

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, EDUCAÇÃO INFANTIL E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PERSPECTIVA SOBRE A DIFERENÇA DAS
CRIANÇAS**

DÉBORAH MACIEL VIEIRA CRUZ SILVA

SÃO CARLOS - SP

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DÉBORAH MACIEL VIEIRA CRUZ SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientação: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

SÃO CARLOS - SP

2024

*Se a diferença entrar em uma comunidade amorosa, ali
ela poderá encontrar um lugar que a receba de braços
abertos, um lugar ao qual possa pertencer.*

bell hooks



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado de Deborah Maciel Vieira Cruz Silva, realizada em
26/08/2024.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar).

Prof. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar).

Prof. Dra. Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz (UFBA).

Silva, D. M. V. C. (2024). A Base Nacional Comum Curricular, Educação Infantil e Educação Especial: uma perspectiva sobre a diferença das crianças. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos.

Resumo

Em 2017, a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como normativa estabeleceu diretrizes para aos conteúdos mínimos, de modo a garantir que a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja direcionada de modo unificado para o atendimento aos objetivos curriculares nacionais. Considerando a etapa da Educação Infantil (BNCC-EI), buscou-se analisar se a descrição dos objetivos de aprendizagem favorecem a flexibilização do currículo para atender estudantes do público da Educação Especial. As representações comportamentais definidas pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplam diferentes perfis de estudantes e as múltiplas possibilidades de desempenho? Como fazer para atender as necessidades educacionais específicas de alguns alunos? Este estudo teve como objetivo principal desenvolver uma proposta de utilização flexível da BNCC-EI, visando assegurar acesso ao currículo, participação e aprendizagem de crianças público da Educação Especial em escolas comuns. Entretanto, o que fazer quando as propostas universais e as experiências naturalísticas não forem suficientes para assegurar o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de alguns educandos? Este estudo, propôs como objetivos específicos: Analisar como a BNCC-EI contempla as especificidades do público da Educação Especial; Ilustrar como aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) de representação, expressão e engajamento, nos objetivos de aprendizagem na BNCC- EI, como meio de responder à diversidade dos estudantes. Apresentar uma proposição de definição operacional dos objetivos de aprendizagem da BNCC-EI, em relação aos campos de experiências correspondentes, quando for necessária a sistematização do ensino para contemplar crianças que não foram atendidas de maneira

satisfatória pela abordagem universalista do DUA. Tratou-se de um estudo bibliográfico e documental e como resultados apresentam-se análises relacionadas a possibilidades de flexibilização curricular; ilustração de aplicação dos princípios do DUA a partir de três planos de aula baseados em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC-EI; análise constitutiva dos campos de experiências e propostas de operacionalização dos objetivos quando necessário. Espera-se contribuir com educadores da Educação Infantil propondo caminhos sobre como responder às crianças pequenas com necessidades específicas de aprendizagem em creches e pré-escolas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; BNCC; Desenho Universal para a Aprendizagem.

Abstract

In 2017 the consolidation of the National Common Curricular Base (NCCB) as a standard established guidelines for minimum content, in order to ensure that Basic Education, consisting of Early Childhood Education, Elementary Education and High School, directed in a unified manner to meet the national curricular objectives. In this scenario, curricular planning must be adapted according to the cultural, regional, institutional, group and individual characteristics of each location. Considering the Early Childhood Education stage (NCCB-ECE), we sought to analyze whether the description of the learning objectives favors the flexibility of the curriculum to serve students from the Special Education population. Do the behavioral representations defined by the learning and development objectives contemplate different student profiles and the multiple possibilities of performance? How can we contemplate the specific educational needs of some students? The main objective of this study was to develop a flexible use proposal for BNCC-EI to ensure curriculum access, participation, and learning for children within Special Education in regular schools. However, what should be done when universal proposals and naturalistic experiences are insufficient to meet the specific learning needs of some students? The specific objectives of this study were: to analyze how BNCC-EI addresses the specificities of Special Education students; to illustrate how to apply the principles of Universal Design for Learning (UDL) in the learning objectives of BNCC-EI as a means to respond to student diversity; and to propose an operational definition of BNCC-EI learning objectives in relation to the corresponding fields of experience when the systematization of teaching is necessary to accommodate children not adequately served by the universalist approach of UDL. This was a bibliographic and documentary study, and the results include analyses related to curriculum flexibility possibilities; an illustration of applying UDL principles through three lesson plans based on BNCC-EI learning and development objectives; a constitutive analysis of the fields of experience; and proposals for operationalizing objectives when necessary. This study seeks to contribute to Early Childhood

Education by offering educators pathways to respond to young children with specific learning needs in inclusive daycare centers and preschools.

Keywords: Special Education; Early Childhood Education; BNCC; Universal Design for Learning (UDL).

Sumário

| | |
|--|------------|
| Apresentação..... | 1 |
| Introdução..... | 5 |
| Método de Investigação..... | 26 |
| Organização do Relato do Estudo..... | 27 |
| Pilares do Dimensionamento Curricular: Perfil de Estudantes, Didática e Avaliação..... | 29 |
| A Base Nacional Comum Curricular e a Etapa da Educação Infantil: Educação Especial em Foco..... | 40 |
| Estrutura curricular: os campos de experiências..... | 47 |
| O eu, o outro e o nós..... | 47 |
| Corpo, gestos e movimentos..... | 48 |
| Traços, sons, cores e formas..... | 49 |
| Escuta, fala, pensamento e imaginação..... | 50 |
| Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações..... | 51 |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento..... | 53 |
| Desenho Universal para a Aprendizagem: Possibilidades de Flexibilização e Superação de Barreiras da BNCC-Educação Infantil..... | 60 |
| Possibilidades de aplicação dos princípios do DUA para a BNCC-EI..... | 68 |
| Plano de aula 1..... | 68 |
| Plano de aula 2..... | 74 |
| Plano de aula 3..... | 79 |
| Conclusões sobre a potencialidade do planejamento baseado no DUA e BNCC-EI..... | 84 |
| E quando a abordagem universal é insuficiente? Medidas eletivas e adicionais para o ensino | 87 |
| Operacionalizar objetivos de aprendizagem para melhor ensinar..... | 90 |
| Definições constitutivas dos campos de experiência..... | 91 |
| Definições operacionais dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento..... | 95 |
| Considerações sobre operacionalização e BNCC-EI..... | 99 |
| Considerações Finais..... | 107 |
| Referências..... | 111 |

Apresentação

Desde a graduação em Psicologia, cursada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, tive a oportunidade de trabalhar com públicos diversos, com necessidades diversas. Durante o primeiro estágio supervisionado, fui brinquedista hospitalar no Instituto do Coração do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, experiência na qual pude planejar e executar atividades recreativas visando promoção de bem estar de pacientes cardiopatas em serviço ambulatorial, internação, unidades de terapia intensiva e cuidados paliativos. Como segunda experiência, acompanhei a realidade de um Centro Dia de atendimento a idosos dependentes e semidependentes, com quadros demenciais, planejando e executando atividades para reabilitação cognitiva, motora e social, além de participar da facilitação do grupo terapêutico de familiares e cuidadores.

