



School education and curriculum: Common National Curriculum Base and inclusive education

Educação escolar e currículo: Base Nacional Comum Curricular e a educação inclusiva

Educación y currículo escolar: Currículo de Base Nacional Común y educación inclusiva

Romércia Batista dos Santos¹ , Ana Cláudia Sousa Mendonça² ,
Iarley Pereira de Sousa³ , Veruska Pedrosa Barreto¹ 

¹ Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

² Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

³ Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, Paraíba, Brasil.

Autor correspondente:

Iarley Pereira de Sousa

E-mail: ze.iarley@bol.com.br

Como citar: Santos, R. B., Mendonça, A. C. S., Sousa, I. P., & Barreto, V. P. (2022). School education and curriculum: Common National Curriculum Base and inclusive education. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3(1), e13635. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113635>

ABSTRACT

This study aims to foment reflections on School Education and the historical perspective of curriculum theories, within the institutions, having the Common National Curriculum Base (BNCC) as one of the references, while asking how Inclusive Education is placed in this construction that is thought of as an education for all. This is a documentary and bibliographic research that dialogues with authors who discuss the curriculum such as Ribeiro (2017), Arroyo (2014), among others. In conclusion, it was evident that it is worth reflecting on the current proposal of the BNCC, analyzing its foundations and the ideological aspects hidden in the content of the document, due to inconsistencies regarding the curricular thinking and its structuring for a curriculum that is fair, democratic, comprehensive and that serves everyone with inclusive public educational policies.

Keywords: Common National Curriculum Base. Curriculum. Inclusive School Education.

RESUMO

O presente estudo busca fomentar reflexões acerca da Educação Escolar e a perspectiva histórica das teorias curriculares, dentro das instituições, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das referências, ao tempo que indaga como a Educação Inclusiva é posta nessa construção que se pensa uma educação para todos. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica que dialoga com autores que discutem o currículo como Ribeiro

(2017), Arroyo (2014), dentre outros. Como conclusão, evidenciou-se que vale a reflexão sobre a atual proposta da BNCC, analisando seus fundamentos e os aspectos ideológicos ocultos ao conteúdo do documento, em virtude de incoerências no que tange o pensar curricular e sua estruturação para um currículo que seja justo, democrático, integralizador e que atenda a todos com políticas públicas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Educação Escolar Inclusiva.

RESUMEN

Este estudio busca incentivar las reflexiones sobre la Educación Escolar y la perspectiva histórica de las teorías curriculares al interior de las instituciones, teniendo como referencia la Base Curricular Nacional Común (BNCC), al tiempo que se pregunta cómo se ubica la educación inclusiva en esta construcción que se piensa en una educación para todos. Se trata de una investigación documental y bibliográfica que dialoga con autores que discuten el currículo como Ribeiro (2017), Arroyo (2014), entre otros. En conclusión, fue evidente que vale la pena reflexionar sobre la propuesta actual del BNCC, analizando sus fundamentos y los aspectos ideológicos que se esconden en el contenido del documento, por inconsistencias en el pensamiento curricular y su estructuración para un currículo justo, democrático, integral y que atienda a todos con políticas públicas educativas inclusivas.

Palabras clave: Base de Currículo Nacional Común. Reanudar. Educación Escolar Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Pensar a inclusão dentro do contexto educacional demanda a necessidade do conhecimento acerca dos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que traz as diretrizes para as etapas e modalidades da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, visando as aprendizagens essenciais que os alunos deverão alcançar a cada ciclo concluído.

Na construção deste estudo, as reflexões sobre os conceitos de um currículo que vise à formação humana estarão alicerçadas nos trabalhos de Ribeiro (2017) e Lopes e Macedo (2011), que abordam o currículo escolar sob diferentes perspectivas teóricas; Sacristán et al. (2011), que traz uma discussão acerca do conceito de competências; e Arroyo (2014), que situa o debate sobre a inclusão nos currículos escolares com o problema da pobreza e da discriminação das minorias políticas.

