

A RETOMADA DO MODELO DE COMPETÊNCIA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES, SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA TRADIÇÃO QUE OPRIME E EXCLUI

Lana Cristina Barbosa de Melo¹
Maria Almerinda de Souza Matos²

Resumo: O texto objetiva aproximar a abordagem por competência como direcionamento da formação dos jovens trabalhadores incluindo aqueles com deficiência, na qual o Ensino Médio faz parte, e como essa aproximação serve para atender às atuais formas de gestão da força de trabalho e de produção. A análise indica os elementos políticos e filosóficos, fundamentais, constitutivos da proposta de formação no Ensino Médio com base na abordagem por competência, acerca da articulação histórica entre Educação, Trabalho e Deficiência. Ressaltamos que categorias como trabalho, totalidade, educação, constituem fundamentos e elementos-chave a serem ressaltados.

Palavras-chave: Modelo de Competência; BNCC do Ensino Médio; Estudantes com Deficiência

THE RESUMPTION OF THE MODEL OF COMPETENCE IN THE BNCC OF SECONDARY

¹ Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologias de Roraima (IFRR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8661-713X> E-mail: lana.melo@ifrr.edu.br

² Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4776-2155> E-mail: profalmerinda@ufam.edu.br

EDUCATION AND THE EDUCATION OF STUDENTS, SUBJECTS OF SPECIAL EDUCATION: A TRADITION THAT OPPRESSES AND EXCLUDES

Abstract: The text aims to approximate the competency-based approach as a direction for the training of young workers, including those with disabilities, in which High School is a part, and how this approach serves to meet the current forms of workforce and production management. The analysis indicates the fundamental political and philosophical elements that constitute the proposal of training in High School based on the competency-based approach, about the historical articulation between Education, Work and Disability. We emphasize that categories such as work, totality, education, constitute fundamentals and key elements to be highlighted.

Keywords: Competency Model; BNCC of High School; Students with Disabilities.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC está prevista em legislações vigentes. O Art. 210 da Constituição Federal diz que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p.02). A LDBEN 9394/96 no Art. 26 assegura que “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino [...] (Brasil, 1996, p. 09). O Plano Nacional de Educação – PNE de 2014 previu a criação da BNCC para a Educação Básica enquanto documento normativo e, uma vez aprovada e homologada, os Estados e Municípios passaram a ter que adequar à BNCC aos currículos das escolas (Brasil, BNCC-EM, 2018).

Em nome de um discurso da flexibilização das trajetórias curriculares para acolher aos projetos de vida dos jovens estudantes, fortemente presente no texto da BNCC-EM,

observa-se a retomada com grande ênfase na abordagem por competência em detrimento à concepção de conhecimento, aliás, a palavra conhecimento quase não aparece no texto do documento encaminhado ao CNE, e essa inserção caracterizou a principal mudança em relação às versões pré-impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Assim a Pedagogia por competências é pressuposto pedagógico da BNCC.

Portanto, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Segundo Maria Helena Guimarães, Secretária Executiva do Ministério da Educação no ano de 2016 esclareceu que:

A Base é um documento normativo que define o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Ela (a BNCC) se baseia nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para formação integral e para a construção de uma sociedade melhor (Guimarães, 2018, p. 01).

Ainda que estejamos cientes das transformações sociais, políticas e econômicas do mundo capitalista, bem como as implicações contraditórias no tocante à relação existente entre ensino, aprendizagem e produção onde “O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar as suas determinações” (Frigotto, 2012, p.127-128). Ainda assim, sempre que uma reforma educacional se estabelece cria-se a expectativa de qualquer tipo de avanço ou possibilidade real que venha a contribuir com a diminuição das dificuldades de conciliação com o mundo do trabalho e das necessidades

específicas dos trabalhadores com deficiência ou neurodivergentes

Na tentativa de encontrar essa possibilidade é que nos perguntamos: A abordagem por competência instituída pela nova BNCC volta-se para o atendimento da necessidade de desenvolvimento humano dos estudantes, sujeitos da Educação Especial³, no sentido de que possam produzir a sua existência através do seu próprio trabalho?

O método utilizado foi o Materialismo Histórico Dialético e o texto é fruto de estudo teórico-conceitual fundamentado na pedagogia Histórico-crítica que se baseia no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Esta foi uma pesquisa bibliográfica e reflexiva que se deu por meio da análise documental.