Posteriormente, realizei plantões semanais de atendimento no Conselho Tutelar do território onde nasci e vivi por 25 anos: Butantã/Morumbi/Vila Sônia, região com os maiores índices de vulnerabilidade e de famílias cadastradas em programas sociais da zona oeste da cidade de São Paulo. Além dos plantões psicojurídicos para atendimento de crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos fundamentais, realizei articulação com a rede de proteção básica e especial da região para a formulação de projeto interventivo de capacitação do colegiado tutelar.

Atuei no acompanhamento de pessoas em conflito com a lei, egressas do sistema prisional, em regime de liberdade ou cumprimento de medidas socioeducativas e/ou prestação serviços comunitários na Central de Penas e Medidas Alternativas da Secretaria de Administração Penitenciária. Além disso, tive a oportunidade de atuar como agente do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), realizando atendimentos a pessoas em situação de rua, mais especificamente, crianças e adolescentes em situação de rua e/ou trabalho infantil.

Após um período de 5 anos trabalhando em instituições assistenciais, vivenciando a realidade de precarização do trabalho, afastei-me deste contexto. Passado um tempo, aceitei um convite para participar de um treinamento voltado para o atendimento de crianças com autismo em uma clínica especializada. Neste cenário, iniciei a Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA (Transtorno do Espectro Autista) pelo Instituto Par.

Segui a prática socioeducativa em articulação com coletivos de cultura popular da cidade de São Paulo. No ano de 2017, colaborei para a formulação de um projeto independente: a Brincaderia, com objetivo de promover ocupações lúdicas em espaços de formação política e cultural nas periferias, em articulação com outras coletividades, a fim de garantir um espaço de protagonismo da infância e adolescência e, conseqüentemente, promover a participação de mulheres, mães e pessoas com filhos nesses espaços formativos.

Entendo o saber popular e as produções culturais periféricas como possibilidades pedagógicas, pois através delas, me apropriei da minha realidade e transformei minha consciência frente às contradições que implicam o processo de marginalização da classe pobre. Utilizo-me deste espaço para fortalecer a minha e a identidade dos que comigo conviveram e convivem nas periferias de São Paulo, mais especificamente em Osasco, Rio Pequeno e Taboão da Serra, locais onde me desenvolvi, me desenvolvo e onde estão firmadas minhas raízes de solidariedade e comunhão.

Mesmo buscando o pleno, tantos erros ao transcender

Há um jogo pra abdicar e um fogo pra acender

Apondo as sobras de amor pra extinguir o medo das cobras

e envio cedo as palavras pra não ser tarde pras obras

Ao justo, a sábia sorte que não leva a alma à morte

Quando fraco que és forte tudo aponta o norte

Quando se pode enxergar além do que se vê
Amplitude
virtude vital, já que o mal dessa paisagem ilude

Distante como um vizinho, te lembro do ninho
onde o amor expresso é chaga viva
e o gesto é mais que o pergaminho

Voe!

E que todo vento a bem te soe ao descobrir
a natureza da centelha divina que existe em si

(Criolo & Síntese, 2014).

Minha família e eu fomos beneficiários de serviços assistenciais e, por diversas vezes, nossas necessidades básicas foram atendidas por uma generosa rede de apoio. Uma criança que nasceu numa família pobre, somada a outras quatro, compartilhando a escassez e o cuidado dos que trabalhavam exaustivamente pelo sustento. Por sorte, eram muitos que uniam forças para que nenhum ficasse à míngua. A solidariedade sempre esteve ali e sempre foi intensamente sentida, mesmo em meio ao desamparo e à impossibilidade de transformação da realidade de violências múltiplas assistidas da janela para fora e para dentro.

Vivenciei uma rotina escolar inconsistente, devido a inúmeros episódios de dor incapacitante, somada a diversos outros sintomas clínicos relevantes, que exigiam uma rotina constante de repouso, uso de recursos de regulação e conforto sensorial e administração de medicamentos. De maneira exaustiva, vivenciei recorrentes dores sobrepostas e, por muito tempo,

não fui capaz de comunicar o que sentia, como sentia, como pensava, como sonhava ou como sofria.

O privilégio de ser poupado de dores é selecionado orgânica e socialmente, de modo que há graduação nas quantidades a serem distribuídas a cada um dos corpos. Este foi poupado de muitas, mas sobrecarregado de outras, como de praxe. Como pensa e sonha um corpo que almeja fugir de toda e qualquer possibilidade de dor? Como fugir da dor quando, quase tudo, pode dispará-la? O que pode interromper ou minimizar as dores? Quais são os refúgios em momentos de dor?

Ainda busco respostas para estas perguntas, alimentando o desejo de que tenhamos acolhimento e acesso à informação, mesmo que tardiamente, para que possamos alcançar autoconhecimento, pertencimento e interdependência, criando e recriando estratégias que nos permitam atender às necessidades de nossos corpos e almas.

Agradeço imensamente a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso, acolheram minhas dificuldades, ofereceram suporte em momentos de necessidade e estiveram perto nos momentos de conquista.

Introdução

O mestrado em Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos foi um projeto encarado como uma ferramenta de formação e aprimoramento pessoal e profissional para atender a uma grande necessidade de aprendizado, conhecimento e suporte para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. E nesta jornada tive o privilégio de ingressar no Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP).

O presente estudo compõe a agenda do GP-FOREESP, criado em 1997 para integrar as atividades de pesquisa, ensino e extensão, de alguns docentes e alunos de Graduação e Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Desde o início dos anos 2000, em resposta a uma demanda do contexto político do sistema educacional brasileiro, a produção científica do grupo tem foco na temática da inclusão escolar.

