

Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!

Where is the inclusion of people with disabilities in the BNCC? Exclusion has eaten it!

¿Dónde está la inclusión de las personas con discapacidad en la BNCC?
¡La exclusión ha comido!

Joanna de Paoli

Professora doutoranda da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil
E-mail: joannadepaoli@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1250-5973>

Loyane Guedes Santos Lima

Professora mestra da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil
E-mail: professora.loyane@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3174-2640>

Maria de Lourdes Dias Rodrigues

Professora mestra da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil
E-mail: lourdesdiasaprender@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0536-7189>

Patrícia Fernandes Lootens Machado

Professora doutora da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
E-mail: ploomens@unb.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0219-1472>

Recebido em 04 de julho de 2022

Aprovado em 09 de fevereiro de 2023

Publicado em 28 de abril de 2023

RESUMO

Em pesquisa na Base Nacional Comum Curricular (2018), BNCC, investigamos mediações com o público da Educação Especial, as pessoas com deficiência, em uma perspectiva histórico-cultural. Os dados foram escassos e, portanto, buscamos nos descritores de inclusão e diversidade possibilidades de reflexões, instrumentos e estratégias que favorecessem a discussão das particularidades das pessoas com deficiência no documento orientador mais recente da educação básica brasileira. No processo metodológico, categorizamos esses descritores para a análise documental voltada à educação das infâncias. Identificamos que o documento não apresentou posicionamento nem orientações sobre a inclusão escolar das deficiências, ou a interseccionalidade com outras singularidades marginalizadas. A BNCC foi moldada à formação do desenvolvimento psicofisiológico típico e hegemônico. Para uma perspectiva diversa, pode-se inferir, que os(as) profissionais da educação não devem se orientar exclusivamente pelo documento em função das ausências assinaladas. Sendo assim, o trabalho pedagógico precisa colocar em tela discussões e práticas que contemplem a inclusão das pessoas com deficiência com vias à emancipação humana.

Palavras-chave: Deficiência; Inclusão; BNCC.

ABSTRACT

In research on the Base Nacional Comum Curricular (2018), BNCC, we investigated mediations with the Special Education public for people with disabilities in a historical-cultural perspective. Data were scarce, therefore, we sought instruments, strategies and possibilities for reflection that favor the discussion of the particularities of people with disabilities in the descriptors of inclusion and diversity. In the methodological process we categorized these descriptors for the documental analysis focused on childhood education. We identified that the document did not show positioning and guidelines on the school inclusion of disabilities or intersectionality with other marginalized singularities. The BNCC was shaped to form the typical and hegemonic psychophysiological development. From a diversity perspective, it can be inferred that the education professionals should not be guided exclusively by that document due to the absences noted. Therefore, the pedagogical work needs to bring up discussions and practices that address the inclusion of people with disabilities in paths to human emancipation.

Keywords: Deficiency; Inclusion; CNCB.

RESUMEN

En investigación en la Base Nacional Comum Curricular (2018), BNCC, hemos investigado mediaciones con el público de la Educación Especial, las personas con discapacidad, en una perspectiva histórico-cultural. Los datos fueron escasos y, por lo tanto, hemos buscado en los descriptores de inclusión y diversidad posibilidades de reflexionar, instrumentos y estrategias que favoreciesen la discusión de las particularidades de las personas con discapacidad. En el proceso metodológico, hemos categorizado esos descriptores para el análisis documental direccionada para la educación de las infancias. Hemos Identificado que el documento no presenta posicionamiento y orientaciones sobre la inclusión escolar de las discapacidades, o interseccionalidad con otras singularidades marginadas. La BNCC fue moldeada para la formación del desarrollo psicofisiológico típico y hegemónico. Desde una perspectiva de diversidad, se puede inferir que los (las) profesionales de la educación no se deben orientar exclusivamente por el documento debido a las ausencias constatadas. Por lo tanto, el trabajo pedagógico necesita poner en evidencia discusiones y prácticas que contemplen la inclusión de las personas con discapacidad con el objetivo de la emancipación humana.

Palabras clave: Discapacidad; Inclusión; BNCC.

Introdução

A escola constitui-se um importante *locus* ideológico, um espaço de disputa permanente, assim como devem ser compreendidas as políticas curriculares que perpassam o processo educacional. Estas políticas correspondem a um empreendimento humano de domínio complexo e conflituoso, em que participam diferentes atores e

discursos em tensões, envolvendo “embate entre sujeitos, concepções de conhecimentos, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 111).

Compreendemos o currículo como um conjunto de signos entrelaçados em conhecimentos científicos e orientações pedagógicas. Possuem significação ideológica na dinâmica do território interindividual organizado pelas consciências coletivas em contradição. Assim, o currículo é a “própria luta pela produção de significado” (LOPES, 2011, p. 93). Na conformação de um documento curricular, as disputas políticas abrem ou fecham espaços para discussões como a inclusão e a deficiência. A forma e os conteúdos selecionados impactam diretamente nas práticas educacionais dos(as) profissionais, na potencialização, ou no impedimento, do desenvolvimento das crianças e de toda sociedade.

Neste texto, o conceito deficiência abarca também o transtorno do espectro autista, as altas habilidades (superdotação) e demais necessidades educacionais específicas. Termo que se relaciona a todos(as) que experienciam situações de capacitismo, ou seja, excluídos e impedidos do máximo desenvolvimento devido a preconceitos, limitações e barreiras.

Para a formação de uma sociedade que inclua a deficiência, temos a necessidade de uma escola das infâncias (instituições de creche, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que se aproprie de sua função social – de ensinar os conhecimentos legados pela humanidade a todos(as). Isso só é possível com um currículo não fragmentado, compreendido como uma “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Nesse sentido, o currículo movimenta a escola das infâncias como reflexo, objetivo e orientações das ações educativas, uma “ferramenta primordial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem, que deve ser construído a partir da seleção do conhecimento e reinterpretação de práticas vivenciadas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

A partir de propostas nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), organizou-se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Este documento apresenta um “caráter normativo que define o 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). A proposta é que estas aprendizagens se mesquem e complementem-se conforme “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, art. 26).

Sobre a educação da infância, o documento apresenta a importância do educar e do cuidar como ações indissociáveis. O cuidado é imbricado ao ato educativo, o ensinar envolve cuidar. Esta unidade dialética constitui o processo educacional que tem como objetivo “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2018, p. 36). Essa interlocução com a comunidade escolar não deve apartar-se das discussões e ações sobre a diversidade humana e cultural, como das pessoas com deficiência.