A MATERIALIDADE DA RELAÇÃO TRABALHO E ABORDAGEM POR COMPETÊNCIA

Queremos analisar que a BNCC deixa de organizar o currículo por conhecimentos, baseado nas práticas científicas em detrimento a um currículo organizado por competência. Ainda que as habilidades e competências estejam presentes nos documentos oficiais desde a década de 90, porém, o currículo praticado efetivamente vinha sendo um currículo com base em conhecimentos científicos, ou seja, pelas práticas científicas e não em competência e habilidades vinculadas quase que exclusivamente ao saber fazer, práticas definidas pelo mercado de trabalho. Aliás, a concepção por competências se relaciona com o contexto autoritário que passamos a vivenciar desde o golpe de 2016, contexto esse fortemente negacionista em relação à ciência e a nova BNCC

³ Nomenclatura trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-2008 e que abrange os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/TEA, altas habilidades/superdotação. Adotaremos o termo “estudante, sujeito da Educação Especial” ao longo do texto.

acaba por expressar essa característica. Lembrando que a Pedagogia das competências, reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Isto se dá por meio de um duplo movimento:

centralização curricular e adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista. Assim, entendemos que o modelo de competências, vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como ‘produto’ e ‘fomento’ do gerencialismo (Zanotto; Sandri, 2018, p. 139).

Portanto, na BNCC, a abordagem por competência é definida como uma “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, BNCC-EM, 2018, p. 8).

Nesse contexto é importante esclarecer que a educação pública formal está ligada ao Estado que por sua vez faz parte da superestrutura e que por sua vez é fruto de estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e perpetuação de seu domínio. Trata-se da estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica (Estado, política, Religião, organização militar, Artes, meios de comunicação, etc.). Igualmente, as competências previstas na BNCC resultam de interesses e disputas da sociedade, prevalecendo a ordem daqueles que apresentam interesses comuns à classe dominante. Assim compreendem Marx e Engels (2007):

Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns

que adquirem uma forma política, são mediadas pelo Estado. Daí a ilusão de que a lei assentaria na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada da sua base real, na vontade livre. Do mesmo modo, o direito é, por sua vez, reduzido à lei (Marx; Engels, 2007, p. 111-112).

No entanto, o movimento em defesa da abordagem por competências não é algo novo na história da educação e ao longo do tempo tal defesa vem reafirmando o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos estudantes frente aos processos de aprendizagem com ênfase no “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)” (Brasil, 2018, p.13).As chamada Pedagogia das competências estabelece uma relação de continuidade, as quais:

concebendo-se competência como sinônimo direto de mobilização de saberes, transferência de saberes para o agir imediato, desempenho satisfatório em situações de experiência real. Assim, é explícita a sua vinculação ao ideário do pragmatismo filosófico, constituindo-se num verdadeiro pragmatismo pedagógico, algo que, diga-se de passagem, remonta ao próprio Dewey, haja vista as influências do pragmatismo em sua formação (Duarte, p.281,2011).

Por outras palavras, o que queremos analisar é que a BNCC deixa de organizar o currículo por conhecimentos, baseado nas práticas científicas e socialmente referenciada em detrimento a um currículo organizado por competência, ou seja, um currículo que considere o processo histórico de nossa sociedade, entendendo as desigualdades entre classes e o modelo de exclusão vigente em que a grande maioria da população se encontra.

Sacristán (2011, p. 7) apreendeu que existe facilidade de colocar em circulação por meio de linguagens e metáforas que nos levam a denominar com a finalidade aparentemente nova aquilo que, até então, conhecíamos de outra forma “[...] A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra”. É o caso da educação por competências. O autor problematiza as várias compreensões da expressão, vejamos: a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, e questiona, “A que mundo nos leva essa forma de educar por competências?” (Sacristán, 2011, p.8).

Nesse sentido, a versão da BNCC para o Ensino Médio aprofunda a “importância” da abordagem por competência ao estabelecer competências para a formação dos futuros jovens trabalhadores, distribuídas em três grandes grupos de comportamentos, são estas: 1 – dimensões psicossociais, 2 – agir autonomamente, 3 – usar ferramentas interativamente, 4 – funcionar em grupos socialmente heterogêneos. Essas referências têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos.

