

Este conjunto de dispositivos representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para 'empresas educacionais confiáveis' do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014, p. 1092).

A educação, ao se tornar alvo do capital, configura-se em um campo lucrativo, mediante as ações desenvolvidas pelas empresas educacionais, representando, hoje, investimentos fortíssimos, inclusive na bolsa de valores, o que a torna uma mercadoria. Ademais, Leher (2021, p. 15) aborda essa questão versando que,

[...] por omissão ou por meio de ordenamentos normativos e jurídicos, o Estado operacionaliza os interesses do capital, a exemplo da ausência de regulação do capital estrangeiro no setor educacional, da admissão de que a educação pode ser negociada na

---

<sup>12</sup>Tem ocorrido uma drástica diminuição no financiamento da Educação, o que se explica porque hoje ela um vasto campo de negócios, geradora de lucros, ocupando, em 2008, o 3º lugar de investimento na bolsa de valores (LEHER, 2021).

bolsa de valores e da incrível flexibilização da abertura de capital e de operações de grupos educacionais na bolsa.

As atuais políticas educacionais representam, assim, os interesses do capital, criando mecanismos legais que dão significados para uma concepção de sujeito e de uma determinada educação a serviço dessa lógica econômica. O objetivo é garantir a abertura dos serviços públicos, antes ofertados pelo Estado, e agora liberados para a intervenção privada. Além de tornar a educação uma mercadoria, com as parcerias público-privadas, o capital ainda capta recursos públicos.

Para atender a tais interesses, essa proposta é fortemente defendida por variados mecanismos, dentre eles a mídia, sob a perspectiva de dar qualidade para uma educação que atenda com equidade e que seja capaz de solucionar os problemas sociais. No âmbito da cidadania, todos têm condições *iguais* de acesso à educação e, portanto, todos teriam supostamente as mesmas chances de obter sucesso na sociedade, bastando, para isso, fazer as *escolhas* corretas.

Apagam-se, com essa estratégia ideológica, as relações sociais estruturadas na propriedade privada, naturalizando-as, mas elas realmente determinam a condição social dos indivíduos no âmbito da relação social do capital. Assim, transfere-se para o sujeito e para escola a responsabilidade na construção de uma sociedade que supere as desigualdades por meio do processo educativo, tendo a BNCC por orientadora. Essa é a lógica que perpassa o documento.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades (BRASIL, 2018, p. 15).

Outro aspecto a se considerar, a partir dessa reflexão, que é mencionado na base, é a importância de ressaltar a ênfase no conceito da equidade como processo de superação dessas desigualdades. Ela é apresentada, assim, como um compromisso para “[...] reverter as situações de exclusão histórica que marginalizam os grupos” sociais (BRASIL, 2018, p. 15).

Portanto, “para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p.15).

Propõe-se um planejar voltado para a equidade, como engajamento transformador da condição de *exclusão*. Aqui, subentende-se que a BNCC trata

também das pessoas com necessidades educacionais especiais, entendendo as demandas de práticas pedagógicas inclusivas. Diante dessas concepções de homem e sociedade, vemos que os conceitos de *inclusão* e *exclusão* se fazem presentes. A educação tem a atribuição de superar a *exclusão*, o que demonstra a necessidade de uma abordagem mais profunda dessa questão, que trazemos na subseção adiante.

#### 4.2 INCLUSÃO: CONCEITO E PERSPECTIVAS SOB O CAPITAL

Como vimos demonstrando ao longo deste estudo, o campo educacional brasileiro é um palco de disputas, pois há variados interesses em jogo. Mediante o cenário de discussão e aprovação da BNCC, manifestaram-se defensores de uma educação equitativa também os que defendiam uma visão crítica sobre a implantação da BNCC. Assim, de um lado, colocaram-se os defensores de uma educação para todos, popular, sem discriminações e que sirva para superar injustiças sociais; e de outra direção emergiu uma posição do setor privado, que reforça a dominação, a exploração e a desigualdade no acesso ao conhecimento científico, ao saber elaborado, ajustando os indivíduos à sociedade.

O que se percebe, nesse cenário nacional e nas diretrizes mundiais, é que o intuito das políticas em vigor é defender uma educação que se apresenta como instrumento capaz de garantir a manutenção do *status quo* e a reprodução da organização social pautada na lógica do capital. A própria defesa da inclusão, por esses princípios, necessita ser problematizada.

Não por acaso, os apelos pela inclusão escolar de pessoas com deficiência emergem, sobretudo, na última década do século XX, não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, mas, principalmente, como uma estratégia reformista do capital, sendo um novo mecanismo ideológico para perpetuar a ordem estabelecida e manter o *status quo* dominante (BEZERRA; ARAUJO, 2013, p. 575).

Em meio a essas disputas, certos termos são apropriados e compartilhados pelos distintos atores, como é o caso da inclusão. Tendo isso em vista, a compreensão mais aprofundada a respeito da inclusão se faz necessária para que, diante desse contexto de disputas, haja maior clareza do projeto formativo e político que se pretende defender.

A inclusão, assim como outros paradigmas já abordados neste trabalho, é

uma perspectiva largamente difundida, e com ela se direcionam ações que visam à oportunidade de que todos tenham acesso ao conhecimento, independentemente de ser uma pessoa com necessidades especiais ou não.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (FREIRE, 2008, p. 5).

Compreender a proposta de *inclusão* e pensar sobre a *exclusão* são pontos que necessitam ir para além do que esses conceitos apresentam aparentemente, o que Ribeiro (2006) aborda, avançando para além da superficialidade trazida nos documentos.

Para a autora, os conceitos são frágeis, não apresentando razões que expliquem o porquê ou quem será *incluído* ou *excluído*. Ao realizar um aprofundamento no estudo desses conceitos, a autora verifica a compreensão estabelecida, que vai no sentido de desviar o problema social da divisão das classes.

O conceito 'exclusão' tem o mérito de ampliar a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, mas que não podem ser explicados tão-somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência. A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico-prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração/expropriação, próprias do modo de produção capitalista (RIBEIRO, 2006, p. 159, grifo do autor).

Dessa compreensão, a *inclusão* que permeia os documentos elaborados para atender a EE, como a BNCC, também atendem aos interesses burgueses, pois conduzem a discursos equivocados, iludindo aqueles que dele fazem parte e argumentam em defesa de uma educação *inclusiva*, não saindo do contexto da superficialidade dessa proposta.

Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para 'dentro' novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou

inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social (RIBEIRO, 2006, p. 159, grifo do autor).

Esses pontos expostos levam à percepção real do que se oculta no discurso do adentrar todos na escola, como proposta *inclusiva*. Isso ocorre no âmbito da Educação Básica como um todo, e se complexifica com a EE e o AEE, pois se responsabilizam os educadores, equipes pedagógica e administrativa para conseguir solucionar as demandas específicas dos educandos PAEE, gerando sofrimentos pessoais, frustrações e situações caóticas no cotidiano escolar para aqueles que se esforçam para atender esses sujeitos.