Dialogar acerca da responsabilidade da inclusão social e das singularidades da diversidade humana é condição de existência na sociedade contemporânea. É a possibilidade dessas pessoas saírem da marginalidade e exclusão social. Diante desse cenário, perguntamos: Como as questões relacionadas à deficiência estão contempladas na BNCC? Pela constatação das escassas referências diretas ao público-alvo da Educação Especial, recorreremos a pesquisa de conceitos mais amplos, diversidade e inclusão, por isso, questionamos: Quando aparecem as expressões inclusão e diversidade na BNCC, há inferências às pessoas com deficiência?

Dessa forma, tivemos como objetivo: analisar as questões relacionadas às pessoas com deficiência e inclusão na BNCC. Esta pesquisa ocorreu sob a orientação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e sua base materialista histórico-dialética. Assim, emergiu a metodologia de análise documental por meio de pesquisa com os seguintes descritores: deficiência, Educação Especial, inclusão e diversidade.

Assumimos a inclusão escolar, sob o viés da THC no sentido de abarcar a diversidade humana com oportunidades equitativas para o pleno desenvolvimento, e transformação social. Cabe ressaltar que Vigotski não destacou a expressão inclusão escolar porque subentendia a escola como espaço de convivência de todos(as), ou seja, inclusiva. A THC defende a educação social com críticas a qualquer forma de segregação (VIGOTSKI, 2012).

Nesse sentido, a diversidade, conceito polissêmico e polêmico, depende de uma ampla discussão sobre as diferenças e singularidades inerentes à humanidade. Para este trabalho, contemplamos a diversidade em suas múltiplas expressões que se chocam com o modelo hegemônico, relacionadas às questões de gênero, classe, raça, etnia, deficiência e outras necessidades educacionais específicas/especiais. A deficiência, foco deste artigo, muitas vezes excluída do guarda-chuva da diversidade, abarca vivências históricas de segregações por singularidades e/ou extermínios de vidas, especialmente, quando se ampliam as interseccionalidades com outras características minorizadas socialmente.

Educação Especial e políticas públicas

Em geral, nossa estrutura social exige para a inclusão social políticas públicas (segurança, saúde, educação) que garantam aos grupos não hegemônicos condições de uma vida digna. Focaremos na inclusão da deficiência e suas relações educacionais, na sua indissociabilidade e dialeticidade no processo de democratização do ensino, e da ordem social. Neste sentido, “historicamente, grupos populares da sociedade foram excluídos do direito basilar à educação, fazendo que esta seja privilégio de poucos para poucos, e não direito de todos” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 44).

A legislação brasileira estabeleceu emenda constitucional à Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência aprovada pela Organização das Nações Unidas. A Lei 13.146/2015, em seu Art. 2º, defende que pessoas com deficiência são aquelas que: “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Assim, o Estado assumiu o propósito de: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Essa lei assegura a educação inclusiva, independentemente do grau de apoio necessário ao seu desenvolvimento. A Educação Especial direciona-se na criação de estratégias educacionais que favoreçam os processos de ensino particulares e atendam às necessidades das pessoas com deficiência, sem segregar dos ambientes e das experiências comuns travadas na coletividade (LIMA *et al.*, 2021). Qualquer modelo educacional deve ser concebido sob o prisma da inclusão, como orientam as leis e

convenções nacionais e internacionais. Assim, quando nos referimos à Educação Especial, assumimos que deve ser, necessariamente, inclusiva.

Vigotski (2012) considera como antipedagógica a comodidade das coletividades homogêneas, pois não apenas vão contra o desenvolvimento que nos constitui humanos, mas altera-se as possibilidades reais de desenvolvimento. Concomitantemente, o processo de exclusão da colaboração e da comunicação com os pares, acrescenta a causa do desenvolvimento incompleto das funções culturais. Para o autor, as “[...] coletividades heterogêneas por seu nível intelectual são as mais desejáveis” (VIGOTSKI, 2012, p. 224), para a organização pedagógica do desenvolvimento.

Na filogênese, as funções culturais são aquelas que foram constituindo o sistema psíquico que nos torna humanos. No curso ontológico, o processo de desenvolvimento ocorre com a transformação gradativa das funções elementares/naturais/biológica em funções culturais/superiores (percepção, memória lógica, atenção voluntária, vontade previsora, linguagem com função de comunicação e generalização, pensamento por conceitos etc.). A inter-relação nos, e entre os, sistemas funcionais são fundamentais à atividade consciente e a organização da conduta humana (VIGOTSKI, 2012).

Na contemporaneidade brasileira, apesar de termos avançado em processos democráticos, ainda se vive uma utopia quando acompanhamos oportunidades negadas e a marginalização de sujeitos, em especial, daqueles que precisam de suporte especial substancial, e experimentam dolorosas segregações e invisibilidade. Situações como estas são, comumente, experienciadas pelo público da Educação Especial que envolve pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial e múltipla), autismo e altas habilidades (BRASIL, 2008).

De acordo com Vigotski (2012), não se nega a existência do defeito (termo em desuso atualmente), mas compreende-se a deficiência como um conceito social. O sujeito com deficiência constitui-se singular em meio as desconstituições que são impostas pelos padrões e impedimentos dominantes. O autor opôs-se às concepções biologizantes, deterministas e fatalistas sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Defendeu que a deficiência não é apenas de caráter biológico, mas, também, social – o humano é a amálgama dessas dimensões. Portanto, as interrupções orgânicas não são condições *sine qua non* para impedimento na aprendizagem e desenvolvimento. Uma organização do trabalho pedagógico e social possibilita a inclusão das pessoas com deficiência na dinâmica da vida coletiva.

Historicamente, como denunciou Vigotski (2012), este grupo permaneceu excluído do convívio comum, em instituições conveniadas e escolas especializadas, favorecendo a evasão deles e/ou daqueles que não conseguiam acompanhar os padrões escolares. Infelizmente, não podemos afirmar que isso é passado, segue viva em inúmeras histórias de vida. Como cita a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizados da escola” (BRASIL, 2008).

