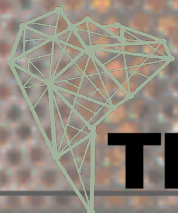


POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:

**TENCIONANDO NOVAS E
VELHAS PERSPECTIVAS**

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO
ORGANIZADORA**



TERRIED

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:

**TENCIONANDO NOVAS E
VELHAS PERSPECTIVAS**

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO
ORGANIZADORA**



TERRIED



1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Políticas Públicas Educacionais: tencionando novas e velhas perspectivas [livro eletrônico] / Organização: Gabriella Eldereti Machado. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 3 2 - 3

1. Educação

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 610.1



10.48209/978-65-84959-32-3



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MANAUS E O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	6
--	----------

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Tatiana Andreza da Silva Marinho

doi: 10.48209/978-65-84959-32-1

CAPÍTULO 2

POLÍTICA EDUCACIONAL E A HOMOGENEIZAÇÃO CURRICULAR: PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE O PROCESSO DE FORMATAÇÃO DA BNCC.....	21
--	-----------

Luan Tarlau Balieiro

doi: 10.48209/978-65-84959-32-2

SOBRE A ORGANIZADORA.....	41
----------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM MANAUS E O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz¹

Tatiana Andreza da Silva Marinho²

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Nilton Lins (2008). Atua como professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e Universidade Nilton Lins. E-mail: juliagrazyqueiroz@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7812-3014>.

2 Doutorado em Biologia (Ecologia) (INPA). Professora de Ciências vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8420-3371>.

Resumo: Nesta pesquisa objetivou-se analisar a política educacional do Município de Manaus com relação ao atendimento aos alunos da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. A pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo, utilizando-se da pesquisa documental. Os resultados mostraram que a rede de ensino de Manaus avançou no que se refere as matrículas, pois em 2017, do total das 491 escolas da rede, 409 escolas delas possuíam matrícula de alunos da educação especial, com um total de 4.384 alunos no ensino regular. Também se constatou que a rede conta com o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) André Vidal de Araújo para o atendimento dos alunos da educação especial, caracterizando uma escola especial, além de classes especiais na escola regular, o que contradiz a mencionada política de 2008. Desta forma, nos parece que na rede municipal ainda permanece o sistema segregado e a proposta do sistema inclusivo. Para o alunado da educação especial fica claro que não basta somente o acesso (matrícula), devendo todo o sistema de ensino organizar-se como recomenda a política de 2008, onde um dos pilares é a formação continuada dos professores.

Palavras-Chave: Política Educacional, Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O contexto histórico da educação das pessoas com deficiência deu-se de forma paralela ao ensino regular, no qual as mesmas eram segregadas e vistas como incapazes, pois o foco era na deficiência, concebida no aspecto clínico e assistencialista e buscava adaptar os alunos á escola (SASSAKI, 2003; MENDES, 2010).

Com os dispositivos legais que passaram a disseminar a educação para todos, dentre eles, a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) em que o movimento na perspectiva de educação inclusiva teve seu início e evidenciou o grupo de excluídos do sistema educacional, como mulheres, refugiados, pessoas com deficiências, crianças e jovens sem escolarização e nesse aspecto objetivou trans-

formações nos sistemas de ensino para que se torne universal e disponível para todos, com vistas à universalização do acesso a escola e superação de processos históricos de exclusão.

Em relação aos educandos com necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração citada, salienta que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência denotam atenção especial, há necessidade de ações que garantam a igualdade de acesso a escola, aos que possuírem qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema inclusivo (UNESCO, 1990).

Em 1994, na Declaração de Salamanca são apresentados os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, com discussões sobre o compromisso com a educação para todos e traz a necessidade de medidas que focalizem o atendimento as crianças, jovens e adultos, com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido preconizava que as crianças independente de sua condição ou processo de aprendizagem pudessem aprender juntas no ensino regular comum, pois segundo os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), toda criança possui ritmo próprio de aprendizagem, habilidades, interesses e necessidades que são específicas.

O desafio da escola para que se torne inclusiva, se concentra em ações que contemplem o universo escolar, suscitando a sensibilização a respeito da inclusão, autonomia, independência desses alunos e práticas pedagógicas inclusivas, posto que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), destaca estabelecimento de mecanismos eficazes e contrários a atitudes de segregação.

Em face dessas discussões, o Brasil passou a dar ênfase nos princípios de inclusão escolar e assumiu o compromisso de mudanças e ações importantes para a promoção de educação para todos.

No entanto, para Glat e Pletsch (2010) as dificuldades encontradas no sistema educacional brasileiro, ligadas a educação das pessoas com deficiência estão além do acesso à matrícula, pois conforme preconiza o movimento pela educação inclusiva, em que todos tem o direito de aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação, as escolas encontram dificuldades para implantação da inclusão, pois há escassez de material e recursos pedagógicos adequados, ausência de profissionais qualificados e o descaso com a educação das pessoas com deficiência.

Com o movimento mundial pela educação inclusiva, o qual visa assegurar esse acesso independente de condições, etnia e gênero, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que esse movimento como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, p.1, 2008) e busca superação da exclusão dentro e fora da escola.

Por meio dessa política são apresentadas políticas públicas e os desafios em prol da educação de qualidade para todos, suscitando a necessidade de se reestruturar os moldes em que a escola desenvolve o seu processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas ações na educação, passam a ser repensado o atendimento educacional ao aluno e suas especificidades, bem como escolas e classes especiais de ensino, os aspectos estruturais, objetivo educacional e cultural que torne a escola efetivamente inclusiva. (BRASIL, 2008).

Com isso, traçamos como objetivo da pesquisa, analisar a política educacional do Município de Manaus com relação ao atendimento aos alunos público alvo da educação especial e descrever a luz da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, as ações da rede de ensino de público de Manaus para o atendimento aos alunos da educação especial.