Silva (2009) menciona que o conceito de inclusão foi incorporado pela sociedade e está norteado por princípios que correspondem à valorização da diversidade, e à cooperação entre diferentes aprendizagens, em que a sociedade se molda de forma a incluir e permitir que os sujeitos assumam seu papel social. Como vimos tentando demonstrar ao longo deste estudo, não compete à educação nem ao esforço dos indivíduos a responsabilidade por sua condição de sobrevivência nessa sociedade. O que determina a condição social dos indivíduos é o fato de ter ou não a propriedade dos meios de produção.

O ideário inclusivista teve forte influência a partir das duas principais conferências tratadas nesta pesquisa, a Conferência de Jomtien (1990) e a de Salamanca (1994). É importante perceber que, em ambas, a participação das agências que regulam o capital em nível mundial teve forte influência (BEZERRA; ARAÚJO, 2013).

Na prática escolar cotidiana, é visível que a incorporação desse ideário e o entendimento sobre uma *inclusão* efetiva, com todos os desdobramentos exigidos por leis e desejados pelas pessoas que fazem parte dela, difere das reais possibilidades de sua aplicação prática. Nos sistemas educacionais atuais, a maioria dos alunos ainda vivenciam a chamada *inclusão* na forma de ações que sequer ofertam oportunidades iguais e dignas de Educação Básica.

Nesse sentido, Bezerra e Araújo (2013, p. 578) definem o ideário inclusivista como aquele restrito a “proposições político-pedagógicas” decorrentes de um contexto neoliberal, que buscam, no viés inclusivo, interesses que não direcionam a práticas transformadoras na escolarização das pessoas PAEE.

Mendes (2010) versa que, considerando as avaliações segundo o desempenho nacional educacional, as agências multilaterais pressionam o país quanto à adoção das denominadas políticas inclusivas, que na prática, significa apenas que estejam todos na escola.

Há uma abordagem economicista do Banco Mundial quanto à inclusão, que acaba servindo de justificativa para o abandono de investimentos na educação e em políticas sociais. O discurso é que,

[...] face às mudanças no mundo contemporâneo, é necessário realizar uma 'reforma da administração pública' que torne mais eficiente o combate à exclusão social. Essa orientação supõe a 'sociedade inclusiva' como substituta do Estado de bem-estar social e um conjunto de práticas associativas nas comunidades que tome o lugar da reivindicação de acesso aos direitos sociais (GARCIA, 2014, p. 104, grifos da autora).

É importante refletir sobre a citação acima, pois o discurso *inclusivo* toma o lugar do chamado *Estado de Bem-Estar Social*, em que se ofereciam os serviços estatais, públicos, de educação e saúde, por exemplo. Isso justifica até mesmo a reforma administrativa, ou seja, o aprofundamento do neoliberalismo, como se ele fosse assegurar a solução para os problemas típicos da sociedade capitalista.

Garcia (2014) aponta como justo o fato de incluir todos os alunos na escola pública, mas por ocorrer junto com a redução de serviços, acaba havendo a precarização da EE, pois o AEE se resume a ações que visam à redução de custos, com oferta mínima de condições para os estudantes terem acesso à aprendizagem.

Constata-se que, ao concentrar o foco em apenas um serviço que abranja recursos e técnicas como suficientes para a inclusão educacional do estudante público-alvo, é possível reduzir o investimento em atendimentos especializados e em diferentes áreas que poderiam potencializar o desenvolvimento desse sujeito (GARCIA, 2014, p. 89).

A redução de custos tem gerado precariedade no atendimento desses estudantes PAEE e, conseqüentemente, ao já restrito processo denominado de *inclusivo*. São inúmeras as queixas dos educadores quanto à falta de recursos, formações, demora na disponibilização de profissionais para o acompanhamento dos alunos que necessitam dessa abordagem para, de fato, implementar o AEE.

Bezerra e Araújo (2013) ainda remetem à reflexão de que a *inclusão*, limitada a esse viés, é pensada pelo custo-benefício, com o intuito de evitar desperdícios de

recursos. A efetivação do AEE envolve investimentos em escolas especializadas e requer maiores gastos, não estando limitada à inserção de todos nas salas de aulas regulares, com a precariedade de suporte e direcionamento que já conhecemos e vivenciamos. Considerando o enfoque da contenção de gastos, Hobold (2002) expõe que é notável, pois no mesmo período em que o Brasil impulsionava a EEPI, na década de 1990, ocorria a implantação das políticas neoliberais, que contemplam direcionamento na supervalorização do mercado com a atuação do Estado mínimo. Por decorrência viabilizaram-se, desde então, as propostas educacionais que já contemplamos no decorrer dos embasamentos teóricos deste trabalho, como a reforma do Ensino Médio, de 2017; e a BNCC, versão final de 2018.

Consideramos que a *inclusão* educacional ganha força porque é apresentada como o que poderia ser uma ação geradora de possibilidades, mas na realidade material, no viés de quem a implanta, ela é, de fato, utilizada para servir ao negócio mercadológico, assim como a educação como um todo. Isso é formulado através das deficiências de um discurso humanista de valorização das diferenças, com oportunidades iguais concedidas a todos os alunos (BEZERRA; ARAUJO, 2013).

É relevante pensar a educação não nessa perspectiva, mas considerando-a como meio de oferta do conhecimento que encaminhe muitos desses alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação para formações que garantam condições de atuar socialmente em vários contextos.

Necessitamos, portanto, levar essa discussão a um patamar mais aprofundado, para além dos desejos que a *inclusão* suscita nos envolvidos. Analisar o processo de *inclusão* a partir de suas contradições materiais foi primordial para subsidiar nossa análise final, tendo em vista que esse discurso orienta as proposições presentes nas políticas educacionais atuais.

#### 4.3 A BNCC E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A FORMAÇÃO HUMANA SUBSUMIDA AO PROJETO DO CAPITAL

Os documentos curriculares têm o papel de conceber o direcionamento quanto aos conteúdos mínimos a serem ensinados nas redes de ensino, possibilitando, nesse sentido, a oferta de formação básica aos sujeitos. A BNCC estabelece essas atribuições para a educação brasileira na atualidade.

A implantação de uma base nacional, como já verificamos, provém da disputa

de interesses quanto a reformas no campo educacional, o que está inserido em um contexto capitalista, que visa a atender a necessidades empresariais. A participação de setores desse campo na elaboração da BNCC evidencia que as reformas educacionais não buscam meios de suprir as reais necessidades e melhorias requeridas no contexto educacional e social.

