

EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DO RIO GRANDE DO SUL E DE FORTALEZA: UM ENSAIO COMPARATIVO À LUZ DA BNCC¹

Jane Evilynn Torres Gomes de Melo ²
Talita Mota Lourenço ³
Harrison Steven Inacio Francisco ⁴

RESUMO

A elaboração dos currículos locais reflete as especificidades culturais e educacionais de cada território, sendo atravessada por concepções de cidadania, identidade e equidade. Nesse sentido, tanto o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) quanto o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) alinharam-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas apresentam diferenças relevantes no modo como compreendem e operacionalizam a educação especial e inclusiva. Nosso estudo teve como objetivo analisar comparativamente a abordagem da educação especial na BNCC, no currículo do Rio Grande do Sul e no currículo de Fortaleza, identificando avanços, lacunas e potencialidades. A pesquisa utilizou a metodologia de análise documental, considerando categorias como: estrutura dos documentos, concepção de educação especial, estratégias pedagógicas, avaliação, práticas de inclusão e valorização do contexto sociocultural. Os dados foram sistematizados em uma tabela comparativa e interpretados à luz das diretrizes da BNCC. Os resultados indicaram que o currículo de Fortaleza se diferencia por dedicar um volume exclusivo à educação especial, apresentando diretrizes pedagógicas detalhadas, estratégias avaliativas adaptadas e ênfase na formação docente para a inclusão. Já o currículo do Rio Grande do Sul aborda o tema de forma mais generalista, sem aprofundar orientações teóricas e práticas que sustentem o trabalho cotidiano do professor. A BNCC, por sua vez, reforça princípios de equidade e inclusão, mas carece de detalhamento metodológico que oriente a efetivação desses princípios na prática pedagógica. Conclui-se que, embora haja avanços formais na garantia do direito à educação inclusiva, ainda persistem lacunas significativas entre discurso normativo e ação pedagógica. O DCRFor se destaca por oferecer subsídios concretos à prática docente, enquanto a BNCC e o RCG permanecem em um nível mais prescritivo e abstrato. Torna-se urgente que os documentos curriculares avancem de uma perspectiva declarativa para a implementação de estratégias efetivas, assegurando, de fato, o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Currículo; BNCC; Políticas Educacionais.

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Distrito Federal (UnDF), janeevilynn@gmail.com.

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Distrito Federal (UnDF), Tmota8381@gmail.com.

⁴ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Distrito Federal (UnDF), harrisonteven100@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A elaboração de currículos locais no Brasil, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui um processo complexo que reflete as especificidades culturais, históricas e educacionais de cada território. Este processo é atravessado por concepções de cidadania, identidade e equidade, desafiando os sistemas de ensino a articularem as diretrizes nacionais com suas realidades singulares. Nesse contexto, a educação especial, enquanto modalidade transversal, apresenta-se como um campo privilegiado para analisar como os princípios da inclusão são compreendidos e operacionalizados nas propostas curriculares.

Tanto o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) quanto o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) alinharam-se formalmente à BNCC. No entanto, observam-se diferenças substanciais no modo como cada documento aborda a educação especial e inclusiva, desde sua fundamentação teórica até as orientações para a prática pedagógica. Enquanto Fortaleza optou por um volume dedicado exclusivamente à modalidade, o Rio Grande do Sul integra o tema de forma transversal ao longo de seu documento único. Tais diferenças podem impactar diretamente a atuação docente e a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O referencial teórico que sustenta esta análise ancora-se nos marcos legais da educação especial no Brasil, notadamente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que consolidaram o entendimento da educação como um direito humano, pautado pela equiparação de oportunidades e pelo combate a barreiras de diversas naturezas. Autores como Mantoan (2003) e Silva (2012) enfatizam a necessidade de transformações culturais e atitudinais nas escolas, enquanto estudos como os de Bosa (2002) e Cooper, Heron & Heward (2007) destacam a importância de práticas pedagógicas baseadas em evidências e adaptadas às singularidades dos estudantes.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar comparativamente a abordagem da educação especial na BNCC, no currículo do Rio Grande do Sul (RCG) e no currículo de Fortaleza (DCRFor), identificando avanços, lacunas e potencialidades na concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.





METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza documental e com abordagem comparativa. O corpus de análise foi composto por três documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017; o Referencial Curricular Gaúcho (RCG); e o Documento Curricular Referencial do Município de Fortaleza (DCRFor). A seleção desses documentos justifica-se por sua relevância como orientadores das práticas pedagógicas em seus respectivos âmbitos.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma análise minuciosa do conteúdo dos documentos, com foco na forma como cada um aborda a educação especial. Foram estabelecidas categorias de análise predefinidas, derivadas do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, a saber: estrutura física e organização do documento; concepção de educação especial e inclusão; competências gerais e específicas relacionadas à inclusão; previsão de estratégias didáticas e pedagógicas; orientações para avaliação; indicações de recursos; abordagem da interdisciplinaridade; e valorização do contexto sociocultural e territorial.

Os dados foram sistematizados e cotejados de forma a permitir a identificação de convergências, divergências, ênfases e omissões entre os três currículos. A interpretação dos resultados foi conduzida à luz das diretrizes nacionais e da literatura especializada em educação especial e políticas curriculares, buscando-se compreender as implicações práticas das diferentes abordagens identificadas para o trabalho docente e para a aprendizagem dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos revelou um alinhamento formal dos currículos do Rio Grande do Sul e de Fortaleza com as competências gerais e específicas estabelecidas pela BNCC. Ambos incorporam integralmente as dez competências gerais da educação básica e organizam as aprendizagens por áreas do conhecimento, conforme preconizado nacionalmente. No entanto, as diferenças tornam-se evidentes na estruturação física e no tratamento conferido à educação especial.





O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) apresenta-se como um documento único, no qual as menções à educação especial estão dispersas ao longo do texto, sem um capítulo ou seção dedicada especificamente ao tema. A inclusão é tratada como um princípio transversal, com pouca profundidade teórica e escassas orientações práticas. O documento valoriza o contexto histórico e cultural do estado, destacando o mosaico étnico-racial gaúcho e suas especificidades geográficas, mas não avança na discussão sobre como tais particularidades se relacionam com o atendimento educacional especializado.

Em contrapartida, o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) é organizado em nove volumes, sendo o Volume 7 integralmente dedicado às "Modalidades: Educação Especial Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos". Esta opção estrutural já denota uma priorização diferente do tema. Neste volume, o DCRFor oferece uma contextualização histórica detalhada da educação especial no Brasil, discute a evolução da terminologia, apresenta as características e necessidades educacionais específicas de diferentes tipos de deficiência, transtornos e altas habilidades, e aprofunda aspectos relacionados à acessibilidade curricular.

No que se refere às estratégias didáticas, o RCG limita-se a mencionar a importância da educação inclusiva, sem, contudo, descrever ou sugerir procedimentos pedagógicos adaptados. A linguagem é genérica, focada em princípios, o que pode dificultar sua tradução em ações concretas em sala de aula. Já o DCRFor destaca-se pelo nível de detalhamento e aplicabilidade. O documento fornece orientações pedagógicas específicas, exemplos de estratégias de ensino, sugestões para adaptação de materiais e modelos de avaliação diferenciada, constituindo-se como um guia prático para o professor.

Quanto à avaliação, ambos os currículos defendem uma perspectiva processual, contínua e formativa, em sintonia com a BNCC. O RCG enfatiza a autoavaliação e o registro do progresso do estudante. O DCRFor, por sua vez, vai além, caracterizando a avaliação como um processo acolhedor, intervencivo e colaborativo, que deve investigar o desenvolvimento do aluno identificando potencialidades e eliminando barreiras para a aprendizagem.