Por isso, a necessidade de se criar estratégias e políticas públicas específicas para o público-alvo da Educação Especial. No entanto, a situação gera um paradigma relacionado à inclusão escolar: por um lado, os diagnósticos e rótulos acabam caracterizando as dificuldades que são inerentes ao público escolar diversificado, por não atingirem os parâmetros de aprendizagem estipulados pela concepção política e pedagógica sob o viés do capital. Ou seja, criam-se políticas públicas, exige-se diagnósticos, para justificar a incapacidade estrutural de oportunizar situações educacionais que incluam e impactem no desenvolvimento singular de qualquer pessoa. Por outro lado, sabemos que o diagnóstico e o diálogo acerca da deficiência é condição de existência em uma sociedade excludente.

A seguir, apresentaremos como os currículos escolares impactam na formação e transformação de uma sociedade.

BNCC na educação das infâncias

O currículo define a esfera educacional como uma “construção social e cultural, expressão de formas de organização de práticas educativas, sociais” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 53) de interações humanas, envolvendo as dimensões social, política e cultural como elemento estruturante do processo educativo. Por esta razão, o Conselho Nacional de Educação instituiu a BNCC com força de lei, em que deve “ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 1).

No documento constam todos os conteúdos mínimos a serem ensinados, competências gerais e específicas, habilidades, carga horária, orientações sobre itinerários formativos, indicações de como desenvolver uma aula, perspectivas educacionais, entre outros. Para suporte de sua implementação definiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais,

e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Além disso, a produção de livros didáticos foi configurada de acordo com a Base e toda uma produção mercadológica (kits, planilhas, planos de aulas, projetos) que se orienta com mesma finalidade.

Ainda assim, algumas vozes na sociedade conclamam que a BNCC não é currículo. Considerando todos os elementos que perfazem sua orientação e dependendo da epistemologia adotada, como afirmam Cury, Reis e Zanardi (2018) no capítulo intitulado – Afinal, BNCC é currículo? – ela pode até não ser O currículo da escola, mas se configura como um ponto nodal prescritivo, sendo assim, UM currículo. De acordo com os autores, a BNCC selecionou, organizou e sequenciou conhecimentos, mas apresenta “uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66).

Na estruturação da BNCC, desde suas origens, houve grupos distintos defendendo a consignação de seus interesses. Em sua fase final, o grupo político hegemônico consolidou suas ideias neoliberais, neoconservadoras e neotecnicistas, impondo a falaciosa concepção de um consenso cultural (SILVA, 2020). Não há consenso com a imposição de uma lista de conceitos de acordo com interesses de uma minoria. Pelo contrário, a formação cultural depende de condições objetivas para que todos(as) possam participar desta organização (APPLE, 2006).

Para quem será essa mudança? O que empresas privadas ganharam com investimentos milionários na reforma do ensino médio e da BNCC? Intencionam, desde os anos iniciais, moldar trabalhadores(as) em perspectiva, alienados de sua realidade, dos outros e de suas próprias vidas. Isso é o que está, realmente, em pauta.

Defendeu-se a estruturação de um currículo comum com base nas influências do processo produtivo capitalista sustentado em pressupostos da pedagogia das competências para a formação de estudantes, e modelagem de professores (CAMPELO; JOHANN; PEREIRA, 2021). Segundo os(as) autores(as), trata-se de uma reforma empresarial à educação, imposta para satisfazer necessidades de formação de um modelo de trabalhador. De acordo com Macedo (2014, p. 1540, grifo da autora), entre algumas instituições e empresas que apoiaram financeiramente, estão: “*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". Nesse cenário de influências políticas de caráter neoliberal, a formação educacional das crianças ocorre moldada com objetivos específicos de um modelo de adulto em perspectiva.

Em sua escolarização básica, desde a primeiríssima infância, pretende-se moldá-lo às qualidades adequadas a um empregado contemporâneo, ou seja, ser adaptável e flexível às normas contratuais e demandas do capital. Para isso, sua formação encerra-se em algumas competências básicas, em especial, dominar a leitura, escrita e cálculos elementares. Em discursos políticos, enfatizam que a formação desta massa de mão de obra deve ser conduzida em uma escola neutra, com professores despolitizados ensinando conteúdos acrílicos.

O slogan: "se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão" foi bradado pelo *marketing* do governo Temer. Esse falseamento da realidade, o reforço da meritocracia, ignora e desdenha da população. As oportunidades jamais serão as mesmas em um sistema capitalista com tamanha desigualdade como no Brasil. O reforço desse discurso autocentrado nas classes e padrões favorecidos distorce o real, ignora as diversidades existentes, e não favorece a remoção de barreiras e criação de outros caminhos.

Fortalece a antiga falácia de que o estabelecimento de um currículo comum resultaria em igualdade de oportunidades para alcançar os tão desejados índices de qualidade. Como se mudando o currículo, melhorássemos as condições objetivas de estudos. Esse é mais um dos mitos e irrealidades de políticas públicas neoliberais. A política curricular é fundamental na estrutura de uma sociedade, na forma de pensar de um povo, mas ela, por si só, não supera dificuldades de escolarização que nem sempre estão associadas às concepções curriculares (SANTOS; FERREIRA, 2020).

A partir dessas discussões, retomamos os questionamentos: Como as questões relacionadas à deficiência estão contempladas na BNCC? Quando aparecem as expressões inclusão e diversidade na BNCC, há inferências às pessoas com deficiência?

Processo metodológico

Essa pesquisa foi orientada teórica e metodologicamente pela THC e sua base materialista histórico-dialética. Dessa forma, emergiu a metodologia de análise documental diante do método que tem como premissa a dialética para enxergar a essência do fenômeno pseudoconcreto (KOSIK, 1976), ou seja, o que há por trás da aparência,

reconhecendo e confrontando ambos os lados. Martins (2015) alerta em seus estudos para a epistemologia marxista de que a lógica dialética não é excludente, havendo uma unidade indissolúvel dos opostos. Não significa reconhecer opostos já confrontados, porém, tê-los como identidade dos contrários, visto como o mais importante preceito da lógica dialética.

Para se chegar à essência do objetivo deste estudo, os dados foram submetidos a uma análise categorial pelo método, por meio da similaridade, complementariedade e contradição, e não simplesmente uma descrição do que se repete. O entendimento “dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (MARTINS, 2015, p. 37), aproximando a realidade do objeto. Para isso, perpassamos pelo seguinte movimento: a) leitura do documento; b) escolha dos descritores para análise documental: Educação Especial, deficiência, inclusão e diversidade; c) pesquisa com os descritores no arquivo da BNCC, de acordo com as seguintes partes: introdução, Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais (até o 5º ano); e, d) categorização dos termos com maior quantidade de dados (inclusão e diversidade).

