
Base Nacional Comum Curricular e inclusão escolar: problematizando os discursos acerca da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva

Priscila de Oliveira¹

Kamila Lockmann²

Resumo

O texto objetiva analisar como os discursos da inclusão se fazem presentes na Base Nacional Comum Curricular. Apoiadas nos estudos pós-estruturalistas, realizamos uma análise documental das três versões publicadas da BNCC e evidenciamos um apagamento progressivo das discussões concernentes à inclusão, a cada versão da Base. Também salientamos que a última versão apresenta uma ênfase moral e sensibilizadora da inclusão, ao focalizar os discursos inclusivos nos sujeitos “normais”, seja por meio da sua sensibilização à diferença, seja por sua responsabilização na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Argumentamos que a BNCC funciona no interior de uma governamentalidade neoliberal e aciona a noção de inclusão como instância de inscrição e produção dos sujeitos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Governamentalidade Neoliberal; Inclusão.

Common National Curriculum Base and school inclusion: problematizing the discourses about the construction of a more just, democratic and inclusive society

Abstract

This text analyzes how inclusion speeches are present in Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Common Core State Standards-CCSS). Based on post-structuralist studies, we made a documental analysis of the three published versions of BNCC and evidenced a progressive erasure of discussions regarding inclusion. Also, we point out that the latest version shows some moral and awareness-raising emphasis on inclusion by focusing the inclusive speeches on the “normal” subjects, either through their awareness of difference, or their accountability in making a more just and inclusive society. We argue that BNCC works inside a neoliberal governmentality and triggers the notion of inclusion as an instance of registration and production of subjects.

Keywords: Common Core State Standards; Neoliberal Governmentality; Inclusion.

Introdução

Este texto objetiva compreender como se apresentam, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os discursos acerca da inclusão na contemporaneidade. Diante disso questiona-se: como a inclusão é apresentada no documento curricular? De que forma a Educação Especial e o atendimento aos sujeitos com deficiência se faz presente? Podemos dizer

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: prioletto@gmail.com.

² Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG). E-mail: kamila.furg@gmail.com.

que a (in)visibilidade desses discursos na Base Nacional Comum Curricular se faz num movimento paradoxal. Se, por um lado, ganham força os discursos que reconhecem que as necessidades dos estudantes são diferentes, por outro lado, também se estabelece um patamar comum a partir das aprendizagens essenciais, as quais devem ser desenvolvidas por todos os estudantes como expressão de uma suposta igualdade escolar.

Diante dessa problemática, nos propomos a analisar um conjunto de documentos que tratam da BNCC, mais especificamente, as três versões da Base (BRASIL, 2018a, 2016, 2015) e o “Movimento pela Base Nacional Comum, dimensão e desenvolvimento das competências gerais da BNCC- MBNC.” (BRASIL, 2018b).

Para realizar o trabalho analítico, utilizamos o conceito foucaultiano de governamentalidade como lente teórico-metodológica, pois nos permitiu sustentar a ideia de que a BNCC é uma política curricular vinculada a uma racionalidade neoliberal e que funciona como uma das estratégias governamentais que agem na condução das condutas dos sujeitos, individual e coletivamente, produzindo algumas formas de subjetividade no campo educacional. Apresentamos a argumentação por meio de três eixos. No primeiro, mostramos a falta de especificidades em relação à inclusão e ao atendimento dos sujeitos com deficiência na BNCC. A partir disso, percebemos um apagamento progressivo dessas discussões, que se torna maior a cada versão da Base. No segundo eixo, discutimos a diferença entre as primeiras e a última versão da Base no que tange à temática da inclusão escolar. No terceiro eixo, chegando à versão atual da BNCC, evidenciamos a ênfase moral e sensibilizadora que ela atribui à inclusão bem como uma centralidade sobre os sujeitos “normais”³, tanto no que concerne à sua sensibilização para com a diferença, quanto no que concerne à sua responsabilização pela formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Percursos metodológicos

³ Utilizamos a ideia de sujeito “normal e/ou anormal” com base nos estudos foucaultianos, nos quais estas noções são estabelecidas a partir do conceito de “norma.” Entendemos que foi a partir da produção de saberes minuciosos sobre os indivíduos que se tornou possível a criação de uma medida válida e desejável, a qual nomeia-se como “norma”. A “norma” em nossa sociedade é fixa, ou seja, é estabelecida previamente como uma espécie de modelo. Assumindo assim um caráter prescritivo, um conjunto de regras que determinam os comportamentos e atitudes desejáveis e aceitáveis aos indivíduos de um determinado grupo. A partir dela é “que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (FOUCAULT, 2008b, p.75).