Um olhar histórico sobre o contexto em que os processos educativos e de qualificação profissional são inseridos, numa relação linear com o desenvolvimento econômico e social e com a inserção no mercado de trabalho e, mais recentemente, com as políticas de ‘inclusão’ e ‘formação de competências para a empregabilidade’, nos revela as formas mediante as quais o pensamento dominante representa o caminho do enfrentamento das crises cíclicas e cada vez mais profundas do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2009, p. 96, grifos do autor).

Nessa sociedade, Branco *et al.* (2018) afirmam que rapidamente cresce uma educação com o propósito de formação barata e flexível de sujeitos, para suprir o mercado de trabalho, tendo na BNCC os encaminhamentos dados para a formação desses sujeitos, subentendida pelo desenvolver de competências; ou seja, o saber e saber fazer, mediante a mobilização das habilidades.

A BNCC deixa esse objetivo bem claro: “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p. 12).

Compreendemos que a escola tem influências do sistema econômico, e mediante as orientações documentais, ajusta os conteúdos a serem ensinados, no sentido de subsidiar a aplicação prática adequada para esses saberes escolares. O modelo de ensino que vigora conduz à formação técnico-profissional, gerando uma relação da aprendizagem diretamente ligada ao processo de produção (RAMOS, 2006).

Quanto à abordagem das competências para uma formação técnica, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2015, p. 75) aborda que

Especialistas em educação têm afirmado que esse termo historicamente remete a uma concepção instrumental de ensino ou à tendência tecnicista que predominou na educação nos anos 1970 no Brasil que, tendo se alinhado à ênfase nas abordagens psicopedagógicas da aprendizagem, preteriu a discussão do

significado social dos conteúdos das disciplinas escolares.

Ainda sobre essa questão, Ramos (2006) destaca que a noção de competências se volta para o contexto profissional, industrial, proveniente de outros países e abordado em outras décadas, como tendências que direcionam esse trabalho para a formação de sujeitos que atendam às necessidades da indústria. Perante a realidade do desemprego e subempregos, inevitável nessa lógica social, como já indicamos anteriormente, além da empregabilidade é necessário formar para o empreendedorismo, pois nem todos os trabalhadores serão absorvidos pelo mercado de trabalho. Sendo assim, pela educação, os indivíduos são instigados a procurar alternativas de sobrevivência, responsabilizando-se por suas decisões de forma pessoal.

É necessário atentarmos para o fato de que o conceito de competências, afirmado no texto da BNCC, já tem orientado os Estados e municípios brasileiros e outros países na elaboração dos currículos desde o final do século XX, adentrando o século XXI. Ao observar o movimento global, é possível constatar que o desenvolver das competências é observado e mensurado por meio das avaliações externas, assegurando a obrigatoriedade e o controle de sua aplicação. Conforme a própria BNCC,

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Filipe, Silva e Costa (2021) relatam que, ao restringir a educação a um método de adquirir competências e habilidades, através de currículos *multiculturalistas*, ocorre a resignação do desenvolvimento das funções psíquicas superiores intermediadas pela aprendizagem e o conhecimento, uma vez que a ênfase está na aquisição do mínimo de conhecimento.

Além disso, a condução da formação por competências oferece uma modulação de “[...] personalidades individualistas flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 790). Esse fator contribui para atingir os interesses empresariais na formação dos

estudantes. Percorre caminhos neoliberais para conceber trabalhadores ou empreendedores, o que pedagogicamente se constitui na formação de sujeitos flexíveis e autônomos, ideais para atender às demandas de mercado atuais (LAVAL, 2004).

Essas exigências típicas da relação social e econômica atual, segundo Tonet (2012), requerem um novo modelo de formação.

Certamente, a informação especialmente o domínio das novas tecnologias continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (TONET, 2012, p. 14).

É possível visualizar o enfoque dado por Tonet e os autores citados quanto à essa formação, ao trazer as competências gerais que a BNCC apresenta. No quadro 6, elencamos algumas delas, que se vinculam a essa ideia, seguindo sua ordem de numeração conforme o documento.

#### **Quadro 6 - Competências gerais da BNCC vinculadas à formação do sujeito flexível e autônomo**

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da BNCC (2018).

As competências gerais que regem a BNCC em todo seu texto têm seus desdobramentos nas competências específicas elencadas para cada área de conhecimento. Munzi e Ittner (2021, p. 21-22) contribuem com a análise desse

termo, relacionando-o com a concepção de homem enquanto *cidadão*, coadunando com o que já analisamos anteriormente.

Como podemos observar, o termo ‘competência’ está vinculado às atribuições que o sujeito ‘precisa’ desenvolver para solucionar problemas cotidianos e para efetivar o pleno exercício da cidadania, tendo foco no mundo do trabalho. O fato de a cidadania estar vinculada ao trabalho e especialmente ao projeto de vida do estudante, sugere, ao nosso olhar, que é considerado um cidadão apenas aquele que estiver preparado para ingressar no sistema capitalista e ser produtor (reprodutor) dentro dele. Mas, também, há um deslocamento da cidadania para a individualidade, o sujeito por si (MUNZI; ITTNER, 2021, p. 21-22, grifos dos autores).

Pela BNCC, o currículo passa a ser estruturado para uma formação aligeirada e esvaziada de conhecimento. O Ensino Médio, por exemplo, é constituído pelas áreas do conhecimento e os itinerários formativos, o que, segundo campanha midiática realizada pelo governo, supostamente seria capaz de atender ao protagonismo juvenil, permitindo sua liberdade de escolha, pois buscariam as áreas de interesse dos sujeitos para formação.

O que Branco *et al.* (2018, p. 61, grifo dos autores) destacam nesse processo é que,

Entretanto, apesar dos vídeos evidenciarem a empolgação, a conformidade, a liberdade de escolha, numa proposta que só apresenta benefícios aos personagens que ‘representam’ alunos e professores de escolas públicas, o que não é retratado é que a reforma, subsidiada pela Lei Nº 13.415/2017, não atende de fato às necessidades dos alunos, para conferir-lhes uma formação emancipatória, uma vez que a BNCC trará uma redução da carga horária no Ensino Médio, sendo complementada pelos itinerários formativos, que, possivelmente compreenderão uma formação aligeirada e precarizada, face às más condições físico-estruturais, aos recursos humanos e financeiros escassos, em que a grande parte das escolas públicas se encontra.

Essas ideias de liberdade de escolhas e protagonismo nas decisões, que vão sendo expostas midiaticamente, levam à compreensão ilusória de que as mudanças pretendidas servem para atender às reais necessidades de formação dos sujeitos, enquanto ocultam os direcionamentos para os interesses já explanados nos encaminhamentos desta pesquisa.

Nesse olhar, a formação que visa a atender as necessidades dos sujeitos PAEE torna-se falha, desprovida de recursos e investimentos que contemplem um atendimento que vise às especificidades e à diversidade real que abarca uma sala

de aula. Assim, mantêm-se propostas de *inclusão* sem condições nem mesmo para que esse paradigma aconteça. Perante essa dificuldade, que é inegável, a opção parece ter sido o silenciamento das especificidades da EE na BNCC.

