

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação Docente: desafios para uma Educação Inclusiva

Diogo Almeida e Silva

Universidade Estadual de Maringá, diogopesquisador@gmail.com

Léslie Amanda da Silva

Universidade Estadual de Maringá, pesquisadoraleslie@gmail.com

Introdução

A educação especial inclusiva é uma modalidade educacional no sistema de ensino brasileiro, que está em plena discussão por suas características específicas e por sua importância singular. A política de educação inclusiva tem como objetivo a eliminação da exclusão social e educacional e que seja respeitada a diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades que os alunos e as alunas trazem de suas vivências e principalmente de que a educação é um direito de todos, sendo este princípio respeitado, fundamentalmente a sociedade se tornaria mais justa e solidária.

A história da educação especial na perspectiva da educação inclusiva se inicia com os movimentos em prol da inclusão de pessoas com deficiência, no ambiente escolar regular. Um destaque para essa trajetória é a Conferência Mundial de Salamanca (Unesco, 1994) que endossou a ideia da educação inclusiva, este é o documento internacionalmente mais significativo que mobilizou entidades, movimentos e instituições educacionais a lutarem por uma educação especial inclusiva a Declaração de Salamanca é a precursora de discussões, debates, outras conferências e demais documentos na área da educação especial.

Desse modo, esse trabalho enfatiza em seu primeiro tópico a história da educação especial no Brasil. O objetivo é traçar um panorama com as datas marcantes, principais apoiadores, primeiras

escolas de educação especial, principais documentos dentre outros fatores, com o objetivo de evidenciar os avanços e as conquistas nessa modalidade de educação.

As políticas educacionais de inclusão, promulgadas e divulgadas no período pós década de 1990 e pré Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018), asseguram a obrigatoriedade de todos os alunos estarem matriculados nas escolas regulares, evidenciando a educação inclusiva, de modo as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sejam atendidas no sistema regular de ensino, local no qual elas devem ter seus direitos de aprendizagem efetivados.

Porém, observamos que a BNCC (Brasil, 2018), deixa ausente as diretrizes e/ou normas educacionais para a educação especial, bem como de todas as outras modalidades educacionais. Nesse caso, no segundo tópico propomos uma análise de como a BNCC aborda a educação especial, com a finalidade de entender o porquê da contenção e/ou silenciamento dessa modalidade educacional.

No terceiro tópico, propomos reflexões acerca dos/as profissionais que atuam com crianças da educação especial inclusiva, na rede de ensino regular brasileira. Consideramos que estes são os principais agentes da inclusão, logo é importante que tenham formação adequada para cumprir tal função com conhecimento, humanidade e sensibilidade. Assim, com essa organização, este trabalho objetiva sintetizar uma análise sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), enquanto uma política educacional pública, aborda e orienta a educação especial inclusiva na educação básica brasileira.

Histórico da Educação Especial no Brasil: um panorama

A história da educação inclusiva no Brasil se inicia no governo Imperial, em 1854, com fundação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant e do Instituto dos Surdos-Mudos hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1857, ambos na cidade de Rio de Janeiro. Visto que nos períodos anteriores a esse, as pessoas com deficiência eram abandonadas ou ficavam submetidas aos cuidados em suas casas, já que o Brasil caminhava sob a orientação das leis de Portugal.

Em 1874, em Salvador, iniciam-se os atendimentos de pessoas com deficiência mental e a partir do século do início XX, outras instituições como essas são fundadas no Rio de Janeiro e em São Paulo

Com a estruturação da república e o acesso de crianças à escola, era necessário preparar profissionais para nela atuar, desse modo em 1930 chega ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, para suprir essa necessidade. Além disso, Antipoff fundou os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas, primeiro em Minas Gerais e que mais tarde veio a se estender por todo o território do país. Helena Antipoff também foi uma figura essencial para a fundação da Sociedade Pestalozzi, para deficientes mentais. Ela iniciou, em 1945, o atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, e contribuiu para a fundação da APAE (Associação de

Pais e Amigos Excepcionais), em 1954 no Rio de Janeiro.