Desconsideramos citações dos descritores em títulos (ou subtítulos), fichas técnicas que não explicam o corpo do documento e repetições de frases idênticas em partes distintas do texto. Outrossim, não constam como descritores termos como autismo, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, porque estão ausentes da BNCC.

É importante salientar que a versão da BNCC, disponível ao público, apresenta um erro operacional, não sendo possível visualizar completamente as tabelas com as habilidades específicas. Portanto, analisamos e incluímos os dados das planilhas completas e comentadas do Ensino Infantil e Fundamental, também disponíveis no site (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>). No total, encontramos as respectivas quantidades de citações: Educação Especial (2), deficiência (5), inclusão (12) e diversidade (153), para as quais apresentaremos dados específicos.

A expressão Educação Especial é citada apenas em duas páginas do documento. A primeira, é mencionada somente como referência à modalidade de ensino conforme a legislação, informando a necessidade da organização curricular para manter coerência às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) (BRASIL, 2018). Já, a segunda, apresenta os objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e destaca a importância da inclusão de alunos(as) da

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70910>

Educação Especial, sendo o único momento que a Base menciona a expressão no sentido da inclusão das pessoas com deficiência, conforme:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à *diversidade* étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da Educação Especial. (p. 327).

Identificamos também que esta é a única frase em que, praticamente, todos os termos escolhidos, interrelacionam-se. Deficiência foi a única expressão ausente no parágrafo acima, sendo ela citada apenas quatro vezes nas 600 páginas da BNCC. A primeira citação é a única que compõe um contexto explicativo, as demais são referências diretas à Lei Brasileira da Inclusão (LBI). A seguir, recortamos na íntegra o trecho (BRASIL, 2018, p. 16) para a apreciação:

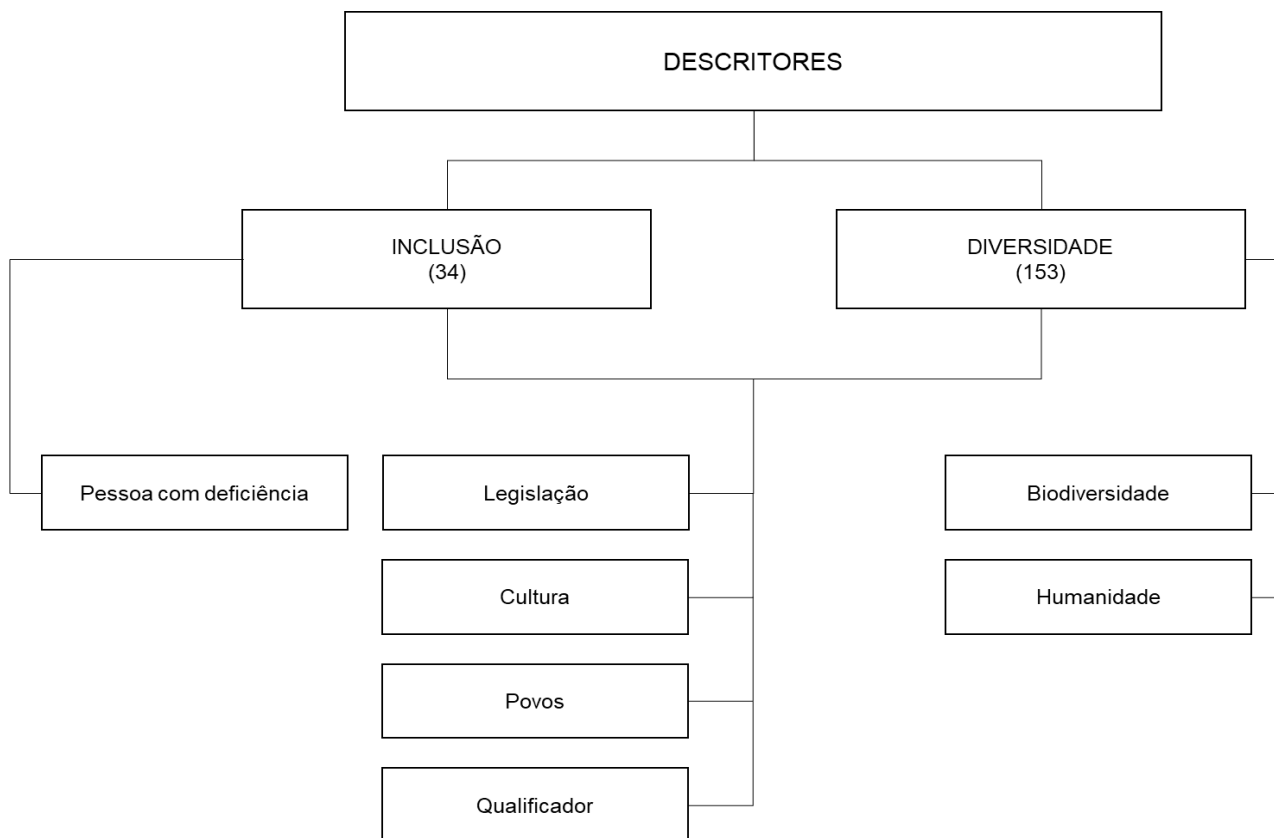
De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. 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).

As duas últimas citações estão como nota de rodapé em referência direta à LBI. Como apresentamos, as exíguas menções à Educação Especial e à deficiência não demandaram categorização, diferentemente dos próximos descritores. Precisamos acrescentar que a outra referência à deficiência não está no texto, mas na planilha comentada da área de história. Essa passagem ilustra como os(as) alunos(as) podem experimentar a cidadania “para o bom desempenho na aula” (BRASIL, 2018, n.p.), por meio de “propor *ações inclusivas voltadas para alunos com deficiência*, organizar o trânsito na frente da escola durante a entrada e saída dos alunos etc.”.

A única orientação, quanto a uma proposta pedagógica inclusiva que envolva a deficiência, foi a de organizar o trânsito. Destacamos que ações como essa, que extrapolam os muros escolares, são fundamentais e envolvem outras instituições sociais. No entanto, está muito longe de possibilidades de interação entre os pares (típicos e atípicos), que privilegiam discussões e ações críticas sobre as barreiras vivenciadas pelos(as) alunos(as) com deficiência.