Este estudo se insere numa perspectiva pós estruturalista, mais especificamente, nas contribuições advindas dos estudos foucaultianos, os quais nos concedem certa flexibilidade no fazer investigativo o que não significa abandonar o rigor metodológico que deve acompanhar qualquer pesquisa acadêmica. Com isso, torna-se indispensável compreender que rigidez se refere àquilo que é prescritivo, formal e que se encontra em muitas perspectivas epistemológicas de teoria e método. Mas também existem, no caso desta investigação, as que possuem uma abertura e flexibilização, o que, segundo Veiga-Neto (2009), não significa um “vale tudo”. Ele afirma que é possível ser rigoroso sem ser rígido lembrando que, “[...] em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos” (VEIGA-NETO, 2009, p.87).

A escrita de um texto analítico é uma prática na qual estamos imersos, não passamos à margem dos acontecimentos que descrevemos e analisamos. Somos constituídos na e pela cultura que vivemos, portanto estamos imersos nos problemas sociais, econômicos e políticos do nosso tempo, o que não nos exime da possibilidade de ir além do senso comum, de criar em nós outras formas de existir, para além da lógica governamental.

O exercício que se propõe é sobre o nosso próprio pensamento, para que possamos nos lançar além de nós mesmos. Isso se torna possível quando lançamos um olhar atento para as práticas pedagógicas diárias, seja na escola, na academia, na mídia, nas igrejas ou em tantos lugares por onde tem se cristalizado formas de aprender e ensinar.

Para atender ao objetivo deste texto, foi feita uma análise documental sobre documentos que tratam da Base Nacional Comum Curricular. Compreendemos que a “[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p.38), a qual, segundo as autoras, refere-se a uma fonte estável e rica de informações sobre um tema específico. Cabe destacar que essa abordagem é referente à fonte de informações sobre comportamento humano.

Ao selecionar os documentos da BNCC, é preciso mais do que olhar para seus escritos, é fundamental reconhecer que eles são elaborados a partir de lutas e relações de poder/saber.

Partimos da compreensão de que esses materiais são uma invenção contemporânea, a fim de atender exigências que permeiam uma racionalidade atual em nossa sociedade.

Neste sentido, procuramos fazer um exercício de análise que nos possibilite organizar pontos de uma rede de saber/poder, na qual esses documentos emergem por todo tecido social. Assim, ao estudar a ideia de currículo que a Base sustenta, é fundamental compreender que este documento se inscreve numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, religiosa, isto é, percebê-lo como instrumento de poder.

De acordo com Le Goff: “Já não se trata de fazer uma seleção de monumentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo; e, para além disso, inseri-los, nos conjuntos formados por outros monumentos[...]” (2013, p.553).

Ao selecionar os documentos, focamos nos entendimentos sobre o currículo como descrito anteriormente e nos conceitos-chave que parecem sustentar tais noções na contemporaneidade. Assim, na tentativa de compreender que entendimentos de currículo estão presentes na Base, quais conceitos a sustentam e que relação eles estabelecem com a sociedade contemporânea, escolhemos trabalhar com a noção de *governamentalidade* como lente teórico-metodológica que nos possibilitará compreender tais discursos:

Por esta palavra, ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p.143).

Acreditamos que esse conceito nos permitiu sustentar a ideia de que a Base é uma política curricular que pretende moldar os currículos das escolas e que os discursos sobre e da Base correspondem a uma determinada racionalidade política. Ou seja, há uma governamentalidade que pode ser entendida como uma racionalidade política de um determinado tempo “[...] uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo em uma determinada sociedade” (LOCKMANN, 2013, p.58).

A governamentalidade como uma racionalidade política de um tempo, será o primeiro entendimento acerca dessa noção que colocamos em operação nesta pesquisa. Segundo Foucault (1979), toda arte de governar uma população obedece a regras legitimadas, ou seja, há uma determinada racionalidade que elabora as práticas de governo de acordo com o regime de verdade válido naquele tempo. Isso nos permite pensar que a racionalidade aparece vinculada às formas de governo capazes de agir sobre a conduta dos sujeitos, o que nos permite compreender a governamentalidade num segundo sentido. Além de entendê-la como a racionalidade de um determinado tempo ela também remete a articulação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si, ela seria esse ponto de contato entre o governo dos outros e o governo de si. Com isso, trata-se de compreender como as técnicas de governo de si e dos outros se manifestam dentro desse regime legitimado em nosso tempo.

Tomando esses dois entendimentos da noção de governamentalidade é que compreendemos que a BNCC parece se vincular a determinadas verdades que pautam a racionalidade neoliberal em voga nos dias de hoje e, também, a maneira como, a partir da Base, conseguimos visualizar formas de governo que conduzem às condutas dos sujeitos escolares na atualidade, por meio dos discursos inclusivos.