As propostas que se destacam nessa conjuntura são a mercantilização dos processos educacionais como meio gerador de lucro, para atender aos interesses da burguesia, que fez desse ramo uma grande e lucrativa empresa.

Isso se revela no aumento de parcerias, com interesses em privatizar e terceirizar a educação, fato vivenciado atualmente no contexto prático das realidades escolares, que levam a compreender que o modelo proposto visa a interesses cujos aspectos prioritários não são a melhoria da educação e nem a superação de seus reais obstáculos para assegurar benefícios na formação do sujeito (GONÇALVES, 2017).

Nessa lógica, a escola, por direcionamentos da BNCC, torna-se meio transmissor de um processo de formação que é medido por avaliações externas, tendo nos dados resultantes dessas avaliações parâmetros para quantificar a qualidade da educação, venda de produtos, teorias e métodos para conduzir o ensino. Ele torna-se limitado, e a oferta dos conteúdos, que chegam prontos, por meio dos planos de aula instituídos para os professores aplicarem, são indicados apenas os conteúdos considerados essenciais para o processo de aprendizagem que a BNCC contempla.

Outro ponto exposto é o paradigma *inclusivo* que, na realidade, não concebe subsídios que garantam uma efetiva condução dos encaminhamentos necessários ao atendimento dos estudantes, sofrendo influências de agentes políticos públicos e privados com interesses que diferem das reais necessidades dos sujeitos, sejam eles alunos PAEE ou não.

Na leitura da BNCC, ainda é possível observar que o direcionamento na formação por meio das competências articula-se ao “[...] conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos).

Tais aprendizagens essenciais já foram discutidas, quando abordamos o documento da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de Jomtien (1990).

Esse documento internacional marca a educação dos últimos tempos. Verifica-se que o termo *essencial*, aludido no decorrer desse documento, tem por definição a compreensão dos instrumentos limitados na aprendizagem básica. Essas são descritas de melhor forma por intermédio de seus defensores, representantes dos interesses empresariais. Segundo eles, tais necessidades essenciais compreendem

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 3).

Torres (2006) destaca que o termo *básico*, dentro das necessidades de aprendizagem, considera dois princípios, sendo um referente à capacidade da escola em cumprir com as necessidades básicas dos alunos; e o outro relacionado à base prévia para adquirir conhecimentos superiores.

Na contramão dessa leitura, o aperfeiçoamento da educação da classe trabalhadora, recomendado na BNCC para atender às necessidades básicas de aprendizagem, concebe que esses sujeitos estejam rapidamente prontos para o mercado de trabalho, considerando que sua formação não precisa ir além da Educação Básica. Para esse modelo de formação, é possível que a força de trabalho possa ser comprada a preço mínimo pelas grandes corporações, como mercadorias que concebem mercadorias (BULHÕES, 2016).

As avaliações internacionais e nacionais estão articuladas e delimitam os parâmetros de conhecimento a ser trabalhados, que se restringem ao superficial, útil e imediato.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o 'básico' expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado 'adequado' para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional*

*comum*, que definem o que será considerado como 'básico' (FREITAS, 2014, p. 1090, grifos do autor).

A restrição dos conteúdos em uma formação básica, elencada em vários momentos na abordagem da BNCC, em especial no Ensino Médio, direciona para a delimitação da aprendizagem, não ampliando os níveis do conhecimento.

É importante demarcar novamente que a oferta do básico está direcionada pelos Organismos Internacionais, que promovem as conferências e direcionam a educação para os países em geral, pensando na formação da força de trabalho (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021).

Destaca-se um trecho da BNCC, que tem por marco legal de embasamento documentos que conduzem a essa questão, tendo na Constituição de 1988 o seguinte aporte:

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam 'fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar *formação básica* comum [...]' (BRASIL, 2018, p. 10, grifos nossos).

Outro documento que aborda essa questão e embasa a BNCC é a LDB, ao orientar sobre a definição das aprendizagens essenciais. Ela afirma, no inciso IV de seu Artigo 9º, que cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar *formação básica* comum (BRASIL, 1996, grifos nossos).

As ideias de uma formação básica e a ampliação de oportunidades com uma educação profissional servem de ilusões que a burguesia dispõe, levando o sujeito a acreditar que uma formação nesse nível é capaz de inseri-lo no mercado de trabalho. Como ocorre a oferta de um conhecimento, fica o sentimento de conformação desse indivíduo por não conseguir trabalho, já que parece caber a ele a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, considerando seu empenho dentro desse processo (SOUZA, 2010; FREITAS, 2014).

No sentido de tornar prático o alcance do trabalho das competências para atingir as aprendizagens essenciais, buscou-se embasamento em algumas teorias. Sobre isso, recentemente os professores que realizam o AEE nas SRM depararam-

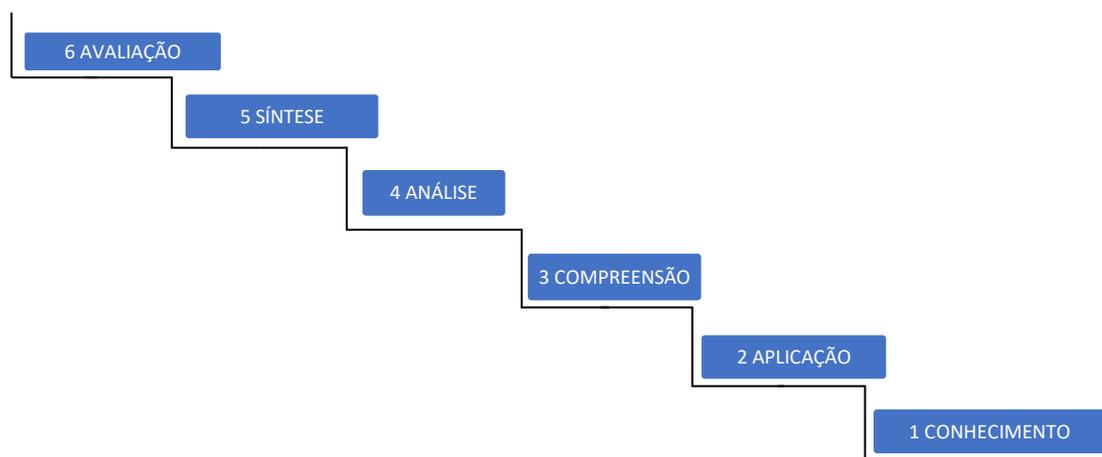
se com a aplicação na prática e as exigências para incorporação da Taxonomia de Bloom em seus planos de atendimento.