Na sequência da análise, seguimos os procedimentos, com os descritores de inclusão e de diversidade (ver Figura 1): a organização textual do contexto; reagrupamento dos parágrafos por meio da similaridade, complementariedade e contradição; e, por fim, construção das categorias encontradas no referencial teórico com representações em novas palavras.

Figura 1 – Esquema da categorização dos descritores de inclusão e diversidade



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Inclusão foi referenciada 34 vezes e a diversidade, 153. Variações do termo inclusão, como inclusivo(s), aparecem em 12 referências, 10 são citações adjetivando a democracia, como presente na primeira competência da Educação Básica: “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” (BRASIL, 2018, p. 9). Em nenhuma delas há especificação da deficiência. As duas outras aparecem como: “práticas pedagógicas inclusivas” (p. 16) e “ações inclusivas” (n.p.), associadas às únicas referências que envolvem pessoas com deficiência, já apresentadas em citação direta no descritor de deficiência.

Para os descritores de inclusão e diversidade, emergiram categorias semelhantes (legislação, cultura, povos e qualificador) e categorias diferentes (pessoa com deficiência, biodiversidade e humanidade). As categorizações estão sintetizadas e exemplificadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização dos descritores inclusão e diversidade

(continua)

CATEGORIA	CRITÉRIO DE ANÁLISE	QTD		EXEMPLOS
		I*	D**	
Legislação	Referência direta a leis e documentos orientadores	2	4	"BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e <i>Inclusão</i> ". (p. 7).
				"Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como 'a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à <i>diversidade</i> cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade', conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106". (p. 11).
Qualificador	Expressão serve apenas para modificar um substantivo, acrescentando qualidade, extensão ou quantidade àquilo que nomeia e não envolve relações humanas de convivência	21	18	"Com a <i>inclusão</i> da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica." (p.36).
				"diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a <i>diversidade</i> sugerida ao longo dos anos". (p. 78).
Cultura	Para relações gerais de produções humanas, como ferramentas, linguagem, saberes, artes, religião, etc.	4	37	"a cidadania implica sentimento comunitário, de pertencimento e <i>inclusão</i> no conjunto de direitos civis, políticos e econômicos – são esses fatores que possibilitam aproximar as distâncias sociais e reduzir as tensões". (n.p.).
				"Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à <i>diversidade</i> de saberes, identidades e culturas". (p. 67).
Povos	Explicitações das relações características de grupos étnicos e comunidades específicas, incorporando-se a sociodiversidade	5	32	"Identificar e explicar, em meio a lógicas de <i>inclusão</i> e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes." (n.p.).
				"Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a <i>diversidade</i> étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)". (p. 423).

Quadro 1 – Categorização dos descritores inclusão e diversidade

(conclusão)

CATEGORIA	CRITÉRIO DE ANÁLISE	QTD		EXEMPLOS
		I*	D**	
Pessoa com Deficiência	Em referência direta a esse grupo específico	2	-	"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 <i>Inclusão</i> da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)". (p. 16).
Biodiversidade	Direcionada às questões do meio natural, o conjunto das espécies de seres vivos na biosfera. Também incorporamos a expressão biodiversidade	-	28	"Diferenciar, classificar e organizar os seres vivos e sua organização celular, por sua vez, deve permitir que o aluno faça deduções a respeito da <i>diversidade</i> da vida". (p. 180).
Humanidade	Refere-se, de forma ampla, a um conjunto de características específicas à natureza do gênero humano	-	34	"Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na <i>diversidade</i> humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas". (p. 10).
I* Inclusão D** Diversidade				

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os estudos de Vigotski (2012; 1996) orientaram nossas categorizações. O autor possui duas categorias fundamentais que se imbricam na história da humanidade: a cultural e o social (SIRGADO, 2000). Para a primeira, analisamos situações em que o social é condição do aparecimento da cultura. Separamos trechos que explicitam produções humanas, meios que utilizaram para criar condições de existência social e material, como: ferramentas técnicas, artísticas, científicas, religiosas, tradições, saberes, linguagem, instituições sociais e práticas sociais, etc. Na segunda, partimos do social que se desdobrou na categoria povos, porque os trechos apresentavam referências diretas à sociabilidade específica de certos grupos étnicos específicos. Obviamente, as categorias só existem em sua indissociabilidade. Essa foi uma tentativa didática de perceber a ênfase do documento.

A BNCC destaca que possui um compromisso com grupos específicos que vivenciaram, historicamente, a exclusão. Afirma comprometimento com vias à identificação da marginalização destas pessoas, promoção de equidade social, legitimação das necessidades particulares e reversão do processo de segregação à inclusão de todos(as). Entretanto, como apresentamos, as especificidades foram intencionalmente marginalizadas – em especial, no que tange a nossa pesquisa – a inclusão das pessoas com deficiência. A discussão da deficiência e da Educação Especial foi invisibilizada, relegada a notas de rodapé, citações de títulos de leis. Em 600 páginas de documento e nas planilhas com as

habilidades comentadas, a deficiência foi subsumida por um discurso homogeneizador e universalizante.

Poucas citações, e nenhuma discussão sobre deficiência, denotam retrocessos no diálogo e no reconhecimento de uma luta histórica de valorização na sociedade, em especial, na escola. Obviamente, “não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (CANDAUI, 2008, p. 47), porém com a omissão do grupo com deficiência, inviabilizam-se articulações para a análise deste documento. A BNCC deveria configurar-se como um importante espaço de influência na educação nacional da contemporaneidade, contudo, não possui um ponto de partida auspicioso de diálogo e despreza a oportunidade para orientações, caminhos de organização e implementação do trabalho pedagógico com vistas a inclusão de pessoas com deficiência, e aprendizados culturais. Sendo assim, percebemos na BNCC uma intencionalidade em direção a um trabalho pedagógico com vias genéricas e universais.