A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, as matrículas dos alunos com deficiência tem aumentado nas escolas do Brasil, tendo em vista o direito assegurado pelos dispositivos legais, com isso nas escolas do município de Manaus, comparando ao ano de 2016, em que havia 2.978 (dois mil novecentos e setenta e oito) alunos da educação especial matriculados, teve um acréscimo de 31,9 % nas matrículas para este público em 2017, o que compreende 4.384 alunos matriculados na rede regular de ensino.

Nesse viés a necessidade das políticas públicas serem efetivadas por meio de ações que contemplem a organização escolar, estruturação das escolas, recursos, qualificação de professores e principalmente mudanças atitudinais no que se refere as pessoas com deficiência, tem como foco seu potencial e não a deficiência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na construção da pesquisa elencou-se a abordagem de cunho qualitativo, pois busca a compreensão do fenômeno educativo investigado, o qual consiste em analisar a política educacional do Município de Manaus com relação ao atendimento aos alunos público alvo da educação especial e descrevê-lo tendo como base a política de educação inclusiva de 2008.

Para Mynaio (2014) “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, possibilita a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos” (MYNAIO, 2014, p. 57). Assim é dada ênfase na subjetividade dos participantes da pesquisa, no seu processo e não somente nos resultados.

No que diz respeito às fontes de informação/coleta de dados, optamos por uma pesquisa documental que se constituíram do objeto de análise documentos internacionais e nacionais, que versam sobre a educação como direitos de todos,

com enfoque na Política de Educação de Manaus com relação aos alunos da Educação Especial tem como eixo norteador a Política na Perspectiva de Educação inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

Desta forma, realizou-se levantamento de campo e consulta a documentos de âmbito federal e municipal, assim como consulta a periódicos e livros referentes a temática em questão. Os dois documentos principais para a análise e interpretação dos dados foram a Resolução nº 011 do Conselho de Educação do Município de Manaus (CME), (MANAUS, 2016) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além dos dados levantados na própria SEMED.

RESULTADOS E/O DISCUSSÃO

A SEMED é responsável por gerenciar a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação³. A SEMED se organiza em sete zonas distritais. A organização destas zonas distritais que incluem creches, que atendem alunos de um a dois anos de idade em horário integral, Centro Municipal de educação Infantil – CMEI que atende crianças de dois a cinco anos de idade, escolas de ensino fundamental que atendem alunos do primeiro ao nono ano (9º ano) e Educação de jovens e adultos - EJA que atendem alunos do primeiro e segundo segmento.

A rede apresentava em seu quadro em 2016, cerca de 11.168 professores⁴ atuantes, em sala de aula nas etapas e modalidades de ensino⁵. Apresentou em seu quadro no primeiro semestre de matrícula de 2017, 240.152 (duzentos e quarenta mil e cento e cinquenta e dois) alunos matriculados nas 491 escolas da rede.

3 Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 08 de out. 2017.

4 Fonte: SEMED/SETOR DE DIVISÃO DE PESSOAL.

5 Sobre etapas e modalidades de ensino. Disponível em: <http://bit.ly/2kx118N>. Acesso: 08 de out. 2017.

Desse quantitativo de escolas, 409 (quatrocentos e nove) escolas apresentaram 4.384 (quatro mil, trezentos e oitenta e quatro) matrículas de alunos público alvo da Educação Especial nas etapas e modalidades ofertadas⁶, neste sentido houve um acréscimo de 31,9 % nas matrículas para este público com relação ao ano de 2016.

Em decorrência desta demanda, o Conselho de Educação do Município de Manaus (CME), aprovou a Resolução nº 011/CME (MANAUS, 2016), onde estão relacionadas às orientações e procedimentos para a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Esta Resolução é composta por 30 artigos que estão organizados nos seguintes capítulos: Capítulo I - Da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Capítulo II- Do Público Alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Capítulo III- Da matrícula, Capítulo IV- Dos Serviços de Apoio Especializado e visa constituir sistemas educacionais inclusivos.

Quadro 1 - Resolução n.º 011 - CME/Manaus

Conceito	O que diz a Resolução nº 011/2016
Educação Especial	Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE para os alunos público alvo da Educação Especial. Dispõe de recursos, serviços e orienta o ensino e aprendizagem em sala comum regular (Art. 2º)
Público alvo da Educação Especial	Considera-se público alvo da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: I – estudantes com Deficiência: Intelectual, Física e Sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, Cegueira, Baixa Visão), Surdocegueira e Múltipla; II – estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); III – estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

⁶ Esses dados foram disponibilizados pelo Setor de Estatística da SEMED por meio de planilha.

Matrícula	As Instituições de Educação, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil, mantidas pela iniciativa privada, deverão realizar chamada pública para matrícula antecipada dos estudantes da Educação Especial (Art. 11). O laudo médico é obrigatório para efeito de registro escolar, devendo ser apresentado como documento complementar (Art. 14). Em caso de comprovada necessidade, cada turma com aluno público alvo da Educação Especial deverá contar com a atuação de um profissional de apoio escolar (Art. 15).
AEE	AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico da escola e envolver a família (Art. 20); Para o AEE, as instituições precisam prover condições de acesso, participação e aprendizagem nas classes comuns (Art. 22); Exige-se como formação mínima para atuar em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais conforme o disposto no Art. 62 da LDB, devendo ser oferecida pelo Sistema Municipal de ensino oportunidade de formação continuada para o AEE na perspectiva inclusiva, formação para gestores, educadores e demais profissionais da escola (Art. 23). O Sistema Municipal de Ensino deverá oferecer de 0 (zero) a 3 (três) anos estimulação essencial voltada para o desenvolvimento global da criança (Art. 24). As Instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino deverão atuar, quando necessário, nas Classes Hospitalares e no Atendimento em Ambiente Domiciliar dando continuidade ao de processo de aprendizagem dos estudantes. É obrigatória a ação integrada entre a escola, o Sistema de Saúde e a família do aluno com necessidades educacionais especiais (Art. 25). As dimensões do AEE devendo estar articuladas com o projeto político pedagógico: Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Sistema Braille; a orientação e mobilidade; a tecnologia assistiva; a informática educativa; o enriquecimento e a flexibilização curricular e/ou estimulação de habilidades (Art. 26). Recomenda-se à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e às Instituições Educacionais da rede privada a constituição de parcerias com Instituições de Ensino Superior para a realização de pesquisas relativos ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes público alvo da Educação Especial (Art. 28). O financiamento do conjunto de serviços e profissionais que atendem aos estudantes da Educação Especial deve integrar os custos gerais com a manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 29).