Essa proposta se constitui nos estudos do psicólogo e pesquisador Benjamin Samuel Bloom (1913-1999) e outros colaboradores, também da área da Psicologia. Esses estudos foram elaborados considerando três domínios do desenvolvimento: cognitivo (que está em maior destaque nas propostas da BNCC e SRM por se relacionar diretamente à aprendizagem), afetivo e psicomotor. Como forma de materializar o trabalho das habilidades e competências, ocorre a aprendizagem direcionada para os domínios enfatizados por Bloom (RAMOS, 2006).

Com a teoria da Taxonomia de Bloom e a BNCC, busca-se estabelecer objetivos a serem atingidos por meio de habilidades necessárias à consolidação de cada nível de aprendizagem, que evolui do mais simples para o mais avançado, considerando a complexidade dos processos mentais, em que se obtém o avanço do aluno na *escada de desenvolvimento* estabelecida por Bloom.

A figura 1 é apresentada na sequência para retratar os domínios cognitivos de Bloom. As habilidades dentro de cada domínio constituem-se em ações elencadas por verbos, que se apresentam nas competências e habilidades a serem desenvolvidas na BNCC.

**Figura 1 – Taxonomia de domínios cognitivos de Bloom**



Fonte: Adaptado pela autora de Ferraz e Belhot (2010, p. 425).

Ferraz e Belhot (2010) contribuem com o conhecimento a respeito de cada domínio, a partir de pesquisas em outras fontes, sendo o domínio cognitivo o mais utilizado no contexto educacional e no direcionamento dos conteúdos curriculares.

Eles apresentam o conceito desse domínio como

[...] relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423-424).

A abordagem quanto ao trabalho por competências, reportado desde as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, na LDB e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, dispõe sobre os comportamentos a serem modificados e avaliados nos alunos, como “[...] características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar e viver” (FILIPE, SILVA, COSTA, 2020, p. 798).

Para tal, Silva (2008) salienta que essa perspectiva direciona a educação para uma formação que atenda o campo empresarial, por isso se busca a noção de competência, e não mais a de qualificação.

Consideramos que tais exigências têm sido abordadas atualmente no trabalho dos professores que realizam o AEE, pois webs, orientações e instruções direcionam a formulação dos planos de atendimento e o atendimento propriamente dito com os alunos PAEE, revelando com a Taxonomia de Bloom e os conteúdos curriculares o foco desse trabalho.

Mediante tais observações, foi possível verificar como a EEPI ocorre dentro desse contexto, pois as pesquisas que embasam esta produção demonstram que a BNCC, com sua perspectiva de direcionamento curricular, abarca conceitos neoliberais que encaminham a formação para a empregabilidade e para o empreendedorismo.

Entende-se que uma das grandes funções da educação, na atualidade, deveria ser a de consumir-se enquanto instrumento fundamental de auxílio para a transformação na sociedade. Em outras palavras, através de suas ações, a educação poderia incentivar a mudança das pessoas, dos grupos, das instituições onde estão inseridas.

Entretanto, como a educação é regulada pelo Estado, isso não se realiza,

também não bastaria para resolver os problemas que, na verdade, são estruturais. Nesse sentido e diante das exigências dessa sociabilidade, a oferta de conhecimento aos estudantes deveria se voltar para oferecer uma aprendizagem que considere o conhecimento científico, artístico e filosófico, como qual os indivíduos entendessem e desenvolvessem suas potencialidades humanas, como forma de atuar no contexto social exigido. Isso contribuiria para uma educação das pessoas PAEE e para superação desse projeto societário vigente.

Para além do que é proclamado, é preciso repensar a inclusão como um processo pertencente a essa organização estrutural de classes que o sistema capitalista oferece, e considerar que, nessa conjuntura, o olhar para as possibilidades de aprendizagem dos estudantes PAEE se volte para instrumentalizá-los com conhecimento que os levem a desenvolver ao máximo suas potencialidades. Para a escola, o objetivo pretendido deve considerar o que Tonet (2012, p.45-46) afirma: “[...] uma atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetiva e plenamente livres deve estar articulada com a emancipação humana e não com a cidadania”.

Nesse sentido, o silenciamento da EE no documento da BNCC vem com um caráter para atender as demandas neoliberais, intencionando a perspectiva inclusiva que visa a esses interesses, os quais não dão garantias suficientes para assegurar a aprendizagem e permanência dos estudantes PAEE dentro das escolas. Enquanto perdurar tais interesses mercadológicos como propostas para a educação, ela não atenderá aos interesses de um coletivo que deseja uma inclusão com reais possibilidades que considere esses alunos.

Assim sendo, para atender à proposta do Mestrado Profissional quanto à elaboração de um produto educacional, foi desenvolvido um Caderno Pedagógico, com o propósito de viabilizar o acesso público aos conhecimentos obtidos por meio desta pesquisa, tendo um formato que possa ser utilizado para a formação de professores ou em grupo de estudos.

## 5 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI indica, como condição para obtenção do título de mestre, a produção da dissertação de mestrado e a elaboração de um produto educacional. Consideramos que esse produto é um objeto de aprendizagem, e por isso, nesta proposta, optamos por elaborá-lo no formato de Caderno Pedagógico, cujo título é *BNCC: Sociedade e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*.

Nessa proposta de produto educacional, esse material didático foi produzido para que sirva como ferramenta de trabalho junto aos professores. Sua organização possibilita reflexões em torno da compreensão sobre os fundamentos sociais e teóricos que orientam o documento do MEC, a BNCC, na sua versão final (BRASIL, 2018), buscando elucidar a concepção de indivíduo ali estabelecida. Está estruturado em três unidades, com conteúdos e indicações para o aprofundamento dos estudos.

Esse material por si não tem o intuito de promover a *inclusão* em sala de aula, mas de possibilitar a compreensão dos determinantes sociais e políticos que permeiam o processo inclusivo, estabelecendo um diálogo crítico com a própria concepção de inclusão, de homem e de ensino que permeiam a BNCC e as políticas educacionais atuais.

Objetiva-se, por intermédio da disponibilização desse produto, ofertar aos educadores e interessados a compreensão de conhecimentos que relacionam a teoria/prática e que constituem a totalidade social e educacional que vivenciamos, gerando reflexões sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Esse intuito ocorre a partir da consideração da BNCC como documento orientador dos currículos brasileiros, compreendendo as propostas em curso e seus limites para uma educação inclusiva. Essa proposta pretende, assim, atender professores da Educação Básica, professores da Educação Especial, futuros professores, professores do Ensino Superior, Formadores de professores, e a quem mais a temática for relevante.

Sua utilização é aberta, pois ficará disponível online, hospedada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, na página da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. O acesso a esse produto servirá de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e

aprendizagem em diferentes contextos de estudos. Sendo assim, os interessados no tema poderão consultar o material e utilizar em suas formações pedagógicas, em grupos de estudos e em outros espaços de formação teórica e política.

