

NOVO ENSINO MÉDIO E O ESQUECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE NEW HIGH SCHOOL AND THE FORGETFULNESS OF SPECIAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v17i2.1364>

Francisco Edson Pereira

Faculdades Cathedral

<https://orcid.org/0000-0003-2535-9995>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as implicações do Novo Ensino Médio (NEM) para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, considerando a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa, de caráter documental e analítico, busca entender como essas mudanças podem afetar a inclusão desses estudantes no sistema educacional. O problema investigado é a possível negligência da Educação Especial tanto pela BNCC quanto pelo NEM, tornando seu público-alvo ainda mais invisível. Para coletar dados, foi realizada uma análise detalhada da Lei 13.415/2017, da BNCC e do Decreto Presidencial 10.502/2020. A pesquisa revela que, apesar de o atual modelo de Ensino Médio ser apresentado como uma novidade, ele não é tão novo quanto parece. Além disso, embora ainda seja cedo para determinar os impactos da BNCC na Educação Básica no país, é evidente que a nova Política Nacional de Educação Especial, se implementada, pode representar uma grande perda de direitos historicamente conquistados e desmobilizar muitos avanços culturalmente construídos em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. BNCC. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT: This article aims to analyze the implications of the New High School (NHS) for the inclusion of students with special educational needs, considering the implementation of the National Common Curriculum Base (BNCC). The research, of a documentary and analytical nature, seeks to understand how these changes can affect the inclusion of these students in the educational system. The problem investigated is the possible neglect of Special Education by both BNCC and NEM, making its target audience even more invisible. To collect data, a detailed analysis of Law 13.415/2017, BNCC and Presidential Decree 10.502/2020 was conducted. The research reveals that, although the current high school model is presented as a novelty, it is not as new as it seems. In addition, although it is still early to determine the impacts of the BNCC on Basic Education in the country, it is evident that the new National Policy on Special Education, if implemented, may represent a great loss of historically conquered rights and demobilize many culturally constructed advances in relation to the inclusion of people with disabilities.

Keywords: New High School. BNCC. Special education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Possivelmente a proposta de reformulação da última etapa da Educação Básica tenha sido a principal mudança da atual Lei de diretrizes de bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a qual foi alterada por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que estabelece as normativas para o chamado Novo Ensino Médio (NEM).

Esse marco legal tem despertado interesse de vários pesquisadores que se dedicam a analisar tais mudanças com diferentes enfoques, entre os estudos mais recentes destacamos o trabalho de Silva e Boutin (2018) as quais estabelecem reflexões sobre a proposta de educação integral expressa na reforma supracitada, para tanto, em sua pesquisa as autoras investigaram as proposições para a educação integral e analisaram o contexto em que surgiu a reforma.

Outra pesquisa sobre o tema foi desenvolvida por Ferreira e Ramos (2018) que tiveram como objeto de investigação a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual deu origem a Lei nº 13.415 de 2017. Por fim citamos também o estudo de Cássio e Goulart (2022) que abordam a implementação do Novo Ensino Médio nos Estados.

De acordo com os autores o NEM se baseia três promessas a saber: “1. flexibilização do currículo escolar; 2. ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral; e 3. qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata” (CÁSSIO & GOULART, 2022, p. 287).

Acompanhando as alterações no Ensino Médio (EM) foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que após a homologação do referido documento para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em 20 dezembro de 2017, tem início em 2018 o processo de construção da BNCC para o EM, sendo esta homologada em 14 de dezembro desse mesmo ano.

Este cenário ampliou o empenho dos estudiosos das mais diferentes linhas de pesquisa da educação em compreender a BNCC das três etapas da Educação Básica, aqui chamamos a atenção para o trabalho de dissertação de Zank (2020) em que a pesquisadora faz uma análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico crítica a respeito da BNCC e o NEM.

Em sua pesquisa a autora defende a necessidade de uma organização curricular que caminhe rumo à formação contra hegemônica, oportunizando educação com acesso a todos os conteúdos historicamente

desenvolvidos pela humanidade com objetivos de formar os indivíduos com condições de compreender e transformar a organização social (ZANK, 2020).

Neste mesmo sentido Sússekind (2019, p. 104) afirmam que “as linhas abissais que desenham as políticas curriculares atuais agem coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia e desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo”.