Tendo em vista a polissemia dos conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e de Inclusão Escolar, o GP-FOREESP compreende o termo Educação Especial como um campo de produção de conhecimento sobre a educação de estudantes com necessidades educacionais específicas. Já a Educação Inclusiva, por sua vez, se refere à educação da população historicamente excluída da escola, e embora o público da Educação Especial faça parte desse conjunto, o conceito não pode ser reduzido apenas a esse estrato da população marginalizada. E, por fim, o termo Inclusão Escolar é compreendido como um conceito multidimensional, que abrange aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos que têm em comum o atributo de defender que a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação aconteça em classes comuns de escolas regulares; garantindo acesso, permanência e sucesso.

Assim, neste trabalho, optamos pelo uso do termo Inclusão Escolar em referência à escolarização do público da Educação Especial em classes comuns de creches, pré-escolas ou escolas regulares. Entretanto, o termo Educação Inclusiva será utilizado quando copiado dos autores das referências utilizadas no presente trabalho.

A linha de pesquisa sobre Educação Infantil e Inclusão Escolar, temática do presente estudo, teve início no âmbito do GP-FOREESP com o estudo de Lauand (2001), em atendimento a uma demanda da secretaria de educação de um município do interior de São Paulo, cujo interesse foi de melhorar o ensino em escolas municipais de Educação Infantil a crianças com deficiências múltiplas associadas a disfunções motoras graves. O estudo diagnóstico evidenciou dois alvos prioritários: acessibilidade física e preparação de professores. Na continuidade implementou-se e avaliou-se medidas básicas de acessibilidade (espaço físico e produção de mobiliários adaptados) somado a um programa de formação continuada para aqueles professores.

Na sequência foram desenvolvidos estudos que tinham como objetivo identificar e caracterizar crianças do público da Educação Especial em unidades de Educação Infantil. Em um município do interior de Minas Gerais, Santos (2005) acompanhou uma amostra de quatro crianças com deficiências (três com Síndrome de Down e uma com Microcefalia), que frequentavam classes comuns das pré-escolas municipais.

Em município do interior de São Paulo, Silveira, Mendes, Gregghi, Pereira e Sobreira (2002) e Mendes, Chimetto, Bastos, Bianco, Araki e Zambon (2002) fizeram um estudo de levantamento de crianças identificadas pelos educadores como necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas. A partir do levantamento foi construído um banco de dados informatizado contendo o cadastro de matrículas em unidades de Educação Infantil em 2001 (Chimetto, 2004), o que permitiu traçar o perfil de 207 crianças notificadas, e constatar que o maior número foi identificado em creches (N=102 ou 8,5%).

Decidiu-se então iniciar uma investigação mais aprofundada nas creches, surgindo daí a ideia de Inclusão Marco Zero (Mendes, 2010) de começar na porta de entrada do sistema educacional. Das 102 crianças de zero a seis anos notificadas nas creches municipais, 64% eram do sexo masculino consideradas crianças de risco, 37% e com queixas de problemas de socialização e 29% com necessidades relacionadas à linguagem (29%) (Silveira et al., 2002).

Dando continuidade à linha de investigação, o estudo de Rosa (2003) teve como objetivo desenvolver e avaliar um programa de formação continuada para educadores de creches, visando ensinar o que mais demandavam: estratégias de mediação e facilitação de competências sociais e de linguagem para crianças pequenas com necessidades educacionais especiais.

No estudo de Chimetto (2004) fez-se o seguimento das 102 crianças notificadas nas creches no ano de 2001, com o intuito de investigar se, passados dois anos, elas continuavam ou não sendo notificadas como crianças com necessidade de suporte. Constatou-se que em aproximadamente 1/3 dos casos identificados em creches por educadores leigos, a notificação se manteve na perspectiva dos novos educadores destas crianças.

Na sequência, com a finalidade de aprofundar o estudo da situação de brinquedo livre em creches, Freitas e Mendes (2004) estudou a interação entre uma criança com deficiência com queixa de agressividade e seus pares sem deficiências, e desenvolveu um programa de intervenção, envolvendo educadoras, visando reduzir comportamentos agressivos e aumentar o engajamento na tarefa da criança com deficiência (Freitas, & Mendes 2009). Ainda visando estratégias de intervenção para favorecer a participação e aprendizagem de crianças com deficiências.

No estudo seguinte, o objetivo foi investigar como educadores de creches desenvolviam seu trabalho quando crianças com deficiência estavam inseridos em suas turmas (Mendes, 2005). De modo geral, as evidências apontaram que educadores, em geral, pareciam propensos a desprezar ou

a não identificar as necessidades de suporte ou mediação para as interações, instrução e participação dessas crianças durante as atividades; que situações de brinquedo livre requeriam atenção especial pois a falta de supervisão aumentava a probabilidade de isolamento e de interações negativas entre essas crianças e seus pares, e que, além disso, se mantinha uma representação desproporcional de meninos na população identificada (2/3 de meninos e 1/3 de meninas). Além disso, apesar das ações de formação já desenvolvidas pelo sistema e nas pesquisas, educadores de creches ainda se queixavam da falta de apoio e de oportunidades de formação continuada.

Dando seguimento à linha de pesquisa, vários outros estudos foram conduzidos, um deles direcionados às famílias das crianças com deficiência de Educação Infantil, para conhecer as necessidades de familiares (Silva, 2004), outro para o desenvolvimento e avaliação de programa de orientação para mães de crianças com Síndrome de Down (Colnago, Mendes, & Alves, 2005).

Outros estudos envolveram intervenções, tais como o desenvolvimento e avaliação de uma programa de formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil (Carneiro, 2006); o treino de tutoria de pares, para ampliar a oferta de apoio de colegas para crianças com deficiências em pré-escolas (Santos, 2005), e provendo reflexões com professores sobre estratégias pedagógicas utilizadas para atender as necessidades de crianças com paralisia cerebral na escola de educação infantil com vista a garantir o acesso, a permanência, bem como a participação destes nas atividades propostas no ambiente escolar (Gonçalves, 2006).

Bisaccioni e Mendes (2008) investigaram o processo de transição da escola de educação infantil para a escola do ensino fundamental. Mais recentemente, Mendes (2020) discutiu os desafios e impactos da microcefalia decorrente da infecção do Zika Vírus para a Educação Infantil/ Educação Especial brasileira.