Nesse contexto é possível assistir à exigência advinda do procedimento das relações de produção capitalista permitindo a instrução das massas operárias de forma a acatar os imperativos de produção das fábricas e do mercado de trabalho pondo novas obrigações sociais, dentre elas, a de uma educação formal por competências. A produção se torna o elemento basilar da escola e o trabalho produtivo do mundo capitalista constituiu-se como o elemento pedagógico central e educativo. De acordo com essa ideia surge uma das principais funções da educação, a de preparar os estudantes para serem inseridos no mercado de trabalho, função essa que é absorvida nas políticas neoliberais. Contribui Tonet (1999) para essa compreensão:

[...] nesta forma de sociabilidade [a capitalista], a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então, sim, seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral (Tonet, 1999, p. 3-4).

A citação reforça o predomínio de padrões flexíveis (Toyotismo) em detrimento de procedimentos rígidos (taylorismo e fordismo) acentuando o deslocamento da ênfase do papel da escola como lócus de formação para o emprego, fortalecendo o papel econômico da educação para a competitividade das economias. O Taylorismo, Fordismo e o Toyotismo são três modos de organização da produção industrial utilizados pelas indústrias durante a Segunda Revolução Industrial. São expressões particulares de um mesmo fenômeno: o controle do processo de trabalho pela dinâmica da acumulação capitalista. Os trabalhadores passam a desenvolver competências e a dominar tarefas e processos com vistas à multifuncionalidade ou flexibilização do trabalho (Antunes, 2000).

Nesta sociedade contraditória terá que ser pensada uma abordagem que liquide a noção de pessoa histórica. Nada mais eficaz do que a concepção produtivista de educação que ao longo dos tempos vem comprovando sua eficácia na adequação da escola no mundo capitalista.

Tanto o taylorismo quanto o fordismo necessitavam ter trabalhadores parcelados e significativamente fragmentados, que detinham conhecimento somente na sua área de atuação, permitindo desempenhar funções específicas dentro do processo de produção e nesse momento histórico “[...] falar de qualificação é se referir a um estatuto de ocupações e ofícios

que são remunerados de acordo com o grau exigido de complexidade e escolaridade” (Mourão, 2002, p.28).

É nesse âmbito que a abordagem por competência emerge como fundamento dos novos rumos tomados pela relação trabalho e educação, portanto, o entendimento deve ser de que “[...]a competência refere-se a uma capacidade real que pode ser demonstrada e, conseqüentemente, está sempre relacionada a uma situação específica. É uma concepção baseada no pragmatismo [...]” (Mourão, 2006, p. 29).

A RELAÇÃO DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIA E O DISTANCIAMENTO DOS ESTUDANTES, SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, DA FORMAÇÃO HUMANA

Enquanto criança a pessoa com deficiência não se percebe como alguém que se limite a própria deficiência, mas a forma como a sociedade a posiciona, a olha e a compreende vai gerar suas limitações e os entraves para o seu desenvolvimento e conseqüentemente é o que passa a fazer parte do seu arcabouço cognitivo e psicológico. Sendo assim, não é a deficiência em si mesma que é limitante, pois ela só assim será se o meio social em que ela vive e se constitui.

Com esse respaldo, é possível trazer a compreensão social da deficiência para o campo educacional e principalmente para ele pois os motivos sociais voltados ao conhecimento científico e cultural precisam ser construídos na escola de modo geral, dessa forma:

[...] professores e demais profissionais da educação precisam entender quais são os aspectos íntegros ou positivos dos estudantes (aspectos físicos, emocionais, sociais) e, por deles, organizar um trabalho de ensino de modo a que possam desenvolver compensações e superações[...] Leontiev (1978), na mesma direção, teoriza que o

desenvolvimento da criança tem total relação com o papel que ela ocupa no grupo primário (família) e secundário (escola, bairro, etc.), e com a atividade principal (Barroco, 2007, p. 211).

Apropriar-se da cultura, dos valores e normas instituídas, das funções e tarefas que são usualmente desenvolvidas parece um grande desafio em contexto educacional inclusivo, isso porque implica considerar que o direito a promoção do desenvolvimento humano também está reservado para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, isto é, considerar a promoção do desenvolvimento psíquico por meio da apropriação dos conceitos científicos (não cotidianos) também é um direito para eles em todos os níveis e etapas de ensino, pois “[...] os conceitos espontâneos são um produto da aprendizagem pré-escolar tanto quanto os conceitos científicos são um produto da aprendizagem escolar” (Vygotsky, 2001, p. 388).

Sendo assim, o desenvolvimento do estudante, sujeito da Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva passa necessariamente pelo processo de ensinar e aprender os conceitos científicos curriculares a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino, propiciando processos de abstração do pensamento. Como consequência, teremos a colaboração na reorganização e requalificação de funções psíquicas desse estudante. E quando a aprendizagem escolar, com intuito intencional, consegue atingir o desenvolvimento acaba por descortinar uma importante função que é interferir na personalidade dos estudantes (Martins, 2013).