A partir dos pressupostos teóricos que nortearão tais discussões, busca-se analisar como a educação inclusiva é trabalhada na composição de um currículo cuja pressuposição é o de atender a todos, que contemple as nuances que encadeiam as diversidades e dissipe as barreiras sociais e educacionais. Nesse sentido, surge a questão: no que se refere à educação inclusiva, a BNCC traz de fato uma proposta curricular que atenda ao princípio da equidade?

Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) reconhece a educação como direito universal, além de um dever a ser garantido pelo Estado e pela família: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

A ideia de um currículo inclusivo traz como prognóstico a abrangência de toda a diversidade de realidades sociais e culturais que serão atendidas pelo mesmo, não apenas daquela relativa às pessoas com deficiência. Contudo, Arroyo (2014, pp. 91-94) levanta o descompasso entre proposta e realidade: a fragilidade curricular não se trata de uma questão pontual, mas sim histórica, pois remonta ao período colonial, tornando-se um desafio constante que segue sendo ignorado pelas políticas públicas, pedagógicas e curriculares no que tange à construção de um currículo universal e integralizador que atenda a todos.

Em seu delineamento, a BNCC situa o seu foco no desenvolvimento de competências, tendência que desde as últimas décadas do século XX “tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil, 2018, p. 13), além de ser largamente defendida por organismos internacionais. No entanto, percebe-se que ainda há um distanciamento entre as diretrizes legais e as práticas curriculares.

Movida por esta pergunta, a pesquisa se propõe a apresentar as fragilidades e incoerências da BNCC através das análises e reflexões com autores que discutem o currículo, assim como responder à questão que a mobiliza. Dessa forma, a presente pesquisa, de abordagem documental e bibliográfica, tem o objetivo de analisar e fomentar reflexões a partir de perspectivas teóricas curriculares e das competências gerais da educação básica estipuladas na BNCC, que traz explicitamente em seu bojo o compromisso com a educação integral do aluno no “seu saber e saber fazer” (Brasil, 2018).

Inicialmente, serão apresentados a BNCC e o currículo por competências. Em seguida, será discutida a evolução do currículo escolar na perspectiva das políticas públicas inclusivas, traçando-se uma linha do tempo para compreender o caminhar das teorias curriculares e as suas respectivas propostas para educação das massas. Por fim, serão trazidas as bases teóricas sobre as quais se tece uma abordagem crítica sobre o currículo, com discussões acerca de ideologia, poder, classe social, capitalismo, currículo oculto e resistência, contrapondo-se às tradicionais abordagens teóricas.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

O processo de formulação da BNCC se deu num momento conturbado da história política brasileira, resultando num documento cujas etapas de produção foram amplamente influenciadas pelo momento político que lhe era contemporâneo: as suas duas primeiras versões foram iniciadas e fortemente debatidas com os setores envolvidos, tendo participação dos profissionais da educação e da sociedade, ainda no governo Dilma Rousseff (2014-2016) (Gonçalves et al., 2020). Porém, com o processo de impeachment, a base passou a ser redigida e influenciada por grupos empresariais e conservadores, favorecendo discrepâncias entre os interesses do capital, dos acadêmicos, alunos e professores (Lima & Maciel, 2018), e sendo palco para interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012).

As discussões a respeito da Base fizeram muitos lembrar de várias questões fundamentais, mas que permanecem dormentes no debate público: “o que os estudantes brasileiros devem saber”? [...] ‘O que os estudantes devem se tornar’; ‘Quem define o que os estudantes devem saber?’; ‘Quem legitima esses conhecimentos?’; ‘Quais discursos disputam os significados dos conhecimentos?’” (Ribeiro, 2017, p. 576).

Estamos vivenciando um momento político crítico e temeroso, onde o autoritarismo, as desigualdades sociais e a negação dos direitos coletivos aprofundam as políticas excludentes, que tornam inviáveis o olhar para a diversidade dos sujeitos sociais, e que pouco contribuem para a formação de um indivíduo reflexivo, crítico e capaz de intervir na sua história. Essas discussões têm proporcionado o fortalecimento de organismos sociais vulneráveis em busca de reconhecimento de seus direitos, provocando movimentos contínuos, instigantes e desafiadores.