A interdisciplinaridade é prevista nos três documentos. O RCG a aborda como fundamental para romper com a lógica dos conteúdos isolados. O DCRFor, no Volume 9, aprofunda o conceito e oferece exemplos práticos de como implementá-la, integrando eixos como Educação em Direitos Humanos, Sustentabilidade e Cidadania Digital. Em relação à

valorização do contexto local, ambos os currículos demonstram preocupação em articular os saberes com a realidade territorial, embora o DCRFor apresente uma articulação mais explícita entre as especificidades regionais e as estratégias de inclusão.

Os resultados indicam que, embora a BNCC, o RCG e o DCRFor compartilhem um discurso normativo favorável à inclusão, o nível de operacionalização desse princípio varia significativamente. A BNCC estabelece as bases e os marcos legais, reafirmando o direito à educação para todos, mas, como documento de caráter nacional, abstém-se de descrever a minúcias metodológicas, delegando essa tarefa aos currículos locais. Esta característica, inerente à sua função, pode representar uma lacuna quando os documentos estaduais e municipais não suprem essa falta de detalhamento.

É precisamente nesse ponto que se evidencia a disparidade entre o RCG e o DCRFor. O currículo gaúcho, ao tratar a educação especial de maneira transversal e generalista, corre o risco de tornar o princípio da inclusão uma abstração, sem ressonância na prática cotidiana. A ausência de diretrizes claras, de exemplos de estratégias e de uma discussão aprofundada sobre as barreiras à aprendizagem e à participação deixa o professor desamparado, especialmente aquele sem formação específica na área. Essa fragilidade pode perpetuar desigualdades, pois a inclusão efetiva demanda mais do que boa vontade; exige planejamento, recursos e conhecimentos especializados.

O DCRFor, ao contrário, ao dedicar um volume exclusivo ao tema, sinaliza a importância estratégica da educação especial e assume um compromisso mais substantivo com a formação docente para a inclusão. A riqueza de detalhes, as orientações pedagógicas contextualizadas e a fundamentação teórica apresentadas transformam o documento em uma ferramenta de mediação poderosa entre a política e a prática. Ele não apenas prescreve o "o que fazer", mas sugere "como fazer", o que é fundamental para capacitar os professores e construir uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

A análise revela, portanto, diferentes compreensões sobre o papel do currículo. Enquanto o RCG parece compreendê-lo principalmente como um documento de referência

normativa e organizadora das aprendizagens, o DCRFor avança na direção de um currículo como instrumento formativo e de apoio à ação pedagógica. Esta segunda perspectiva é crucial em um campo complexo como o da educação especial, onde a transposição didática dos princípios para a prática não é intuitiva e exige suporte contínuo.

Conclui-se que a mera menção à educação especial nos documentos curriculares é insuficiente para garantir o direito à aprendizagem. A qualidade da inclusão está diretamente relacionada à clareza, ao detalhamento e à aplicabilidade das orientações fornecidas aos educadores.

Nesse aspecto, o DCRFor serve como um modelo de boa prática, demonstrando como os currículos locais podem ir além da BNCC para oferecer subsídios concretos que viabilizem a inclusão na ponta, ou seja, no chão da escola. A defasagem do RCG neste quesito específico aponta para a necessidade de revisões e aprimoramentos futuros, de modo que o currículo gaúcho possa cumprir, de forma mais plena, seu papel de garantidor de uma educação equitativa e de qualidade para todos os seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa realizada entre a BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza permite constatar que, embora todos os documentos compartilhem um compromisso formal com a educação inclusiva, existem disparidades significativas na forma como este princípio é operacionalizado. A BNCC, enquanto documento norteador de abrangência nacional, estabelece as bases legais e os princípios da equidade, porém, deliberadamente, não desce a minúcias metodológicas, função que cabe aos currículos locais. Esta pesquisa demonstra que a forma como esses currículos executam essa tarefa é decisiva para a efetivação do direito à aprendizagem.