A BNCC é uma política curricular que se apresenta como uma das estratégias que pretende contribuir para a melhoria da educação brasileira. Tal justificativa permite a regulação das práticas, das maneiras de ser do currículo atualmente, dos seus modos de aplicação vinculado a um exercício de governo por um conjunto determinado de saberes orientados por uma razão política legitimada como verdadeira e específica em nosso tempo.

Veiga-Neto argumenta que, graças aos estudos proferidos por Foucault em meados de 1970, fica claro que não se pode pensar no “[...] liberalismo e neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo e pertinente compreendê-los como formas de vidas, como *éthos*, como maneiras de ser e de estar no mundo” (VEIGA-NETO, 2013, p.24). Tais racionalidades variam de lugar em lugar e ao longo da história. Dessa forma, alguns preferem remeter a liberalismos e neoliberalismos, motivados pelo entendimento de que não podem ser entendidas como se estivéssemos submetidos a elas

como um “bloco totalizador.” Ainda que pareça estranho, diz o autor, “é porque o mundo é de diferenças e singularidades que se deve falar no plural” (VEIGA-NETO, 2013, p.25).

Esse entendimento toma importância articulada em termos educacionais, visto que a escola criada pela modernidade é a principal instituição responsável pela produção das subjetividades. Assim, para compreender a forma como estamos nos governando e somos governados no campo educacional, atualmente propõe-se reconhecer que todas as transformações vivenciadas em diferentes âmbitos sociais podem ser compreendidas dentro de uma razão política de Estado que organiza nossas formas de estar e perceber o mundo contemporâneo.

Os discursos que circulam e disputam espaço pelo verdadeiro no campo da arena curricular são organizados no interior de uma racionalidade que podemos chamar de governamentalidade neoliberal. Com base nos estudos foucaultianos, entendemos que toda arte de governo é fundada em um sistema de verdade. No caso do neoliberalismo, ele “considera a dinâmica competitiva, ou seja, a concorrência como um princípio de verificação do mercado” (LOCKMANN, 2013, p.80).

Esse entendimento é formulado numa das formas do neoliberalismo que foram analisadas por Foucault em meados da década de 70, o neoliberalismo norte-americano (1960), o qual toma o mercado como princípio de inteligibilidade que invade todas as instâncias sociais e as esferas da vida. Essa noção tem por base a Teoria do Capital Humano desenvolvida na Escola de Chicago, por Theodor Schultz. A Teoria do Capital Humano age na conversão de um conjunto de capacidades e destrezas do sujeito como valor de troca. O indivíduo torna-se o produto de um investimento de capital feito em sua educação (GADELHA, 2009). A BNCC, ao falar em habilidades e competências, por exemplo, parece vincular-se fortemente a essa teoria e aos princípios do mercado, atrelados a:

[...] um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda etc (GADELHA, 2009, p.178).

Isso tudo se torna interessante para esta investigação uma vez que “a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima” (GADELHA, 2009, p.176).

Portanto, ao compreender que a BNCC é uma política neoliberal que molda os currículos, tais argumentos se tornam fundamentais às análises, sobretudo quando entendemos que tais mudanças objetivam, por meio da educação, estabelecer estratégias que permitam governar e moldar novas subjetividades alinhadas à lógica mercadológica.

Ao utilizar a governamentalidade como lente teórico-metodológica, foi possível compreender que existe uma razão política que orienta a elaboração de uma Base Nacional e também uma forma de economia política que articula as práticas de governo em uma dada época, ou seja, as técnicas, as táticas e as estratégias que agem na produção dos sujeitos e que obedecem a certos princípios de verdade.

Compreendemos que a BNCC é uma política curricular produzida no bojo dessa governamentalidade neoliberal que se apoia em duas noções centrais: competências e aprendizagem, as quais são formuladas no interior dessa forma de veredicto. Como desdobramentos dessas duas noções, foi possível perceber discursos que atuam na inscrição e produção dos sujeitos atualmente. Tais discursos remetem à inclusão de todos na escola, à concorrência, à performatividade e ao investimento em forma de capital humano. Tudo isso compreende um ordenamento neoliberal analisado por Foucault, o qual se alimenta das crises, e, por isso, aciona e mobiliza reconfigurações, a fim de atender as urgências dessa época.

O neoliberalismo não se restringe a uma teoria econômica que cessa nas trocas financeiras, mas se amplia a todo o tecido social, transformando-se numa forma de vida que invade diferentes instâncias, inclusive a educacional. Essa racionalidade neoliberal tem o mercado como espaço formativo e, por isso, a preocupação com a educação se torna central.