De acordo com Alves (2019), ao mesmo tempo em que o processo globalizatório possibilita a aproximação de fronteiras entre pessoas e culturas, também exacerba as desigualdades sociais e a opressão e exploração de uns sobre outros, uma vez que as oportunidades não são equânimes para todos. São notórias as proporções gigantescas do avanço tecnológico e do desenvolvimento científico; mas é também patente a forma como esses avanços permitem a visualização de um sistema perverso e desigual, no qual, a desumanidade

e a exploração se naturalizaram nas relações sociais, tornando os seres humanos insensíveis à dor do outro.

Com esse fenômeno foi possível observar maiores aspectos contraditórios e discriminatórios em todo o mundo, contribuindo para a competitividade, o produtivismo e a exclusão dos sujeitos sociais. Para Albino (2018, p. 123), o fenômeno da globalização impõe: “Mudanças que reorientam a política educacional com ênfase na competitividade econômica global, o discurso da aprendizagem por toda a vida, inclusão dos ‘diferentes’, com novas estruturas de governança dotadas de eficiência e auditabilidade sobre os recursos e os sujeitos.”.

Para que haja um real diálogo com a diversidade, é importante que novos currículos estejam inseridos em propostas metodológicas inclusivas que possibilitem a descoberta e o entendimento de novos horizontes, permitindo possibilidades de práticas pedagógicas dialógicas, que considerem culturas, saberes e diversidades (Silva, 1999).

O currículo expressa a função social da escola, onde se entrelaçam aspectos pedagógicos, políticos e sociais, possibilitando o que chamamos de prática pedagógica e sendo fundamentado por competências. Silva (2008) diz que a definição de competências foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. Ressalta, ainda, que os fundamentos sociológicos e teóricos da ideia de competência se referem às mudanças apresentadas no mundo do trabalho, que demandavam a necessidade de um trabalhador “flexível”, capaz de conseguir se adaptar às necessárias transformações da dinâmica produtiva, deslocando o conceito de qualificação profissional para competência profissional.

Carvalho (2013) considera em seus estudos que a origem sociológica da noção de competências está pautada na organização produtiva toyotista, e a gênese teórica, no construtivismo e no condutismo funcionalista. Interesses mercadológicos, políticos e pedagógicos convergem, criando uma estrutura que “mascara o fato de que autonomia e flexibilidade, em termos de adaptação, constituem uma séria contradição, que remete à pressão social por integração”, de modo que, os alunos são formados e incorporados ao modelo produtivo capitalista que prevalece na sociedade brasileira.

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia.

De acordo com a Base, as competências têm por objetivo uma mobilização no âmbito curricular, voltada a estimular ações que possibilitem o desenvolvimento de habilidades nos componentes curriculares, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, para, assim, quebrar a rigidez curricular que impede que os espaços escolares sejam universais, justos e verdadeiramente democráticos. As competências trazidas pelo documento são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia (Brasil, 2018).

Segundo a BNCC, o conceito de competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Alinhadas às competências gerais, cada etapa de ensino determina suas competências específicas, por área de conhecimento, que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos. As competências específicas de área são as competências que os/as estudantes devem desenvolver numa determinada área de conhecimento (Brasil, 2018).

O conceito de competências é um conceito complexo, traduz significados e interpretações diferentes. Três perspectivas discutem a abordagem por competências: 1ª que requer indivíduos eficientes a fim de adaptar-se às exigências da competitividade das economias em um mercado global; 2ª um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação; 3ª essa abordagem é uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva. (Sacristán et al., 2011, p. 8).

Em sua fase de formulação, a proposta da BNCC reveste-se de um discurso democrático, no qual os setores da sociedade civil, entidades públicas e educadores regionais e locais participaram de diálogos contumazes. No entanto, o posicionamento final ficou a cargo dos técnicos do Ministério da Educação (MEC), que estabeleceram para o documento competências que estão diretamente influenciadas por organismos internacionais — como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) — cuja finalidade está em desenvolver nos alunos o domínio de competências e habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais, indispensáveis para o exercício de uma educação para a cidadania global.