Compreende-se que ele possibilita elucidar questões pertinentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, principalmente as implicações advindas dos direcionamentos dados pelo documento da BNCC, já que auxilia na compreensão dos objetivos concretos das políticas educacionais públicas que orientam o trabalho com os estudantes PAEE e as questões que permeiam a inclusão deles.

## 5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Caderno Pedagógico constitui-se de três unidades temáticas, com reflexões e debates, e sua organização é composta pelos seguintes conteúdos, que foram desenvolvidos com maior profundidade nesta pesquisa:

- Unidade I. Tema: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO  
. Objetivo: Refletir e discutir as dimensões atuais de sociedade, homem e mundo, em suas interrelações com a educação.
- Unidade II. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BNCC  
. Objetivo: Discutir a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as versões 2015 e 2018 da BNCC.
- Unidade III. CONCEPÇÃO DE HOMEM DA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO  
. Objetivo: Analisar as implicações da concepção de homem da BNCC para a educação, frente aos avanços e retrocessos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

O Caderno Pedagógico completo ficará disponível em endereço eletrônico de acesso aberto, após as sugestões e correções advindas do processo de avaliação final pela Banca Examinadora. Estando aprovado, será preparada a versão definitiva para sua publicação.

Sendo assim, acreditamos que ele poderá se constituir em um importante material de apoio e de estudos, auxiliando na tarefa educativa de desvelamento da realidade social e educacional. Como os estudos procuraram evidenciar, uma educação ampla e que potencialize o pleno desenvolvimento dos indivíduos implica

alterações estruturais na sociedade, para que ela passe a servir aos interesses da humanidade, e não do capital.

Somente quando for possível orientar a educação para os interesses coletivos é que se promoverá uma educação plena, com o desenvolvimento do máximo de capacidades e potencialidades que cada indivíduo possui. Enquanto a educação for considerada uma mercadoria, fonte de lucros ou um custo para as políticas do Estado, fica inviabilizada uma EEPI.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do contexto atual que foi abordado nesta pesquisa, é possível compreender como a EE é percebida quanto aos direitos educacionais das pessoas PAEE. A discussão foi organizada no sentido de desvelar e problematizar a concepção de sujeito que a BNCC apresenta, pois ela revela o indivíduo que se pretende formar. No que se refere à inclusão, fica evidente que, por meio desse discurso, confere-se um caráter salvacionista à educação, a quem é atribuída a responsabilidade por superar as desigualdades e resolver os problemas sociais.

Desconsidera-se, assim, que ela é inerente à lógica estabelecida nesse contexto social, capitalista, no qual estamos todos incluídos, de um modo ou de outro. As políticas públicas criadas para a educação, a partir do discurso educacional inclusivo, buscam maior controle sobre a classe trabalhadora, também o fortalecimento dos interesses do mercado, o que se constitui por intermédio de medidas que centralizam o currículo e a formação de professores a partir de avaliações externas, com particularidades para atender às proposições de um sistema capitalista organizado na forma neoliberal.

Analisamos como os currículos foram concebidos por sujeitos que refletem a comunidade política e suas disputas, envolvendo representantes do Estado, acadêmicos, consultores e diferentes grupos, com variados interesses. O que se revelou é que, nesse processo, esses atores se articulam em um movimento complexo, que se revela como produto de acordos e de hegemonias contingentes, que fortalecem a mercantilização da educação.

Esses currículos são produzidos em um processo político em que diversas representações sucedem, advindas de articulações anteriores à sua escrita final, manifestando-se nas múltiplas leituras que são feitas no documento da BNCC.

Ao identificar essas questões, é possível compreender a concepção de sujeito que a BNCC apresenta em todo seu contexto e o direcionamento dado para essa formação, o que condiz com o indivíduo que fomos percebendo ao longo deste estudo, resultado do processo de construção e disputas históricas sob o capital.

A concepção presente é regida pelo ideário da cidadania e preconiza a formação de um sujeito flexível, competente, com autonomia, apto a resolver as demandas complexas do mercado de trabalho, resiliente e hábil, seja para obter um trabalho, ou para se adequar de outra forma, autosuficiente, para empreender e se

sobressair socioemocionalmente nessa conjuntura, assumindo para si toda a responsabilidade. Isso porque, diante da oferta de conhecimento e do mercado de trabalho, o fracasso em não atender a essas demandas é atribuído à própria falta de capacidade do indivíduo.

Essa proposição educativa é oportunizada pela oferta de um ensino aligeirado e utilitarista, com ênfase nas competências, que direciona para uma formação que atenda ao mercado de trabalho. São dados encaminhamentos para desenvolver habilidades, por meio dos objetivos, norteadas pelas competências que permeiam todo o contexto da BNCC, com intuito de atender às exigências mercadológicas ou, diante do desemprego, gerar empreendedores, que são responsabilizados por seu fracasso ou sucesso nesse processo, presumindo que o ensino é ofertado a todos com qualidade e equidade.

Esse ponto é perceptível na abordagem do documento da BNCC, também é verificado nas orientações para o processo de ensino, vivenciado a cada mudança de documentos orientadores, o que reflete na ação prática dos educadores no chão das escolas, podendo ser observado esse tipo de formação direcionada atualmente aos indivíduos. Nesse sentido, a escola é questionada, como instituição social educativa, acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo.

Foi possível, neste estudo, desvelar como essas transformações ocorrem, sobretudo mediante avanços tecnológicos na reestruturação do sistema de produção, que trouxeram exigências de flexibilidade na formação dos trabalhadores. Procuramos, também, desenvolver a compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e na organização do trabalho, que contemplam os interesses capitalistas e são viabilizadas por uma forma de governo neoliberal.

Tendo a Base esses moldes formativos, as pessoas PAEE acabam por sucumbir diante dos interesses que o documento condiciona. Proclama-se um viés inclusivista, abarcado de afirmações que supostamente atendem a toda diversidade, ofertando uma educação equitativa e de qualidade, que satisfaz as necessidades desses alunos, no sentido de dar-lhes condições de acesso ao conhecimento e participação social.

Esse objetivo, todavia, não condiz com a educação ampla desejada e nem atende às necessidades específicas que esses alunos possuem, já que não há investimentos, formação consistente, oferta de meios que viabilizem o AEE para

esse público. No viés dessa abordagem, há o silenciamento da EE, conforme o documento que foi sendo elaborado e percebido neste estudo, confirmando que, para a educação, basta um olhar para mercantilização, tendo seu valor voltado para gerar lucro.

Foi possível, assim, denunciar as contradições da abordagem inclusivista, tendo em vista que, por ela, perpassa uma lógica social estruturada na propriedade privada de riquezas sociais e humanas. A inclusão assume condições superficiais que emanam de um discurso ideológico, em que todos têm o direito à educação, de *estar dentro da escola*. Adentrar os alunos PAEE nos ambientes escolares, porém, não é garantia de acesso e de aprendizagem para eles, o que se assevera com o contexto atual de precariedade da EEPI.