O interior do sujeito, alma para alguns, subjetividade para outros, torna-se um produtivo espaço de investimento educacional e esse capital-competência deve ser gerenciado do âmbito mais geral ao íntimo da vida humana. O investimento em capital-humano entra em

funcionamento por meio das aprendizagens e das competências tão evidentes e centrais no documento curricular aqui analisado.

Parece que estamos diante de uma forma de empresariamento da educação, que, por meio de uma política nacional, estabelece para os currículos uma forma de planejamento pedagógico que mais parece um modelo de gestão empresarial comum. Como reconhecer as diferenças diante do patamar de aprendizagem comum nacional? E, nesse quadro, como se faz presente o discurso da inclusão?

A partir de tais questionamentos, apresentamos a argumentação acerca da inclusão da seguinte forma: primeiro, mostramos a falta de especificidades em relação à inclusão e ao atendimento dos sujeitos com deficiência na BNCC. A partir disso, percebemos um apagamento progressivo dessas discussões, que se torna maior a cada versão da Base. Assim, discutimos a diferença entre as primeiras e a última versão da Base no que tange à temática da inclusão escolar. Chegando à versão atual da BNCC, evidenciamos a ênfase moral e sensibilizadora que ela atribui à inclusão, bem como uma centralidade sobre os sujeitos normais, tanto no que concerne à sua sensibilização para com a diferença, quanto no que concerne à sua responsabilização pela formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A (não) especificidade quanto ao atendimento dos alunos com deficiência na Base

*[...]a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.*
(BRASIL, 2018a, p.15)

*[...]as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que*

pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.
(BRASIL, 2018a, p.15)

Iniciamos este eixo com dois excertos da base que nos mostram como a noção de inclusão, aparece vinculada a entendimentos mais gerais de diversidade, igualdade e equidade. Buscando pela presença da discussão acerca da inclusão escolar ou da educação especial na Base, encontramos poucas referências ao tema, ora por meio da presença da LIBRAS, ora por meio de referências a determinados grupos como é o caso da comunidade indígena, quilombola ou do campo. Isso pode ser visualizado nos excertos a seguir:

Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como *Libras* e escrita) (BRASIL, 2018a, p.9).

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de *práticas pedagógicas inclusivas* e de *diferenciação curricular*, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018a, p.16).

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados as diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do campo, Educação Escolar indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se as orientações das Diretrizes curriculares Nacionais (BRASIL, 2018a, p.17).

Conforme percebemos, a discussão acerca do tema da inclusão é vaga e superficial na Base. Não há nenhuma referência da inclusão como direito da pessoa com deficiência e às formas de currículo que precisam ser pensadas e reorganizadas para receber tais sujeitos. Ainda que tenha sido mencionada, inclusive como direito em lei, o destaque a Libras e o anúncio de diferenciação curricular não é dado visibilidade para tal público. Compreendemos essa falta de especificidade como um movimento de silenciamento das práticas pedagógicas direcionadas a esta modalidade de educação na versão final da Base homologada.

Vale a pena perceber como os discursos sobre a inclusão e a educação especial foram perdendo foco no decorrer das versões da Base. Apresentamos as primeiras versões abaixo e como elas contemplavam a educação inclusiva/educação especial.

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência das pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2015, p.11).

Ainda nesta primeira versão, a educação especial é considerada como etapa transversal da educação, ou seja, tem o caráter complementar e suplementar, sendo uma modalidade da Educação Básica. Nessa versão, vemos ainda como a educação inclusiva aparece relacionada ao Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Havia o capítulo intitulado: *“A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”*, contendo quatro páginas de atenção ao tema. Assim “Dentre os serviços inerentes à educação especial, destinados à garantia do acesso ao currículo, vinculados à atuação de profissional específico” (BRASIL, 2015, p.02) destacavam-se tanto as especificidades do AEE quanto, do profissional. Se detalhavam algumas orientações como estratégias de ensino, de autonomia escolar, estratégias de enriquecimento curricular, entre outras.

Nesta primeira versão, havia o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à escolarização em escolas comuns e à necessidade de adaptações curriculares. O texto é argumentativo, sobretudo no que concerne ao acesso desses estudantes e à sua participação. São mencionadas adaptações para promover essa igualdade nas condições que permitam que as pessoas com deficiência possam se desenvolver por meio da educação ao longo da vida. Assim, são pensadas condições arquitetônicas, apoio de profissional especializado e acesso a diferentes meios de informação e formação. Estes foram os pontos citados nessa versão.