O trabalho pedagógico deve incidir sobre o estudante, sujeito da Educação Especial, partindo da total espontaneidade do pensamento (pensamento empírico) e ir caminhando em direção ao funcionamento psíquico voluntário e consciente (pensamento teórico), no entanto, esse processo não se dá naturalmente, por amadurecimento biológico, mas sim, a

partir das exigências de situações pedagógicas muito bem planejadas, organizadas e intencional.

É importante, nesse momento, considerar que as conjecturas imbuídas na BNCC coadunam com a defesa da Pedagogia das competências principalmente na substituição da ideia de currículo por conhecimento por currículo por competência. A Pedagogia das competências é ressignificada dentro do discurso da aprendizagem e conhecer a realidade social dos estudantes, papel tradicionalmente atribuído aos profissionais que atuam na educação, passa a ter como objetivo conhecer quais competências a realidade social está exigindo dos estudantes, e, ainda, aumenta a importância dos conhecimentos tácitos dos estudantes, deslocando do âmbito social para o individual.

Nossas reflexões apontam para o fato de a escola seleciona aqueles que estão em correspondência com as exigências de diretrizes impostas pelo mercado em detrimento daqueles que não alcançam esse padrão de seleção, ou seja, as intenções expressas na BNCC não deixam sombras de dúvidas de que a culpabilidade pelo fracasso escolar se localiza em âmbito individual, ora sendo dos estudantes e ora do professor (a).

A abordagem por competência na nova BNCC sugere um projeto de educação em massa e não um projeto pedagógico singular de cada escola e muito menos um projeto de educação com foco em potenciais criativos na probabilidade de intervir diretamente nos processos educativos de formação humana e isso cabe inclusive para os estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Sabemos que mesmo dentro desse cenário neoliberal em que é pensada e implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-2008, ainda assim, tem sido uma política que impacta no funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE para os estudantes com deficiência, TGD/TEA e Altas

Habilidades/Superdotação. O AEE, segundo Decreto CNE/CEB n.º 7.611/2011, é um dos serviços prestados pela Educação Especial para atender aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que devem estar matriculados em escolas comuns do ensino regular. Esse tipo de atendimento visa possibilitar a criação, o desenvolvimento e a implantação de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras que abram espaço para a plena participação de todos os estudantes no processo ensino-aprendizagem, considerando suas necessidades educacionais específicas, suas potencialidades, e não suas deficiências. Com esse atendimento complementar e/ou suplementar à formação, promove-se a autonomia e a independência do estudante na escola, na vida familiar e no mundo do trabalho.

O mesmo acontece com a Resolução n.º 4/2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Ambas ajudaram e têm ajudado de maneira efetiva no enfrentamento da exclusão desses estudantes no sistema educacional que se entende inclusivo.

Por isso, é importante que o AEE, ofertado pela Educação Especial seja garantido para que assim se assegure os suportes necessários para a escolarização desses alunos. Para isso, os professores (as) da Educação Especial em parceria com os demais profissionais do ensino comum que atuem com os estudantes, sujeitos da Educação Especial, devem trabalhar colaborativamente para o desenvolvimento das suas máximas potencialidades e não visando competências.

Contudo, em todo o documento da BNCC a modalidade de ensino da Educação Especial é citada apenas duas vezes (páginas 17 e 325) e nos momentos em que foi mencionada não há direcionamentos específicos nem propostas de práticas educativas nesse contexto. Além disso, no escopo desse documento, ao mesmo tempo em que se admite a diversidade

na escola sob o prisma da inclusão, alega-se competências curriculares comuns para todos.

No texto vai se estabelecendo um jogo entre o que é comum e o que é diferenciado. O comum diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas requeridas pelo mercado e o diferenciado abre espaço para configurações curriculares que reduzem os processos de ensino-aprendizagem direcionando os estudantes, sujeitos da Educação Especial, às instituições especializadas e classes especiais.

Assim, enquanto apreciação teórica e histórica que permita a análise da tríade competência, trabalho e deficiência apontamos que o sistema capitalista se volta cada vez mais para a produtividade e o lucro, gerando assim a necessidade de selecionar os trabalhadores com maior capacidade e competência para se ajustarem aos processos de trabalho, e nunca o contrário. O referido sistema não tem intenção de se adequar às necessidades específicas dos trabalhadores com deficiência, pois nesse caso isso implicaria gastos adicionais. É necessário um trabalhador dentro de padrões em que ele sempre se adapte evidenciando com isso que a produção capitalista dispensa a força de trabalho das pessoas com deficiência e TGD/TEA.