Em síntese, Educação Infantil, Educação Especial e Inclusão escolar são temáticas recorrentes nos estudos do GP-FOREESP e analisando essa linha de investigação concluiu-se que:

[...] educadores em geral apresentavam muita dificuldade em oferecer suporte para as interações, instrução e participação destas crianças inseridas em suas turmas. A queixa deles de despreparo permanecia forte e a transição das crianças com deficiências da pré-escola para a escola de ensino fundamental parecia aumentar os problemas, causando sofrimento para alunos, suas professoras e suas famílias (Mendes, 2008, p.11).

Desde então, o número de crianças público da Educação Especial em creches e pré-escolas têm aumentado e não há evidências de mudanças substanciais. Para fazer frente a demanda de produção de conhecimento, o foco principal dos estudos do grupo de pesquisa tem sido a formação de profissionais envolvendo temáticas da Educação Especial e Inclusão Escolar, mais recentemente, com ênfase em abordagens universalistas.

Segundo Mendes (2023), as Abordagens Universalistas partem do pressupostos de que todos os indivíduos são diversos e únicos; que o ensino deve ser responsivo a essa diversidade; que as intervenções pedagógicas devem ser realizadas no contexto da classe comum e não em ambientes separados como salas de recursos; que o objetivo do ensino deve ser direcionado a melhorar a qualidade do ensino para toda a turma e não apenas adaptados para necessidades identificadas como diferentes e, que o cerne das intervenções pedagógicas deve ser o currículo padrão.

Tendo em vista a importância favorecer o acesso ao currículo padrão à totalidade de estudantes - o que inclui o público da Educação Especial - fato que nem sempre tem sido devidamente considerado, a discussão proposta por esse trabalho, tendo em vista a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 (Brasil, 2017), é a de se esse documento pode servir de base para prover um ensino acessível a turmas heterogêneas: que tenham crianças do público da Educação Especial. Assim, o presente estudo aborda a intersecção entre as temáticas da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação Infantil, Educação Especial, Inclusão escolar e Abordagens Universalistas.

Cabe destacar aqui, que não se trata de defender essa ou outra base curricular, mas sustentar que, se há um currículo padrão oficial para a educação infantil, crianças que compõem o público da Educação Especial devem ter o direito de acesso assegurado a esse currículo. Sendo assim, questionou-se se a BNCC - Educação Infantil (BNCC-EI) oferece esta possibilidade e, se não, o que deve ser feito. Essas são as questões que se pretendeu analisar.

Incluir todos os estudantes e garantir que cada indivíduo tenha uma oportunidade igual e personalizada para o progresso da educação ainda é um desafio em quase todos os países. Apesar do louvável progresso alcançado nas duas últimas décadas para expandir o acesso à educação básica, esforços adicionais são necessários para minimizar barreiras à aprendizagem e garantir que todos os estudantes em escolas e outros setores da educação possam usufruir genuinamente de um ambiente inclusivo (UNESCO, 2019).

Para garantir inclusão e equidade, os sistemas educacionais devem tomar medidas preventivas para lidar com formas de disparidade, vulnerabilidade e exclusão no acesso, participação e aprendizagem. Pesquisas internacionais identificaram quatro dimensões sobrepostas como chaves para estabelecer sistemas educacionais inclusivos e equitativos, a saber: conceitos, diretrizes políticas, estruturas e sistemas e práticas (UNESCO, 2019). Nesse sentido, políticas educacionais são essenciais para apoiar filosofias e práticas inclusivas, estabelecendo o direito igualitário de cada indivíduo à educação, e delineando programas que lançam as bases para uma educação de qualidade para todos.

No Brasil, ao longo de 2014, se fortaleceu o debate sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e nos diversos estados brasileiros, ocorreram manifestações e

posicionamentos de especialistas, professores e gestores gerando um movimento de disputas de projetos que levou à configuração da atual BNCC. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019):

É preciso assinalar que o processo de proposição até a aprovação da BNCC abrangeu muitas tensões e questionamentos. As entidades organizadas e universidades, os movimentos sociais, os pesquisadores e professores se posicionaram contrários à metodologia pela qual ela foi construída, considerando o curto prazo para o aprofundamento dos debates acerca do seu conteúdo e suas consequências para o campo educacional, incluindo a formação de professores (p. 82).

Como apontaram Tiriba e Flores (2016) a tarefa de elaboração da BNCC não é fácil, pois o próprio conceito de currículo pressupõe uma formulação complexa, coexistindo diferentes visões sobre o mesmo e se consistindo um desafio buscar consenso em torno de uma única proposta.

Em 2017, a BNCC surgiu, como resultado também de políticas que remontam a 1988, atendendo à fixação de conteúdos mínimos para a formação básica comum determinada pelo artigo 21 da Constituição Federal e reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. No caso da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) surgiram versões com mudanças estruturais e de conteúdo e na definição dos direitos a serem garantidos.

A BNCC tem por objetivo principal, uniformizar os objetivos curriculares nacionais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2017), e teoricamente, seria capaz de unificar os fins e princípios da educação básica, objetivando garantir acesso e permanência de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, ao ensino de qualidade.

Devido à amplitude de execução, as macro e micro estruturas institucionais do sistema educacional e cultural brasileiro devem ser consideradas, o campo de ação do currículo base desafia gestores e educadores a abarcar as características regionais, grupais e individuais, fato que evidencia a exigência de flexibilidade na implementação das propostas curriculares (Moder, 2017).

Logicamente, as influências do sistema de produção capitalista impactam diretamente em todos os níveis de formação educacional e profissional, assim como nos demais âmbitos da cultura e sociedade. Dado que as aprendizagens relevantes para os currículos são selecionadas de maneira massiva, a partir do ponto de vista dominante, visando atender aos interesses de grupos hegemônicos, à lógica de mercado, à exploração da mão de obra e ao lucro, pesquisas sobre a temática curricular alertam sobre os riscos da aplicação de propostas curriculares rígidas e descontextualizadas em prol da reprodutibilidade técnica, característica do sistema de produção de massa, que anula as características coletivas e individuais do processo de transmissão do conhecimento (Ramos, 2001).

Na definição de conteúdos curriculares, sejam estes denominados de campos, expectativas, direitos e objetivos de aprendizagem:

Sabemos que, em uma sociedade desigual como a nossa, em que poucos detêm a maior parte das riquezas e dos meios de produção, existem, sempre, interesses de diferentes setores em definir quais seriam aqueles conteúdos, competências, habilidades, de caráter prioritário e obrigatório, capazes de padronizar, em termos de formação, um determinado conjunto de cidadãos/trabalhadores (Tiriba & Flores, 2016, p.163).