Já na segunda versão do documento, veiculada pelo MEC em 2016, o entendimento de educação especial é apresentado dentre outras modalidades da educação, na *subseção “BNCC e as Modalidades da Educação Básica”*. No interior, há uma seção intitulada *“Princípios da base nacional comum curricular e direitos de aprendizagem e desenvolvimento”*, onde encontramos o seguinte excerto:

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

Encontrava-se mais uma seção destinada à educação especial, intitulada: *“A educação especial na perspectiva inclusiva e a base nacional comum curricular.”* Esse espaço destina cinco páginas ao tema que engloba, de maneira geral, as mesmas questões da versão preliminar.

Nas duas primeiras versões da Base, a educação especial gira em torno da preocupação com o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola. O entendimento de inclusão como ocupação de espaços e com a garantia de acesso a materiais e estruturas adaptadas se faz presente. Embora tal discussão ocorra nessas versões, ela apresenta caráter técnico e limitado ao acesso. Facilitar o acesso de uma criança com deficiência no ambiente escolar não assegura o seu aprendizado, trabalho para o qual a educação escolar é destinada. Por mais que seja necessário reconhecer que as duas primeiras versões da BNCC apresentam um capítulo específico para discutir essas questões, capítulo esse que desaparece na última versão da Base, ainda assim, é necessário problematizar essa ênfase técnica. Nos parece que tais versões restringem a Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado, o qual aparece como um cardápio de serviços adaptados e ajustados às especificidades dos sujeitos com deficiência. Porém, mesmo diante dessas críticas, nessas versões ainda encontramos uma discussão da inclusão como direito dos sujeitos com deficiência.

Assim, nas primeiras versões da BNCC, a inclusão era mencionada, ainda que minimamente, sob o entendimento da educação inclusiva como o que permite a ocupação do espaço escolar e se refere aos materiais para o atendimento educacional especial. A partir desse entendimento, parece que, ao garantir o acesso à educação e ao dispor de estratégias para

adequação dos espaços, construção de rampas, materiais adaptados, os alunos sejam incluídos. Garantir a acessibilidade aos estudantes não garante a sua inclusão escolar, e pode produzir sutis e perversos processos de in/exclusão.

Consideramos importante o acesso aos materiais e planos estruturais para que a inclusão aconteça, assim como não desprezamos o entendimento da escola como um espaço de socialização, mas a ação pedagógica não pode ser reduzida a isso.

Ainda que, nessas primeiras versões, a discussão sobre educação especial se apresente de forma restrita e bastante técnica, é possível afirmar, por esse comparativo entre elas, que houve, na última versão do documento curricular, um maior silenciamento acerca do tema, assim como o desaparecimento das seções que tratavam sobre o assunto. Se por um lado, as seções e capítulos específicos sobre a inclusão da pessoa com deficiência e sobre o Atendimento Educacional Especializado desaparecem na última versão da BNCC, por outro lado a presença da palavra inclusão aparece de forma mais recorrente. Vale destacar que as palavras “inclusão e inclusiva” aparecem 6 vezes na primeira e na segunda versões da Base e 18 vezes na última versão. Com isso, poderíamos pensar que a última versão da Base é a mais inclusiva e que vivenciamos um processo de evolução na sua construção. Já a palavra deficiência aparece 11 vezes na versão de 2015, 14 vezes na versão de 2016 e apenas 2 vezes na última versão de 2018.

Se por um lado, há um certo consenso que as discussões do campo da inclusão não podem ser reduzidas, única e exclusivamente, à inclusão das pessoas com deficiência, por outro lado também não podemos permitir que tal discussão se apague ou se silencie em um documento que pretende discutir a elaboração de um currículo nacional. Tal apagamento remete a perda de uma especificidade que precisa ser considerada no debate acerca dos processos de inclusão escolar. Mas, se for assim, qual é a inclusão que aparece na última versão da Base? É sobre isso que discutimos na próxima seção.

A democracia inclusiva

Neste eixo argumentamos que a noção de inclusão sofre uma transmutação ao longo das versões publicadas da BNCC. Uma *transmutação da inclusão como direito das pessoas com*

deficiência para a inclusão como um princípio mobilizador e sensibilizador que age sobre os sujeitos ditos “normais”. O que queremos dizer com isso? Que na última versão da Base a inclusão não se pauta tanto na garantia do direito das pessoas com deficiência a frequentarem a escola e nas necessárias modificações estruturais e curriculares para a participação desses sujeitos nos processos educativos, mas sobretudo em um princípio mobilizador e sensibilizador que convoca os sujeitos ditos normais ao acolhimento, respeito e tolerância diante da presença do outro, de alguns outros. Os discursos inclusivos, na versão final da Base, aparecem sob a forma de técnicas de sensibilização que incluem entendimentos como: acolhimento, respeito e não discriminação. O que é possível ver a seguir:

Ao longo da Educação Básica – Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que *visse a construção de uma sociedade, justa democrática e inclusiva* (BRASIL, 2018a, p.25, grifos nossos).