Fonte: Resolução n. 011-CME/2016, adaptados pelas autoras

Considerando que a Resolução nº 011/2016/ se pauta no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação, surge a necessidade das escolas se adequarem para receber esses alunos, pois para Jesus, Baptista e Caiado (2013) “os desafios do sistema de ensino são inúmeros e a busca de qualificá-los para oferecer ensino de qualidade com diferentes planos de ação pedagógicas assegurando o processo de inclusão”.

Nesta Resolução se introduz o princípio de inclusão com reconhecimento das diferenças, potencialidades do educando e de igualdade de condições para, permanência e sucesso na escola. Para que o princípio de inclusão possa ser efetivado, e a escola se torne inclusiva, é necessário que as diferenças não reproduzam desigualdades.

Glat (2011) afirma que, não somente o acesso e permanência na escola reduzem as desigualdades, torna-se relevante reconhecer e trabalhar as diferenças dos educandos, bem com as que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Fantacini e Dias (2013) também trazem considerações importantes para o sucesso do processo de inclusão.

Portanto, para o sucesso das políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, é necessário que haja, em primeiro lugar, compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o que implica em entendimento de novos conceitos, capacitação de profissionais para novas práticas e, por fim, mudança de concepção de toda a sociedade a fim de compreender que cada aluno é único e que há limitações e estilos diferentes de aprendizagem, aspectos estes que trazem a necessidade, no mínimo, de uma escola mais acessível e capaz de promover a equiparação de oportunidades. (FANTACINI; DIAS, 2013, p. 225).

Quanto a definição de Educação Especial tanto a referida Resolução como a Política Nacional de Educação Especial corroboram do mesmo conceito, sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino dispondo de recursos e serviços para aprendizagem dos alunos no ensino regular.

No que tange ao público alvo da Educação Especial a Resolução nº 011, define os alunos que a compõem e os mesmos compreendem a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação inclusiva, sendo o público alvo: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No que se refere às matrículas, a presente Resolução estabelece matrícula antecipada nas escolas, ou seja, diferencia a matrícula de alunos da Educação Especial, segundo a mesma o objetivo é a organização das escolas na estrutura física, adaptações pedagógicas, abertura de turmas e profissionais qualificados para lidar com os alunos e solicita a apresentação do laudo médico do aluno, quando a deficiência não for visível.

No entanto a política de 2008, não apresenta indicativo quanto a matrículas antecipadas em redes de ensino e ademais, a apresentação de laudo médico colabora para o processo de exclusão desses alunos, tendo como foco a deficiência e não o desenvolvimento de suas potencialidades.

Segundo a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, sobre orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos da Educação Especial no Censo Escolar, explicita sobre a exigência do laudo médico:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014, p. 3)

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Resolução advoga a sua organização no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com a participação da família. Esta organização também é preconizada pela política de 2008 por meio da Nota Técnica nº 4/2009 sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2009), desta forma este documento determina o público alvo

da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2008, p.6), o AEE passa ter como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

As políticas públicas que regem a educação na perspectiva de educação inclusiva trazem consigo avanços, quanto à ampliação de matrículas do público alvo da especial, organização pedagógica, acessibilidade, oferta do AEE e formação para atuar nele. No entanto não se trata apenas de incluir esses alunos garantindo a matrícula, precisa-se propiciar a esses alunos meios para o seu pleno desenvolvimento e participação na vida social, respeitando suas necessidades e especificidades, efetivando na prática os direitos que lhes são assegurados.

A organização do AEE na SEMED, envolve o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CME) o mesmo é responsável pelo desenvolvimento de ações referentes à educação especial, como atendimento à equipe escolar, pais e alunos da rede municipal, no que se refere a educação especial e inclusiva (MANAUS, 2016, faz parte deste Complexo a Escola Especial André Vidal que atende aos alunos público alvo da educação especial.

A SEMED apresentava em 2016, 28 classes especiais⁷ no ensino fundamental, 20 classes especiais na modalidade de educação de jovens e adultos, 31 salas de recurso mantidas pelo município e 46 Sala de Recursos multifuncional

⁷ Segundo a política de educação Especial de 1994, Classe Especial era considerada uma sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação especial. Esse modelo foi considerado um retrocesso, tendo em vista os movimentos pela educação inclusiva na década de 90, em que todos tem o direito de aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação.

implantada pelo Ministério da Educação.⁸ Desta forma, a política educacional referente aos alunos da Educação Especial na SEMED, contradiz a Política de 2008, na qual todos tem o direito de aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação, pois segundo a política de inclusão,

“[...] a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 1).

Quanto à formação de professores os dispositivos corroboram na formação do professor para atuar em Sala de Recurso Multifuncional⁹, tendo por base a LDB 9394/96 no seu Art. 62 sobre formação de professores. Nessa perspectiva a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Escola Inclusiva, preconiza que

o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 13).

Essa política retoma a formação do professor e dos demais profissionais da escola para a busca de um sistema educacional inclusivo. Nessa perspectiva Bueno (1999) nos aponta que, para se pensar em uma política efetiva de educação inclusiva, precisa-se de professores com formação adequada para o trabalho docente e fazer prática educativa que contribuam para diminuição da exclusão escolar e busquem o desenvolvimento do aluno.

8 Essas informações foram obtidas por meio da Gerência da Educação Especial do CMEE, órgão ligado a SEMED.

9 As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, que tem como objetivos: Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2009).

