

<https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2023.v4.e042312>

O Currículo das Ciências da Natureza do Novo Ensino Médio Baiano e o Estudante com Deficiência: inclusão ou exclusão?

The New Bahian High School Nature Science Curriculum and the student with disabilities: inclusion or exclusion?

El Nuevo Currículo de Ciencias de la Naturaleza del Bachillerato Bahiano y el alumno con discapacidad: ¿inclusión o exclusión?

Érica Cunha Figueiredo (ericacunhaquimica@gmail.com)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-2358-7601>

Jacira Teixeira Castro (jacirateixeira@ufrb.edu.br)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<https://orcid.org/0009-0006-8597-7209>

Joelma Cerqueira Fadigas (joelma@ufrb.edu.br)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-3245-9011>

Resumo

O presente artigo objetiva avaliar como a temática da inclusão da pessoa com deficiência está presente no Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa do Ensino Médio, buscando identificar se esse Documento Normativo repete os equívocos da Base Nacional Comum Curricular ou se apresenta novas perspectivas para a Educação Especial. Busca-se também compreender se os Organizadores Curriculares de Ciências da Natureza para o Ensino Médio possibilitam a inclusão e o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para tanto, realizou-se uma análise documental de cunho qualitativo no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e na Portaria SEC-BA Nº 1978/2022 que regulamenta esse Documento Normativo. A análise revelou que o Referencial Curricular Baiano repete os equívocos e reforça a exclusão dos estudantes com deficiência aos conhecimentos científicos. No Volume 3, do DCRB, que apresenta as Modalidades de Ensino, no que se refere à Educação Especial, há poucas discussões sobre a Educação Especial, poucos referenciais teóricos e muitos conceitos desatualizados. Percebeu-se, também, que houve uma redução e fragmentação dos conteúdos das Ciências da Natureza na Formação Geral Básica, além da redução da carga horária e da complexidade dos Itinerários Formativos, os quais apresentam uma racionalidade

técnica que pouco oportuniza os estudantes com deficiência a escolherem tais itinerários e se aprofundarem nas áreas que compreendem as Ciências da Natureza. Destarte, salienta-se a necessidade de repensar o Ensino Médio Baiano à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para garantir a todos os discentes Baianos uma educação de qualidade para o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Palavras-chave: Ciências da Natureza. DCRB. Perspectiva Inclusiva

Abstract

This article aims to evaluate how the theme of inclusion of people with disabilities is present in the Benchmark Curriculum Document of Bahia - High School Stage, seeking to identify whether this normative document repeats the mistakes of the Common National Curriculum Base or whether it presents new perspectives for Special Education. It also seeks to understand if the Curricular Organizers of Natural Sciences for High School enable the inclusion and the learning process of students with disabilities. To this end, we conducted a qualitative documentary analysis of the referential curriculum document of Bahia (DCRB) and the SEC-BA Ordinance No. 1978/2022 that regulates this normative document. The analysis revealed that the Bahia Curriculum Reference Document repeats the mistakes and reinforces the exclusion of students with disabilities from scientific knowledge. In Volume 3 of the DCRB, which presents the Teaching Modalities regarding Special Education, there are few discussions on Special Education, few theoretical references, and many outdated concepts. It was also noticed that there was a reduction and fragmentation of the contents of Natural Sciences in the Basic General Education, in addition to the reduction of the workload and complexity of the Formative Itineraries, which present a technical rationality that does not give disabled students much opportunity to choose these itineraries and deepen their knowledge of the areas that comprise the Natural Sciences. Therefore, it is necessary to rethink Bahia's High School in light of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education, in order to guarantee to all students from Bahia a quality education for their full development.

Keywords: Nature Sciences. DCRB. Inclusive Perspective

Resumen

Este artículo tiene como objetivo evaluar cómo el tema de la inclusión de las personas con discapacidad está presente en el Documento Curricular de Referencia de Bahia - Etapa de Enseñanza Media, buscando identificar si este Documento Normativo repite los errores de la Base Curricular Nacional Común o si presenta nuevas perspectivas para la

Educación Especial. También busca comprender si los Organizadores Curriculares de Ciencias de la Naturaleza para la Enseñanza Media posibilitan la inclusión y el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. Para esto, se realizó un análisis documental de naturaleza cualitativa en el Documento de Referencia Curricular de Bahia (DCRB) y en la Ordenanza SEC-BA nº 1978/2022 que reglamenta este Documento Normativo. El análisis reveló que el Documento de Referencia Curricular de Bahia repite los errores y refuerza la exclusión de los estudiantes con discapacidad al conocimiento científico. En el Volumen 3 del DCRB, que presenta las Modalidades de Enseñanza relativas a la Educación Especial, hay pocas discusiones sobre la Educación Especial, pocas referencias teóricas y muchos conceptos desactualizados. También se observó que hubo una reducción y fragmentación de los contenidos de las Ciencias Naturales en la Educación General Básica, además de la reducción de la carga horaria y de la complejidad de los Itinerarios Formativos, que presentan una racionalidad técnica que da poca oportunidad a los alumnos con discapacidad para elegir dichos itinerarios y profundizar en las áreas que componen las Ciencias Naturales. Por lo tanto, es necesario repensar el Bachillerato en Bahía a la luz de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva, para garantizar a todos los estudiantes de Bahía una educación de calidad para el pleno desarrollo de estas materias.

Palabras clave: Ciencias de la Naturaleza. DCRB. Perspectiva Integradora.

Introdução

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, muito tem-se discutido sobre como esse documento influencia na prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, na formação dos estudantes. Partindo da homologação da Base Nacional, os Estados foram orientados a reformularem suas políticas curriculares para o Ensino Médio à luz das orientações apresentadas nesse documento. Este, por sua vez, é definido como 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” (Ministério da Educação, 2018, p. 7).

Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, no ano de 2020, estabeleceu o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a Etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental; e no ano de 2022, por meio da Portaria nº. 1978/2022, regulamentou o Documento Curricular Referencial da Bahia da Etapa do Ensino Médio e Modalidades. O DCRB busca apresentar uma proposta curricular que

atenda às necessidades de todas as pessoas, independente de sua condição socioeconômica, identidade de gênero, orientação sexual, raça, etnia, religião. Garantindo o acesso à escolarização e a implementação de estratégias educacionais que assegurem a permanência dos estudantes na escola com qualidade na aprendizagem, para que possam concluir seus estudos ou continuá-los no ensino superior (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2021).

Nesse sentido, currículo deve possibilitar a melhoria na qualidade de ensino e na aprendizagem de todos os estudantes, em especial dos mais excluídos do processo educativo: pobres, negros, povos originários, camponeses, LGBTQ/IA+ e estudantes com deficiência; esses últimos, participantes da nossa pesquisa. Dentre os princípios apontados na BNCC, que norteiam a implementação curricular em todo território Nacional, o Estado da Bahia apresenta no DCRB a proposta da educação na diversidade e para a diversidade, com foco no desenvolvimento de estratégias que auxiliem os profissionais de educação a promover um ensino mais plural, inclusivo e que respeite a identidade do aluno (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2021).

A questão do acolhimento e processo formativo dos estudantes com deficiência propostos, ou não, na BNCC, para as áreas que compõem as Ciências da Natureza, sempre foi, e é um tema recorrente e fonte de discussões entre os profissionais da área como apontam: (Costa e Lopes, 2018; Costa e Silva, 2019; Ferreira, 2016; Ferreira, Moreira e Volsi, 2020; Orrú, 2018; Rodrigues, 2020; Santos et al, 2021; Souza, 2021). Em relação ao DCRB, ainda há uma carência de reflexões sobre as propostas para um currículo inclusivo e que contemple a modalidade da Educação Especial no Ensino de Ciências da Natureza. Para Santos et al. (2021), “o discurso de respeito à diversidade apenas aparece para respaldar os aspectos legais que levaram a sua consolidação” (Santos et al, 2021, p. 388).

Partindo dessa premissa, o presente trabalho busca avaliar a temática da inclusão da pessoa com deficiência no DCRB, procurando responder às seguintes questões: (i) Que retrocessos a BNCC traz para a inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares?; e (ii) Os organizadores curriculares de Ciências da Natureza do Ensino Médio apresentados no DCRB favorecem o acolhimento e o processo de aprendizagem dos estudantes com Deficiência?

Para responder às questões anteriores, esse estudo se propõe a realizar uma análise documental de cunho qualitativo, a fim de identificar como a Educação Especial vem sendo abordada na proposta curricular do Ensino Médio Baiano, as possíveis implicações para o currículo de Ciências da Natureza, com a finalidade de sinalizar divergências, limites e possibilidades que os organizadores curriculares de Ciência da Natureza do Ensino Médio apresentam para o público-alvo da Educação Especial.

Educação Especial e as Ciências da Natureza

O movimento de incluir os estudantes com deficiência nas redes regulares de ensino data de 1990, quando a UNESCO realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, estabelecendo a Declaração Mundial de Educação para Todos que tem por objetivo garantir o acesso à educação de qualidade e suprir as necessidades básicas dos estudantes em todo o seu percurso formativo (Unesco, 1990).

Como resultado das discussões geradas na Conferência Mundial da Educação, no ano de 1994, em Salamanca na Espanha, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia elaboraram a Declaração de Salamanca que apresenta os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais para a equalização de oportunidades para Pessoas com Deficiências (Unesco, 1994). A Declaração de Salamanca estabelece que a Educação das pessoas com deficiência ou àquelas com alguma necessidade específica, passe a integrar o sistema educacional regular de ensino, o qual deve garantir a esse público a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. A Declaração de Salamanca (1994) destaca que,

As 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, 1994, p.1).

Partindo desse pressuposto, o Brasil passa ao longo da história a elaborar uma política educacional que garanta o acesso de todos os estudantes à Escola com vistas a minimizar as desigualdades educacionais, sociais e econômicas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/1996, ratifica-se a educação como direito da pessoa com base nos princípios da igualdade de condições, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; no pluralismo de ideias, no respeito à liberdade, na gratuidade do

ensino público, garantia de padrão de qualidade, dentre outros princípios e fins da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, 1996). Isso requer dos Estados o compromisso de consolidar políticas públicas educacionais que garantam aos estudantes o acesso, a inclusão, a permanência, a terminalidade específica e a autonomia para resolução de problemas sociais, emocionais, científicos e tecnológicos, respeitando as necessidades, especificidades e regionalidade dos estudantes de todo território brasileiro.

A Escola enquanto espaço democrático e de acolhimento, deve garantir aos estudantes com deficiência o pleno acesso ao currículo, a participação na comunidade escolar para que possam, ao longo da sua trajetória escolar, desenvolver aprendizagens e potencialidades que favoreçam sua autonomia e independência. Propiciar um ambiente educacional que seja considerado inclusivo, requer que o Estado, as Instituições de Ensino e profissionais da educação estejam dispostos a repensar o papel do saber e como ampliar a visão de mundo dos estudantes com deficiência.