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos da aprendizagem – e *promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno nas suas singularidades e diversidades*. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de *democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e às diversidades* (BRASIL, 2018a, p.14, grifos nossos).

Visualizamos através desse recorte como o conceito de inclusão aparece vinculado a um princípio moral que se direciona mais aos sujeitos normais do que a um direito das pessoas com deficiência à escolarização. “Democracia inclusiva” “respeito à diferença”, “acolhimento”, “reconhecimento das diversidades”, “não discriminação”, são palavras que focalizam a socialização dos sujeitos e não a qualificação dos processos educativos para a escolarização das pessoas com deficiência. Compreendemos que a escola não deve ser resumida a um papel de socializadora, em detrimento da exigência do conhecimento, assim como de outras funções que lhe cabe. Levando adiante tal argumento, as autoras Lockmann, Machado e Freitas (2017) destacam que:

[...] precisamos compreender que a inclusão — ao trazer os sujeitos anormais para dentro da escola e ressaltar os processos de acolhimento e socialização— no lugar de se constituir como espaço igualitário de valorização das diferenças, produz perversas práticas de exclusão. É justamente nesse ponto que percebemos o movimento de in/exclusão entrando em operação. Se por um lado incluímos todos os sujeitos na escola, por outro secundarizamos a aprendizagem a ponto de excluí-los de processos de construção do conhecimento escolar.

Vemos, com isso, um duplo movimento da Base no que concerne aos discursos inclusivos. Primeiro, que ela silencia as especificidades da educação especial e as necessárias adaptações curriculares para atender as pessoas com deficiência na escola comum. O atendimento educacional especializado deixa de ser mencionado e as diferenças individuais são abordadas sob a égide da diversidade. Ao não especificar o atendimento das pessoas com deficiência, a Base direciona os discursos da inclusão para os sujeitos “normais”. Dessa forma, os discursos inclusivos da Base aparecem tanto sob a forma de sensibilização com relação à diferença, quanto no que se refere à responsabilidade dos sujeitos normais de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Tais discursos acionam técnicas de sensibilização que incluem entendimentos como acolhimento, respeito e não discriminação. No entanto, a especificidade da inclusão escolar, é minimante abordada no documento.

Foi possível observar que essas especificidades da educação especial encontradas nas primeiras versões, mesmo que técnicas e reduzidas, desaparecem ou se enfraquecem sobremaneira na última versão. As seções que tratavam do tema, por exemplo, foram retiradas e a inclusão aparece nessa última versão, mais como um princípio sensibilizador e mobilizador que focaliza os sujeitos normais e pretende incidir sobre suas formas de ser e de se comportar.

Como problematizar tais discursos que apresentam uma tônica benevolente pautada em valores morais inquestionáveis numa sociedade que se diz justa e democrática? Não se trata de colocar-se contra esses discursos, mas de pensar na perversidade desse processo que exalta o respeito às diferenças e, ao mesmo tempo, silencia a inclusão como direito das pessoas com deficiência. Eis, o processo de in/exclusão materializado na Base Nacional Comum Curricular.

Uma aprendizagem moral

A inclusão como um princípio sensibilizador e mobilizador e como um dever de a todos está expressa na materialidade discursiva que segue.

Competência nº9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e *promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais*, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018a, p.10, grifos nossos).

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral *que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* (BRASIL, 2018a, p.25, grifos nossos).

Competência nº 3 - Repertório cultural/ Identidade e diversidade cultural/consciência multicultural/ Senso de identidade individual e cultural. *Curiosidade, abertura e acolhimento a diferentes culturas e visões de mundo* (BRASIL, 2018b, p.19, grifos nossos).

Competência nº 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, *tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (BRASIL, 2018a, p.09, grifos nossos).

Competência nº 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, *com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta* (BRASIL, 2018a, p.10, grifos nossos).