CONSIDERAÇÕES

A partir dos objetivos propostos pela pesquisa foi evidenciado que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus tem ampliando o acesso a matrícula dos alunos da Educação Especial, as escolas da rede de ensino apresentam em sua maioria matrículas de alunos da educação especial e propõe ações com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

No entanto mantêm classes especiais e escola especial, o que contrapõe a referida política de 2008, que preconiza sistemas educacionais inclusivos, com acesso à matrícula na escola regular, assim como a Educação Especial na Perspectiva de educação Inclusiva inserida na proposta da escola e articulada com o ensino comum.

Desta forma, a referida secretaria não define uma política sólida sobre o atendimento aos alunos da Educação Especial, nesse contexto o município em parceria com o estado e esfera federal passam a ser os responsáveis por mediar ações que construam sistemas educacionais inclusivos, tendo em vista investimentos em formação de professores, na medida que não explicita qual área ou especialidade que o professor do AEE precisa para atuar em SRM, bem como a ausência de recursos para mediação do aprendizado dos alunos, estruturação das escolas (arquitetônica) e principalmente mudanças no campo atitudinal focando na potencialidade do aluno e não na sua deficiência.

REFERÊNCIA

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: Fundamentos, Métodos e Técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://bit.ly/2wGMtCI>. Acesso em: 08 de out. 2017.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: < <http://bit.ly/2xG6PQB> >. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: Disponível em: <http://bit.ly/2hZyFAA>. Acesso em: 9 de out. 2017 Acesso em: 09 de out. 2017.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Alunos com necessidades educacionais especiais em uma Rede Municipal e a formação de seus professores no atendimento educacional especializado. *Plures Humanidades*, v. 14, n. 1, p. 2017 – 244, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

_____. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. Atendimento educacional especializado: anunciando múltiplas lentes. In: **prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araquara: Junqueira & Marin, 2013.

MANAUS. **Resolução nº 11 do Conselho Municipal de Educação**, Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Disponível em: <<http://bit.ly/2kXJfW8>>. Acesso em: 12 de fev. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Acesso em 15 out. de 2015. Disponível em:<<http://semed.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em 20 ago. 2016.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, 93-109, 2010.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: **Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, p. 12-16, 2003.

MYNAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 14 ed., 2014.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas. Jomtien, UNESCO, 1990. Disponível em:< <http://bit.ly/1EFpuZf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em:< <http://bit.ly/V2IXPv> >. Acesso em: 16 jun., 2016.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA EDUCACIONAL E A HOMOGENEIZAÇÃO CURRICULAR: PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE O PROCESSO DE FORMATÇÃO DA BNCC

Luan Tarlau Balieiro ¹

1 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pelo mesmo Programa e Universidade. Especialista em Docência na Educação Superior pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNI-FAMMA) e em Libras pela mesma Instituição. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC) certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No âmbito da pesquisa, tem publicações concernentes à Língua Portuguesa e a outros assuntos que compreendem a área da Educação. E-mail: luan.tarlau@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7368107622347145>

Resumo: Objetiva-se, neste texto, apresentar perspectivas críticas acerca do contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para essa exposição, adentram-se em especificidades históricas da constituição do documento, bem como se projeta uma discussão sobre os reflexos que sua homogeneização confere à Educação Básica. Problematisa-se: o documento pode ser compreendido como uma política curricular que aponta para uma oportunidade de emancipação do sujeito? Metodologicamente, recorre-se a uma abordagem qualitativa subsidiada pelos procedimentos das pesquisas de caráter bibliográfico e documental. Os resultados evidenciam que a BNCC deixou de apontar para um sentido de qualificar a educação, sendo gerenciada pela lógica do capital. Conclui-se que o processo de formatação dessa política educacional curricular é repleto de especificidades históricas circunscritas em um contexto de interesses, de relações de poder e de discursos questionáveis.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Educação Básica. Política Educacional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Freire e Shor (2008), com o intuito de instaurar um debate a respeito de uma educação emancipadora na obra “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”, proferem uma crítica à concepção de currículo vinculada à educação bancária. Especialmente, Freire (1996; 2001; 2008) assevera que o ato de ensinar não pode estar restrito à mera transmissão de conhecimento. Assim, chama atenção a crítica consolidada pelos autores (FREIRE; SHOR, 2008) quanto ao que é preconizado pelos centros de poder em relação às práticas que devem ser realizadas em sala de aula.

Em pesquisas pontuais nos meios digitais, é possível encontrar, por exemplo, inúmeras definições a respeito da palavra currículo. De forma sucinta, percebe-se que as definições mais comuns apontam para o fato de que currículo remete a um texto, um discurso, um documento. Se o currículo corresponde a um discurso, notoriamente, há uma relação de poder, uma certa territorialidade; há marcas de identidade. Ao pensar o sujeito como um ser histórico, também se deve pensar em um currículo que atenderá, em épocas distintas, a interesses particulares, em um determinado espaço e tempo histórico.

Quando se direciona o assunto para o currículo escolar, observa-se que há uma relação de poder efetivamente demarcada no campo da Educação. A propósito, como bem ressalta o sociólogo Pierre Bourdieu (2002), o sistema de ensino constitui-se em uma das formas pelas quais as estruturas sociais são propagadas. Tais estruturas estão inseridas em um campo repleto de discursos, de simbologias, de condutas a serem naturalizadas.

Alicerçados em Bourdieu (2004), Lima e Azevedo (2019, p. 141) ratificam esses postulados, ao afirmarem que, em um campo, “[...] se estabelecem múltiplas relações entre diversos condicionantes que influenciam nas interpretações e na análise relacional das políticas e das tomadas de posições coletivas”. Considerando o campo da Educação, sobretudo no que se refere às políticas educacionais curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca-se como um projeto construído em meio a um contexto permeado por embates, ao focalizar as suas versões e as discussões em torno delas.