Cabe lembrar que a publicação de uma base nacional curricular impulsiona demandas no campo da formação, da produção de publicações, das consultorias, das avaliações em larga escala, atendendo a interesses, tanto de grupos diretamente vinculados à área, quanto de outros, mais envolvidos com a prestação de serviços ou, ainda, com o mercado privado (Tiriba, & Flores, 2016).

Uma das críticas à proposta de uma base nacional comum curricular envolve o questionamento de sua própria existência, para aqueles que sustentam a impossibilidade de uma base curricular única para o país, com peso de norma. Ferreira (2015), por exemplo, pondera que a BNCC é desnecessária, pois considera que o país já tinha, anteriormente, documentos suficientes para orientar o currículo comum para redes de ensino e escolas, e que o maior desafio não é enfrentado na BNCC, que seria tornar a base curricular anteriormente existente acessível à diversidade humana, o que transcende meramente o âmbito dos conteúdos disciplinares.

Historicamente, as escolas tendem a compor turmas com perfis homogêneos, selecionados de acordo com o desempenho intelectual, classe social e etnia, prática que corrobora com a valorização de grupos que cumprem requisitos tidos como ideais para o desempenho social. Como consequência, grupos minoritários são privados do convívio comunitário, o que acentua a marginalização, a invisibilidade e o preconceito imposto aos que fogem à expectativa dominante de classe média, branca, neurotípica e sem deficiências (Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

Turmas homogêneas são agrupamentos de estudantes que respondem de maneira mais positiva a práticas escolares pautadas no raciocínio lógico-matemático e linguístico, em detrimento de outros tipos de conhecimento e modos de expressão de conhecimento (Gardner, 1995). Neste tipo de agrupamento, o planejamento, a execução e as análises de desempenho são uniformizadas, já que a maioria dos estudantes apresenta desempenho suficiente com esta replicação (Stainback, & Stainback, 1999).

No que tange às políticas de garantia de direitos da infância, as reivindicações de relevância ganham visibilidade no cenário mundial ao final da década de 1980, em razão de movimentos sociais. Até aquele momento, as instituições que atendiam às faixas etárias iniciais desempenhavam um papel de caráter assistencial, pois visavam apenas a garantia de cuidados essenciais para atender às demandas do mercado de trabalho que, cada vez mais, usufruía da mão de obra de mulheres

(Vitta, 2004).

Sendo assim, para atender às novas demandas econômicas e sociais no contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, determinou o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade em instituições escolares, assegurando o acesso à Educação Infantil, em creches e pré-escolas. Além disso, a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, deu nova redação aos incisos I e VII, do artigo 208 da Constituição Federal, prevendo a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro até os 17 anos. Com isso, a matrícula na Educação Infantil tornou-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou os direitos supracitados e no Artigo 53, inciso V, que assegura às crianças acesso à escola mais próxima de sua residência. Mais tarde, em 1996, a LDBEN, destinou uma seção específica à Educação Infantil definindo-a como a primeira etapa da Educação Básica. Assim, a Educação Infantil foi integrada às etapas da Educação Básica e, com isto, esse nível de ensino adquiriu notoriedade e se equiparou ao Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2017).

Em 2006, a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoas com Deficiência, no Artigo 7 afirmou que os Estados tomarão as medidas necessárias para assegurar o direito às crianças com deficiências, e o Artigo 24 estabeleceu que a educação deve se efetivar em sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis, etapas e modalidades e, que devem ser asseguradas condições para o atendimento às especificidades de cada pessoa.

Independentemente do nível, a criação de momentos de ensino requer a aplicação direta de conhecimentos embasados, sobretudo no encontro com estudantes que necessitam de suporte para a aprendizagem, ou seja, aqueles que não se beneficiam de práticas tradicionais de ensino, que envolvem explicações orais ou escritas na frente da sala, onde todos devem estar sentados, quietos e

atentos às instruções de professores que, em seguida, atribuem uma sequência de tarefas para verificar a apreensão dos conteúdos. Sendo assim, a formação de profissionais de educação para a diversidade é peça-chave para a transformação de práticas pedagógicas, que se iniciam desde a elaboração curricular e se estendem ao planejamento de ambientes de ensino, execução e avaliação das propostas implementadas, centradas na heterogeneidade de grupos e subjetividades presentes no ambiente escolar (Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), estabeleceu que o atendimento educacional especializado para atender às necessidades dos estudantes público da Educação Especial deveria ser complementar e suplementar à educação regular, devendo contemplar todos os níveis e modalidades de ensino. Fato decisivo para o dimensionamento curricular, visto que, a partir daquele momento, o sistema educacional brasileiro encarregou-se de abranger perfis de estudantes até então excluídos da escolaridade. O texto da política oferece destaque à Educação Infantil destaca a importância nessa etapa do desenvolvimento de ações que incorporem:

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008, p. 12).

Portanto, está expressa a preocupação em garantir às crianças público da Educação Especial o acesso ao currículo de maneira que desde o nascimento, a educação especial, por meio de seus serviços no ambiente educacional, e recomenda que na faixa etária dos zero aos três anos, “[...] o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (Brasil, 2008, p. 12). O documento também orienta para que

o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorra em “[...] turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008, p.12), para evitar a retirada da criança da turma.

Entretanto, posteriormente o Ministério da Educação mudou as orientações acerca do AEE na Educação Infantil. A Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015 - MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, ofereceu orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. O documento destaca que o projeto político pedagógico da escola precisa apresentar como os serviços de Educação Especial estão organizados e prevê que esses serviços não precisam estar restritos a salas de recursos multifuncionais. Além disso, enfatiza-se que o profissional do AEE pode atuar em todos os espaços da unidade educacional. A nota prevê colaboração entre professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor de referência da turma, e destaca que apenas quando for necessário, devem ser fornecidos serviços especializados, como por exemplo o ensino da língua brasileira de sinais, de orientação e mobilidade, alimentação e cuidados específicos para crianças com deficiências. Portanto, primeiramente a orientação era para ofertar o AEE no contraturno, como recomenda a PNEE-PEI para os demais níveis de ensino, mas sete anos depois, a nota técnica citada sugere outra orientação, de que o AEE não precisa se restringir à sala de recursos multifuncionais, entretanto sem orientar precisamente como deve ocorrer o trabalho colaborativo entre o professor da turma e do AEE.