A ênfase moral que é atribuída à inclusão escolar nos discursos sobre igualdade, equidade, aprendizagem colaborativa, convivência entre normais e anormais, age de forma a fazer os sujeitos “normais” incorporar os valores de uma educação inclusiva, produzindo um tipo de subjetividade que Menezes (2011) denomina de subjetividade inclusiva, uma subjetividade capaz de acolher, respeitar e tolerar o outro. Para ela, as subjetividades inclusivas são:

[...] aquelas que se ocupam de si e dos outros para que tenham condições de investimento em si na busca do desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagens, a partir da racionalidade neoliberal, procurando incluir-se nas redes de consumo dessa sociedade e nelas permanecer. São subjetividades que não poderão cessar nunca de se autoinvestir, afinal, a iminência da exclusão os acompanhará permanentemente; por isso, o que se busca é a condição de

conquista de um estado inclusivo, e não de uma condição de inclusão [...] (MENEZES, 2011, p.33).

Assim, a inclusão como imperativo de Estado, age por meio das escolas, pedagogias e políticas curriculares como a BNCC, para produzir sujeitos capazes de incluir. Desse modo, a inclusão se dá por meio da subjetivação dos sujeitos aos discursos moralizantes, os quais passam a constituir-se como uma verdade deste tempo. Ao reconhecer nesses discursos um tipo de verdade, não só regulamos nossas formas de condução, uns sobre os outros, mas passamos a agir sobre nós mesmos, reconhecendo, avaliando e reorganizando nossas atitudes e formas de viver. É dessa forma que reconhecemos que a BNCC, funcionando no interior de uma governamentalidade neoliberal, aciona a noção de inclusão como uma instância de inscrição e produção dos sujeitos. A partir dessa noção, investe-se em capitais humanos sensíveis à diferença do outro, ou como a própria linguagem da Base anuncia, investe-se em competências emocionais que fazem os sujeitos viver de determinados modos diante da presença do outro.

Percebemos que a narrativa que promove a aceitação, tolerância e respeito para com a diversidade, contribui para a naturalização da presença do outro, pois no momento em que passam a circular como verdadeiros, esses discursos, passam a incorporar e conduzir ações entre os sujeitos de maneira geral. Segundo Corazza, “[...] a linguagem de um currículo é tudo que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros” (2001, p.11), uma vez que o discurso cria e regula um sujeito do currículo e um sujeito ao currículo.

Ao que parece, a inclusão, tal como observa-se no documento curricular da BNCC, corresponde ao investimento na produção de mais uma das habilidades desejáveis ao modelo “competente” idealizado pelo próprio documento. Entender a inclusão como a sensibilização, tolerância, respeito à diferença diz mais sobre o que se espera como comportamento desejável do discente normal com relação à diferença do outro, do que propriamente o atendimento e desenvolvimento pedagógico do sujeito com deficiência.

Assim, a escola é apresentada num discurso de multiplicação da forma empresa, que se dissemina no interior do campo social, uma vez que ela deve desenvolver habilidades de sensibilização e aceitação do outro, num claro movimento de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse movimento, o sujeito discente normal não age apenas sobre si mesmo e

em sua aprendizagem para ser tolerante e sensível com o outro. “É necessário também que ele seja um investidor em ações solidárias, isto é, que ele se preocupe em investir no outro, contribuindo para garantir a condição e a possibilidade de participação de todos na sociedade” (CORRÊA, 2017, p.115).

A partir dos discursos analisados neste momento, percebemos que há um alinhamento de uma produção subjetiva como possibilidade de investimento constante em si, para assim “[...] adquirir e aperfeiçoar suas competências, habilidades e atitudes inclusivas” (CORRÊA, 2017, p.99). Ou seja, ao mesmo tempo que agem como investidores em ações solidárias, não estão somente investindo no outro, mas, da mesma forma, em si, na medida em que passam, com isso, a desenvolver certas habilidades sociais.

Dessa forma, parece que a presença do outro na escola passa a ser conteúdo curricular, o qual permite o desenvolvimento de habilidades e competências próprias para a convivência harmoniosa com a diferença. Essa forma de inclusão do diferente no contexto escolar objetiva provocar, tanto no docente quanto no discente normal, sentimentos de comoção, pena e compaixão. Torna-se o dever de cada um mobilizar esforços para a inclusão de todos, pois, não basta que o sujeito garanta a sua inclusão, mas também é necessário que passe a garantir a não exclusão do outro.

Com a noção de aprendizagens essenciais a que todos têm direito ao final da escolarização básica, a proposta da Base parece ter a intenção de organizar uma educação que promova a inclusão social, a partir da ideia de um patamar comum de aprendizado. Nesse sentido, uma escola que seja capaz de lidar com as diferenças e que promova, desse modo, um processo educativo mais humano, flexível e democrático.

Dessa forma, o papel da escola parece recair com maior ênfase sobre as questões morais do que pedagógicas, o que permite o desenvolvimento da compreensão da escola como um espaço de socialização, no qual seja garantido aos sujeitos o direito de respeito às diferenças e os incluindo na diversidade.