Neste texto, a BNCC é o objeto de estudo. Assim, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa subsidiada pelos procedimentos das pesquisas de caráter bibliográfico e documental (GIL, 2008), estabelece-se o objetivo de apresentar observações e análises críticas a respeito do seu contexto de produção, de modo a adentrar em especificidades históricas concernentes à formação dessa

política. Problematisa-se: a BNCC pode ser compreendida como uma política curricular que aponta, veridicamente, para uma oportunidade de emancipação do sujeito? Diante disso, pondera-se a necessidade de promover discussões reflexivas acerca dessa conjuntura, reportando-se a uma abordagem histórica e crítica sobre o documento.

Informa-se que, na segunda seção, são enfatizadas as especificidades históricas norteadoras em relação à formatação da BNCC, com a imprescindibilidade de discutir, na terceira seção, os reflexos dessa política à Educação Básica. A quarta e última seção é dedicada, exclusivamente, às ponderações sobre o que fora percorrido no decorrer do estudo.

AS ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS QUE NORTEIAM A FORMATAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CURRICULAR BNCC

Inicialmente, direciona-se a discussão para a história, pensando, sobretudo, na constituição de um ensino público. Em um momento no qual o Brasil poderia progredir em uma única direção norteadora da educação, com a chegada da família real ao país, altera-se, outra vez, a perspectiva de ensino público. Tem-se a época do Brasil Império (1822-1889), em que já começaram a ser suscitadas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil:

[...] foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. [...] (MARTINS, 2002, p. 4).

Ao fazer um salto histórico para os anos de 1930, Saviani (1984), antes de examinar a política dos anos de 1970, proferiu análises ao escolanovismo de 1932. Expõe que o escolanovismo move

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; [...] (SAVIANI, 1984, p. 12).

Logo, o essencial não é aprender, mas “aprender a aprender” (SAVIANI, 1984). O docente incentiva; entretanto, a iniciativa é dos discentes. O ideário do escolanovismo, portanto, originou-se em oposição à escola tradicional, sendo amplamente difundido por uma grande parcela dos educadores. Tratava-se de um projeto educacional de cunho liberal. Para Saviani (1984, p. 14), essa proposta

[...] penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Mais adiante, o autor postula que, na década de 1970, a educação passa a ser operacionalizada pelo capital, com o intuito de formar uma mão de obra, ou seja, qualificar a força de trabalho, mas não a capacidade intelectual dos educandos. Em suas reflexões:

[...] de um lado, surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1984, p. 15).

Tornar-se-ia acessível, dessa maneira, instrumentalizar os sujeitos, pois, quanto menos suscitar uma consciência crítica, mais simples seria comandá-los para o sistema capitalista.

No ano de 1988, promulga-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988), estimulando discussões sobre a necessidade de se pensar os caminhos da educação brasileira na Nova República (pós-ditadura militar: 1964-1985). É a partir desse período que se pode notar o compromisso da sociedade em prol da luta e defesa de uma escola pública de qualidade para todos, sem diferenças de classes ou, até mesmo, de posição social. Além da Constituição Federal de 1988, outro referencial que contribuiu para o avanço da educação no sentido da formação de sujeitos críticos centra-se nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (mais conhecida como LDB).

Com base nesse contexto sócio-histórico, pode-se mencionar, como exemplos, outros referenciais que norteiam a elaboração e a construção da BNCC: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, provenientes dos anos de 1997 e 1998; as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, provindas de 2010; e o Plano Nacional da Educação iniciado em 2014, com metas e estratégias a serem atingidas até 2024.

As políticas educacionais no Brasil foram formatadas de diversas maneiras, evidenciando aspectos de padronização do Estado que abarcam interesses políticos das mais variadas naturezas. Pondera-se que essas políticas devem ser balizadas por valores preponderantes na sociedade, assegurando os direitos individuais e, por consequência, preservando o bem comum. É pertinente destacar também, nesse contexto, que o processo de elaboração de uma política pública deve envolver todo um país, de modo a enfatizar suas reais necessidades e objetivos.

Ademais, a precaução por determinar conteúdos com os quais os educandos serão ensinados já estava delineada, por exemplo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. A necessidade de uma base nacional já se evidenciava na própria Constituição de 1988; encontrava-se, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo que a primeira LDB é proveniente de 1961,

a segunda corresponde ao ano de 1971, e a atual aponta para o ano de 1996, a qual passa por alterações ao longo do tempo em muitos aspectos. Tal precaução também se demarca no Plano Nacional de Educação (PNE). A partir do exposto, depreende-se que há uma necessidade por normatizar os conteúdos a serem ensinados aos educandos.

Assim, determinar ou não os conteúdos a serem ensinados parece não ser algo unânime. A título de exemplo, observa-se, no transcorrer da história, que, para a aprovação da LDB, foram longos anos de debate e a versão aprovada não foi efetivamente a versão discutida por muitos setores da sociedade. Segundo Galiani (2018), desconsiderou-se a proposta em análise pela sociedade e sua divergência mais significativa se demarcava justamente no *locus* de controle da educação. Enquanto a primeira versão (Lei nº 4.024/1961) focalizava o controle na sociedade civil, a segunda (Lei nº 5.692/1971) centrava o poder de controle no governo.

Dessa maneira, com as Diretrizes Nacionais Curriculares, ocorreu, nos anos 2000, a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ressalta-se que, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, determinou-se a necessidade de também constar no PNE uma base nacional curricular comum. Entre os anos de 2010 e 2012, as Diretrizes Nacionais Curriculares passaram por alterações. A Lei nº 13.005/2014 instituiu o PNE com uma vigência de 10 anos. Estabeleceram-se 20 metas com o discurso de melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que algumas dessas metas remetem à BNCC, conforme é verificável a seguir.

Meta 2. Estratégia 2.1. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, [...], elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, [...], proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 51).

Meta 3. Estratégia 3.2. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pú-

blica nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), [...], proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL, 2014, p. 53).