Como não obtivemos dados sobre deficiência ou Educação Especial, procuramos nos descritores de inclusão e de diversidade elementos que pudessem dar suporte ao diálogo. Como na planilha comentada da área de história, buscamos identificar

mudanças que a ideia ou o conceito de diversidade sofreu durante o século XX, que podem ser sintetizadas como, por exemplo: 1) reconhecimento da existência de “outras culturas”, coadjuvantes e inferiores frente a uma cultura superior e dominante; 2) movimento multicultural que enfatiza as diferenças e as considera um produto da história, do poder e das ideologias. [...] destacar que a sociedade brasileira não é uma mistura de raças que anula as diferenças, nem é um todo homogêneo, mas é constituída por um mosaico étnico-racial, no qual as diferenças são produzidas em relações assimétricas e desiguais. (BRASIL, 2018, n.p.).

No entanto, como analisaremos a seguir, a inclusão e a diversidade na BNCC apresentaram-se de forma genérica e fortaleceram processos históricos de negar as diferenças não hegemônicas, em especial, a deficiência. Quando não há discussões profundas sobre as características que se chocam com o modelo tradicional, estes padrões continuam ecoando como diversidade humana e não favorecem processos democráticos e inclusivos, aspectos que dialogaremos a seguir.

Diálogos acerca da inclusão da deficiência na BNCC

Diversos somos todos(as)! Nesse sentido, a inclusão social de pessoas com deficiência, em especial a escolar, constitui-se com grande desafio, e não é ignorando ou descaracterizando grupos específicos que podemos alcançar uma sociedade mais

democrática. A inclusão social envolve a reafirmação das necessidades particulares, e o questionamento das relações de poder e alienação dos processos sociais que surgiram, e se mantêm a partir das diferenças. Assim, a categorização realizada neste estudo aponta a multiplicidade de interpretações, ou o silenciamento que podem ser gerados pela falta de diálogo em um documento orientador da educação brasileira, que ignora lutas pela inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Começaremos pela análise das categorias comuns aos descritores de diversidade e inclusão. Para a categoria Legislação, todos os trechos que a integram são referências a leis e não pautam discussão na BNCC. A categoria Qualificador depende de outro termo para existir em um sentido de intensidade ou incorporação não humana, por exemplo, “descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.)” (BRASIL, 2018, p. 203). Ambas as categorias não permitiram relações de análise com a deficiência.

Relacionado a categoria Povos, o documento estabelece que no 5º ano do Ensino Fundamental amplie-se a ênfase na forma de “pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos” (BRASIL, 2018, p. 404). Percebe-se que são citações genéricas para constatar que existem diferenças entre grupos de cada local, ainda que tenhamos encontrado um trecho valoroso sobre a diversidade dos povos, na planilha comentada das habilidades da área de história, não encontramos meios que favorecessem a discussão da deficiência:

pode-se prever uma problematização inicial para verificar conhecimentos prévios e estereótipos a respeito da formação da sociedade brasileira: existe um brasileiro típico? Que características físicas e culturais são tipicamente brasileiras? É possível pensar em um tipo único de brasileiro? [...] Hoje, a ideia de nacionalidade se constitui pela valorização do que nos diferencia. É importante compreender que somos uma nação multirracial e pluriétnica, e daí a importância do respeito mútuo, do reconhecimento das diferenças e de falar sobre elas sem medo ou preconceito. O aluno deve compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões, entendendo-a no plural, “culturas brasileiras”. (BRASIL, 2018, n.p.).

Da mesma forma, a categoria Cultura aborda de forma geral os patrimônios da humanidade, como se observa em: “elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa [...] de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos

heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 246).

A humanidade conseguiu criar inúmeras ferramentas e técnicas para transformar a realidade natural e alcançar incríveis conquistas culturais. Contudo, o mundo mantém-se organizado com instrumentos materiais e simbólicos calcados a um tipo específico e idealizado de desenvolvimento cultural. A deficiência modifica as relações habituais entre as pessoas e com o mundo (VIGOTSKI, 2012), inclusive dentro de um povo ou uma comunidade e, portanto, emerge a criação de outros equipamentos e estratégias para compensar interrupções. Nas vivências sociais materializam-se obstáculos e barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência em um mundo que não é acessível as suas necessidades.

Assim, como criamos todo um acervo cultural voltado a pessoas típicas e já criamos alguns recursos auxiliares às pessoas com deficiência, como o *Braille*, a língua de sinais, a cadeira de rodas, precisamos destacar essas produções criativas e intencionar a elaboração de novas. Por exemplo, pessoas com autismo, síndrome de Down, deficiência intelectual etc. que necessitam de suportes para se comunicar e interagir de outras formas. A BNCC destaca propositadamente apenas os legados humanos típicos, mas não comenta sobre estas possibilidades alternativas que contribuem com processos peculiares de aprendizado e desenvolvimento das pessoas com deficiência. No documento, a categoria Cultura está circunscrita ao desenvolvimento psicofisiológico típico.

No momento histórico neoconservador em que a BNCC foi finalizada, discussões progressista em orientações educacionais anteriores foram desconsideradas. Intencionalmente, não apresentou uma discussão sobre as ferramentas e estratégias que favorecem processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência, mesmo que se identifique no texto frases minimalistas da valorização da diversidade dentre as competências gerais. O documento orientador da organização curricular das instituições escolares, ao invés de incluir, exclui pessoas com deficiência e outras necessidades específicas. O estigma discriminatório da deficiência leva a situação dramática de *apartheid* e a redução de oportunidade, do *status* social, e reforçam a precarização das condições de subsistência. Percebemos, assim como na análise de Pasqualini e Martins (2020, p. 432) sobre os campos de experiência na infância, que faltou “articulação da luta pelo direito à educação de qualidade à luta pela transformação das estruturas sociais produtoras da exclusão e da marginalidade, perspectiva claramente ausente na BNCC”. Assim, ao excluir, a BNCC perde seu caráter “comum”, pois sequer dá conta do mínimo quem dirá do fundamental.

A categoria Humanidade aborda reflexões “de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (BRASIL, 2018, p. 400) e que “a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença” (BRASIL, 2018, p. 353). Orienta os(as) professores(as) que ações pedagógicas de “comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças” (BRASIL, 2018, p. 333). E defende que “compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 68). Concordamos com estes posicionamentos, mas a diversidade não pode ser apresentada em um local comum que abarca tudo. Sabemos que aquele que fala sobre tudo, não fala sobre nada.