Dessa forma, a partir da década de 1940, observa-se um crescimento considerável de instituições voltadas para o atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência, em 1949 estimava-se cerca de 40 estabelecimentos estruturados para atender pessoas com deficiência. Em 1959, já tínhamos mais de 190 instituições espalhadas pelo território brasileiro. Em 1961, o atendimento às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), aprovada na Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática na área das necessidades educativas especiais (Unesco, 1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil. Nesse sentido, observamos que a partir desse momento e da influência desses documento,

[...] intensificou-se o discurso humanitário em favor do combate à pobreza e a exclusão social e da universalização da educação como alicerce da construção de uma sociedade inclusiva. Solidariedade, cooperação, tolerância, educação inclusiva tornaram-se bandeiras de luta de organismos internacionais (Ferreira; Bogatschov, 2019, p. 33).

As autoras evidenciam o discurso humanitário e sensibilizador que tais documentos apresentam, porém tal discurso é carregado de interesses financeiros de organismos internacionais¹ e do setor privado. As declarações foram bases influenciadoras de políticas públicas nos diversos países que participaram das conferências. Esses países, entre eles o Brasil, assumem diversos compromissos para o campo educacional do país, como erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental pelo seu território.

De acordo com Ferreira e Bogatschov (2019), podemos citar outras convenções e documentos que contribuíram para o fortalecimento da perspectiva da educação inclusiva, como: Convenção de Guatemala, em 1999; Carta para o Terceiro Milênio, em Londres no ano de 1999; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, do Canadá em 2001; Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos, da UNESCO em 2005; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (Organização das Nações Unidas) em 2007; Relatório sobre a Deficiência, do Banco Mundial e da OMS (Organização Mundial da Saúde) em 2011; por fim, a Declaração de Incheon, resultado do Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul em 2015.

No âmbito nacional, as políticas públicas e os documentos oficiais elaborados para tornar o sistema educacional inclusivo, seguem as orientações dessas conferências e declarações internacionais. A Constituição Federal de 1988, a lei máxima do território brasileiro define a educação como um direito de todos e garante o pleno desenvolvimento da pessoa, dessa forma, as pessoas com algum tipo de deficiência,

¹ Entendemos por organismos internacionais ou multilaterais o “Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 14).

têm o mesmo direito à educação como qualquer outra pessoa, assim pontua Sartoretto (2011):

O fundamento filosófico mais radical para a defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências é, sem dúvida, o fato de que todos nascemos iguais e com os mesmos direitos, entre eles o direito de convivermos com os nossos semelhantes. Não importam as diferenças, não importam as deficiências: o ser humano tem direito de viver e conviver com outros seres humanos, sem discriminação e sem segregações odiosas. E quanto mais “diferente” o ser humano, quanto mais deficiências ele tem, mais esse direito se impõe (Sartoretto, 2011, p. 1).

Após a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e com a contribuição dos outros eventos e documentos que destacamos anteriormente entre as décadas de 1990 e 2000, se intensificou os estudos e debates referentes à educação inclusiva, com a ampliação de leis e políticas públicas que assegurem o direito de todas as pessoas com algum tipo de deficiência estarem inseridas no ensino regular.

Afinada com as Diretrizes de Jomtien e de Salamanca, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996, Art. 58) que destaca a Educação Especial enquanto uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Observamos que em alguns momentos da história da educação especial, algumas tentativas de integração do público desta modalidade no ambiente escolar, resultaram em segregação, deixando-os em sistemas separados das escolas regulares, surgiram as chamadas escolas especiais. Recentemente esses sistemas foram questionados, tanto do ponto de vista dos direitos humanos, como da sua eficácia ao desenvolvimento desses indivíduos como pessoa. Seria preciso naturalmente, a aplicação de práticas humanísticas dos envolvidos no contexto educacional dentro do processo de ensino aprendizagem para respeitar as limitações e as potencialidades que trazem de suas vivências. Nesse sentido, de acordo com a Declaração de Salamanca:

“[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”(Unesco, 1998, p. 1).

A declaração defende os vários benefícios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sugere que as escolas regulares com orientações de educação inclusivas, podem proporcionar uma educação de qualidade para a maioria das crianças, o que melhora sua eficácia e contribui para o custo-benefício de todo o sistema educacional. Nessa mesma perspectiva, a Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as

condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 1).

Essa resolução traz ao todo 22 artigos, com várias diretrizes para a modalidade da educação especial na educação básica brasileira, tratando do seu entendimento, seu público alvo, currículo e programas pedagógicos, como as escolas e os profissionais da educação devem se portar diante das mudanças naquele momento histórico, entre vários outros assuntos relacionados ao tema. Em seu artigo 7º evidencia que, “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (MEC/SEESP, 2001, p. 2), explicitando a perspectiva da educação inclusiva.