Meta 7. Estratégia 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

Diante desses excertos, é possível notar que a proposta da BNCC já começava a ser solidificada nas metas e estratégias do PNE. Assim, em meio ao contexto de produção dessa política, outro documento que se considera importante abordar neste texto é o primeiro manifesto dos educadores, conhecido, especialmente, como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Trata-se de um documento de suma relevância para a elaboração de políticas educacionais do país.

Tal documento pode ser caracterizado como uma proposta para determinar metas e prioridades educacionais que necessitavam de práticas concretas. Foi, inclusive, o primeiro documento a expor a situação da educação no Brasil, constituindo-se enquanto um suporte para fomentar o início dos debates em relação às leis que regem a educação. Como objetivo, o Manifesto procurou impulsionar toda a categoria docente da época a lutar em prol de políticas mais eficazes quanto à educação. Nas palavras de Lemme:

O Manifesto dos Pioneiros tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil. O documento dos educadores brasileiros estava perfeitamente dentro do contexto daquelas aspirações que, desde a década de 20, como vimos, procuravam imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras nessa matéria e as necessidades do País, que se ia transformando (LEMME, 2005, p. 172, grifos do autor).

No período histórico em questão, isto é, entre as décadas de 1920 e 1930, o problema da educação pública era visto como uma situação que precisava ser resolvida de forma ágil, já que os planos educacionais careciam de uma nova organização, assim como de uma efetiva ação. Os signatários do primeiro manifesto, descontentes com a estruturação educacional de sua época, evidenciavam um caráter obsoleto em uma relação análoga a outros países, uma vez que sustentavam a ideia de que não haveria mais espaço para uma educação marginalizada e aparente quanto às demais complexidades sociais da época.

É nesse sentido que houve a proposta de implementar uma escola respaldada na unidade, na gratuidade, na laicidade e admissível a todos os sujeitos. O acesso da população à educação auxiliaria na formação de trabalhadores, o que propiciaria o desenvolvimento da economia do país. Fernando de Azevedo, o redator e primeiro signatário do Manifesto, pensava a cultura para uma formação na educação; esta, por sua vez, formaria um novo tipo de homem. A educação surge, nesse âmago, como uma forma de modernizar o país. Referente ao assunto, Penna apresenta um significativo postulado:

[...] o *Manifesto da Escola Nova* afirma a possibilidade de a educação se desprender dos interesses de classe aos quais ela teria servido até então, para visar a um indivíduo que, aparentemente desvinculado de um determinado passado e de uma situação socioeconômica precária, poderia desenvolver suas aptidões naturais. É o estranho “caráter biológico”, conceito com o qual se tenta resolver as incapacidades devidas a fatores socioeconômicos e às diferenças de classe (PENNA, 2010, p. 58, grifos da autora).

A partir do exposto, percebe-se que o processo de industrialização exigia um novo tipo de trabalhador: um indivíduo que teria total capacidade de colocar em exercício suas competências naturalizadas. No entanto, chama-se atenção para um aspecto: a escola deve ser entendida como um espaço de socialização, de partilha de conhecimento. Reduzir a solução das complexidades nacionais pela via escolar é esconder, evidentemente, a origem de uma série de problemas.

Observe-se a palavra “nova” em oposição à palavra “velho”. O Manifesto, nesse sentido, apresenta-se como uma novidade, uma notória modernização. Fernando de Azevedo, o redator, era um intelectual que buscava romper com um passado oligárquico. Isso se daria por meio de uma revolução de mentalidades. A promessa de um documento que se caracterizava como uma “novidade” ao campo da educação já se acentuava entre as décadas de 1920 e 1930, persistindo até a materialização da Base Nacional Comum Curricular, a qual também se colocou como um projeto que visa a impulsionar o Brasil a uma nova era da educação brasileira, conforme pôde ser lido no segundo excerto do início desta seção.

Neste momento, é pertinente centrar em algumas informações a respeito das versões da BNCC. O I Seminário Interinstitucional para a Elaboração da Base reuniu assessores e especialistas. A Portaria nº 592, de 17 de junho (BRASIL, 2015), instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de proposta da BNCC. A crise no governo de Dilma Rousseff suscitou a substituição no Ministério da Educação. No mês de setembro, destituiu-se o ministro Renato Janine Ribeiro e o movimento das bases se colocava em desenvolvimento com a vinda de especialistas ingleses e australianos a se manifestarem de forma favorável. Em meio a esse contexto, Aloízio Mercadante assume o Ministério da Educação. Inicia-se, assim, a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.

Logo, o Governo Federal começou as discussões para elaborar o documento em 2015, com a primeira versão apresentada em março do mesmo ano (AGUIAR, 2018). As propostas passaram por análises com especialistas e, posteriormente, apresentaram-se para reformulações à população por meio dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação.

A primeira versão recebeu as seguintes críticas: houve lacunas em áreas como História e Literatura, uma vez que estas não evidenciavam conteúdos pro-

gramáticos. O texto não contemplava, por exemplo, o trabalho com conteúdos em relação às Revoluções Industrial e Francesa, assim como quanto a culturas de povos egípcios e de civilizações gregas. Dessa forma, a segunda versão seguiu para debate, tendo como prazo máximo para aprovação o mês de junho do ano de 2016. Todavia, para além de questões internas, atrasos na realização de assembleias, todo o processo é acometido pelo *Impeachment* de Dilma Rousseff e a nova substituição de comando no Ministério da Educação.

Assim, destaca-se que a segunda versão da Base foi apresentada no mês de maio de 2016, recebendo 12 milhões de contribuições (AGUIAR, 2018). No mês de junho, realizaram-se seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública por todo o Brasil com o intuito de debater a segunda versão da BNCC. No mês de agosto, começou a ser elaborada a terceira versão, em um processo participativo por intermédio da segunda versão. Já no mês de abril de 2017, o Ministério da Educação encaminhou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sem considerar, porém, a etapa do Ensino Médio. Aqui, recorre-se à informação de que as conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Aurina Oliveira Santana, identificadas por meio do Parecer CNE/CP nº 15 (BRASIL, 2017), indagaram sobre a incoerência de se aprovar uma base curricular da Educação Básica não abarcando uma de suas etapas. Também se respaldaram na indagação a respeito do caráter concentrado e verticalizado do documento revelado pelo Comitê Gestor na elaboração da terceira versão, conforme discute Aguiar (2018).