Segundo Machado (2010, p. 140), a diversidade é um conceito multifacetado que conduz a distintas ações, manifestadas em discursos neoliberais de inferioridade ou “como aceitação (tácita) das diferenças entre as pessoas e contextos, em um apelo, quase piegas, à necessidade de respeito e solidariedade ao próximo” sem colocar em risco a desigualdade da estrutura social e superação dos desafios. Em uma perspectiva marxista, a diversidade “é a materialização das determinações que constituem o todo” (MARTINS, 2011, p. 251), deve reconhecer a pulsante e caleidoscópica realidade em que se materializam as singularidades históricas, culturais e políticas das diferenças de sujeitos “que os fazem unos e ao mesmo tempo universais” (MACHADO, 2010, p. 154). Na mesma medida que movimenta a resistência às tentativas de homogeneização e aproxime a humanidade de uma emancipação.

Para Marx (1978), um pesquisador com o objetivo de compreender a economia política de um país, caso partisse do estudo da população, sem considerar suas determinações, pouco compreenderia sobre a realidade econômica, pois a consideraria como uma massa homogênea. A população, em sua totalidade, manter-se-ia como uma abstração indeterminada, não contemplando a complexidade do real, ignorando as relações entre as partes que a compõem. É preciso buscar mediações que estão ocultas e silenciadas. Apenas em uma sociedade em que não há emancipação humana, a discussão de identidade, como a deficiência, ainda se faz necessária. A universalidade humana envolve contradições pela existência da diversidade, assim é imprescindível estabelecer uma agenda política e organização escolar quanto às relações entre diversidade e universalidade (FONTES, 2012).

Quando a diversidade não é problematizada em profundidade, a superficialidade do discurso assume contornos que perpetuam modelos clássicos de dominação. Quando enfatizamos sobre a diversidade, não estamos querendo apenas comparar se existem pessoas com mão grande ou pequena, com orelha com lobo solto ou preso, com dentes tortos ou alinhados, isso não são singularidades que levaram grupos a serem escravizados, mortos ou impedidos do convívio comum. Precisamos de discussões sobre a diversidade que foram a marca da criminalização e inferiorização, como o gênero, a raça, a etnia, a orientação sexual, com destaque neste texto, a deficiência.

A diversidade humana como ponto de partida da realidade é “uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues” (MARX, 1978, p. 116). Portanto, para compreender a humanidade, em sua totalidade, é preciso um refinamento das singularidades. A compreensão das contradições do real são a única oportunidade de modificações radicais do pensamento e das ações. É com a compreensão das relações entre as partes, e delas com o todo, que reflexões e práticas podem ser enriquecidas na complexidade sobre a diversidade do gênero.

Na contramão do que foi elaborado, ou seja, o esquecimento dos historicamente deslembrados, um documento de tal dimensão – a base da educação de uma nação – urge uma cuidadosa explicação da múltipla expressão do espectro da diversidade do nosso povo e da humanidade. As características dominantes já conquistaram seu espaço desde os primórdios da humanidade. Cabe a uma Base Nacional promover reparação histórica e contemporânea da sociedade, a partir de reflexões que conclamem o coletivo a práticas educacionais colaborativas e críticas, com vias a mudanças sociais no processo de inclusão dos minorizados, como as pessoas com deficiência, ainda mais em situação de intersecção com outras particularidades/singularidades (gênero, raça, etnia, sexualidade, classe econômica), no contexto social multifatorial em que ocorre seu desenvolvimento.

A defesa da luta histórica pelo respeito à unidade da diversidade humana deve ser realizada, mas não em condição de descaracterização das partes, dos grupos que questionam e enfrentam os padrões hegemônicos que os marginalizam. Assim, depreende-se que a partir da categorização realizada neste estudo, os resultados apontam a manutenção da invisibilidade dos grupos referenciados pela BNCC. A deficiência foi amplamente descaracterizada, mas também não identificamos significativas considerações às lutas

revolucionárias dos demais grupos minorizados. A diluição dos grupos e organizações é uma resposta à lógica de mercado, às relações de dominação desnaturalizando suas necessidades, em que “os direitos humanos estão no centro da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas” (CANDAUI, 2012, p. 715).

Assim, os dados coletados na categorização desvelam a correlação da manutenção de um determinado modelo de sociedade, pois a exclusão tem ressonância histórica e se mantém sob a égide da invisibilidade dos grupos minorizados. Quando as especificidades e necessidades de cada grupo, como a deficiência, é diluída em função de um grupo maior – que a BNCC apregoa como diversidade humana (todos(as) somos diversos) – as demandas de cada grupo são reconfiguradas em um coletivo diverso e sem forma, inviabilizando ações direcionadas para minimização e redimensionamento da problemática vivenciada por cada um deles.

Esta perspectiva atende aos interesses das diversidades privilegiadas historicamente, mantém um padrão do que é reconhecido e adequado ao acesso cultural. Como resultado, amplia-se a desigualdade social, que se caracteriza por cercear experiências de vidas daqueles que não fazem parte da classe de características dominantes. Além do mais, impede a mobilidade, restringe escolhas e interesses, impõe diferentes formas de humilhação e ameaça, permanente, a existência de determinadas singularidades (SAWAIA, 2009). Nas palavras da autora:

Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em um estado de paixão crônica na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração. Bloqueia o poder do corpo de afetar e ser afetado, rompendo os nexos entre mente e corpo, entre as funções psicológicas superiores e a sociedade. (SAWAIA, 2009, p. 369-370).

A partir de Almeida (2019), compreendemos que as pessoas com deficiência são pensadas por suas interrupções, ainda que elas mesmas não pensem nelas. A deficiência atravessa as suas escolhas ou a falta delas, mesmo que não a reivindique. O assunto precisa ser abordado para que as próprias pessoas com deficiência desenvolvam consciência de sua posição social. Pensar em si é indissolúvel de pensar em sua identidade e em como o mundo reage a ela. A autoconsciência e as possibilidades de ação surgem, e dependem, das relações estabelecidas entre as pessoas. Um grupo isolado não possui ferramentas para ser incluído socialmente, no máximo, conquista emancipação política em meio a manutenção da falácia de igualdade.

Uma outra problemática que tem sido estabelecida é o dividir para governar, algo que não defendemos, pois, o caráter humano de emancipação desaparece. Isso ocorre, por exemplo, quando governos neoliberais concedem legislações circunstanciais “para defender uma identidade de grupo concreta da lesão física ou verbal, esse grupo acaba definido pela sua vitimização e os indivíduos acabam reduzidos a seu pertencimento como vítimas” (HAIDER, 2019, p. 141).