Em outras palavras, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2013, p. 430). Esse enfoque é o mesmo adotado nas avaliações internacionais da OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da UNESCO, que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (Brasil, 2018).

Independentemente da implantação da BNCC enquanto documento normativo, faz-se necessário o compromisso e a resistência da comunidade acadêmica, em defesa de uma educação pública e de qualidade. Mendonça (2018) defende a preservação da autonomia das instituições de ensino na elaboração dos seus currículos e dos projetos políticos pedagógicos, tomando estes documentos como “uma das expressões materiais da gestão democrática por excelência, uma vez que se constitui mecanismo de participação e construção da autonomia escolar” (Mendonça, 2018, p. 37).

EDUCAÇÃO ESCOLAR E O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

A oferta de políticas públicas para pessoas com deficiência, especialmente as voltadas para a educação inclusiva, é algo ainda recente no Brasil. Até a década de 60 do século XX, as ações voltadas às pessoas com deficiência eram protagonizadas por instituições filantrópicas e, portanto, não governamentais, que em sua maioria dedicavam-se a oferecer cuidados biomédicos, a partir do modelo médico de deficiência. Entre essas entidades filantrópicas, destacavam-se o Instituto Padre Chico (1930), a Fundação Dorina Nowill (1946), à época chamada de Fundação para o Livro do Cego e as Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (1954), conhecida como APAE. Neste período, o Estado brasileiro limitava-se apenas a subsidiar algumas dessas atividades.

Cabe aqui diferenciar o modelo médico e o modelo social de deficiência para melhor entendimento das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. O modelo médico compreende que a deficiência está diretamente ligada a uma lesão no corpo, seja ela presente desde o nascimento do indivíduo ou adquirida por alguma fatalidade no decorrer de sua vida. Por causa dessa lesão, a pessoa seria incapaz de viver plenamente em sociedade, pois não

poderia atender às necessidades do contexto social em que está inserida. Assim, essas pessoas deveriam ser institucionalizadas em locais onde receberiam cuidados biomédicos, o que seria o alcance máximo de seus direitos.

No modelo social, a lesão corporal é um dado isento de valor. A deficiência não está na pessoa que a possui, mas em uma sociedade que não está disposta a acolher a diversidade e que cria determinados padrões, excluindo aqueles que não correspondem a eles. Ou seja, a deficiência seria fruto de uma sociedade segregadora e não de uma lesão corporal. Para o modelo social, o papel do Estado não é oferecer, exclusivamente, cuidados biomédicos, mas políticas públicas inclusivas que priorizem a autonomia, a liberdade e a cidadania das pessoas com deficiência (Diniz, 2007).

Somente na década de 1960 começam a surgir outras iniciativas do Estado brasileiro, mesmo que ainda atreladas ao modelo médico de deficiência. A primeira menção à educação escolar das pessoas com deficiência e, portanto, a primeira inclusão da pauta nas discussões sobre currículo se dá no texto da Lei nº 4.024/1961, que garantia o direito à educação aos “excepcionais” (Brasil, 1961). Somente dez anos depois, pelo Decreto nº 72.425/1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (Brasil, 1973).

O Estado começa a atuar diretamente na educação das pessoas com deficiência, mesmo que numa perspectiva de educação mais exclusivista do que integrativa. No modelo de educação exclusiva, a deficiência é lida com base na interpretação médica, já mencionada anteriormente. Nesse caso, é um tipo de educação especial em que as pessoas com deficiência são agrupadas em salas próprias em instituições especializadas em atendê-las. Para esta modalidade, a melhor forma de uma pessoa com deficiência aprender é estando junto com pessoas que possuam a mesma deficiência, em condições específicas para o ensino.