No que tange ao exposto, observa-se que as três versões da BNCC se constituíram em circunstâncias fragmentadas, de abruptas modificações por parte das equipes organizadoras, o que conduz ao entendimento de que, em meio à implantação das versões, fomentaram-se interesses e disputas que afetaram diretamente a área da Educação. Realça-se, além disso, que as disputas nas trocas de ministros

de Renato Janine Ribeiro para Aloízio Mercadante, no governo Dilma Rousseff, intensificaram-se com o golpe parlamentar que destituiu Rousseff da Presidência da República em 2016. Evidentemente, os debates sobre educação ainda persistem em pauta quando o desenvolvimento de uma nação decorre da qualidade de seu sistema de ensino e de como esse aspecto da sociedade é privilegiado pelos governos vigentes.

OS REFLEXOS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: SUJEIÇÃO AOS PRINCÍPIOS ECONÔMICOS E AOS INTERESSES DO MERCADO?

Na interpretação do autor deste texto, a BNCC cumpre o papel de sujeitar a educação brasileira, de maneira furtiva, aos princípios econômicos e aos interesses do mercado. As mudanças demarcadas no documento colocam os interesses do mercado em concordância com os preceitos propostos por fundações e institutos empresariais que trabalham com educação. Na própria política curricular, já considerando a homologação de sua versão final, lê-se, logo na seção “Os fundamentos pedagógicos na BNCC”, que o foco no desenvolvimento de competências “é [...] também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...] e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) [...]” (BRASIL, 2018, p. 13), organizações internacionais que promovem, em certa medida, reformas que emulam a competição e, no limite, o mercado de serviços educacionais.

Ao analisar mais detidamente o texto da BNCC, é possível notar que sua proposta de elaboração recorre a aspectos significativos, como a expansão e a melhoria na qualidade do sistema educacional brasileiro. Contudo, historicamente, as autoridades brasileiras não têm cumprido substantivamente as metas de avanços e melhoria da educação propostas ou aprovadas em documentos e le-

gislação do país. Na realidade, é possível identificar, na BNCC, aspectos que comprometem a educação brasileira. Novamente, recorre-se à concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

O enfoque das competências, quando direcionado para o cenário pedagógico, pode ser compreendido como um saber agir responsável e reconhecido (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013). Esse saber requer as ações de: mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que venham a somar um interesse econômico à organização e um valor social ao sujeito, em oposição às práticas coletivas, subordinando tais ações às estratégias do mercado. Nesse ínterim,

[...] a lógica de uma educação instrumental e adaptativa já se mostrava de forma consistente nos discursos iniciais e se tornaria um elemento mais visível na medida em que as intenções de reforma se materializavam em políticas públicas com o modelo de competências, contrária, portanto, a visão de que a educação é um processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. [...] (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 296).

Um modelo de competência, conforme a discussão posta, condiciona a educação a uma perspectiva cada vez mais instrumental. Para Freire (1996), uma educação efetivamente emancipadora compreende que a função do docente é a de construir o conhecimento juntamente com os educandos, ao contribuir para uma autonomia e conscientização. Isso, de fato, não se evidencia no modelo de competências postulado pela BNCC, constatando-se um certo retrocesso diante da criticidade proposta pela LDB proveniente de 1996. A esse respeito, Beisiegel

(2010), subsidiado teoricamente em Freire (1996), apresenta uma passagem bem pertinente no tocante à relação entre educação e conscientização:

[...] Paulo Freire também expõe demoradamente suas reflexões sobre as modalidades de consciência e sobre as características de uma educação comprometida com o processo de conscientização. Seriam duas as posições que o brasileiro vinha assumindo diante da existência. Uma primeira, a da *consciência intransitiva*, seria caracterizada pela forma quase vegetativa de vida, voltada para os desafios da sobrevivência biológica, destituída de historicidade, de homens “demitidos da vida”, ou “inadmitidos à vida”, em situação de “um quase incompromisso entre o homem e a sua existência”. [...] Esta seria a consciência predominante nas áreas mais rústicas, distantes das regiões mais urbanizadas e desenvolvidas. Uma segunda posição, a da *consciência transitiva*, predominante nas regiões economicamente mais desenvolvidas, estaria acima dos interesses meramente vegetativos, o homem teria horizontes mais largos, enxergaria mais longe, suas preocupações seriam marcadas por alto teor de espiritualidade e historicidade (BEISIEGEL, 2010, p. 32-33, grifos do autor).

Assim, projeta-se a reflexão para o entendimento de que o conhecimento não é um produto, mas, sim, um processo; logo, faz-se preciso romper com o sistema de educação bancária (reportando-se a Freire, 1996; 2001; 2008), pois se acredita que não há uma transferência de conhecimento. Educar é construir um ambiente onde o conhecimento possa ser produzido, circulado, apreendido e debatido. Ao que parece, essas considerações não se fazem presentes nas políticas educacionais curriculares.

Na oportunidade, aproveita-se para lançar reflexões sobre a noção de currículo. A discussão sobre os conteúdos que precisariam compor efetivamente um currículo para a escola popular se demarcou na segunda metade do século XIX. Sobre o assunto, Souza (2000) postula que a ideia de currículo, nessa época, já trazia consigo a noção de universalização. Adiante, a autora enfatiza que distintos proveitos políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais planejavam as negociações. Internacionalmente, havia a ideia de que a escola tinha condições de conceber um progresso, uma mudança social e uma modernização.

Ainda na acepção de Souza (2000), no contexto final do século XIX, a maioria dos países, em particular os mais desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, padronizava a escolarização, com os seguintes aspectos em concordância: a obrigatoriedade, a educação como um compromisso do Estado e uma homogeneidade nos currículos. Nesse âmbito, as concepções de currículo são reflexões que têm importância para a discussão de uma base curricular, uma vez que conferem sentidos e significados aos contextos educacionais.