Compreendemos que, diante dessa lógica societal, a inclusão é utópica, enquanto houver um sistema que preze pela manutenção do capital e da lógica neoliberal, sistema social sob o qual nos constituímos como classe trabalhadora, que almeja possibilidades de melhorias e acesso a uma educação ampla e consistente, que a BNCC não preconiza.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20forte%20influ%C3%Aancia%20exercida%20pelo%20Banco%20Mundial%20na%20pol%C3%ADtica%20macroecon%C3%B4mica,do%20Banco%20Mundial%20\(BIRD\)](https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20forte%20influ%C3%Aancia%20exercida%20pelo%20Banco%20Mundial%20na%20pol%C3%ADtica%20macroecon%C3%B4mica,do%20Banco%20Mundial%20(BIRD).). Acesso em: 8 nov. 2021.
- ANDRADE, M. C. P.; NEVES, R. M. C.; PICCININI, C. L. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. **Colemarx**, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P. FRIGOTTO, G. **A Cidadania negada. Políticas de exclusão na Educação e no Trabalho**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2000, p. 35-48.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **ANPED e a BNCC: luta, resistência e negação**. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- ABDALLA, A. P. **Representação de professores sobre a inclusão escolar**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Rio Claro, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144443/abdalla\\_ap\\_me\\_rcla.pdf;jsessionid=CACA9474D857F2F2DB6EC389EA01392A?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144443/abdalla_ap_me_rcla.pdf;jsessionid=CACA9474D857F2F2DB6EC389EA01392A?sequence=3). Acesso em: 20 mar. 2022.
- BASSO, J. D.; NETO, L. B. Pedagogia histórico-crítica: alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 64, Campinas, 2015, p. 221-230. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312660044\\_Pedagogia\\_historico-critica\\_alternativa\\_para\\_a\\_revalorizacao\\_dos\\_conteudos\\_escolares](https://www.researchgate.net/publication/312660044_Pedagogia_historico-critica_alternativa_para_a_revalorizacao_dos_conteudos_escolares). Acesso em: 20 jan. 2022.
- BEDIN, G. A.; NIELSSON, J. G. A crise dos anos 70 do século 20 e a ruptura da tendência socializante das sociedades capitalistas: algumas observações sobre a ascensão das ideias neoliberais e suas consequências. **Revista Direito e Desenvolvimento**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/179>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BEZERRA, G. F. **Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas**. NIEP-Marx, v.4, n.6, 2016. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/131>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, 2013, v. 34, n. 123, p. 573-588. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Epub 30 Jul 2013. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Acesso em: 15 out. 2021.

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do Ciclo de Políticas. **Anais. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

BOMFIM, A. M; ANJOS, M. B; FLORIANO, M. D; FIGUEIREDO, C. S.; SANTOS, D. A.; SILVA, C. L. C. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais e meio ambiente e saúde. **Trab.Educ.Saúde**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.27-52, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100003>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação** v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, seção I, p. 27833-27841. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 6 fev.2022.

BRASIL. MEC/SEB. Base Nacional Comum Curricular. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. MEC/SEB. **Pareceres**. [s.d.b.]. Disponível

em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010b, Seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Portaria nº 592. **Diário Oficial da União**, de 18 de junho de 2015. Brasília, 2015a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vanzela/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 ver. rev. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL.MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

BULHÕES, L.F. S. S. **Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem, (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. (Tese) Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016 216 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138063>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CARMO, M. V. F. S.; REZENDE, M. P.; BRITO, E. P. P. E. Base Nacional Comum Curricular e o sujeito que se pretende formar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 12, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/933>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CARVALHO, F. J. C. Keynes e o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, Número especial, p. 569-574, dez. 2008. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/670/Economia%20e%20Sociedade%20Especial%20Artigo%202.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2021.

CARVALHO, J.M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, p. 235-258, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA, AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. **Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos**. São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio\\_Pesquisa\\_Curriculos\\_EF2\\_Final.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf). Acesso em: 10 abr. 2022.

CHADDAD, F. R. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. **Mimesis**: Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015. Disponível em: [https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v36\\_n1\\_2015\\_art\\_01.pdf](https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf). Acesso em: 15 dez. 2021.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, 2018, v. 43, n. 4, pp. 1633-1652. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CUNHA, L. A. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 401-419, maio-ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7ykvgGyBKJYPY547CSGmBCc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2021.

CURY, C.J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago.1996.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, **Cadernos de Educação**, n. 30. Brasília: CNTE, jan./jun. 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência de Jomtien, 1990**. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso em: 11 mar. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**. Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós Modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** 1 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da

deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>. Acesso em: 4 fev. 2022.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, 2010, v. 17, n. 2, p. 421-431. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S.; VOLSI, M. E. F. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a base nacional comum curricular (BNCC). **Inclusiones**, 2020, v. 7, n. 1, p. 10-34. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/issue/view/2>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 17 maio 2022.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acesso em: 4 mar. 2022.

FONSECA, M. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas críticas**, Brasília, v.7, n12, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2888/2593>. Acesso em: 17 out. 2021.

FREIRE, S. Um olhar sobre a Inclusão. **Revista da Educação**, vol. XVI, nº 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, Campinas, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

FRIGOTTO, G. Políticas Públicas de Educação, Emprego e Renda para Jovens Trabalhadores e a Promessa Ilusória de Inclusão e de “Empregabilidade”. In: FRIGOTTO, G. (org.). **A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**. IV Seminário de Pesquisa, p. 91, Rio de Janeiro: 2009. Disponível em:

<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/26568/2/LIVROS%20EPSJV%20001202.pdf>. Acesso em 2 mai. 2022.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 2014, v. 44, n. 153, p. 648-669. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142768>. Acesso em: 20 out. 2021.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica as políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira; Marin, 2014, p. 101-140. Disponível em: <https://livrandante.com.br/livros/olinda-evangelista-org-o-que-revelam-os-slogans-na-politica-educacional/#:~:text=O%20Que%20Revelam%20Os%20Slogans%20Na%20Pol%C3%ADtica%20Educacional%20vai%20al%C3%A9m,capitalistas%20subjacentes%20aos%20seus%20enunciados>. Acesso em: 26 fev. 2022.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese Doutorado UFSC. Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87561>. Acesso em: 9 jun. 2022.

GARCIA, D. I. B.; FAVARO, N. A. L.G. Educação Especial: **políticas públicas no Brasil e tendências em curso**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3894>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341262825\\_Educacao\\_Especial\\_politicas\\_publicas\\_no\\_Brasil\\_e\\_tendencias\\_em\\_curso](https://www.researchgate.net/publication/341262825_Educacao_Especial_politicas_publicas_no_Brasil_e_tendencias_em_curso). Acesso em: 19 nov. 2021.

GARCIA, A. V., TUMOLO, P. S. Pobreza: reflexões acerca do fenômeno. In: TUMOLO, P. S. **Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora**. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2019. p. 147-168.