Já a educação inclusiva é pautada no modelo social e defende que as pessoas com deficiência devem ser inseridas nas salas regulares de ensino, pois o convívio social é fundamental no processo de escolarização. Assim, todos aprenderiam. Não somente as pessoas com deficiência, mas também as que não possuem deficiência que aprenderiam a conviver com a diversidade, a respeitar as diferenças. Como cita Sousa (2013, p. 15):

O princípio da Educação Exclusiva (escolas especializadas) é pautado em questões de saúde, pois considera que em salas específicas pode se proporcionar um tratamento “remediador” que diminuiriam as dificuldades oriundas da deficiência. O princípio da Educação Inclusiva é o da diversidade. Ao inserir alunos com deficiência nas salas comuns e oferecendo aos mesmos, os meios para adaptação a elas, fomenta-se o convívio social, o respeito as diferenças, etc.

Aos poucos, a legislação brasileira vai abandonando o modelo médico, de educação exclusiva, para abraçar o modelo social com uma abordagem de educação inclusiva. Isso já é perceptível no texto da CF/88 e na Lei nº 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, em termos legais, continua no começo do novo milênio, com vários instrumentos que nortearam políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, conforme mostrado na Quadro 1.

Quadro 1 - Dispositivos jurídicos que dispõem sobre a educação inclusiva no séc. XXI

Dispositivo jurídico	Descrição
Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação, que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001b).
Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001c).
Decreto nº 3.956/2001	Ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) (Brasil, 2001a).
Resolução nº 1/2002 do CNE	Define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002b).
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002a).
Decreto nº 5.626/2005	Dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras (Brasil, 2005).

Fonte: os autores, com base em Brasil (2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, 2005).

No entanto, esse processo atinge o seu ápice apenas em 2015, com a Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Mas, além do Estatuto, nos últimos dez anos, destacaram-se no Brasil pelo menos três importantes políticas públicas inclusivas (Brasil, 2015).

A primeira delas é a instituição de programa de apoio técnico e financeiro para a capacitação docente e a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, pelo Decreto nº 7.611/2011, que, além de redefinir a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitou a criação de iniciativas para a capacitação dos professores no tocante à educação inclusiva e à melhoria da infraestrutura das escolas para o acolhimento das pessoas com deficiência (Brasil, 2011a).

A segunda política pública a ser citada foi a instituição, pelo Decreto nº 7.612/2011, do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (Brasil, 2011b). Dentre as suas principais atividades estão a criação de duas linhas de crédito: a Crédito BB Acessibilidade, pelo Banco do Brasil, que permite o financiamento de itens de tecnologia assistiva com juros subsidiados, e a linha de crédito da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), no valor de R\$ 90 milhões, para financiamento de estudos e desenvolvimento de tecnologias voltadas à inclusão social; e a inauguração, em 2013, do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), voltado para a formação de uma rede de pesquisa direcionada ao desenvolvimento de tecnologia assistiva.

A terceira e última política pública a ser destacada toma forma sob a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre as regras para a reserva de vagas a pessoas com deficiência nos cursos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Com isso, as pessoas com deficiência estão entre os beneficiados no sistema de cotas para as Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2016).

Observa-se que todas as políticas públicas citadas se concentram no acesso da pessoa com deficiência à educação escolar, no sentido de garantir tanto a sua presença nas salas de aulas quanto os recursos para aquisição de tecnologias ou reformas em infraestrutura, especialmente no tocante à acessibilidade. Pouco se discute sobre as adequações do currículo à educação inclusiva. Embora essas discussões estejam presentes em congressos, eventos, publicações e reflexões sobre a prática pedagógica, esta atenção ao tema não foi incorporada, à

conteúdo, nas legislações nacionais. Assim, o Brasil segue carente de políticas públicas educacionais inclusivas que considerem currículo, inclusão e diversidade.

Por esse ângulo, podemos perceber que também a BNCC aborda a inclusão de forma demasiadamente ampla, deixando assim, espaço para lacunas que mantêm a exclusão velada das pessoas com deficiência nas instituições escolares. Enquanto não for desenvolvido um currículo que se preocupe em de fato englobar a diversidade em todos os seus campos, atendendo a todos, independentemente de etnia, cultura, gênero, raça e capacidades físicas e cognitivas, não haverá educação com equidade que garanta acesso a oportunidades iguais no Brasil.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS CURRICULARES PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Como pensar uma escola comprometida com a própria diversidade? Como pensar uma escola do século XXI que atenda às demandas da sua comunidade? Estes questionamentos não são novos, mas fazem parte das tensões cotidianas vivenciadas por professores e alunos. Os professores se queixam das condições precárias de trabalho e do desinteresse dos alunos.