Para encerrar esta seção que perpassou por um caráter crítico-reflexivo, pondera-se que a construção da atual versão da BNCC, a última a ser homologada, com todas as etapas inseridas, deixou de apontar para um sentido de qualificar a educação, caminhando-se para uma direção contrária. Explica-se: a afirmação de que os preceitos éticos, políticos e estéticos são os norteadores dela e que, em conjunto, objetivam a formação humana integral é algo questionável. Compreende-se que a formação humana integral a que a BNCC se reporta não é referente ao conhecimento e ao efetivo saber, mas, sim, à formação de sujeitos operacionais ou já operacionalizados pelos atores sociais dominantes do sistema capitalista. Constitui-se um sujeito que não desenvolve uma consciência crítica acerca de seu papel, não profere indagações, somente se insere em um contexto de subserviência, cumprindo com aquilo que lhe é designado.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao levar em consideração os aspectos ideológicos e condicionantes das políticas públicas educacionais, abrangendo as curriculares, especificamente a Base Nacional Comum Curricular, compete a reflexão de qual será o resultado efetivo dessas políticas e, especialmente, da BNCC para a Educação Básica brasileira.

Diante do seu contexto de influência, volta-se à problematização proferida na seção introdutória deste texto: o documento não pode ser compreendido como uma política curricular que aponta, essencialmente, para uma oportunidade de

emancipação do sujeito. Os reflexos da BNCC para a Educação Básica, de uma forma geral, têm como resultado a característica de serem amplamente gerenciados. Na realidade, acredita-se que, para alcançar uma oportunidade efetiva de emancipação, é preciso superar a cultura burguesa, com vistas a propiciar um frutífero desenvolvimento intelectual, que conduzirá o sujeito a uma formação, de fato, emancipatória. Notoriamente, esse processo ocorre por intermédio da educação como uma ferramenta de luta, de um progresso social e humano.

No que concerne ao exposto, depreende-se que o processo de formação do objeto de estudo analisado é repleto de especificidades históricas circunscritas em um contexto de interesses, de relações de poder e de discursos bastante questionáveis. Não se pode deixar de destacar que a formação humana integral está correlacionada ao exercício de cidadania do sujeito e se reconhece que a BNCC propõe, em determinados momentos, o ato de se trabalhar o conhecimento a partir de uma concepção democrática (BALIEIRO, 2021). Ainda segundo Balieiro (2021, p. 507):

Todavia, não é por meio dessa concepção que a BNCC passa a engendrar o seu pensamento, ou seja, de se formar um sujeito crítico e reflexivo em uma sociedade demarcada por um jogo de ambições. O intuito continua a ser que o sujeito seja operacionalizado por esse jogo. Indo além: de um sujeito que não demonstre iniciativa, reportando-se a uma evidente passividade, sem indagar sobre a sua real condição, a fim de não entrar em embates contrários ao sistema capitalista vigente na sociedade, de forma a impedir modificações no transcorrer da história.

Portanto, a prevalência da ideia de que somente uma pequena parcela da população tenha acesso ao ensino de qualidade ainda se faz presente nos discursos implícitos das políticas educacionais curriculares, uma vez que essa situação assegura que quem está no poder continue dominando aqueles que não tiveram oportunidades de se conscientizar. Por esse motivo, sempre é válido pontuar a necessidade de “[...] rever criticamente as políticas públicas e os paradigmas políticos, econômicos e ideológicos que as sustentam” (MIRANDA; AZEVEDO, 2020, p. 15).

Ademais, cabe a reflexão de que a escola não pode ser somente o único instrumento para mudar mentalidades, tampouco limitar o processo educativo a uma formação instrumental. Sobre esse assunto, Freire (1996, p. 32) já alertava: “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Construído sob uma abordagem metodológica qualitativa, revestindo-se de perspectivas críticas, este estudo pode colaborar com a ampliação de discussões no campo educacional a respeito de documentos que tanto contemplam aspectos referentes à cidadania e à educação, como a BNCC. O autor deste texto acredita na magnitude de fomentar debates e avigorar reflexões quando se propõe a compreender historicamente as especificidades de uma política educacional curricular que dialoga com a formação cívica dos sujeitos. Sugere-se, nesse sentido, a realização de potenciais estudos que adentrem, de forma mais enfática, nas consequências que uma homogeneização curricular confere ao desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Â. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. Â. da S.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.
- BALIEIRO, L. T. O contexto de produção da BNCC e seus reflexos para a educação básica: apontamentos históricos. In: WOLFFENBÜTTEL, C. R. et al. (org.). *Educação: visões e estruturas*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021. p. 502-507.
- BEISIEGEL, C. de R. *Paulo Freire*. Recife: Massangana; Coleção Educadores, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: maio 2023.

BOURDIEU, P. *Entrevista concedida à Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 15, de 2017*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: CNE/CP, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF: Edições Câmara. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. *Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015*. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx. Acesso em: maio 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GALIAZZI, M. do C. (Des)necessária Base Nacional Comum Curricular – BNCC? In: ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 15., 2018, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMME, P. A escola nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941>. Acesso em: jun. 2023.

LIMA, A. M. de S.; AZEVEDO, M. L. N. de. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 124-147, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1126>. Acesso em: jun. 2023.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *A reconstrução educacional no Brasil*. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Coleção Educadores, 1932. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, p. 4-6, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2023.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em: jun. 2023.

PENNA, M. L. *Fernando de Azevedo*. Recife: Massangana; Coleção Educadores, 2010. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me4698.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

PROENÇA-LOPES, L. de; ZAREMBA, F. de A. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, [S.I.], v. 5, n. 21, p. 283-304, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv-6jMtPLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2023.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.



www.terried.com 

[@editora_terried](#) 

[/editoraterried](#) 

contato@terried.com 



TERRIED