Este esclarecimento é pertinente, pois é assim que chegamos à conclusão de que na raiz das formas de exclusão enfrentadas ao longo da história pelas pessoas com deficiência e TGD/TEA localiza-se a ideia de que não podem e nem poderão manter sua existência através do seu próprio trabalho e assim apontar a ideia de que o que exclui é a deficiência e não o sistema.

Evidenciamos, como forma de melhor compreender o fator exclusão, que se até os anos 90 a divisão social se apresentava pela distinção entre aqueles que exploram e aqueles que são explorados, a massificação da ideia de que a concentração de renda mundial não tem a ver com o sistema,

mas sim com o esforço individual, oportunidade e caráter pessoal, irá criar outra divisão mais perniciosa, cuja concretude parte, exatamente, da criação de uma falsa consciência: os incluídos e os excluídos. Não se trata mais, a partir daí, de quem explora e quem é explorado, mas se estão incluídos ou excluídos no sistema (Freitas, 2000). Assim:

A relação de exclusão é central para a compreensão da sociedade atual. Essa relação de exclusão substitui as antigas relações de dominação e exploração, pois as novas relações de trabalho, devido às modernas tecnologias, sofrem uma profunda transformação: não se necessita mais mão-de-obra no índice exigido pelo modo de produção capitalista tradicional, onde tanto a indústria, como a agricultura e os serviços empregavam um grande número de pessoas. Devido à flexibilização tanto do consumo, como do mercado, das máquinas e do próprio trabalhador, muitas pessoas são colocadas à margem do processo produtivo. Não é o fim do trabalho, mas é o fim de um emprego como o existente no modo de produção tradicional (Guareschi, 2001, p. 154).

Portanto, a crença que perpassa toda a história da humanidade, e da educação em torno da deficiência ainda é de que pessoas com deficiência viverão na dependência de terceiros como um peso. Esse ranço acaba sendo funcional no modo de existência classista que o capitalismo difunde. Classificar as pessoas pelo seu percentual produtivo leva a entender que se você tem algum tipo de limitação (deficiência) abaixo da média do que se julga ser o normal para a produção de Mais-valia, então você é considerado desabilitado, desqualificado sem competência, por tanto sem valor significativo (Barroco, 2007).

Seguindo essa linha de raciocínio, então a formação, que se realiza pelo esteio de um modelo de abordagem por competência com base na racionalidade técnica, para o

trabalhador e trabalhadora, acaba por enquadrá-los no mundo globalizado e flexibilizado. O mesmo mundo que incompatibiliza eficiência (bastante utilizada em administração e na economia) e o conceito de deficiência. Em termos econômicos, pode-se perceber que a palavra deficiência possui significações de coisas indesejáveis sob o ponto de vista de uma organização, já que o objetivo de uma empresa é o superávit e não o déficit é eficiência e não deficiência. A esse respeito, Oliveira faz importantes sinalizações:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a estudantes diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades [...] quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (Oliveira, 2018, p. 57).

Desta forma, confirmamos que a abordagem por competência da nova BNCC produz significações sociais sobre a ideia da falta de competência, daquele que tem deficiência, para se adequar ao mercado de trabalho. Essas significações são regidas e respaldadas pela constatação da total ausência no

texto da BNCC da oferta do AEE, priorizando o acesso ao currículo para os estudantes dentro de padrões cognitivos e neurodivergentes em detrimento dos estudantes, sujeitos da Educação Especial.

Sabemos que os documentos curriculares não podem ser compreendidos e analisados como instrumentos neutros pois eles criam significados e práticas educacionais baseadas em determinados tipos de estudantes, não à toa a BNCC defende uma proposta de currículo homogeneizante, voltada para uma padronização das atividades que apontam o desenvolvimento de competências e habilidades. Destacamos, por exemplo, as competências socioemocionais que reduzem os processos de desenvolvimento humano e tendem a estigmatizar os estudantes que não demonstram as características estipuladas como desejáveis socialmente.