E completando esse pacote de mudanças no contexto da Educação Nacional tivemos também a proposta de uma nova política pública de educação especial proposta pelo Decreto Presidencial nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, o qual apesar de até então está suspenso por uma decisão liminar do Supremo Tribunal Federal, levantou o debate entre diferentes segmentos da sociedade, alguns a favor e outros contra a medida, a respeito do embate entre incluir, integrar e segregar.

Este tema também foi alvo da pesquisa de Mühl e Mainardi (2022, p. 112) os quais reafirmam que “embora o Decreto tenha sido declarado inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal em 2021, ele reacendeu e aprofundou o conflito entre os que defendem a inclusão e os que buscam restabelecer a segregação e o atendimento dos deficientes em espaços especializados”.

À luz deste cenário de transformações no que consideramos se tratar de um direito humano, que é o acesso pleno ao Sistema Público de Ensino com qualidade, apresentamos o presente artigo com o objetivo de compreender as possíveis implicações que o novo Ensino Médio pode gerar para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

O artigo baseou-se na análise da Lei 13.415/2017, da BNCC e no Decreto Presidencial 10.502/2020, e com o amparo de um aporte teórico de outros autores que tratam desses temas, analisa e discute algumas perspectivas relacionadas aos três documentos alvo dessa investigação.

Desde já queremos deixar clara nossa defesa pela promoção de uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, enquanto modalidade de ensino, em todas as etapas da Educação Básica, desde o ingresso na Educação Infantil, perpetuando-se pelo Ensino Fundamental e até a sua conclusão no Ensino Médio. Para tanto, defendemos que a inclusão não se trata de um problema para as escolas, mas configura-se como um desafio capaz de gerar transformações históricas e culturais para a vida dos atores envolvidos nesse processo.

1. O NOVO ENSINO MÉDIO: JUSTIFICATIVAS E CONSEQUÊNCIAS DAS MUDANÇAS

Possivelmente, quando ainda era denominado 2º Grau, esta última etapa da Educação Básica, a qual é oficialmente chamada de Ensino Médio, sempre foi foco de muita polêmica e preocupação de diversos setores, tanto das esferas públicas, quanto do setor privado. No caso do setor privado, além das escolas particulares, os setores empresariais do comércio, indústria e serviços, também apresentam interesses próprios nesse segmento da Educação Nacional. Esses interesses estão ligados à formação de um futuro quadro de funcionários qualificados e adaptados às necessidades do mercado.

A educação de qualidade no Ensino Médio é vista como um investimento para a criação de uma força de trabalho competente e inovadora, que pode impulsionar o crescimento e a competitividade das empresas no cenário global. Portanto, esses setores têm um interesse direto na qualidade e no conteúdo do Ensino Médio, pois isso afeta diretamente a qualidade da força de trabalho disponível para eles no futuro.

Compreendemos que um dos aspectos mais críticos no Ensino Médio se refere às taxas de evasão, distorção idade/série e defasagem na aprendizagem. Segundo Censo Escolar de 2016, o último antes da Lei do NEM, a taxa de evasão escolar no Ensino Médio foi de 9,1%, e a distorção idade/série foi de 26,2%. Esses dados alarmantes foram os argumentos que sustentaram a proposta de uma reformulação na LDBEN 9.394/96, resultando no que é agora conhecido como o “novo” Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/17.

Consideramos indiscutível a necessidade de modernização do ensino, especialmente na Educação Básica, porém defendemos que se trata de uma discussão mais ampla que vai além de meros ajustes no Ensino Médio. Para que a escola dialogue com os avanços da modernidade e torne-se efetivamente contemporânea às demandas que emergem da sociedade atual é necessário (re)pensar o paradigma da Educação Nacional.

Este modelo positivista que dividi o ensino por segmentos desarticulados, contribui para a perpetuação do fracasso escolar que se instala muitas vezes antes do ingresso na Educação Infantil, portanto, não se trata apenas de olhar para o Ensino Médio como o foco de todas as mazelas da educação, ou de torná-lo o redentor da sociedade.

Por exemplo, precisamos também refletir sobre: quantas crianças de 4 anos de idade não ingressam no 1º período da educação infantil? Quantas crianças concluem o Ensino Fundamental I sem que estejam alfabetizadas? Quantos adolescentes abandonam os estudos ainda no 9º Ano do Ensino Fundamental II e nem ingressam na 1ª Série do Ensino Médio? Qual é a responsabilidade do Estado e dos setores da sociedade civil organizada diante destas realidades?