O Referencial Curricular Gaúcho, ao optar por uma abordagem transversal e generalista, sem dedicar um espaço específico e detalhado à educação especial, revela uma fragilidade considerável. A ausência de orientações pedagógicas claras, de exemplos de estratégias adaptadas e de uma discussão aprofundada sobre as barreiras à aprendizagem deixa os professores sem o suporte necessário para planejar e implementar ações inclusivas em seu cotidiano. Esta lacuna transforma o princípio da inclusão em uma abstração, com



sérios riscos de perpetuar desigualdades e comprometer a qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência.

X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

Em contraste, o Documento Curricular Referencial de Fortaleza destaca-se como um exemplo de boa prática, ao estruturar a educação especial em um volume exclusivo e altamente

detalhado. O DCRFor transcende a mera declaração de intenções, fornecendo aos educadores um repertório concreto de orientações, estratégias didáticas, exemplos de avaliação adaptada e uma fundamentação teórica sólida. Esta postura transforma o currículo em uma ferramenta de mediação efetiva entre a política educacional e a prática pedagógica, capacitando o professor e promovendo uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se, portanto, que a garantia do direito à educação inclusiva não se esgota na sua previsão normativa. É imperioso que os documentos curriculares evoluam de uma perspectiva predominantemente prescritiva para uma abordagem formativa e aplicada. A inclusão deve ser traduzida em orientações práticas, recursos didáticos e exemplos de ação que possam ser

apropriados e ressignificados pelos professores em seus contextos específicos. O DCRFor demonstra que é possível e necessário ir além da BNCC, suprindo suas lacunas metodológicas com um trabalho local minucioso e sensível às demandas da inclusão.

Por fim, este estudo aponta para a urgência de revisões no Referencial Curricular Gaúcho e em documentos análogos que apresentem as mesmas limitações. A incorporação de um capítulo dedicado à educação especial, com o mesmo nível de detalhamento e compromisso prático observado no currículo de Fortaleza, representaria um avanço fundamental. Tal medida não apenas qualificaria o apoio aos docentes gaúchos, mas, sobretudo, reafirmaria, na materialidade do currículo, o compromisso inegociável com uma educação equitativa e de qualidade para todos, sem exceção.

AGRADECIMENTOS

Agrademos à CAPES (Código de Financiamento 001) pelo fomento por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)





REFERÊNCIAS

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, supl. 1, p. s47-s53, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. 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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

CNM. Alterações no Fundeb 2024. Disponível em: <https://cmm.org.br/comunicacao/noticias/publicada-nova-portaria-que-altera-valores-do-fundeb-para-2024>



COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. *Applied Behavior Analysis*. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007.

X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

FORTALEZA. Documento Curricular Referencial do Município de Fortaleza (DCRFor). Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

FURTADO, J. H. de L.; LACERDA FURTADO, F. P. de; QUEIROZ, C. R. A Lei Brasileira de Inclusão: entre avanços, desafios e possibilidades para a construção de cidadania às PCD. *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 8, e-8077, 2023.

Governo do Estado do RS. Reajuste do piso do magistério. Disponível em:
<https://estado.rs.gov.br/governo-do-estado-encaminha-para-assembleia-legislativa-projeto-de-reajuste-do-piso-do-magisterio>.

IBGE. Estimativas da População 2024. Disponível em:
https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2024/estimativa_dou_2024.pdf

INEP. Censo Escolar e IDEB. Disponível em:
<https://qedu.org.br/uf/43-rio-grande-do-sul/censo-escolar>

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

Ministério da Educação. Investimentos no RS. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/dezembro/mec-empenha-r-350-mi-para-educacao-do-rio-grande-do-sul>

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho (RCG): proposta pedagógica para a educação básica do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2018.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, 2016.

Secretaria de Educação do RS. Investimentos em infraestrutura escolar. Disponível em:
<https://www.educacao.rs.gov.br/desde-2019-governo-destinou-r-840-6-milhoes-para-recuperacao-da-infraestrutura-das-escolas-estaduais>

SILVA, O. M. da. *A educação especial no panorama educacional brasileiro*. Campinas, SP: Alínea, 2012.