Em síntese, a forma de estruturar o currículo da nova BNCC pela abordagem por competência busca significar os conceitos de autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos pessoais ligados à representação de modernidade que é justificada por maior eficiência, produtividade, qualidade e que devem ser alcançadas por todos os estudantes. Essa teia de sentidos induz ao entendimento de que a necessidade de ajuste para o mercado de trabalho é uma responsabilidade individual. Revela-se, nesse fato, que o desenvolvimento de competências de ordem particular deve ser trabalhado na escola, o que, em contrapartida, nos permite concluir que ser excluído é uma consequência da incompetência e inaptidão do próprio estudante (Leher, 2001, p. 161).

Por esta razão, tomamos a concepção utilitarista da abordagem por competência impregnada na BNCC para arriscar dizer que tal abordagem desenvolve a exigência de um modelo de padrão cognitivo típico para se manter na escola e para galgar uma vaga de emprego no mundo do trabalho. E, mais uma vez, vamos ter o cenário educacional voltado para a

educação tecnicista (utilitarista e econômica), dentro dos moldes capitalistas de supervalorização dos métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola, da sociedade e da exclusão.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Destacamos que o sistema econômico dita as regras para a educação escolar e retira o caráter de atividade transformadora humana e sem fim realizador em si mesmo na cadeia do processo de humanização de todos os estudantes incluindo aquele sujeito da Educação Especial. Possibilita probabilidade parcial, e muito precária, de subsistência para esses futuros trabalhadores. Esta condição alienante do trabalho não difere em nada da imensa maioria dos seres humanos que vivem de sua própria força de trabalho, porém, para aqueles com deficiência e TGD/TEA até essa triste condição de sobrevivência vem sendo cada vez mais negada.

Com esse respaldo vamos continuar presenciando no espaço escolar a tentativa de direcionar o ensino destinado aos estudantes, sujeitos da Educação Especial, para a valorização e adequação das suas aspirações tão-somente para adaptação da vida cotidiana (conhecimento prático, atividades de vida diária) além da histórica valorização dos talentos “naturais” para tocar instrumentos, dançar, pintar, desenhar, retirando a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos. Essas conclusões são nefastas para as possibilidades desse público prover seu sustento à custa de seu trabalho.

Essa materialidade indica que os estudantes com deficiência estão na contramão do padrão cognitivo típico exigido pelas competências da nova BNCC. Isso porque os princípios capitalistas estabelecem os preceitos de conduta, desejos, conceitos, comportamento, entre outros, e são transmitidos como um padrão de autorregulação social. “A

ação regulatória está implícita ao significado do conhecimento transmitido e o significado é uma forma de generalização do conhecimento” (Leontiev, 1978, p. 224).

A exigência de competências nos moldes da BNCC aprofunda um quadro histórico de negação do direito de participar na sociedade de forma plena, por ser diferente do padrão da normalidade e cabe, neste momento histórico, refletir sobre a possibilidade de romper com essa condição. Tal possibilidade passa, ao nosso entender, pela perspectiva de uma educação humanizadora na atividade pedagógica, que é um trabalho educativo, compreendido como um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim humanizador.

É válido esclarecer que a escola, por si só, nunca poderá mudar definitivamente a origem do que torna a sociedade tão excludente. Ela é fundamental na formação dos sujeitos e das subjetividades numa perspectiva libertadora, mas é preciso, sobretudo, que se rompa com o capital uma vez que toda a transformação deve acontecer em um nível social amplo. Sem isso, o capital deixa aberta a arena para uma inesgotável luta de classes.

As ideias demonstradas ao longo desse estudo nos remetem ao entendimento de que a perspectiva técnica pautada nas competências e habilidades, com ênfase na eficiência/eficácia e baseada em uma visão capacitista, passa a ocupar lugar central na formulação curricular advinda da nova BNCC. Destitui-se o conhecimento como base do currículo e descaracteriza os diversos meios e modos de aprender.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 7.^a ed. São Paulo: Cortez/Unicamp, 2000.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico. 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

BRASIL. SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2008.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 23, n.º 80, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan/abr 2012.

GUARESCHI, P. A. **Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização.** In: SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUIMARÃES, Maria Helena.
<https://sabermais.com.br/2018/10/11/base-nacional-comum-curricular-e-as-novas-perspectivas-para-a-educacao/>. Acesso em 10/04/2022.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada** – Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURÃO, A. R.B. A qualificação profissional na obra de Pierre Naville, **Revista Amazônida**: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas, V. 1, janeiro/junho, Manaus: EDUA, 2002.

MOURÃO, A.R.B. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, DF. V. 9, n.º 19, 1999.



VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n.º 23, 2018.

Recebido em 15/04/2025.

Aprovado em 02/07/2025.