Possivelmente essa mudança na orientação se deve ao fato de haver dificuldades na implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em unidades de educação infantil, porque esse nível de ensino tem grande demanda descoberta e, além da insuficiência de unidades educacionais, a implementação de SRMs requer adaptações arquitetônicas e recursos financeiros muitas vezes indisponíveis. Soma-se a isso o fato de que o atendimento em creches tende a ser integral e há uma política em curso de promoção da educação em escolas de tempo integral, o que

praticamente inviabiliza a política de AEE no contraturno. Enfim, pelo menos na Educação Infantil, a PNEE-EI com sua orientação de AEE no contraturno é falha e demanda revisão.

O fato é que, em decorrência da política de Educação Especial, houve aumento significativo no número de matrículas escolares de crianças com necessidades educacionais especiais. Segundo o censo escolar de 2023, o número de matrículas de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil, entre 2019 e 2023, aumentou 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola. O número registrado de matrículas desse público na Educação Infantil em 2023 foi de 13.859 crianças. E não basta garantir matrícula, assegurar acessibilidade envolve regimes complexos de tomada de decisão e emprego de ferramentas eficientes para a identificação e superação de barreiras, pelo gerenciamento abrangente de processos de formação, observação, avaliação e formulação de condições de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Lei N° 13.146, 2015), especifica seis diferentes tipos de barreiras educacionais que impedem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional, alertando para a urgência de superação de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, comunicacional e informacional, atitudinais e tecnológicas.

De acordo com Moder (2017), a delimitação das expectativas educacionais deve perpassar três universos essenciais para um plano de ação efetivo de promoção de aprendizagens que, integrados, compõem a gestão curricular. De maneira sucinta, o universo curricular diz respeito às competências do currículo formal que orientam o planejamento, o universo didático representa as condições de ensino e estratégias selecionadas para respaldar a tomada de decisão para maximizar as possibilidades de sucesso no ensino dos conteúdos previstos no currículo e o universo avaliativo refere-se às informações coletadas que expressam a síntese das vivências proporcionadas no ambiente escolar.

É através do currículo que a escola planeja e executa suas ações e, para isto, é necessário que assuma o compromisso com a formação continuada dos profissionais para que sejam capacitados a oferecer oportunidades educacionais condizentes às necessidades de cada grupo e estudante. A eficácia do projeto pedagógico, por meio da implementação de estratégias didáticas dimensionadas para a diversidade de perfis estudantis, viabiliza a permanência dos alunos na escola ao identificar e propor a superação de barreiras de aprendizagem.

Neste sentido, o dimensionamento de projetos deve ser fundamentado na expectativa de um ser humano diverso: com ou sem deficiência, com uma variabilidade corporal, cognitiva, sensorial e comportamental. Atendendo a esta demanda social, uma abordagem pautada nos princípios de universalidade de acesso, aplicada aos ambientes educacionais tem potencial para reconhecer e contemplar as diferenças a partir do currículo, ao definir objetivos de ensino, materiais, ambientes, progressão das aprendizagens e tipos de avaliação (Rose, Meyer, & Gordon, 2014; Gardner, 1995; Falvey, Givner, & Kimm, 1999).

Nessa conjuntura, turmas heterogêneas são compostas por estudantes com perfis acadêmicos sociais, emocionais, linguísticos e identitários variados, ou seja, que apresentam diferentes níveis de habilidades, conhecimentos, desempenhos, estilos e necessidades educacionais. Sendo assim, a criação de ambientes plurais exige propostas de ensino que considerem experiências diversificadas, favorecendo o senso comunitário e mútuo de aceitação e valorização das diferenças, estabelecendo um lugar de pertencimento, essencial para oportunizar o desenvolvimento de indivíduos protagonistas e atuantes no meio social (Stainback, & Stainback, 1999; Gardner, 1995).

Contudo, o ensino para turmas heterogêneas implica desafios ao romper com as expectativas normalizadoras e tradicionalistas. Reitera-se então, a importância da formação de profissionais da educação com enfoque na diversidade, apostando em inovações educacionais que perpassam a elaboração curricular, o ensino e avaliação de resultados. Isto exige que educadores considerem

modos de inovar suas instruções para acomodar tais diferenças ao adotar abordagens diferenciadas de ensino, a fim de criar um ambiente acessível à maioria a partir do aprimoramento contínuo de habilidades, visando atender às necessidades diversificadas de seus alunos (Gardner, 1995; Stainback, & Stainback, 1999; Mendes, 2023).

Há diversas tecnologias e estratégias de ensino capazes de favorecer o desenvolvimento de habilidades escolares e de socialização de modo coletivo, ou seja, sem a necessidade de individualização do ensino, mesmo para aprendizes que apresentam necessidades específicas para aprendizagem. Para isto, é indicado que se considerem os interesses e habilidades de cada criança, bem como as maneiras de potencializar as interações entre pares por meio do brincar, compreendido como ferramenta de ensino e base para as vivências infantis. Esta perspectiva supera a premissa de que as deficiências das crianças são impeditivas para a aprendizagem, transferindo o foco de educadores para as variáveis que podem ser adicionadas à instrução e ao ambiente para o favorecimento da participação plena nas atividades propostas (Stainback, & Stainback, 1999). Desse modo, deve ser superada a perspectiva de alguns aprendizes são diferentes e outros normais, pois o pressuposto é que todos são diversos.

O desafio de proporcionar oportunidades educacionais equiparáveis para pessoas com diferentes perfis cognitivos, de aprendizagem e de interesses exige inovações na estruturação de serviços baseados em valores inclusivos, que estão se tornando cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Assim, embora os objetivos educacionais básicos possam ser uniformizados, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem ser individualizados para atender às singularidades. O diferencial trazido pelas abordagens universalistas a este cenário é de que a diferenciação do ensino e a individualização das necessidades sempre devem ser realizadas sem que, para isto, a criança seja afastada de seu grupo para ser instruída (Mendes, 2023).

É comum o sentimento de desesperança aprendida quando alunos são expostos a expectativas inatingíveis, idealizadas de maneira rígida e alienada, justificadas pelo cumprimento de objetivos padronizados. No entanto, é consenso que delimitar objetivos individualizados e distantes na realidade grupal pode resultar na segregação do estudante. Como alternativa, sugere-se que as atividades sejam criadas de maneira abrangente, considerando as múltiplas capacidades inseridas no contexto grupal e permitindo a seleção de metas diferentes para cada participante, de acordo com o levantamento de perfil (Stainback, & Stainback, 1999).