Nesse percurso histórico, observamos vários avanços e conquistas que foram configurando o desenvolvimento de uma concepção educação especial inclusiva, explorando diferentes formas de atender a criança com deficiência, com necessidades educacionais especiais, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma a superação a segregação e os preconceitos dentro da instituição educacional.

É neste contexto, que se torna necessário analisarmos as políticas públicas destinadas a essa modalidade de educação. Mesmo que a Constituição Federal de 1988 assegure os direitos das pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ainda é necessário uma luta organizada por professores/as, famílias e representantes desse grupo de pessoas por melhores condições de educação e por escolas mais igualitárias.

Atualmente, observamos que esse progresso da educação especial inclusiva tem sido “freado” e silenciado nos documentos oficiais, já que na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018) o termo educação especial é ofuscado do texto oficial, é sobre esse assunto que discutiremos no próximo tópico.

BNCC e a contenção da Educação Especial

Após três versões preliminares, divulgadas respectivamente em setembro de 2012, maio de 2016 e abril de 2017, é aprovada a versão final da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em dezembro de 2017, para a educação infantil e o ensino fundamental e em dezembro de 2018 para o ensino médio. Um documento normativo para a educação escolar brasileira, e suas diversas modalidades nas escolas públicas e privadas. Com a inserção desse documento, espera-se alcançar “[...] a superação das desigualdades educacionais brasileiras, a construção de uma escola que respeite às diferenças e às diversidades e, por conseguinte, uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 12).

Observamos que o padrão do discurso humanista e sensível continua presente nas políticas públicas educacionais, desde as conferências e declarações internacionais dos anos 1990, percorrendo a virada do milênio até os dias atuais, mas, é importante destacar a influência dos organismos internacionais

e de seus próprios interesses incutido nesses documentos. Esse tipo de discurso fica evidente e se mostra contraditório quando refletimos acerca da educação especial à luz da BNCC.

De acordo com Ferreira, Moreira e Volsi (2020), as versões finais da Base (2017 e 2018), não contemplam a educação especial com o destaque e com a importância que lhe é específica.

[...] a expressão educação especial é mencionada apenas duas vezes nas versões aprovadas: na introdução e no texto introdutório do componente curricular Ciências do ensino fundamental, sendo a mesma redação em ambas. Na introdução, afirma-se que o conjunto de decisões que precisam ser tomadas para adequar as proposições da BNCC à realidade local deve ser considerado na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino, dentre elas, a educação especial. Na parte do componente curricular ciências, na etapa do ensino fundamental, propõe-se que nos anos iniciais, as crianças “[...] desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 17).

Ou seja, o discurso humanístico, bonito e sensível da BNCC, dos organismos internacionais e do setor privado, entra em contradição com o próprio texto do documento ao omitir a concepção de educação especial e suas especificidades de um documento que normatiza o sistema de educação a nível nacional. É interessante que a ausência da educação especial não é um fato singular, pois as demais modalidades de educação como: educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola também não foram pertinentemente contempladas. Nesse sentido, concordamos que esse cenário,

[...] enfraquece, portanto, os debates e a luta em relação aos direitos do público alvo da educação especial. Embora a BNCC levante a bandeira do respeito às diferenças e à diversidade e da inclusão, é insignificante a abordagem desse documento sobre a educação especial [...]” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 16).

Diante disso, observamos que os avanços e as conquistas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva estão em “xeque”, ou seja, estão em processo de desconstrução pelo próprio documento normatizador da educação básica brasileira. A BNCC, atua na contramão de seu dever de evidenciar e reforçar a importância e as especificidades da educação especial bem como de todas as modalidades educacionais presentes no sistema de ensino do Brasil.

Observamos que esse processo está sendo construído ou desconstruído em um panorama internacional. De acordo com as autoras supracitadas, os organismos internacionais estão em movimento de reforma, teste e padronização do campo educacional para adequar as escolas às necessidades dos novos processos de produção da indústria.

É possível exemplificar esse fato na criação da própria BNCC, pois não há identificação da participação de entidades ou movimentos de/ou para pessoas do público alvo da educação especial, e de nenhuma das outras modalidades de educação. Segundo Ferreira, Moreira e Volsi (2020), há

indicações de muitos sujeitos individuais, porém sem detalhar a área de conhecimento, instituição ou localização. Nesse sentido, é nítido que o documento foi elaborado por representantes dos organismos internacionais, fundações e representantes do setor privado em consonâncias com seus próprios interesses políticos e econômicos. Em relação a isso e as ausências de representantes das escolas e entidades e/ou movimentos dos público alvo da BNCC, as autoras revelam que,

Essas ausências e a forma em que as informações estão dispostas nessas fichas, sem detalhamento sobre os sujeitos envolvidos, escondem as correlações de forças, as disputas e as contradições no processo de elaboração da BNCC. Aparentam uma falsa ideia de consenso e de harmonia e camuflam os conflitos e as lutas que produzem o movimento da história (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 16-17).