Considerações finais

A inclusão aparece na última versão como forma de sensibilização, respeito e tolerância para se viver para construir uma sociedade de maneira justa, democrática e inclusiva. Ao comparar as primeiras versões da Base, aparecem minimamente a Educação Especial/inclusiva, mas, já na última, reconhecemos um silenciamento desses discursos. O que nos permite compreender que a uns são organizadas práticas com intencionalidade pedagógica, a fim da construção das aprendizagens essenciais; a outros restam ser tolerados e respeitados no contexto institucional.

A centralidade da governamentalidade neoliberal é percebida nos discursos analisados, por meio dos investimentos que os sujeitos normais devem fazer em si e sobre si. A partir dos enunciados de respeito, aceitação e tolerância à diferença, tais sujeitos transformam-se em instância de inscrição de práticas de investimento em um capital emocional, capaz de conviver harmoniosamente com o outro e ser ativo na construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Parece que o modelo de empresa-capital passa a operar na instância mais íntima dos sujeitos, incidindo na produção de competências sócio emocionais que produzem determinados modos de viver e conviver com o outro. Tudo passa a ser contabilizado e avaliado a partir de um cálculo de custo-benefício individual e coletivo. A própria sociedade assume uma forma empresa, na qual os indivíduos decompõem-se em uma série de empresas que precisam gerenciar seu capital-competência-emocional.

Em nenhum momento do documento fica claro de que forma os sujeitos serão atendidos na sua diferença para que sejam promovidas e garantidas as aprendizagens essenciais em suas especificidades. Parece que, ao estabelecer um patamar comum de aprendizagem, a BNCC produz um paradoxo com relação à inclusão escolar. Por um lado, anuncia discursos de respeito à diferença e da sensibilização de todos à presença do outro na escola, por outro lado, destaca que as aprendizagens essenciais devem se direcionar a todos os sujeitos, porém não estabelece como e que medidas podem ser tomadas para que as diferenças sejam contempladas nesse patamar comum das aprendizagens essenciais.

Isso talvez evidencie que a Base de fato não é para todos. Embora travestida de discursos sensibilizadores para com a diferença, ela silencia formas de atendimento e de organização de uma justiça curricular aos sujeitos com deficiência. Assim, podemos dizer que “Uma Base

Nacional Comum Curricular nunca será inclusiva, pois se sustenta em um processo de unificação e padronização curricular que para se efetivar precisa anular, silenciar e apagar as diferenças” (LOCKMANN, 2019, p.05). Uma forma de apagamento das diferenças passa a ser tematizadas pelo viés moral e sensibilizador. Desse modo, as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas direcionam-se para alguns sujeitos, os normais, aqueles capazes de se constituírem como sujeitos acolhedores, sensibilizadores e inclusivos, respondendo, assim, às demandas do mercado. Para os outros, restam apenas a possibilidade de serem aceitos, acolhidos e respeitados.

Esta é a perversidade da racionalidade neoliberal, a qual parece apresentar estratégias de acolhimento ao outro diante da circulação de discursos sensibilizadores e moralizadores, mas que, ao fim e ao cabo, produz exclusão e apagamento da própria diferença ao desconsiderar as discussões sobre as especificidades do público-alvo da Educação Especial. Eis o processo de inclusão excludente acionado pela BNCC, especialmente em sua última versão, a qual vem sendo implementada nas escolas de Educação Básica do nosso país.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento referência da Base Nacional Comum Curricular*, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518a_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. *Movimento pela Base Nacional Comum: dimensão e desenvolvimento das competências gerais da BNCC- MBNC*. 2018b. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular, proposta preliminar: segunda versão revista*, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: apresentação da primeira versão*, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORRÊA, C. B. *A inclusão como estratégia de governo: a condução da conduta dos sujeitos normais*, 2017. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. MACHADO, R. (org.). 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GADELHA, S. S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.34, v.2, p.171-186, maio/ago. 2009.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LOCKMANN, K. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. 2013, 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

LOCKMANN, K. A BNCC e os processos de in/exclusão: novas reconfigurações? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019. *Anais [...]*. Universidade Federal de Santa Catarina. (No prelo).

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B.; FREITAS, D. D. A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.33, p.1-18, 2017, [Epub]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154132>. Acesso em: 23 maio 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6. ed., São Paulo: EPU, 2012.

MENEZES, E. C. P. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educação*, Bogotá, n.65, p.19-44, 2013.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n.34, p.83-94, set./dez. 2009.

Recebido em março 2021.
Aprovado em janeiro 2022.