Para isso, descrevem-se práticas educacionais que têm demonstrado resultados expressivos no ensino para a diversidade. Entre essas práticas estão a seleção de objetivos a partir do levantamento de interesses e potencialidades, a adaptação de materiais ou múltiplas adaptações (objetivos, materiais, contextos e suportes), a abordagem colaborativa entre a equipe (coordenação, professores, família, profissionais da saúde como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais), práticas de ensino cooperativo (mediado por colegas), ensino de habilidades funcionais (em contextos naturais) e promoção de desafios educacionais para cada aprendiz. Segundo Stainback e Stainback (1999), as salas de aula com perfis diversificados de alunos são ambientes enriquecedores e propícios para o desenvolvimento de vínculos de amizade e sentimentos de pertencimento, respeito e valorização, criando possibilidades para a mudança de paradigma cultural a partir de valores inclusivos.

É natural que, partindo de uma perspectiva de currículo flexível, os processos avaliativos potencializam a demonstração das capacidades de maneira equitativa e adequada a cada indivíduo de acordo com seu repertório. Esse tipo de avaliação é o que Gardner (1995) definiu como avaliação justa: um procedimento que permite a observação direta do conhecimento de aprendizes, fugindo do modo convencional de avaliação baseado no conhecimento lógico-linguístico. Nesse sentido, o autor enfatiza o impacto causado pelo ambiente em nossas capacidades intelectuais,

considerando que estão submetidas a contextos, pessoas e materiais. Sendo assim, as alterações promovidas em cada um desses âmbitos podem favorecer - ou não - o desempenho nos campos da experiência humana.

Voltando à problemática deste estudo, em que medida a BNCC-EI comporta um currículo flexível o suficiente para contemplar a diversidade das crianças? Nesse sentido, muitas são as críticas à BNCC-EI no tocante à Educação Especial. Torre (2024), por exemplo, considera que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla a Educação Especial e Inclusiva para o público da Educação Infantil, de modo que as creches e pré-escolas possam cumprir a diretriz reformulando seus currículos garantido uma perspectiva didática que seja efetiva para crianças com deficiência.

Foram realizadas análises sobre como a diversidade é contemplada na versão final da BNCC. Alibosek e Lima (2020), por exemplo, constataram que o termo é mencionado 106 vezes no documento, as vezes de maneira ampla e na maioria das vezes pulverizada, com referências por exemplo às diversidades: cultural, linguística, de opiniões, de conhecimentos, humana, de saberes, biológica, étnico-cultural, política, identitária, cultural religiosa, de vida, etc. As autoras registram ainda que o silêncio em relação à diversidade no tocante à identidade de gênero e orientação sexual na BNCC, o que reflete contradição no conceito de diversidade adotado. Concluem ainda que o documento não apresenta um item específico para discorrer sobre a importância dos diversos grupos que contemplam a diversidade humana, e que concebe a diversidade como diferenças e não como construções históricas, sociais e culturais ligadas às relações de poder, aos processos de colonização e dominação naturalizados historicamente.

Calazans, Silva e Nunes (2021) também investiram no tratamento dado à questão da diversidade, concluindo que este tema deveria ter maior destaque e profundidade de conceituação na BNCC, considerando que os estudantes devem aprender a não fazer julgamento de valor no que

diz respeito aos diferentes grupos que compõem a sociedade, e que os professores devem se atentar para que os discentes entendam o eu e o outro como construções possíveis, existentes em um mesmo mundo.

Menos frequentes são os estudos que abordam a diversidade humana, especificamente em relação às deficiências. Silva (2022) analisando as diferenças conceituais entre deficiência, diversidade e diferença humana considera que essas definições, ora alinham-se às perspectivas críticas do discurso, ora reproduzem a visão normativa de sujeitos, corpos e mentes, camuflando a construção social assimétrica das diferenças humanas na retórica oficial sobre inclusão e diversidade.

Para Ferreira (2015), o uso do termo diversidade nas políticas e leis formuladas, tanto no Brasil como em âmbito internacional, assume a retórica do compromisso com a Educação de massas, enquanto esvazia-se o termo diversidade, homogeneiza-se as diferenças humanas para responder aos interesses econômicos.

Paoli, Lima, Rodrigues e Machado (2023) analisando como as questões relacionadas à deficiência estão contempladas na BNCC, encontraram as seguintes quantidades de citações de termos relacionados e essa temática: Educação Especial (2), deficiência (5), inclusão (12) e diversidade (153). Analisando o contexto dessas referências, afirma-se que o documento não apresenta posicionamento ou orientações sobre a inclusão escolar das crianças com deficiências ou a interseccionalidade com outras singularidades marginalizadas, e concluem que:

A discussão da deficiência e da Educação Especial foi invisibilizada, relegada a notas de rodapé, citações de títulos de leis. Em 600 páginas de documento e nas planilhas com as habilidades comentadas, a deficiência foi subsumida por um discurso homogeneizador e universalizante [...] Assim, ao excluir, a BNCC perde seu caráter “comum”, pois sequer dá conta do mínimo quem dirá do fundamental (Paoli, Lima, Rodrigues, & Machado, 2023, p.15 e 16).

Mercado e Fumes (2017) analisaram as duas primeiras versões apresentadas pelo Ministério da Educação para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de identificar o tratamento dado à Educação Especial. Uma das conclusões é que:

A BNCC, apesar de mencionar o caráter de transversalidade da Educação Especial, não realiza grandes avanços nessa perspectiva. As lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice da Educação Básica. Assentada numa ideologia de Educação Inclusiva que promete garantir a inclusão social para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O discurso de uma Educação Especial Inclusiva revela uma fantasia de Inclusão Escolar que, uma vez mais, se viabiliza por meio de sucessivas exclusões. Os fragmentos de discursos que restringem essa modalidade de ensino à um serviço ou recurso, preenche o sentido de educação que não garante a aprendizagem do estudante com deficiência, na medida em que a visão de currículo proposta não pode ser para todos, a vinculação entre educação especial e regular envolve a construção de uma outra escola, currículo e avaliação.

Em síntese, parece escassa a discussão sobre BNCC e Educação Especial, embora esse seja um reflexo do que acontece no campo da Educação Especial. Leite, Borelli e Martins (2013) em revisão da literatura publicada entre os anos 2000 e 2010 em periódicos da área de educação disponíveis no banco de dados Scielo, utilizando como descritores: curricular, currículo, deficiência, educação especial e necessidades especiais, concluíram que as produções na área são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação inclusiva, limitando-se, prioritariamente, a reflexões e discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino.