Feitas algumas provocações, as quais temos consciência que não serão possíveis de analisarmos aqui neste texto, retornamos nossa atenção ao objetivo desse artigo, e consideramos importante destacar esse marco temporal, pois a escrita deste trabalho coincide com o prazo estabelecido para a implementação das novas propostas para o Ensino Médio de acordo com as determinações da legislação tratada nessa sessão, e destacamos no quadro 01 uma síntese das principais alterações.

Quadro 01: Mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 13.415/17

Normas para oferta	Modelo anterior do EM	Novo Ensino Médio
CARGA HORÁRIA TOTAL	2.400 horas	3.000 horas
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	100%	60% = 1.800 horas
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Cursos Técnicos Integrados	40% = 1.200 horas
CARGA HORÁRIA MÍNIMA	20 horas semanais	25 horas semanais
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	Sim	Sim
CURSOS TÉCNICOS	Sim	Sim
MATRIZ CURRICULAR	12 componentes curriculares	4 áreas do conhecimento
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	12	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos que em síntese as alterações foram aplicadas na carga horária e na grade curricular, sendo que a expectativa é que apenas com essas mudanças, seja possível em um país com dimensões continentais, garantir que todos os estudantes do Brasil tenham um nivelamento do ensino, diminuindo inclusive a distância entre as oportunidades de aprendizagem entre alunos da rede pública e da rede particular.

Diante desta proposta do Ministério da Educação (MEC), além das reformulações da Lei de diretrizes e bases, foi também estabelecida uma adequação da matriz curricular nas escolas de Ensino Médio por meio da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e é a esse “pacote de mudanças” que está se dando nome de Novo Ensino Médio. E será sobre o tema da BNCC que vamos tratar no subtítulo a seguir.

1.1 A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO

A intenção de se estabelecer uma base nacional comum já era prevista na constituição desde 1988, e após três décadas de transformações históricas e culturais foi aprovada em 2018 a última fase da BNCC, que já havia sido homologada em 2017 para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

Em síntese podemos definir esse documento como uma normativa que estabelece as diretrizes para a formulação das matrizes curriculares e projetos pedagógicos das unidades de ensino de todo o país, respeitando-se a hierarquia Ministério; Secretarias Estaduais; Municipais e escolas.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p. 07).

Como já destacamos no início dessa seção, o Ensino Médio configura-se como um dos pontos mais sensíveis para as políticas públicas voltadas para Educação, os estudos de Castro (2008), Ricardo (2010), Kuenzer (2011), Ramos (2011), Ferreira e Ramos (2018), e Ferreira e Oliveira (2020), apontam que o desempenho insuficiente, a organização curricular, a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho dos professores, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho e a exigência de contribuir economicamente com a família são alguns dos principais fatores que explicam a preocupação com a situação dos alunos no Ensino Médio.

Percebemos então que os estudantes dessa última etapa da Educação Básica necessitam muito mais que uma mudança na grade curricular das escolas, na verdade, entendemos que para garantir a permanência e a aprendizagem destes é necessário repensar o currículo em sua dimensão mais ampla.

Bem mais que uma mera determinação daquilo que deve ser ensinado e/ou aquilo que precisa ser aprendido, o currículo está relacionado a uma cultura, pois configura-se como “um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais” (Silva, 1996, p. 23).

Deste modo, não se trata de algo estático e isolado das questões históricas e ideológicas que permeia as instituições de ensino, na verdade o currículo é a materialização social de uma unidade escolar, é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Sacristán, 1999, p.61).

Portanto, a oferta das disciplinas e a distribuição da carga horária das aulas é um aspecto muito importante para que as aulas do Ensino Médio tornem-se mais atrativas para os alunos, no entanto, este é um aspecto que representa apenas uma parte do currículo, o qual envolve também as condições de acesso a escola, a oferta de materiais adequados para as atividades de cada disciplina (e não o livro didático), a merenda escolar, a capacitação dos trabalhadores em educação, as condições de trabalho para os docentes.

Enfim, o que queremos destacar é que embora consideremos a importância de modernizar a grade curricular das escolas de Ensino Médio, apenas isso não será suficiente para promover as mudanças necessárias para melhor formação dos jovens, podendo inclusive gerar um efeito contrário, uma vez que poderá resultar em um modelo segregacionista de educação.

Com base em nossa leitura analítica da BNCC percebemos um esforço em propor uma formação alinhada com as novas exigências e demandas do mundo do trabalho, que contribuem para a formação de indivíduo produtivos para suprir a carência de setores do mercado. Especialmente para o Ensino Médio, onde a Base apresenta-se como um aprofundamento do Ensino Fundamental.