GARCIA, J. D. A.; LAZARINI, A. Q.; BARBIERI, A. F.; MELO, R. A. A origem da escola pública no século XIX: contraposição ou coerência com as necessidades do capital!? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10 n. 21, jan./abr.,2017.DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i21.6341>. Acesso em: 28 jul.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: ATLAS, 2002. Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2022.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: BOITEMPO, 1991. Disponível em: [https://www.forumat.net.br/at/sites/default/files/biblioteca/fordismo\\_e\\_toyotismo.pdf](https://www.forumat.net.br/at/sites/default/files/biblioteca/fordismo_e_toyotismo.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 17ª Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HASHIZUME, C. M. Resenha da obra de MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília, 2020. Resenha. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-7, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18627>. Acesso em: 2 mar. 2022.

HOBOLD, F. **Neoliberalismo e trabalho: a flexibilização dos direitos trabalhistas**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82629/184873.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Desemprego**. Censo, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 22 maio 2022.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 25 fev. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. Tese doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação). Florianópolis, SC, p. 528. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94563>. Acesso em: 10 maio 2022.

LEITE, E. X. *et al.* Materialismo histórico dialético: contribuições para a realização da pesquisa científica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 05, n. 11, p. 47-54, jun./nov. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/materialismo-historico>. Acesso em: 23 ago. 2020.

LEHER, R. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72400>. Acesso em: 14 ago. 2022.

LIMA, M. F.; WIHBY, A.; FAVARO, N. A. L. G. Liberalismo clássico: origens históricas e fundamentos básicos. In: VIII JORNADA DO HISTEDBR. **Anais da VIII Jornada do HISTEDBR**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008. p. 001-024.

LIMA, H. C. A. BNCC x PCN: inclusão escolar no contexto de educação especial. **Anais IV CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72400>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/index>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 10 maio 2022.

MERCADO, E. L. de O.; FUMES, N. de L. F. Base nacional comum curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 10, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4770>. Acesso em: 04 de set. 2021.

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 23- 40.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Center for Curriculum Redesign. 2018. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/?s=dimens%C3%B5es>. Acesso em: 12jan. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Quem somos**. [s.d.]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MUNZI, A. S.; ITTNER, B. **Competências gerais e competências específicas na BNCC: qual o lugar da cidadania nos anos iniciais?** Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5050>. Acesso em: 4 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JUNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: Construção, intenções e Condicionantes. **ECCOS- Revista científica**, São Paulo, n.41, p.31-44, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>. Acesso em: 13 jan. 2022.

NETO, A. S. A disputa pelo novo Ensino Médio: uma análise das tensões a partir do campo curricular. In: MENDES, G. M. L., PLETSCHE, M. D., HOSTINS, R. C. L. **Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e Indissociabilidades**. E-book, Junqueira e Marins, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Danos da COVID-19 a longo prazo: recuperação lenta do emprego e risco de aumento da desigualdade**. OIT, 2021. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS\\_797490/lang-pt/index.htm#banner](https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_797490/lang-pt/index.htm#banner). Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-114, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, v. 14, n.49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.16161> . Acesso em: 10 dez. 2021.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337-352. Brasília, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>. Acesso em: 10 mai. 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; DE LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i21.793. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PRADO, I. G. A. MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, 2000, v. 14, n. 1, p. 94-97. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100011>. Acesso em: 5 nov. 2021.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 fev. 2022.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

REIS, T. Como o acordo de Bretton Woods organizou a economia mundial no pós-guerra. **SUNO Artigos**, 2021. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/bretton-woods/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 11 mar. 2022.

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. PUCSP: **Lutas Sociais**, v.19 n.35, p.65-79, nov. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/article/download/pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

RICARDO, D. **Princípio de economia política e tributação**. Trad. Paulo Henrique R. Sandroni. Abril cultural: São Paulo, 1982. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5205099/mod\\_resource/content/1/PONTO%2005%20-%20DAVID%20RICARDO%20-%20PRINC%20C%28DPIOS%20DE%20EC%20POL%20C%28DTICA%20-%20PARTE%20I.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5205099/mod_resource/content/1/PONTO%2005%20-%20DAVID%20RICARDO%20-%20PRINC%20C%28DPIOS%20DE%20EC%20POL%20C%28DTICA%20-%20PARTE%20I.pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

SALOMÉ, J. S.; CARVALHO, M. B.; SOARES, N. P. Banco Mundial e Educação: a Interferência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais Brasileiras. Cadernos de Pesquisa: **Pensamento Educacional**, v. 12, n. 32, 2017. Disponível em: [https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens\\_ed.2017.Vol12.N32.pp81-100](https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2017.Vol12.N32.pp81-100). Acesso em 18 out. 2021.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, v.13, n. 13, p. 135-153. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>. Acesso em 12 fev. 2022.

SIQUEIRA, L. Desenvolvimento e pobreza. Uma análise crítica. **2ª Conferência do Desenvolvimento** – Code/lpea, Brasília, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/2918/3280>. Acesso em 08 mai. 2022.

SOUZA, J. S. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, J. S., ARAÚJO, R. (org.). **Trabalho Educação e Sociabilidade**. 1. Ed. Maringá: Práxis, 2010, p. 141-167.

SOUZA, R. A.; GARCIA, L. N. S. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, 2020, v. 14, n. 41. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/72965/41820>. Acesso em 19 jan. 2021.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. Cidadão ou homem livre? In: TONET, I. **Democracia ou Liberdade?**

Maceió: EDUFAL, 2002. Disponível em:  
<http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/DemocraciaouLiberdade.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. 8ª ed. Traduzido do castelhano por Tália Bugel – Campinas, SP: Papirus 2006.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. de M. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em:  
<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678>. Acesso em: 24 abr. 2022.

TUMOLO, L. M. S.; TUMOLO, P. S. A vivência do desempregado: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. In: TUMOLO, P. S. (org.). **Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora**. Florianópolis: Em Debate, 2019, p. 123-146.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 19 jan. 2021.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: CORTEZ, 1996. Disponível em:  
[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em 8 dez. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial de Educação para todos. Jontien, 1990. Disponível em:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em 22 nov. 2022.

VIEIRA, A. M.; FAVARO, N. A. L. G.; GARCIA, D. I. B. A educação especial na perspectiva inclusiva nos PCN, DCN e BNCC: uma análise crítica. In: **Congresso brasileiro de Educação Especial on-line - IX CBEE**, 2021. Anais UFSCAR, 2021. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5133>. Acesso em 15 jan. 2022.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; RAMOS, I. DE O. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351-360, 6 nov. 2019. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27599>. Acesso em 18 dez. 2022.

WITEZE, E. M.; SILVA, R. H. R. Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, o não dito e o mal-dito. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 3, p. 370 – 391, set./dez., 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/137>. Acesso em: 20 jan. 2022.