Com o intuito de proporcionar um currículo inclusivo, professores, pesquisadores e estudiosos das Ciências da Natureza, buscam propor soluções para o enfrentamento dos problemas de acesso ao currículo das ciências pelos estudantes com deficiência. Para Boff e Regiani (2021),

No ensino de Ciências da Natureza, a defesa de uma educação inclusiva está relacionada ao direito de aprendizagem aos conhecimentos científicos, direito este que se expressa de maneira macro e micro estrutural no ambiente educacional. Ou seja, está presente nas políticas públicas delineadas para a educação, nos projetos políticos pedagógicos das escolas, mas precisa se refletir nas práticas desenvolvidas em sala de aula e contemplar as necessidades de aprendizagem dos estudantes (Boff; Regiani, 2021, p. 156)

Assim sendo, torna-se necessária uma mudança estrutural no currículo das Ciências da Natureza para que se adequem às necessidades dos estudantes com deficiência, e que estes obtenham os conhecimentos científicos necessários para avançar nos estudos, superando a exclusão e se tornando protagonista da sua própria história.

Benite et al. (2015) enfatizaram que o ensino de Ciências da Natureza tem um grande potencial para contribuir com a formação de um cidadão capaz de elaborar pensamentos autônomos e críticos frente às diferentes circunstâncias da vida. No entanto, é preciso estar atento que o ensino de Ciências da Natureza ocorre por meio de uma linguagem formal-científica, que possui teorias, conceitos e estruturas próprias e

que devem ser acessíveis a todos os estudantes, em especial os estudantes com deficiência.

No entanto, a escassez de discussões sobre Educação Especial nas áreas das Ciências da Natureza e a ausência de formação dos professores têm gerado poucas mudanças no currículo das Ciências da Natureza, favorecendo assim, a exclusão e as dificuldades de permanência dos estudantes com deficiência nas classes regulares de ensino como salientam (Boff e Regiani, 2021; Mól et al., 2020; Rodrigues, 2020; Santos et al., 2021; Souza e Sales, 2020; Vilela-Ribeiro e Benite, 2010) em seus trabalhos publicados sobre Educação Inclusiva no Ensino de Ciências da Natureza.

Conforme destacado por Mól et al. (2020), apesar de todas as políticas públicas e marcos legais que defendem a inclusão, ainda há uma lacuna muito grande no que diz respeito ao processo educativo de inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência ao currículo das Ciências da Natureza. Pouco se tem produzido e discutido sobre um currículo flexível que garanta a formação do estudante sem excluí-lo dos conteúdos básicos das Ciências da Natureza. Para Boff e Regiani (2021), o ensino de Ciências da Natureza se constituiu e ainda se constitui como uma área do saber fragmentada, linear e descontextualizada, o que restringe a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência. Enfatizaram que é necessária uma reestruturação das ações didático-pedagógicas que favoreçam a diversidade para garantir a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Documento Curricular Referencial da Bahia

Elaborado em consonância com os Normativos Nacionais, que fundamentam a reforma do Ensino Médio, o DCRB é um documento que se constitui como referência para as instituições de ensino do Estado da Bahia que ofertam o Ensino Médio de Tempo Parcial, Ensino Médio de Tempo Integral, o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, o Ensino Médio Profissional e Tecnológico e o Ensino Médio Noturno, visando assegurar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorando-os para que os estudantes possam estar preparados para o mundo do trabalho e para a cidadania. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022). O DCRB tem como principal objetivo subsidiar as adequações dos Projetos

Políticos Pedagógicos das instituições de Ensino, bem como reorganizar o trabalho docente visando:

garantir as aprendizagens essenciais dos/as estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022, p. 11)

Ainda segundo o DCRB, este documento busca considerar os aspectos dos contextos e especificidades dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia, assegurando a oferta de uma educação de qualidade em um Estado com uma diversidade social e cultural muito expressiva. O DCRB – Ensino Médio - aponta alguns princípios que deverão ser seguidos por todas as Instituições de Ensino para certificar o acesso e a qualidade da educação baiana. Esses princípios estão em consonância com os princípios do Plano Estadual de Educação da Bahia (Lei Estadual nº. 13.559/2016) e com a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº137/2019, os quais direcionam todos os níveis, etapas, modalidades e ofertas da educação baiana, tais como: igualdade de condições de acesso à escola, liberdade de aprender e defender suas ideias, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria na qualidade da educação, formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões, dentre outros. A organização curricular proposta no DCRB deverá considerar alguns eixos estruturantes visando reafirmar o compromisso do Estado com a Educação Básica, a saber: (i) Educação Antirracista, Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; (ii) Educação na Diversidade e para a Diversidade; (iii) Educação e Direitos Humanos; (iv) Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura; e (v) Territorialidade.

Segundo o DCRB, os eixos estruturantes são pilares que devem perpassar toda organização curricular visando a formação integral dos estudantes em uma perspectiva “equânime e emancipatória tendo como horizonte o fortalecimento dos princípios republicanos de um estado democrático de direito” (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022, p. 35). O DCRB surge como outros normativos, tais como a BNCC, com o propósito de melhorar o fluxo escolar e reduzir a taxa de abandono, a distorção idade-série e a melhoria no processo de aprendizagem dos estudantes. Considera como fatores importantes para tais problemáticas o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, as condições de acesso, a perspectiva de vida e de continuidade dos estudos

do jovem de 15 a 17 anos, dentre outros fatores que favorecem a exclusão desses sujeitos na Etapa do Ensino Médio.

Uma das mudanças mais significativas na atual política do Ensino Médio Baiano é a proposta curricular. A nova organização segue o que já havia sido estabelecido pela BNCC, que é a organização do currículo em duas partes: Formação Geral Básica (FGB) e a Parte Flexível/Diversificada. A FGB é composta por competências e habilidades¹ das áreas de conhecimento da BNCC e a Parte Diversificada contempla os Itinerários Formativos oferecidos com diferentes modelagens curriculares que devem observar o contexto local, histórico, econômico, social, ambiental e cultural em sintonia com os interesses dos estudantes. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022).