Em conformidade com essas constatações, Aguiar (2018), assegura que o processo de elaboração da BNCC foi de forma centralizado, vertical e autoritário, de modo que predominaram os interesses privados em desfavor dos interesses da classe trabalhadora, que conseqüentemente desconsiderou o potencial das comunidades escolares e educacionais. Até mesmo as manifestações críticas de escolas e universidades públicas e outros movimentos de representação educacional foram silenciados.

A contenção e/ou silenciamento da educação especial na BNCC se dá por conta da forma com ela foi elaborada. Ao ausentar os sujeitos, entidades e movimentos que representam a essa modalidade, seus interesses foram jogados a margem e sua abordagem se deu de forma superficial, ou seja, o documento priorizou “[...] as vozes privilegiadas [...] que visam uma formação pragmática que legitima a hegemonia burguesa, disfarçada pelo discurso em prol da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 26).

Frente a essas constatações, e por meio do discurso contraditório da BNCC, podemos indagar quais os reais objetivos da Base Nacional Comum Curricular, em relação à educação especial, ao se implantar na educação básica brasileira. Observamos que a BNCC, está envolvida em um contexto e em um discurso hegemônico da atual fase do capitalismo, o que revela os interesses do mesmo para a formação de mão de obra, para a garantia de um bom emprego, geração de renda e crescimento econômico. Ou seja, a formação do trabalhador para o mercado de trabalho.

Esses objetivos estão alinhados aos conhecimentos, habilidades e competências que são objetivadas na BNCC, que de acordo com Ferreira, Moreira e Volsi (2020), estão atrelados aos quatro pilares de educação do relatório Delors de 1996. Nesse sentido, com esses conhecimentos “[...] Requer-se a aprendizagem constante de novas habilidades para a empregabilidade e de competências sociais para gerir conflitos e tensões sociais; requisitos da fase atual de acumulação flexível do capital” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 22).

A proposta da BNCC é uma educação que garanta a aprendizagem de habilidades para a sobrevivência do trabalhador e de competências para que o mesmo consiga se adequar às mudanças do competitivo mercado de trabalho, contido em uma sociedade capitalista e individualista. É nítido que,

[...] essa educação não corresponde à promoção de uma educação emancipadora para além do capital, mas restringe-se a uma educação capaz de, contraditoriamente, garantir a inclusão dos excluídos na própria sociedade capitalista que os exclui como forma de reproduzir o processo de acumulação do capital (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 23).

Parte desse processo, ou desse tipo de educação que o capital está construindo é a desconstrução das modalidades educacionais que atendem aos grupos marginalizados pela própria sociedade capitalista. Infelizmente a educação especial na perspectiva de educação inclusiva está nesse grupo e tende a sofrer com sua descaracterização e sua redução a algo insignificante.

Contrários e críticos com a forma que a BNCC aborda a educação especial, salientamos que a mesma é indispensável para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, com potencial de superar a segregação da educação especial como um sistema colateral de ensino. Acreditamos que,

a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.16).

Nesse sentido, corroborando com a Declaração de Salamanca (1994), asseguramos que a educação especial inclusiva é acolhedora, que trata bem a criança independentemente de sua condição física, intelectual, social, etc. É dever da escola regular se adequar para reconhecer e atender as necessidades individuais de cada criança, zelando pelo respeito às diversidades e diferenças.