Poder-se-ia levantar muitas questões como a fome, o trabalho infantil, a violência urbana, a ausência de saneamento básico nos bairros, em outras palavras, uma miríade de questões que implicam na dignidade da pessoa humana, mas todos esses problemas compartilham em sua gênese um mesmo fator: “Não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder” (Freire, 1986, p. 28). É o próprio desequilíbrio das relações de poder encontradas no tecido social brasileiro que servem como parâmetro, norma tácita de quem tem ou não acesso a direitos básicos, como a educação.

É na ausência de políticas públicas efetivas que se alimenta a pobreza extrema, a pobreza que assola um grande contingente da população brasileira, frequentador das escolas públicas, mas muitas vezes por elas negligenciado. A pobreza extrema que, num constante ciclo de esquecimento daqueles marginalizados pelo descaso governamental, desumaniza minorias e impede a inclusão de seres humanos “não tão humanos assim”.

A pobreza extrema massificada mantém uma relação íntima e perversa com a produção dos que são diferentes, em desiguais, deficientes e inferiores enquanto coletivos. Mantê-los na pobreza é parte da construção histórica, cultural e social de sua produção porque diferentes em desiguais. (Arroyo, 2014, p. 104).

Se a pobreza extrema não é um problema solucionável pela escola, como pode ela tratar essa questão? Para Arroyo (2014), o maior desafio para profissionais da educação e para as escolas é a pobreza, pois é um processo que desumaniza o homem. Nesse sentido, o autor propõe que as instituições pensem em projetos curriculares e práticas profissionais aplicados especificamente para esses coletivos, a quem ele chama de “empobrecidos”.

Para discutir a inclusão verdadeira é preciso partir da premissa da humanização, sem a qual a escola não tem sentido de existir. Para isso, o currículo torna-se um importante aliado para propor e organizar situações de aprendizagem, onde haja o verdadeiro encontro entre escola, cultura e sociedade.

Ribeiro (2017) faz um levantamento importante sobre diferentes perspectivas curriculares. Analisando a teoria de Michael Young, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Carmen Tereza Gabriel, o autor aponta o conhecimento como elemento central na discussão sobre currículo. Embora Young tenha uma concepção mais universal sobre o que seja o conhecimento, Antônio Moreira busque uma associação entre saberes científicos e saberes populares e Carmen Gabriel se dedique aos discursos por trás de cada conhecimento proposto, o autor salienta que todos concordam sobre a importância do conhecimento na dinâmica escolarizada.

Nesse sentido, pode-se compreender que a proposta de humanização atravessa também o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Portanto, não há como separar da

escola o seu status de reduto do conhecimento dentro dos seus muros e, ao mesmo tempo, alheia às problemáticas que circundam a realidade dos seus estudantes quando estão fora dela.

Para Arroyo (2014), a instituição escolar precisa estar alinhada com as políticas sociais que objetivam o combate à pobreza. Promover conhecimento é o objetivo primordial nos currículos escolares, mas a função social da escola está para além da mera apropriação dos saberes clássicos da humanidade pelos estudantes. O autor reivindica que os currículos na verdade deveriam ultrapassar as discussões na relação com a seleção de conhecimentos, poder e cultura, incluindo pontos que se referem ao padrão de trabalho na contemporaneidade.

As teorias pedagógicas e do currículo, ao não levar em conta essa perversa história do trabalho, acabam tendo como função histórica ocultar os padrões reais de produção da pobreza, da concentração da riqueza, da apropriação da terra, do espaço e do próprio trabalho e conhecimento, da ciência e das competências. (Arroyo, 2014, p. 96).