Espera-se com essa organização curricular, superar alguns dos desafios apontados como fatores que favorecem a exclusão dos estudantes, tais como: a perspectiva técnica dos conteúdos, a forma de organização do ensino, a falta de recursos didáticos, condições de acessibilidade, dentre outros. Para isso, as unidades escolares terão autonomia para escolher como será organizada a estrutura curricular do Ensino Médio, observando o que melhor se encaixa às suas realidades e ao projeto de vida dos estudantes.

Percurso Metodológico

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Silveira e Córdova (2009), os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, mas não quantificam valores ou trocas simbólicas, pois os dados por eles analisados são não-métricos e se valem de diferentes abordagens. A pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se apenas na compreensão e explicação dos fenômenos estudados. Dentre as técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa, encontra-se a análise documental, que será por nós utilizada para subsidiar a discussão abordada neste trabalho.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a análise documental constitui-se como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a

¹ Na BNCC, competência é definida como a 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 (Ministério da Educação, 2018, p. 8)

apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. A análise documental favorece a observação do processo de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (Cellard, 2008). Os documentos são a fonte principal da análise, estes podem ser de fontes primárias ou secundárias, escritos ou não. Na pesquisa em questão, utilizaremos do texto escrito, o Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa do Ensino Médio, e a Portaria SEC/BA Nº. 1978/2022 que regulamenta a Organização Curricular em consonância ao DCRB, documentos de domínio público, que são uma fonte importantíssima para conhecer e traçar discussões sobre a organização curricular do Ensino Médio Baiano.

Para realização da pesquisa, utilizamos das orientações dadas por Cellard (2008) sobre a avaliação preliminar dos documentos. A avaliação do documento constitui-se como a primeira etapa da análise documental, que se aplica em 5 (cinco) dimensões: o contexto no qual foi produzido o documento; o autor/autores e seus interesses que o/os levaram a escrever o texto; a autenticidade e confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Feita a seleção e análise preliminar, procedeu-se com a análise dos dados buscando reunir todas as partes da etapa inicial para, assim, fornecer uma interpretação coerente tendo em conta a temática e os questionamentos iniciais: o DCRB repete os equívocos da BNCC ou apresenta novas perspectivas para a Educação Especial? Os organizadores curriculares de Ciências da Natureza do Ensino Médio apresentados no DCRB favorecem o acolhimento e o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência?

A análise de documentos inspira-se, geralmente, na metodologia da análise de conteúdos, considerada como uma das diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, extrair significados temáticos ou os significados lexicais por meio dos elementos mais simples do texto (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009). Nessa fase da análise “o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade, depois procede com a reconstrução, ressignificação com vistas a responder os questionamentos iniciais” (Cellard, 2008, p. 304). A fim de levantar os dados sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, buscamos identificar nos organizadores curriculares das Ciências da Natureza e nos organizadores para os Itinerários Formativos, elementos que tratavam

sobre a pessoa com deficiência, inclusão e diversidade. Em seguida, analisamos as matrizes curriculares das Ciências da Natureza buscando compreender como a carga horária dessas áreas estão distribuídas e como elas podem interferir no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Na última etapa, sistematizamos os dados a partir dos elementos encontrados e definimos duas categorias de análise, a saber: a) Documento Curricular Referencial da Bahia e os (des)caminhos da Inclusão, b) O Currículo das Ciências da Natureza para os estudantes com deficiência: é possível incluir? Segundo Cellard (2008), a ligação entre a problemática do pesquisador e as observações extraídas do documento é o que nos possibilita formular explicações, produzir interpretação coerente e realizar uma reconstrução dos aspectos da inclusão nas Ciências da Natureza no DCRB.

Análise e Discussão

A consolidação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um dos caminhos necessários para assegurar o direito de educação à pessoa com deficiência. Assim, se faz necessária a ampliação e o fortalecimento de debates acerca das Reformas Curriculares elaboradas pelos Estados e Municípios para contemplar a implementação do Novo Ensino Médio.

Para mensurar os impactos que a elaboração de Documentos Normativos produz no processo de ensino e aprendizagem para o público-alvo da Educação Especial, apresentaremos a seguir algumas considerações acerca da elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa Ensino Médio sob a ótica da Educação Especial e Inclusiva.

Documento Curricular Referencial da Bahia e os des(caminhos) da Inclusão

A organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio foi homologada pela Portaria SEC-BA Nº. 1978/2022 em consonância com o DCRB – Etapa Ensino Médio. O capítulo I da Portaria dispõe sobre a regulamentação do DCRB – Etapa Ensino Médio como documento embasador dos currículos escolares contemplando todas as ofertas e modalidades do Ensino Médio. O DCRB apresenta três versões: O Volume 1 do DCRB contempla as etapas referentes à

Educação Infantil e Ensino Fundamental; o Volume 2 aborda as ofertas do Ensino Médio Regular e da Educação Integral, além da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica; e o Volume 3 do DCRB voltado às Modalidades de Ensino – Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a Portaria Nº. 1978/2022, no Art. 6º, o Ensino Médio Baiano deverá considerar a formação integral dos estudantes nas dimensões: físicas, cognitivas, socioeconômicas, socioemocionais, étnicas, raciais, geracionais, de religiosidade, de gênero, sexualidades, bem como as Pessoas com Deficiência (PcD) e altas habilidades. A Portaria traz poucas referências à formação dos Estudantes com Deficiência. Apenas aponta de forma universalizada a garantia dos direitos e objetivos da aprendizagem historicamente produzidos para o desenvolvimento de competências e habilidades, nos termos da BNCC. No entanto, o que se tem observado nas pesquisas recentes sobre a BNCC, aqui representadas pela fala de Ferreira e colaboradores (2020), é que há uma ausência da abordagem com relação à Educação Especial, por meio da não explicitação dos envolvidos e as poucas menções no que tange à modalidade citada na Base.