Toda a proposta formativa da BNCC é pautada no desenvolvimento de habilidades e competências distribuídas em dois eixos estruturantes a saber: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Para essa primeira etapa do NEM a Base estabelece habilidades e competências por área do conhecimento e não mais por componente curricular. No quadro a seguir destacamos a distribuição das disciplinas de acordo com sua área.

Quadro 02: Relação dos Componentes Curriculares do EM por Área do Conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens e suas Tecnologias	Arte Educação Física Língua Estrangeira Moderna Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologia	Matemática

Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia Física Química
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia Geografia História Sociologia

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a segunda etapa que corresponde aos Itinerários Formativos a Base define que estes devem estar coadunados com as novas demandas da sociedade. Para tanto, esses itinerários formativos podem envolver uma ou mais áreas do conhecimento, inclusive com a possibilidade de uma formação técnica profissionalizante, renunciando à oferta das disciplinas tradicionais, necessárias nos processos de seleção para as universidades públicas, pois a única obrigatoriedade é pela oferta da Língua Portuguesa e da Matemática nas três séries do Ensino Médio.

Muito embora exista uma indicação por parte do MEC para que o ingresso no Ensino Superior acompanhe também esse novo modelo formativo do Ensino Médio, ainda nos parece utópico pensar por exemplo em um “Novo Enem” (Exame Nacional do Ensino Médio), pois para que se adeque ao NEM seria necessária uma avaliação apenas com as duas disciplinas obrigatórias, ou várias avaliações de acordo com as áreas de conhecimento para cada possibilidade de itinerário formativo oferecido pelas diversas escolas espalhadas pelo Brasil.

É justamente nesse ponto que a BNCC se torna alvo de crítica por parte de diferentes pesquisadores, Alves e Oliveira (2020), Faria (2021), Esteves e Oliveira (2022) e Camargo (2022). De acordo com estes a proposta de oferta de itinerários formativos sob o argumento de estimular o protagonismo juvenil, a construção de um projeto de vida e uma revolução no EM são na verdade uma falácia, pois não existem garantias de oferta de uma variedade de oportunidades para que os jovens possam optar.

Por se tratar da parte diversificada da matriz curricular das escolas de Ensino Médio, a BNCC não estabelece normas para oferta dos itinerários formativos, por sua vez, o MEC elaborou e disponibilizou uma espécie de manual denominado “Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos”, por meio da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Neste documento são estabelecidos quatro eixos

estruturantes a saber: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo.

Tais eixos têm a finalidade de normatizar critérios mínimos para integralização das mais diversas possibilidades de oferta dos Itinerários Formativos, os quais segundo a BNCC “possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados.” (2018, p. 477).

Por outro lado, na visão dos autores mais críticos da Base, entre estes destacamos Ferreti (2018); Michetti (2020); Gusmão e Amorim (2020) e Calazans, Silva e Nunes (2021), o NEM representa uma estratégia de alienação dos estudantes das classes mais desfavorecida pois reduz as suas oportunidades a escolha de cursos técnicos sem a devida qualidade formativa, e descolada da realidade. Do outro lado é permitido aos estudantes das classes mais abastadas as condições necessárias para o Ensino Superior Público, garantindo a esses a oportunidade de manutenção e ascensão de suas condições econômicas e sociais.

Por sua vez a BNCC justifica esse modelo pautado em habilidades e competências argumentando que “essa nova estrutura [...] permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.” (BNCC, 2018, p. 468).

Nesse “não tão novo ensino médio” notamos um destaque especial para o protagonismo juvenil e os projetos de vida, e fazendo um contraponto com os argumentos levantados na BNCC defendemos que:

As escolhas e as definições de um projeto de vida advêm dos elementos que constituem o tecido social, dos pontos e contrapontos desse emaranhado societal. Assim, a supervalorização da dimensão educacional denota que o êxito escolar dos jovens de ensino médio, inclusive com desdobramentos para a vida profissional, se vincula à coerência entre o currículo proposto e seu grau de aproximação aos anseios da juventude. No entanto, a presunção de que a escolha do itinerário formativo e a definição do projeto de vida são as chaves para o êxito se aproxima de uma falácia. (Alves e Oliveira, 2020, p. 24-25).

Quando utilizamos a expressão “nem tão novo Ensino Médio” estamos nos referindo a imagem do “antigo fantasiado de moderno” que essa reforma representa para a última etapa da Educação Básica.