Sendo assim, não cabe pensar a escola como espaço de promoção da cidadania. No máximo, essa leitura do papel da escola oportuniza o gozo do direito constitucional de ter acesso à educação pública e gratuita. Essa seria a condição básica de todo cidadão no exercício de um direito fundamental. No entanto, a escola tem contribuído para a consolidação de um quadro reserva de subempregados e desempregados. Uma verdadeira colaboração para a reprodução de desigualdades e produção de exclusão social.

É preciso esclarecer, todavia, que o debate não se encerra na determinação econômica sobre os aspectos culturais. Se assim o fosse, de nada adiantaria debater sobre currículo ou teorias educacionais, já que ainda há resistência nos coletivos sociais. Lopes e Macedo (2011) afirmam que Henry Giroux, por exemplo, realiza suas análises indo ao encontro das contraideologias presentes nos universos escolares, considerando o poder de transformação social em contraposição à ideia de passividade dos sujeitos. “Não se trata de aguardar por mudanças, mas trabalhar por elas, em direção à emancipação, tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Lopes & Macedo, 2011, p. 176).

Um exemplo a ser citado, para melhor compreensão dessa valorização da resistência sobre a dominação de um padrão único de sociedade, apresentam-se nas letras das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008). Segundo Arroyo (2014), ambas representam uma forma das comunidades negras e indígenas garantirem a obrigatoriedade do estudo de sua história, memória e cultura nos currículos escolares do país. Portanto, um movimento contraideológico na promoção da conscientização e da valorização da inclusão.

Visto essencialmente como estruturador de programas de conteúdos escolares, o currículo escolar não pode ser analisado sem profunda observação dos aspectos político-ideológicos que o sustentam. De nada adianta o registro de diretrizes e parâmetros em leis ou documentos oficiais, se no dia a dia o que prevalece são práticas contraditórias. Nessa perspectiva, Forquin (1996) aborda os termos “currículo formal”, “currículo real” e “currículo oculto”. O currículo formal seria o proposto pelos programas oficiais, enquanto o currículo real seria aquele que se desenvolve no dia a dia da escola e o currículo oculto seriam as práticas ideológicas tácitas da escola.

Por isso, sustentamos aqui a defesa da necessidade de elaboração, acompanhamento e avaliação teórico-prática do currículo pela própria comunidade escolar. A inclusão deve ser sempre impositiva: não se pode transformar pessoas e grupos diversos em desiguais pela adoção da lógica da diferença.

Nesse sentido, vale a reflexão sobre a atual proposta curricular trazida pela BNCC. Pautado na pedagogia das competências, sob concepção gerencialista, que traz a ideia de habilidades e competências como uma possibilidade de superação do fracasso escolar e da segregação escolar, o documento, em tese, ampliaria as possibilidades de inclusão dos estudantes. Contudo, é preciso analisar seus fundamentos e os aspectos ideológicos ocultos do conteúdo do documento.

CONCLUSÃO

A Base Nacional Comum Curricular traz em seu bojo as competências gerais para a educação básica, a serem adquiridas pelos alunos ao final das etapas que englobam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, construindo competências e habilidades, e assegurando o desenvolvimento no processo de aprendizagem de modo a proporcionar uma formação integral. No entanto, diante das reflexões postas ao longo deste artigo, foram evidenciados pontos que demandam um olhar mais atento, e que revelam características que tornam a BNCC menos uma ferramenta potencializadora e mais um dispositivo jurídico desligado da prática real que deveria ser efetivada para a transformação de uma educação realmente inclusiva.

O documento carece de um aprofundamento sobre as adequações necessárias à educação inclusiva. Embora essa discussão ocorra no meio acadêmico, esta atenção ao tema não foi incorporada à contento na BNCC, abrindo espaço para a negação velada ao direito universal à educação, independentemente de se ter ou não uma deficiência. Assim, o Brasil segue carente de políticas públicas educacionais inclusivas que considerem no seu âmago a universalidade do acesso à educação.