Siqueira (2022) enfatiza que a BNCC apresenta lacunas e dificuldade para ser inserida nas modalidades de Ensino. Este documento não contempla uma discussão aprofundada acerca das modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos ou a Educação Indígena, bem como há o desaparecimento de discussões sobre a Educação Especial. Assim, podemos considerar que o DCRB, embora apresente em sua estrutura menções sobre a Pessoa com Deficiência, reproduz o caráter universalista e excludente da BNCC quando não se preocupa em apresentar discussões mais específicas sobre os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O reflexo disso é o texto apresentado no volume 3 do DCRB, etapa Modalidades – disponível para consulta pública² –, quando reproduz o discurso da BNCC sobre a “diferenciação curricular” para os estudantes com Deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015) não recomenda a diferenciação curricular, nem utiliza esse termo, já que apresenta um cunho segregador e

² Texto para Consulta Pública – DCRB, Volume 3. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>

discriminatório. Fica evidente a preocupação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia apenas com as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) deixando, assim, como a BNCC, as modalidades de ensino para posterior discussão. O DCRB para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva apresenta como objetivo:

atender o público-alvo da Educação Especial. Trata-se de um Documento elaborado para implementar e ampliar o DCRB do Ensino Fundamental e Médio, devido à inquietante questão do planejamento curricular no sentido de corroborar com a comunidade escolar, com os Centros de Apoio Pedagógico e com os Centros de Atendimento Educacional Especializado. Apresenta referências para que os municípios do estado da Bahia elaborem de maneira autônoma os seus currículos em convergência com os princípios, intenções e temáticas contidas no Referencial do Estado, no intuito de desenvolver práticas educativas que possibilitem o acesso, a permanência e o sucesso das/os estudantes. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2023, p. 2)

O que nos causa preocupação é o apagamento das discussões sobre a Educação Especial neste volume, o documento apresenta-se de forma redutivista e com a utilização de poucas referências teóricas e algumas desatualizadas. Observa-se uma inadequação das terminologias sobre a deficiência tais como: necessidades educacionais especiais, pessoas com necessidades especiais, diferenciação curricular, currículo normal. Ou seja, não há fundamentação teórica atualizadas e suficientes que permita aos municípios do Estado da Bahia elaborarem um currículo inclusivo para o público-alvo da Educação Especial.

Melero (2013) ao discorrer sobre as barreiras que impedem a participação dos estudantes com deficiência na Escola, enfatiza que são as contradições existentes nas leis, nos regulamentos e normas que tratam da Educação Especial que causam a exclusão dos estudantes com deficiência. Segundo o autor, por um lado falam de uma educação para todos, mas permitem a existência de Colégios de Educação Especial, segregando estes alunos do convívio com os alunos da escola regular. Fala-se de um currículo diverso, mas também de adaptações curriculares. “Todas essas contradições políticas obscurecem a construção da Escola Inclusiva” (Melero, 2013, p. 399).

Concomitante a essa barreira, temos a distribuição da carga horária, o Art. 12 da Portaria N^o. 1978/2022, define que a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio, ou seja, a carga horária da FGB será de 600 horas, por série. Siqueira (2022) considerou a

distribuição da carga horária proposta pela Reforma do Ensino Médio (REM) como um dos grandes prejuízos à Educação Básica. Segundo o autor,

Se considerarmos a carga horária anual de 1.000 horas anuais, em um total de 3.000 horas para toda a etapa, o estudante terá um máximo de 60% de sua carga horária destinada à sua formação mais ampla. Se já considerarmos a carga horária de 1.400 horas anuais, com o funcionamento pleno da educação em tempo integral, totalizando 4.200 horas para a etapa, os estudantes deverão ter, no máximo, pouco mais de 40% de sua carga horária destinada à formação geral, básica e comum, e mais da metade dessa formação estará destinada à formação fragmentada e específica, em um aprofundamento em apenas uma das áreas dos itinerários formativos. (Siqueira, 2022, p. 243).

Concordamos com Siqueira (2022) quando este apontou a gravidade da redução da carga horária destinada ao estudo dos conhecimentos básicos. Considerando a distribuição da carga horária das Ciências da Natureza, temos: na 1ª Série, uma aula de Química, uma aula de Física e uma aula de Biologia; na 2ª Série, uma aula de Química, uma aula de Física e duas aulas de Biologia; na 3ª Série, duas aulas de Química, duas aulas de Física e uma aula de Biologia (Portaria Nº. 1978/2022). Observando a distribuição das aulas na parte comum do Currículo, é evidente que essa distribuição foge do que consideramos necessário para uma formação integral dos indivíduos.

A redução da carga horária, provoca a redução dos conteúdos básicos necessários para a formação dos estudantes, isso gera um prejuízo imensurável no processo formativo. Se para um estudante sem deficiência a redução da carga horária torna-se um prejuízo gritante, para os estudantes com deficiência esta situação é bem mais preocupante, uma vez que este público necessita de uma maior atenção e tempo para desenvolver seu processo de aquisição dos conhecimentos. Ressaltamos, também, a dificuldade dos professores do Ensino Médio que acolhem os estudantes com deficiência em salas superlotadas e sem profissional de apoio. Como ministrar os conteúdos para estudantes com e sem deficiência em uma aula de 50 minutos, uma vez por semana?