Haider (2019) endossa que a emancipação de alguns não determina a emancipação de todos(as). Por um lado, pode se converter em armadilha que reduz movimentos à individualização e uma divisão de indivíduos que agrada o Estado e afasta, ainda mais, a humanidade de uma transformação social. As identidades, como as deficiências, não podem ser analisadas como fatores externos às determinações materiais da vida social.

Por outro lado, movimentos pela identidade não podem ser confundidos como divisores da classe trabalhadora. Vide os pioneiros dos movimentos de identidade (as feministas negras do Combahee River, os Panteras Negras, a mobilização protagonizada por Malcolm X) que se apartaram de seus precursores, mas se mantiveram comprometidos com uma transformação social mais ampla. Uma mudança da estrutura social não ocorre porque debatemos sobre a deficiência, mas também não ocorre sem discutirmos sobre ela.

Portanto, defendemos a compreensão, por toda a sociedade, de como: constitui-se uma pessoa com deficiência em nossa realidade social; funcionam os mecanismos culturais, políticos, econômicos, materiais, atitudinais etc.; desdobram-se em barreiras ao desenvolvimento e estabelecemos superações. A prioridade dos objetivos de discussão sobre as identidades é mobilizar e agregar a população em “um amplo espectro de massas e, de possibilitar sua auto-organização, buscando construir uma sociedade na qual as pessoas se governam e controlam suas próprias vidas” (HAIDER, 2019, p. 41).

Não podemos prever o futuro, o devir da história, mas podemos projetar expectativas no caso da continuidade de uma base educacional com fins mercadológicos. Silva (2020) considera que a implementação equivocada e/ou ideologizada da BNCC pode levar a alguns riscos como: a expropriação da autonomia docente; o acirramento da regulação e o controle dos órgãos deliberativos e avaliativos referente a Educação Básica; a subsunção da vida cultural diversa e regional de nosso País. Além do mais, a manutenção dos discursos que envolvem a base educacional, os debates políticos que temos acompanhado na contemporaneidade não privilegiam a inclusão das pessoas com deficiência.

Em síntese, a omissão da BNCC com as pautas atuais e transversais sobre a inclusão e deficiência, desde a primeiríssima infância, reduzem os campos de possibilidades da inclusão, reafirma como tendência a reprodução segregatória e alienada, “reproduzindo opressões e preconceitos que os próprios objetivos proclamados dos documentos em análise pretendem combater” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 441). Tudo isso distancia a escola da realidade, do compromisso com a formação omnilateral das crianças, e de sua função de transformação social.

Considerações finais

Nossa pretensão com este trabalho foi analisar como a inclusão da deficiência, e outras necessidades educacionais específicas, se apresentavam na nova base curricular de educação brasileira. Porém, fomos surpreendidas pela ausência desta discussão em toda a BNCC. Como alternativa, buscamos nas expressões de inclusão e diversidade possibilidades que contemplassem essa discussão na infância, mas novamente fomos frustradas. A BNCC volta-se para conhecimentos orientados ao desenvolvimento psicofisiológico típico, aos padrões hegemônicos da cultura humana.

Em sua construção, a Base Comum poderia ampliar, ou inviabilizar, o debate sobre a inclusão da deficiência e outras diferenças. Atendendo à lógica do capital, seus organizadores assumiram a segunda possibilidade, tendo em vista que não trouxeram a discussão ou apresentaram-na em sua superficialidade, optaram pelo posicionamento político do silenciamento e da manutenção do espaço de fala daqueles que sempre gritaram mais alto. A base comum, como força legisladora, pode imputar determinações aos profissionais e sistemas, favorecer situações em que novos currículos são elaborados, irrefletidamente, como uma adesão e reprodução literal do que está proposto.

Contudo, é fundamental recordarmos as proposições da LDB que asseguram a autonomia dos(as) professores(as) e instituições educacionais nos processos formativos das crianças. Nós, profissionais da educação, somos autônomos(as) para eleger criticamente a metodologia que guiará a nossa prática. Pese o caráter normativo da Base Nacional, essa pode até apresentar-se como um currículo, mas não pode ser o currículo da escola. É possível/preciso criar resistência ao discurso vazio da diversidade, contemplar discussões pertinentes a uma mudança social, como o resgate histórico dos grupos minoritários e minorizados, e forjar caminhos para preservar o projeto máximo da escola – a formação humana desenvolvendo para crianças e professores(as).

Referências

ALMEIDA, Silvio. Prefácio da edição brasileira. *In*: HAIDER, A. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019, p. 7-17.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BRASIL. Lei n. 8.069. **Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.172. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.949. **Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 26 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Diário Oficial da União, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: Diário Oficial da União, 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 04 abr. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70910>

BRASIL. Lei n. 14.254. **Dispõe sobre o Acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro Transtorno de Aprendizagem**. Brasília: Diário Oficial da União, 1 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa; JOHANN, Rafaela Cristina; PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos. A base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. **Gesto e debate**, v. 21, n. 3, jan./dez., 2021. Disponível em: https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_608d96afc15dd.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI; Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

FONTE, Sandra Soares Della. Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, p. 1-20, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-1717_int.pdf. Acesso em 23 jan. 2023.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Loyane Guedes Santos *et al.* O rei está nu? *In*: Franco, Maira Vieira Amorin *et al.* (org.). **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: CRV, 2021, p. 149-163.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista brasileira de educação**, n. 26. p. 109-118, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. *In*: LOPES, Alice Casimiro; EVANGELISTA, Rosanne; GOMES, Rozana. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 19-45.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70910>

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, v. 28, n. 1, p. 141-156, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n1p141>

MARTINS, Fernando José. Diversidade: conceitos e práticas presentes na educação, gestão e movimentos sociais. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 1, p. 245-262, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v36i1.15039>

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015, p. 29-42.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 116-123.

PASQUALINI, Juliana Campregheer; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **Revista on-line de política e gestão educacional**, p. 425-447, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>

SANTOS, André Vitor dos; FERREIRA, Marcia. Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 27-44, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4528>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 11. ed. rev., 2013.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, p. 364-372, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>

SILVA, Francisco. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 155-172, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4489>

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Org.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas: Papirus, 2018, p. 43-67.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madri: Machado grupo de distribución, 2012.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70910>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)