Desafios da formação docente para uma educação inclusiva

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), fundamenta a defesa da educação inclusiva preconizada nos princípios da dignidade da pessoa humana e da cidadania, no princípio da não discriminação e da solidariedade, assim, a educação tem como objetivo, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Nas últimas décadas observa-se uma intensificação nas discussões e debates sobre a educação inclusiva na rede regular de ensino, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu Capítulo V, Artigo nº 58 aborda a oferta dessa modalidade de educação para a pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Esse mesmo artigo, fala sobre atendimento às crianças da educação inclusiva e assegura que quando necessário, haverá serviço de apoio especializado, para atender as peculiaridades das mesmas, bem como o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O Artigo nº 59 da LDB (Brasil, 1996), assegura os direitos dos alunos e alunas da modalidade de educação especial, o texto diz:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Constata-se muitos avanços na concepção de educação especial na perspectiva de educação inclusiva, no plano legislativo e em políticas públicas para essa modalidade da educação, porém observamos que na prática, essas teorias, dos documentos e das leis, infelizmente não se materializam por completo. Concordamos que:

[...] a educação inclusiva tem se transformado em uma realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências na convivência com as diferenças, na efetivação nas práticas e projetos institucionais que favoreça o acesso e participação de todos. Instalam-se diversas formas de exclusão quando o principal objetivo da Educação Inclusiva é a construção da escola que acolhe, agrega conhecimentos e valores morais, onde não existem mecanismos de discriminação (Carvalho *et al.*, 2017, p. 10503).

Dessa forma, há uma preocupação iminente quanto à formação do/da profissional que atua em classe, da escola regular, com alunos e alunas da educação inclusiva. A LDB (Brasil, 1996) assegura que a presença de “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, mas se observamos as salas de aula, constatamos que isso não acontece em sua totalidade.

Sabemos que há uma parte de profissionais com a formação adequada e que estão em formação continuada, permanentemente, para melhorar sua atuação com a educação especial. Mas verifica-se ainda que uma grande parcela desses profissionais estão despreparados, com formação mínima, sem o anseio de propor o melhor para seus alunos e alunas. Professores e professoras que “cumprem” suas funções apenas para atender as necessidades do sistema, deixando as responsabilidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação apenas para o PAEE (Profissional de Atendimento Educacional Especializado), o qual deve ser um apoio para

que o/a professor/a regente tenha possibilidade de atender às necessidades educacionais de toda a turma². Nesse sentido, é importante refletirmos que:

A formação de professores não deve se restringir às novas tecnologias, aos métodos, metodologias e recursos utilizados para a aprendizagem, mas na sua postura em sala de aula e com os alunos, nas atitudes no meio escolar [...] aponta para a necessidade de uma formação que sensibilize os professores, desenvolvendo a capacidade de atender as diferenças de aprendizagem dos seus alunos (Carvalho *et al.*, 2017, p. 10507).

Assim, é possível superar situações constrangedoras e que desmotivam as crianças dentro da sala de aula. Cria-se um ambiente motivador e de aprendizagem. Pesquisadores da educação inclusiva, asseguram que o trabalho colaborativo é uma ferramenta essencial para a efetivação da modalidade educação inclusiva, pois as conversas, estudos e discussões entre especialista na área e profissionais que estão nas salas regulares podem resultar em uma formação continuada mais próxima da realidade das escolas e em práticas pedagógicas mais eficazes.

Pensando na formação adequada para os/as profissionais que provavelmente irão atuar com educação inclusiva na escola regular, é necessário que:

Essa formação deve superar o tecnicismo, deve levar o professor a assumir uma postura investigativa e de atitudes democráticas, na superação da ideia reducionista de formação unicamente para a produção e reprodução social. [...] que as formações devem acontecer no lócus do trabalho possibilitando o diálogo sobre os problemas concretos enfrentados e construindo soluções possíveis a partir da realidade vivenciada (Carvalho *et al.*, 2017, p. 10512-10513).

A formação teórica sobre a educação especial, sua história, suas políticas, suas especificidades devem ser de conhecimento do professor e professora da rede regular, pois cada vez mais esses profissionais estão em contato com alunos da educação especial. Assim, “[...] é preciso proporcionar uma formação qualificada que possibilite ao docente formar seu pensamento de modo científico e que esse pensamento reverta em melhoria de ensino” (Mendonça, 2017, p. 89).

Portanto, para que o/a educador/a estabeleça melhor vínculo com o conteúdo e com as formas de ensino é fundamental a aquisição de novos conceitos teóricos. A formação teórica é primordial para que se obtenha um bom retorno durante o processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que a problemática que está em discussão é um fenômeno que infelizmente tem aumentado diariamente. Entretanto, não podemos nos conformar com o que nos é sugerido, é preciso analisar o cenário em sua totalidade e discutir formas de superação dos problemas enunciados.

2 Podemos constatar esse fato por meio de nossa formação inicial em Pedagogia entre os anos de 2015 e 2019. Pois os temas “educação especial” e “educação inclusiva”, e conteúdos relacionados, são poucos abordados nas discussões em sala de aula. Com os estágios supervisionados foi possível observar as relações entre alunos/as e professores/as e a educação especial inclusiva.