Vamos pegar aqui o exemplo dos chamados percursos alternativos, que os itinerários formativos se comprometem a possibilitar. Se olharmos um pouco para trás na história vamos lembrar que cursos na modalidade de profissionalização técnica já existiam nas escolas federais, bem como em unidades de ensino vinculadas a três grandes áreas dos colégios industriais, agrícolas e do comércio.

Até por que a própria LDBEN 9.394 de 1996 já previa a oferta do Ensino Médio “propedêutico” e/ou “técnico profissional”, e quando nos reportamos mais uma vez a esse passado recente relembremos que logo após a aprovação da atual LDBEN começam então a ser formulados e implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), uma vez que estes já se baseavam em uma pedagogia por competências pautadas nos 4 pilares da educação que são: 1. aprender a conhecer, 2. aprender a fazer, 3. aprender a ser, e 4. Aprender a conviver.

Finalizando nossas análises sobre o tema, destacamos que o que de fato nos parece novo são as regras para o financiamento do Ensino Médio Público, pois a Lei 13415, de 2017 autoriza que os itinerários sejam ofertados por meio de parceria com o setor privado, na prática entendemos que essa permissão legal abre também a possibilidade de um sucateamento da formação técnica profissionalizante.

Na referida Lei é notável a quantidade de lacunas deixadas para o Ensino Médio, questões relacionadas aos estudantes que são público-alvo da educação de jovens e adultos, da educação escolar indígena quilombola e da educação especial tornaram-se ainda mais invisíveis para o Sistema Público de Ensino. Considerando o objetivo do nosso artigo trataremos a seguir especificamente dessa herança para as pessoas com deficiência.

2. O DESMONTE DA PERSPECTIVA INCLUSIVA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A partir das questões abordadas na seção anterior deste artigo trataremos aqui de um novo cenário que se desenha para a modalidade de ensino da Educação Especial. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é resultado de lutas dos movimentos sociais, dos profissionais da educação e das famílias das pessoas com deficiência.

Portanto, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva “está inserida em um movimento mais amplo, o de defesa dos direitos humanos, pois reconhece a educação como um direito fundamental a ser garantido a todos, independentemente de suas características” (Borges, 2022, p. 12).

É fato que a primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi publicada no ano de 1994, no entanto, considerando que a LDBEN vigente no país foi publicada em 1996 vamos direcionar nossas análises sobre as duas PNEE mais recentes, destacando o que consideramos ser os principais elementos que contemplam a perspectiva da educação inclusiva na PNEE/2008 e que podem estar em risco caso a nova PNEE/2020 seja implementada.

Após a publicação da Lei 9.394/96 houve muitas conquistas que pavimentaram a consolidação da PNEE/2008, entre estes destacamos o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), voltado para formação de gestores e educadores, a fim de garantir o acesso de todos à escolarização e atendimento educacional especializado.

No ano de 2004 foram estabelecidas as normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, graças ao Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00. Parte dessas ações foram também motivadas pelo documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” pelo Ministério Público Federal neste mesmo ano.

Esse conjunto de conquistas se complementou com a Lei nº 10.436/2002 (regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05) que estimulou o acesso de alunos surdos às escolas regulares, uma vez que a referida Lei dispõe sobre “a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular”.

Como podemos observar a organização da política de educação inclusiva buscou alinhar-se com os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, e a PNEE na perspectiva da educação inclusiva começa a ganhar mais forma com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007.

A educação especial então a publicação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008, configurando-se como um marco histórico para todas as instituições, profissionais e famílias que desde o século XX vinham lutando por essas conquistas.

Porém, muitas desses avanços podem se perder caso o decreto 10.502/2020 seja implementado como nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - PNEE, que ao mesmo tempo que reafirma a garantia do acesso das crianças com deficiência na rede regular de ensino, também permite que o retorno desses estudantes para as instituições especializadas, ficando a critério da família definir qual a “a melhor opção”.

Ao analisar a proposta estabelecida no decreto supracitado entendemos que se trata de um retorno aos modelos segregacionistas, uma vez que abre a possibilidade para que os estudantes já inclusos nas escolas sejam retirados desse espaço plural e passem a ser isolados em ambientes restritos do ponto de vista da diversidade humana.

Nosso entendimento acompanha também a interpretação de outros estudiosos do tema, como é o caso de Muhl e Mainardi (2022, p. 126) os quais afirmam que essa proposta de PNEE “retoma a proposição de isolar o deficiente sob a prerrogativa de um melhor atendimento humano e pedagógico. Esta visão, além de excludente, fere princípios constitucionais e estabelece uma nova política educacional nacional”.