Independentemente da implantação ou não da BNCC enquanto documento normativo, faz-se necessário o compromisso e a resistência da comunidade acadêmica, em defesa de uma educação pública de qualidade, que preze pela autonomia das instituições de ensino. Essa autonomia é essencial para que as escolas possam, diante de seus contextos sociais e educacionais, elaborar currículos que atendam às comunidades onde estejam inseridas, preservando a cultura, costumes, e história, estruturando ações que mobilizem os envolvidos, dando maior sentido aos espaços escolares e criando possibilidades de uma educação escolar para todos.

As incongruências identificadas na BNCC a colocam longe de um instrumento que quebre as barreiras estruturais e históricas aqui apresentadas, mas, ao contrário, segue as influências exercidas pelo capitalismo, pelas dinâmicas de poder, por noções de identidade e domínio do saber (Arroyo, 2014; Carvalho, 2013; Freire, 1986; Lima & Maciel, 2018; Saviani, 2013).

Quando se especifica uma formação focada no praticismo não se está reduzindo as possibilidades dos sujeitos? Na contramão da lógica dos saberes disciplinares, as competências e habilidades não estão valorizando sobremaneira as diferenças e particularidades entre os estudantes, portanto, aumentando as possibilidades de segregação social? Será que não existe o meio termo entre a teoria e a prática em currículo? São com essas indagações que concluímos este trabalho, ensejando que as reflexões e análises aqui trazidas despertem novos olhares e caminhos acerca dos aspectos ideológicos ocultos na Base Nacional Comum Curricular, e possibilitando novos modelos de currículos, com oportunidades iguais para todos.

AGRADECIMENTOS: Não Aplicável

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Romércia Batista dos Santos: concepção, desenho e redação do artigo; aquisição, análise e interpretação dos dados; revisão crítica de conteúdo intelectual. Ana Cláudia Sousa Mendonça: concepção, desenho e redação do artigo; aquisição, análise e interpretação dos dados; revisão crítica de conteúdo intelectual. Iarley Pereira de Sousa: concepção, desenho e redação do artigo; aquisição, análise e interpretação dos dados; revisão crítica de conteúdo intelectual. Veruska Pedrosa Barreto: concepção, desenho e redação do artigo; aquisição, análise e interpretação dos dados; revisão crítica de conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final deste manuscrito.

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

REFERÊNCIAS

- Albino, A. C. A. (2018). Currículo e autonomia docente: enunciações políticas. Curitiba: Appris.
- Alves, E. F. G. (2019). Concepções de diversidade na base nacional comum curricular - anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil.
- Arroyo, M. G. (2014). Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: K. Eitler & A. P. Brandão (Orgs.). Por que pobreza? Educação e desigualdade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Brasil. (2015). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Carvalho, J. M. G. V. (2013). COMPETÊNCIA E DESEMPENHO: avaliação e administração da formação. *Revista Sem Aspas*, 2(1), 43-55.
- Diniz, D. (2007). O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Forquin, J. C. (1996). As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, 21(1), 187-198.
- Freire, P. (1986). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (13ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, R. M., Machado, T. M. R., & Correia, M. J. N. (2020). A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. *Revista Práxis Educacional*, 16(38), 338-351.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE.
- Lima, M. & Maciel, S. L. (2018). A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). Teorias de currículo. São Paulo: Cortez.
- Mendonça, E. F. (2018). PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: M. A da S. Aguiar, & L. F. Dourado (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE.
- Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Ribeiro, M. de P. (2017). Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 574-599.
- Rogalsky, S. M. (2010). Histórico do surgimento da educação inclusiva. *Revista de Educação do IDEAU*, 5(12), 1-20.
- Sacristán, J. G., Gómez A. I. P., Rodríguez, J. B. M., Santomé, J. T., Rasco, F. A., & Méndez, J. M. A. (2011). Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed.
- Saviani, D. (2013). História das ideias pedagógicas no Brasil (4ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, T. T. (1999). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, M. R. (2008). Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. R. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

Sousa, I. P. (2013). A prestação estatal da educação inclusiva como obrigação político-jurídica. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil.

Recebido: 23 de março de 2022 | **Aceito:** 12 de maio de 2022 | **Publicado:** 30 de maio de 2022



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