Considerações finais

A educação especial inclusiva na sua curta história de desenvolvimento, já teve muitos avanços e várias conquistas, porém a luta dos da entidades, movimentos e dos sujeitos que representando o público alvo da modalidade tende a percorrer por anos, já que observamos a contenção e o silenciamento da educação especial na Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018).

É notório a contradição entre a educação especial que almejamos e o que é posto na BNCC, visto que o documento só cita o termo “educação especial” duas vezes. Ele não a conceitua, não a caracteriza, não diz quem é o público alvo, não normatiza as diretrizes para a educação inclusiva nas escolas brasileiras. Nesse sentido, constatamos o retrocesso e a contenção do crescimento, da importância e da especificidade dessa modalidade de ensino.

Por meio das discussões que apresentamos sobre a formação docente em prol de uma educação inclusiva, observamos o quanto precisamos avançar para tornar realidade essa perspectiva de educação que acolhe as crianças independentemente de sua condição física, mental, emocional, social, econômica, entre outros fatores.

Observamos a necessidade de mobilização dos/as profissionais da educação, para que conheçam os conceitos e características básicas da educação especial inclusiva. Compreender que há formas alternativas de comunicação, que há os meios pedagógicos para auxiliar a mediação do conhecimento como os recursos da tecnologia assistiva, dentre outros fatores sobre a educação especial. Esse é o primeiro passo para que a educação seja realmente inclusiva, conhecer tais características e especificidades para saber como se relacionar e como trabalhar, ou ainda saber aonde recorrer quando necessário, tornando a escola um lugar de inclusão e fazer com que essa modalidade saia do plano legislativo.

Além disso, é importante que os professores e professoras tenham sensibilidade, amor e escolha essa profissão consciente dos desafios que serão enfrentados, para que não estejam apenas bem formados e preparados para sua atuação, mas que sejam criativos e inovadores ao desenvolver as atividades com os educandos, principalmente com os alunos da modalidade inclusiva, que requerem mais especialidades pedagógicas para a apropriação do conhecimento.

É nítido que a BNCC não está interessada nesse tipo de educação inclusiva, por mais que ela tenha uma discurso humanístico, o objetivo de sua educação são as competências e habilidades para formar um sujeito para “[...] garantir a inclusão dos excluídos na própria sociedade capitalista que os exclui como forma de reproduzir o processo de acumulação do capital” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p. 23).

Notamos a necessidade de superar a ideia de que a educação inclusiva é apenas um espaço de socialização, ou a ideia de colocar a criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na classe regular. A educação inclusiva vai muito além, precisamos incluir esses alunos e alunas no planejamento de aula, na metodologia de ensino, isso é dar a possibilidade e mediar o desenvolvimento dele, para que se cumpra o que diz as legislações. Mas antes de tudo, é necessário ter mais que um discurso humanístico nas políticas públicas educacionais, é imprescindível uma inclusão dessa pessoa na sociedade, para que essa inclusão se reflita na escola, pois uma sociedade inclusiva favorece uma educação inclusiva.

Referências

- AGUIAR, M. A. 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. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE. 2018. p. 8-22
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Seção 1, p. 29514. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 de jan. de 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de jan. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 12 de jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 02/2001, publicada no DOU 14/09/2001, Seção 1, p. 39.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- CARVALHO, Maria Aparecida A.S. *et al.* A formação de professores para educação inclusiva. In: **EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação**, 13ª edição, 2017. Curitiba.
- Delors, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX. Brasília: Unesco; MEC; São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, G. M.; BOGATSCHOV, D. N. A educação especial inclusiva no Brasil: influência do Banco Mundial e da Unesco. In: OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R. **Diálogos: Temáticas em Educação III**. Curitiba: CRV, 2019. 33-47.
- FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1, p. 10-34, 2020.
- MENDONÇA, Fernando Wolf. A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da Teoria Histórico Cultural. Maringá, 2017.
- MOREIRA, J. A. da S. Políticas para educação infantil e a Agenda 2030 no Brasil. **Revista da FAEEBA**, v 28, n. 54, 2019.
- SARTORETTO, M. L. **Os fundamentos da educação inclusiva**. 2011. Disponível em: <https://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf> Acesso em: 21 de jan. de 2021.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994, 4p. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>> Acesso em: 15 jan. 2021.