Naturalmente que esta medida gerou repercussões e as entidades civis organizadas de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais se mobilizaram contra a PNEE 2020. Felizmente o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), vossa excelência Dias Toffoli reconheceu os retrocessos que o Decreto nº 10.502/2020 e determinou sua revogação em dezembro de 2020.

Como tratou-se de uma decisão individual, esta foi submetida ao plenário do STF que realizou nos dias 23 e 24 de agosto de 2021 foi realizada uma audiência pública que contou com posicionamento de profissionais da educação e representantes de pessoas com síndrome de down, deficiências múltiplas, superdotados, surdos, deficientes visuais, transtorno do espectro autista. Em síntese essa PNEE reduzirá o atual modelo de Educação Inclusiva em Educação Especial, substituindo a inclusão pela integração, e em futuro breve enfatizando a exclusão em detrimento da participação social.

Tal medida defendida pelo governo federal em tom de melhoria, objetiva transferir a responsabilidade da educação da pessoa com deficiência para o núcleo familiar, a mesma foi amplamente questionada e criticada por

associações que defendem o atendimento da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, apresentando-se como um retrocesso aos direitos de inclusão já adquiridos, visto que acaba por retomar princípios do atendimento integracional e segregacionista.(PAULA e LOGUERCIO, 2021, p. 12)

Aqui chamamos a atenção para a narrativa que se cria a partir da elaboração do texto da Lei, que ao adotar as terminologias com sentido inovador, mas fora de contexto, transparecem uma intenção de fazer parecer, especialmente para os Leigos no assunto, a impressão de que ambientes de ensino especializados são mais adequados para atender as necessidades educacionais da pessoa com deficiência, enquanto as escolas regulares não oferecem boas condições de atendimento.

Porém o que muitas vezes não se destaca é que quando falamos em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não nos referimos a um atendimento para a deficiência da pessoa, na verdade estamos tratando de um processo formativo pautado nas suas potencialidades e naquilo que é capaz de aprender para se desenvolver enquanto ser sócio-histórico e cultural.

Retomando o debate a respeito do Novo Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular trazemos aqui para o centro de nossas análises o tratamento dispensado a Educação Especial neste cenário de NEM e BNCC, pois independente da aprovação da nova PNEE (Decreto 10.502/20) nos parece que a perspectiva da educação inclusiva está suprimida por um projeto de exclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Corroborando com nossas impressões Muhl e Mainardi (2022, p. 126) afirmam que:

A ideia de educação especial ainda não é um conceito suficientemente esclarecido e a deficiência é ainda compreendida por muitos como uma limitação ou doença humana, não uma condição humana. A deficiência, como um fenômeno humano, precisa ser analisada como uma condição socialmente produzida e, por isso, pode ser revista e concebida sob a ótica de um ser humano diferente, mas não desigual.

Finalizando nosso artigo no subtítulo a seguir buscaremos encaminhar algumas reflexões que envolvem as discussões em torno dos três documentos oficiais que balizaram nossa escrita fazendo uma síntese das relações entre suas respectivas propostas em prol da eliminação da perspectiva da educação inclusiva nas escolas regulares.

2.1 NOVO ENSINO MÉDIO, BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UM PACTO PELA EXCLUSÃO

Em nossas análises buscamos identificar na proposta do NEM suas proposições em prol dos estudantes NEE, e o que observamos é que em todo o seu texto a Lei 13.415/2017 não faz qualquer tipo de menção a Educação Especial, inclusão, estudantes com deficiência ou qualquer outra expressão que se comprometa com uma perspectiva de educação inclusiva para o Novo Ensino Médio.

Prosseguindo com nossa busca na compreensão sobre o local da pessoa com deficiência no NEM nos dedicamos a explorar a BNCC a fim de localizar os destaques dados por esse importante documento ao tema aqui em questão. Para tanto evidenciamos no quadro 03 os recortes da Base que fazem alguma referência a modalidade de ensino da Educação Especial.

Quadro 03: Referências sobre a modalidade de Educação Especial na BNCC

Citação	Página
Ao tratar de “currículos” (p.16), o documento menciona que: “[...]Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às 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 às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. [...]”	17
No componente curricular de Ciências para o Ensino Fundamental (p. 325) é dito que “Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial”	327

Fonte: BNCC

Observando os resultados no quadro 03 não nos preocupa a análise quantitativa, na verdade o que se torna urgente são as questões qualitativas, pois não haveria problema a Educação Especial ser mencionada duas vezes em todo o documento de 595 páginas, desde que estive contextualizada com o cenário histórico, político e cultural que permeia essa modalidade de ensino.