É inegável que o Novo Ensino Médio restringe o direito de aprendizagem dos conhecimentos específicos dos componentes curriculares a todos os estudantes, indiscriminadamente. Segundo Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018), é impossível ofertar uma educação de qualidade distribuindo 14 disciplinas em 600 horas anuais. Logo, não há condições de operacionalização do Novo Ensino Médio nas escolas públicas, pois, grande parte das escolas não dispõem de recursos humanos e pedagógicos para garantir

a manutenção do que é exigido nas propostas curriculares. Como citado anteriormente, o currículo do Novo Ensino Médio é composto pela Base Comum e uma Parte Diversificada composta pelos Itinerários Formativos. Sob os Itinerários Formativos, o Art. 14. da Portaria SEC-BA Nº. 1978/2022, definiu:

os Itinerários Formativos são dispositivos curriculares e devem ser organizados em um ou mais eixos estruturantes, contemplando as áreas do conhecimento, conforme expresso no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - etapa Ensino Médio, sendo constituídos por um conjunto de estratégias com carga horária pré-definida, possibilitando aos estudantes a preparação para prosseguimento dos estudos e para o mundo do trabalho. (Portaria Nº. 1978/2022).

As Escolas deverão realizar a escolha dos itinerários, organizando-os a partir dos eixos estruturantes, assim definidos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022). Assim, cabe à Escola pensar em diferentes arranjos de itinerários para garantir oportunidades e vivências educativas que promovam sua formação pessoal, profissional e cidadã. No entanto, as matrizes e arranjos curriculares propostos para o Ensino Médio não garantem nem mesmo viabiliza um processo formativo integral dos estudantes, principalmente dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os problemas já se iniciam pelo período de escolha dos Itinerários Formativos pelas Unidades Escolares. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia apresentou por meio da Portaria Nº. 1978/2022 um cronograma (Figura 01) de ações que deveria ser seguido pelas Unidades Escolares para a escolha dos Itinerários.

Figura 01 – Cronograma de ações para oferta dos Itinerários Formativos. Fonte: Portaria Nº 1978/2022

OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DAS UNIDADES ESCOLARES DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA

CRONOGRAMA		
AÇÕES	PERÍODO	RESPONSÁVEL (IS)
Indicação do(s) Itinerário(s) Formativo(s) das Unidades Escolares no Sistema de Gestão Educacional, por oferta e série do Ensino Médio.	26/10/2022 a 07/11/2022	Gestores escolares, coordenadores pedagógicos, corpo docente e colegiado escolar das Unidades Escolares
Treinamento no Sistema de Gestão Educacional para os representantes dos Núcleos Territoriais de Educação (NTEs).	26/10/2022	Diretores, equipes técnicas e pedagógicas dos NTEs
Treinamento no Sistema de Gestão Educacional para as Unidades Escolares.	27/10/2022	Gestores escolares e Coordenadores Pedagógicos
Validação das ofertas dos Itinerários Formativos pelos no Sistema de Gestão Educacional.	27/10 a 09/11/22	Núcleos Territoriais de Educação (NTEs)
Ajustes das ofertas dos Itinerários Formativos no Sistema de Gestão Educacional.	27/10 a 09/11/22	Unidades Escolares e Núcleos Territoriais de Educação (NTEs)
Publicação das ofertas dos Itinerários Formativos dos Territórios de Identidade, por Unidade Escolar, da Rede Estadual de ensino da Bahia.	10/11/22	SEC

Podemos observar que as Unidades Escolares deveriam Indicar os Itinerários formativos no Sistema de Gestão Educacional (SGE) escolhidos pelo corpo docente, colegiado escolar e gestores em um curto período de seis dias úteis. Considerando a realidade dos professores, coordenadores e membros do colegiado é improvável a análise criteriosa das 17 matrizes e seus respectivos itinerários formativos e ementas em um período tão curto.

Ao discutir sobre a flexibilização curricular e a forma como se está sendo articulada, Krawczyk e Ferretti (2017) ressaltaram que o espírito imediatista com que estão sendo tratadas as necessidades da reformulação do Ensino Médio pode influenciar nas escolhas das opções formativas. Assim, Estados e Municípios podem decidir pelos itinerários formativos mais afinados com a perspectiva economicista, correndo o risco de repetir a preconceituosa ideia de que os estudantes mais pobres necessitam de um diploma profissional para entrarem no mercado de trabalho, sem que ao menos possam questionar ou pensar qual trajetória desejam seguir.

Segundo o DCRB, os Itinerários Formativos propostos para o Ensino Médio Baiano,

oportuniza a educação baiana para que esta exercite uma perspectiva histórico-crítica do currículo, em que o processo de educar conduz os sujeitos a interferirem sobre sua realidade e contribuam para o seu próprio crescimento e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e emancipadora (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022, p. 257).

Fica evidente que a Reforma do Ensino Médio Baiano apresenta uma concepção reducionista, economicista e excludente, baseada apenas na racionalidade técnica, no aprofundamento em uma área e na alienação da educação. Tais evidências nos permitem dizer que o Currículo Baiano vai na contramão da perspectiva histórico-crítica. Segundo Siqueira (2022), a Pedagogia Histórico Crítica propõe que o trabalho educativo tenha um caráter de formação social e democrático rumo a uma sociedade substancialmente justa, por meio da superação da sociabilidade capitalista.

Embora o DCRB venha recheado de princípios que defendem uma educação de qualidade, com respeito às diferenças, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Não podemos deixar de apontar que o DCRB segue o pensamento capitalista neoliberal da BNCC, materializando-se em uma formação frágil e precária

(Siqueira, 2022), tendo como a classe mais afetada os estudantes mais pobres, do campo, quilombolas, indígenas e as pessoas com deficiência.

O Currículo das Ciências da Natureza para os estudantes com deficiência: é possível incluir?

Nesse tópico do trabalho, iremos fazer o recorte e tecer discussões acerca dos Itinerários Formativos para o Ensino Médio em Tempo Parcial vinculados às Ciências da Natureza, considerando que a maioria das Unidades Escolares da Bahia funcionam em tempo parcial.

A Estrutura Curricular do Ensino Médio Baiano segue a proposta pela BNCC, a Formação Geral Básica e a Parte Diversificada, que compreende os Itinerários Formativos. São oferecidos para o Ensino Médio em Tempo Parcial, Ensino Médio da Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola: quatro Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e seus aprofundamentos, seis Itinerários Formativos Integrados, dois Itinerários Formativos Integrados Transdisciplinares (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022). A seleção dos Itinerários Formativos em tempo parcial ocorre a partir da 2^a série, devendo ser preservados os contextos locais, as necessidades dos estudantes, a infraestrutura da Unidade Escolar e os conhecimentos dos professores.

Partindo para a organização curricular dos componentes da Base das Ciências da Natureza, o DCRB apresenta um esvaziamento dos conhecimentos científicos clássicos. Observa-se, também, uma desorganização na distribuição dos conteúdos, repetição dos conteúdos dentro da organização da própria área e entre as áreas, problemas estes que pouco permitem aos professores realizarem um trabalho sequencial e interdisciplinar. Um exemplo da incoerência é a distribuição dos conteúdos da disciplina de Química: o estudante se aprofunda nos processos de Segurança de Laboratório na 1^a Série para, assim, estudar Métodos de Separação e a Química Experimental na 3^a Série, conteúdos que deveriam ser trabalhados sequencialmente dentro da mesma série. É inconcebível uma proposta curricular que não ofereça subsídios para os professores organizarem sequências didáticas e um trabalho interdisciplinar. A proposta curricular Estadual além de possuir tais problemas, ainda difere da organização dos conteúdos apresentados nos livros didáticos. Quando se pensa no público-alvo da Educação Especial, não há como

negar que essa desorganização afeta diretamente e mais fortemente esse público. Outro ponto a considerar é que poucos são os recursos didáticos destinados à formação discente. Por vezes, o livro didático é a única forma disponível de acesso aos conteúdos científicos para os estudantes com deficiência e sem deficiência.

Observamos uma sobrecarga de conteúdo das Ciências da Natureza no 3º Ano, principalmente os conteúdos da Biologia e da Física. Os conteúdos da Química foram os que mais sofreram redução no currículo, embora o DCRB aponte a importância de aprofundamento nos conhecimentos químicos para ampliação do uso do termo e precisão da linguagem química (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022). Para Siqueira (2022), o esvaziamento dos conhecimentos científicos clássicos, justificados por serem conhecimentos compartimentados e sem correlação com a vida dos estudantes, apresentam superficialidade e uma falsa ilusão de que os conteúdos apresentados pelos referenciais são voltados à prática do cotidiano. São conteúdos imediatistas e que nada contribuem para a formação dos estudantes, apenas favorecem a exclusão dos estudantes sem e com deficiência.

A problemática se estende aos Itinerários Formativos das Ciências da Natureza, que são ofertados por áreas de conhecimentos ou integrando duas áreas do conhecimento. As Unidades Escolares são obrigadas a oferecer as quatro áreas de conhecimento ou de forma específica ou integrada com outras áreas de conhecimento, observando as necessidades dos estudantes, a formação e expertise do quadro docente, o contexto em que a Escola está inserida, os espaços físicos disponíveis, dentre outros critérios (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022). Ao analisar as matrizes curriculares disponibilizadas pela SEC, verificamos que elas apresentam um arranjo que não condiz com a realidade das escolas e dos estudantes baianos, principalmente os jovens camponeses, quilombolas, indígenas, trabalhadores e com deficiência. A Escola não tem autonomia para realizar ajustes na parte diversificada, apenas há flexibilização para a Escola elaborar o componente eletivo caso os componentes eletivos disponibilizados no SGE não contemplem a necessidade dos estudantes. Nesse sentido, Krawczyk e Ferretti (2017) ao discutir sobre flexibilização curricular, salientaram que:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a

concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas (Krawczyk, Ferretti, 2017, p. 36).

Concordamos com os autores sobre a flexibilização como desregulamentação e precarização do conhecimento provocando processos de exclusão e desigualdade. A maioria dos itinerários Formativos propostos pela SEC apresentam, em sua estrutura, propostas inacessíveis para a maioria das Unidades de Ensino, a proposta curricular é complexa e sufocada de objetos de conhecimento que pouco atraem os estudantes e muito exclui aqueles com algum tipo de deficiência. Siqueira (2022) enfatiza que a reforma curricular se reteve apenas na modificação curricular, no aumento das disciplinas, em geral fragmentadas e desconectadas do dia a dia dos estudantes, e sua rigidez de organização afeta diretamente a qualidade da educação, não permitindo que os estudantes façam suas próprias escolhas e deem continuidade aos estudos.

Formular e implementar uma nova estrutura curricular necessita, principalmente, de uma reorganização de todo o sistema de ensino Baiano, da valorização profissional e formação continuada para os professores da rede. Mediante a análise realizada no DCRB e na Portaria Nº 1978/2022, foi possível observar que o apressamento na implementação do Novo Ensino Médio na Bahia não respeita as necessidades dos estudantes, bem como as condições de trabalho dos professores e a estrutura das Unidades Escolares.

Diante dos resultados, consideramos que a pouca ou nenhuma flexibilidade das matrizes e a complexidade dos Itinerários Formativos são fatores que influenciam negativamente na formação dos estudantes com deficiência e reforçam a desigualdade e exclusão. As diversas matrizes curriculares, propostas e selecionadas sem um estudo aprofundado dos professores e coordenadores, se tornarão um problema futuro para a Rede Estadual de Ensino quanto a seleção e execução das mesmas.

Considerações Finais

Partindo das questões que fundamentaram essa pesquisa, pode-se concluir que o DCRB repete os equívocos da BNCC quando se trata da inclusão dos estudantes com deficiência. O que temos observado é um documento controverso, com ênfase em

competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver sem considerar suas realidades e necessidades.