A fim de localizar outras evidências ou menções que remetesse a algum tipo de preocupação com a Educação Especial pesquisamos também no documento as seguintes expressões: “inclusão”; “inclusiva” e “equidade”, e nenhuma delas resultou em uma proposta ou reflexão sobre o tema aqui em questão. Na

verdade, já no sumário é possível constatar essa ausência de debate por parte da BNCC sobre qualquer modalidade de ensino.

Assim, podemos afirmar que a falta de aprofundamento sobre a Educação Especial pela BNCC fragiliza a modalidade e corrobora para que o seu público-alvo se torne ainda mais invisível para a sociedade, uma vez que não existe qualquer orientação por parte do principal documento que vai orientar a construção dos referenciais curriculares de todo o país, Estados e Município podem sentir-se livres da obrigação que garantir equidade de acesso ao ensino.

Garantias essas que são resultados de muitas lutas, cujos resultados começaram a ser percebidos com maior ênfase a partir de 2004, com o Decreto nº 5.296/04 que possibilitou a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, retirando-os das sombras, das classes especiais e dos centros de atendimento especializado, para o convívio social com a diversidade humana.

É necessário que não se perca de vista a perspectiva do dever da oferta e do direito ao acesso à escola. Dever esse que se aplica aos gestores do sistema de ensino e o direito que todo estudante tem de frequentar as aulas na escola desde a Educação Infantil, até a última etapa da Educação Básica, que é o Ensino Médio.

Garantir a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é uma condição necessária para garantia do direito à educação e aprendizagem e a participação social enquanto ser histórico e cultural. Para tanto é necessária a manutenção de políticas públicas que viabilizem esse processo, é preciso também a articulação entre as unidades de ensino, as famílias e os serviços de saúde para que as escolas ofereçam as melhores condições de acesso de acordo com a especificidade de cada pessoa.

É preciso entender a promoção da Educação como um processo complexo e que necessita de suporte profissional, não é concebível um sistema de ensino pautado no método da “improvisação de materiais” e “reciclagem de pessoal”. A promoção da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva exige investimento na infraestrutura das escolas, oferta de capacitação continuada para os profissionais em educação, suporte de profissionais especializados (intérprete de libras, revisor braile e outros).

Considerando que a etapa da Educação Básica foco do nosso texto é o Ensino Médio, enfatizamos que para esses estudantes é necessário também garantir as condições para seu ingresso no ensino superior

e inserção no mercado de trabalho de acordo com suas potencialidades, estamos na segunda década do século XXI, e não podemos aceitar atitudes de capacitismo nenhum dos setores da sociedade.

O capacitismo é uma expressão que designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do fato de que no senso comum pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente “menos capaz” (Marchesan e Carpenedo, 2021, p. 45)

Portanto, para uma formação de qualidade para esse estudante da última etapa da Educação Básica é também necessária uma articulação entre os professores dos componentes curriculares, os professores auxiliares e os professores da sala de recursos multifuncional, a qual deve oferecer o acompanhamento para os alunos no contraturno de suas aulas regulares. Pois para esses jovens a escola constitui-se de um espaço privilegiado com oportunidades para aprendizagem mediada entre seus pares.

As escolas de Ensino Médio representam para os estudantes, principalmente o público-alvo da Educação Especial uma oportunidade de inserção social, de interação, de formação da identidade, pois possibilita além das experiências formativas e de aprendizagem, a formação dos laços de amizade, da paquera e do romance, numa fase da vida determinante que é a transição da adolescência para a vida adulta.

Ao tratarmos dos três documentos mais recentes que propõem mudanças nas políticas públicas para o Ensino Médio buscamos considerar os estudantes como atores principais do processo formativo, e considerando a modalidade de Educação Especial, nos preocupamos em destacar esses jovens que, em sua diferença e que em sua identidade precisam ser reconhecidos e respeitados de acordo com sua condição humana.

Enfatizamos ainda que este estudante com deficiência é também um cidadão brasileiro, e naturalmente lhes são concebidos todos os direitos constitucionais inclusive o direito à aprendizagem, ao convívio social, o exercício da cidadania e às oportunidades de inserção no mercado de trabalho, e quanto mais inclusiva for uma escola de EM maiores serão essas oportunidades de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Portanto, reforçamos a necessidade de articulação entres os segmentos que estão diretamente envolvidos com a Educação do país (Universidades, Escolas, Famílias, Entidades de Classe e Movimentos da Sociedade Civil Organizada) para que se mobilizem em prol de uma profunda e verdadeira modernização das

políticas públicas voltadas para as três etapas da Educação Básica e suas modalidades de ensino, para que todos sejam pensadas na perspectiva da Educação Inclusiva.

3. CONCLUSÕES

Por fim concluímos que ao abordar as recentes transformações no Ensino Médio foi possível perceber o quanto essas questões estão movimentando o campo das ideias, das reflexões e discussões sobre as implicações do NEM, da BNCC e da PNEE. Estas pesquisas demonstram uma preocupação da Academia com os rumos dos processos formativos do país.

A LDBEN 9.394/96 ainda preserva em seu Capítulo V, artigos 58 a 60 as normatizações para a Educação Especial, no entanto, a Lei 13. 415/2017, que orienta a implementação do Novo Ensino Médio não faz qualquer menção a modalidade de ensino, tampouco a uma perspectiva de educação inclusiva.

Por sua vez o Decreto Presidencial 10.502/2020 que estabelece a nova proposta de PNEE tem em suas entrelinhas uma sugestão de estimular a retirada dos estudantes com deficiência do convívio social com a diversidade humana nas escolas, para que regressem à condição de segregação dos centros especializados, voltando aos modelos clínicos e abordagens terapêuticas de Educação Especial.

E por fim destacamos que a BNCC, assim como acontece na Lei do NEM, não faz o devido destaque a Educação Especial, e fazendo uma triangulação entre os três documentos observamos uma proposta de garantir que os estudantes com deficiência permaneçam integrados aos Sistemas de Ensino, porém sem a garantia de inclusão nas escolas.

Ao final destacamos que o atual modelo de Ensino Médio não é tão novo assim como pretende parecer. Reconhecemos que ainda é muito cedo para cravar os impactos da BNCC para a Educação Básica no país, porém, é fato que, tanto a BNCC quanto o NEM negligenciam a Educação Especial tornando seu público-alvo ainda mais invisível. Portanto, caso a nova Política Nacional de Educação Especial venha a ser implementada no país, esse conjunto da obra pode representar uma grande perda de direitos historicamente conquistados, assim como muitos avanços culturalmente construídos no que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência também podem ser desmobilizados.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Míriam Fábia; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

BORGES, K. P. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022003, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659855.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. Decreto Federal 5.626. Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei Federal 10.436. Brasília: Casa Civil, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos. Brasília: MEC, 2018.

GALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out. 2021.

CAMARGO, Eduardo de. Identidades autônomas ou identidades subservientes: um estudo sobre projeto de vida em escolas de ensino médio. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Instituto de Biociências. Rio Claro: 2022.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 16, n. 58, 2008.

ESTEVES, T. de J.; OLIVEIRA, RRA de. Projeto de vida em Minas Gerais: vai tudo? Discussões sobre o perfil docente para esse componente currículo do ensino médio. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3810.

FARIA, Clara Chaves Marques. A construção do sujeito neoliberal na reforma do ensino médio: currículo, projeto de vida e empreendedorismo. 2021. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FERREIRA, E. C. da S.; OLIVEIRA, N. M. de. Evasão escolar no ensino médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 39–48, 2020.

FERREIRA, Rosilda Arruda e RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 26, n. 101, 2018.

FERREIRA, W. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, nº 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018.

GUSMÃO, F. A. F.; AMORIM, S. S. O percurso histórico do ensino médio no Brasil: uma reflexão sobre as políticas públicas de avaliação educacional. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020022, 2020. DOI: 10.24933/horizontes.v38i1.821

KUENZER, Acacia Zeneida A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade** [online]. v. 32, n. 116, 2011.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, 2021.

MICHETTI, M. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. e3510221, 2020.

MUHL, E.; MAINARDI, E. Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 1, p. 110-131, 29 set. 2022.

PAULA, Tatiane Estácio de. LOGUERCIO, Rochele. A educação das pessoas com deficiência: formação de discursos. **SciELO Preprints** - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2841>

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade** [online]. 2011, v. 32, n. 116, 2011.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2010, v. 40, n. 140, 2010.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma Educação, **Revista da Universidade Federal de Santa Maria**, vol. 43, núm. 3, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980.

ZANK, Debora Cristine Trindade. Base nacional comum curricular e o “novo” ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.