Ao definir essas competências, o Governo Estadual se compromete com uma educação de qualidade, respeitando as necessidades dos estudantes. Mas quando partimos para avaliar a temática sobre inclusão presente no DCRB é gritante a falta de articulação com a Educação Especial, perpetuando o discurso da individualidade e da racionalidade técnica.

Percebemos que os organizadores curriculares de Ciências da Natureza do Ensino Médio, apresentados no DCRB, não favorecem o acolhimento e o processo de aprendizagem dos Estudantes com Deficiência. O DCRB apresenta defasagens e problemas de estruturação de conteúdos, o que pode afetar consideravelmente as Ciências da Natureza e a possibilidade de acesso dos estudantes com deficiência ao currículo dessa área. Enfatizamos também a falta de propostas metodológicas para que os professores possam trabalhar com os componentes que compõem a parte diversificada do currículo, a maior parte das escolas não possuem infraestrutura e recursos pedagógicos, o que compromete a formação dos estudantes.

Ao discutir sobre o currículo discriminatório, Melero (2013) enfatizou que os sistemas educacionais democráticos falam muito de igualdade de oportunidades como a fórmula mágica para fazer justiça. No entanto, apenas falam de adaptações curriculares e fortalecem o currículo duplo. Para o autor, é preciso falar sobre oportunidades equivalentes, de modo a garantir um currículo pensado para e com o estudante com deficiência. A base do currículo escolar deve ser sobre o que os estudantes com deficiência precisam aprender e como essa aprendizagem deve ser realizada. Um currículo acessível, mas sem reducionismos.

A reestruturação do Ensino Médio justificada pela necessidade de solucionar os problemas de evasão, acessibilidade e equidade na formação dos estudantes apresenta-se contrária ao que entendemos sobre uma educação com igualdade de acesso, que desenvolva o pensamento crítico e possibilite o pleno acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos. Nesse sentido, faz-se necessária uma reavaliação do DCRB Etapa do Ensino Médio e das Modalidades de Ensino, para que possam atender às demandas dos estudantes, sobretudo os estudantes com deficiência, sem partir para o

reducionismo e uma formação superficial que nada acrescenta na educação dos jovens baianos que apresentam algum tipo de deficiência.

Referências

- Boff, A. P., & Regiani, A. M. (2021). Saberes e práticas pedagógicas inclusivas no ensino de ciências da natureza. *Revista Triângulo*, 14(2), 150-170.
<https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5430>
- Benite, A. M. C., Benite, C. R. M., & Vilela-Ribeiro, E. B. (2015). Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. *Revista Educação Especial*, 28(51), 81-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132931007>
- Cellard, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vozes.
- Costa, H. H. C; Lopes, A. C. A. (2018) contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 143, p. 301-320.
- Costa, M. O; Silva, L. A. (2019). Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-24.
- Domingues, J. J., Toschi, N. S., & Oliveira, J. F. D. (2000). A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, 21, 63-79. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005>
- Ferreira, G. M; Moreira, J. A. S; Volsi, M. E. F. (2020). 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.
- Ferreira, W. B (2018). O conceito de diversidade na BNCC-relações de poder e interesses ocultos. *Retratos da escola*, v. 9, n. 17, 2015 Franco, L. G., & Munford, D. (2018). Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, 36(1), 158-171.
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>
- Krawczyk, N., & Ferretti, C. J. (2017). Flexibilizar para quê. Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44.
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
-

Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016 (2016). *Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia*. Salvador, BA. <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Lei-13559.2016-Plano-Estadual-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-BA.pdf>

Melero, M. L. (2013). Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 385-402.

Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília. 562p.

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>.

Orrú, S. E (2018). Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 25, p. 4, 2018.

Pimenta, M. D. F. B., Mocarzel, M. S. M. V., & Rojas, A. A. (2018). A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(1), 159-176. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10788>

Portaria nº. 1978 de 24 de outubro de 2022. (2022). Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio. Salvador, BA.

Resolução CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019 (2019). Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia. Salvador, BA. <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf>

Rodrigues, P. A. A (2020). Um desafio para a Base Nacional Comum Curricular: o diálogo entre a alfabetização científica e tecnológica e a inclusão escolar. *Horizontes-Revista de Educação* ISSN 2318-1540, v. 8, n. 15, p. 150-160, 2020.

Santos, T. C; Obando, J. M. C; Cavalcanti, D.N. (2021) Discutindo a Base Nacional Comum Curricular Brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 1, p. 380-397, 2021.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1). Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

Secretaria de Educação do Estado da Bahia. (2022). *Documento Curricular Referencial da Bahia: Etapa – Ensino Médio*. http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2022). *Documento Curricular Referencial da Bahia: Etapa do Ensino Médio*. Salvador, BA. <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensinomedio-e-sua-implementacao/>

Siqueira, R. M. (2022). Currículo e políticas curriculares na perspectiva histórico-crítica: Ensino médio e química em análise. 1. Ed. Appris, 2022.

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). *A pesquisa científica*. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44.

Mól, G. S, de Moraes, A. V., da Silva, W. P., & de Camargo, E. P. (2020). Panorama da Inclusão no Ensino de Ciências de acordo com publicações mais relevantes da Área. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química*, 1(1), e012004-e012004. <https://doi.org/10.56117/resbenq.2020.v1.e012004>

Sousa, L. R. M. (2021). Base nacional comum curricular e ensino de ciências: uma análise à luz da inclusão. Orientador: Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14453>.

UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

UNESCO (1994). *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais*. Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Submetido em: 28/06/2023 **Aceito em:** 20/12/2023 **Publicado em:** 30/12/2023