Possivelmente, a orientação de que, para estudantes do público da Educação Especial escolarizados em classe comum, recomendava-se as tais “adaptações curriculares” tenha provocado esse distanciamento das discussões da área com a discussão mais ampla da política de currículos para a educação geral. Mesquita (2010) analisando a política curricular para a inclusão educacional na escolarização de pessoas com deficiência que se desenhava, até então, na perspectiva da adaptação curricular, considerou que essa orientação acabou reforçando a inclusão-excludente na medida em que a adaptação assevera a ideia de um currículo homogenizador, portanto, não compatível com o princípio da inclusão que se anuncia na valorização da diversidade e da diferença.

De acordo com o documento oficial da BNCC, a base não deve e não pode ser considerada como currículo, mas apenas como documento orientador, ou seja, como referência para as instituições educacionais públicas e privadas. Entretanto, Cury, Reis e Zanardi (2018) sustentam que a BNCC se configura como um ponto nodal prescritivo, sendo assim, é currículo, na medida em que selecionou, organizou e sequenciou conhecimentos, embora apresente uma “concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem” (p. 66).

Assim, tendo em vista a importância de dar acesso ao currículo padrão, a discussão que esse trabalho coloca, considerando a homologação da Base Nacional Comum Curricular-Educação Infantil (Brasil, 2017), é a de como esse documento deve servir de base para docentes de creches e pré-escolas para prover um ensino acessível em turmas heterogêneas. Cabe destacar que aqui, não há uma defesa ou crítica ao conteúdo da atual BNCC-EI, já que o enfoque está em analisar a premissa de assegurar o direito de todas as crianças ao mesmo currículo.

Além disso, uma das propostas do presente estudo é de exemplificar como a BNCC-EI pode ser utilizada de modo a responder a diversidade de perfis infantis, quando se agrega a ela referenciais que vêm sendo apontados pela literatura para assegurar acesso ao currículo,

participação e aprendizagem do público da Educação Especial em escolas comuns. A seguir, listam-se os objetivos de pesquisa desenvolvidos no decorrer deste estudo.

Este estudo visou analisar desenvolver uma proposta de utilização flexível da BNCC-EI, visando assegurar acesso ao currículo, participação e aprendizagem de crianças público da Educação Especial em escolas comuns.

Como objetivos específicos pretendeu-se:

Analisar como a BNCC-EI contempla as especificidades do público da Educação Especial;

Ilustrar como aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) de representação, expressão e engajamento, nos objetivos de aprendizagem na BNCC- EI, como meio de responder à diversidade dos estudantes.

Apresentar uma proposição de definição operacional dos objetivos de aprendizagem da BNCC-EI, em relação aos campos de experiências correspondentes, quando for necessária a sistematização do ensino para contemplar crianças que não foram atendidas de maneira satisfatória pela abordagem universalista do DUA.

Método de Investigação

Tratou-se de um estudo qualitativo com delineamento de pesquisa exploratória pois buscou explorar um tema pouco estudado que é a intersecção entre BNCC-EI, Educação Especial, Inclusão Escolar e Abordagens Universalistas, visando compreender melhor o problema e formular hipóteses e propor modelos de implementação para garantir acesso aos objetivos de aprendizagem a aprendizes do público da Educação Especial em creches e pré-escolas. O método foi misto e envolveu pesquisa documental e bibliográfica:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2008, p. 45).

A análise documental da BNCC envolveu os seguintes passos: a) leitura do documento; b) escolha dos descritores para análise documental: Educação Especial, deficiência, inclusão e diversidade; c) pesquisa com os descritores no arquivo da BNCC-EI, d) Descrição da BNCC-EI, e) extração de conclusões da análise sobre Educação Especial e BNCC-EI.

Quanto à pesquisa bibliográfica, esta se realizou a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores do GP-FOREESP e em documentos impressos, como livros, artigos e teses, e legislação disponível sobre os referenciais do Desenho Universal para a Aprendizagem e os procedimentos de operacionalização de itens de Pasqualli (2013). Tanto a descrição quanto a discussão dos dados bibliográficos e esta discussão foram construídas com base em argumentos teóricos.

Organização do Relato do Estudo

O relato do estudo foi estruturado em seis seções. Inicialmente, foi feita uma apresentação da trajetória da autora e do grupo de pesquisa no qual o trabalho se inseriu com o intuito de situar a emergência do interesse no tema do estudo.

A introdução contextualiza o problema do estudo, apresenta uma breve revisão da literatura e descreve os objetivos, o método de pesquisa e a organização do relato do estudo.

A seção 2: Pilares do Dimensionamento Curricular: Perfil de Estudantes, Didática e Avaliação, descreve as concepções teóricas e práticas que discutem a gestão curricular, selecionadas como referencial teórico para as análises, discussões e considerações apresentadas neste relatório de pesquisa.

A seção 3, intitulada “A Base Nacional Comum Curricular e a Etapa da Educação Infantil: Educação Especial em Foco”, apresenta uma análise da BNCC-EI concluindo que a descrição das competências curriculares nacionais para a Educação Infantil não favorecem o ensino de crianças do público da Educação Especial no Brasil.

A Seção 4, intitulada “Desenho Universal para a Aprendizagem: Possibilidades de Flexibilização e Superação de Barreiras da BNCC-Educação Infantil”, propõe a partir de estratégias universalistas que visam a melhoria do ensino para todos as crianças para, apenas posteriormente, caso necessário, responder à necessidade de aprendizagens específicas de crianças do público da Educação Especial. A abordagem universalista apresentada e ilustrada é o referencial do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Entretanto, ainda que se se melhore o ensino para todos os estudantes com a aplicação dos princípios do DUA, é possível que as necessidades específicas de alguns estudantes continuem sem

respostas. Neste caso, entra em jogo a necessidade de sistematizar mais o ensino no sentido de intencionalmente atender determinados objetivos de aprendizagem para esta parcela de crianças.

A seção 5, intitulada “E quando a abordagem universal é insuficiente? Medidas eletivas e adicionais para a BNCC-Educação Infantil”, apresenta uma proposta de procedimento de análise teórica dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para a Etapa da Educação Infantil, considerando-se a descrição operacional de cada item, analisando as formas representações comportamentais, e se estas estão adequadas aos construtos que compõem os cinco campos de experiências, a fim de favorecer o ensino intencional mais sistematizado.

Finalizando o estudo apresenta-se as considerações finais, com as principais conclusões e as implicações científicas, políticas e práticas para estudos futuros.

Pilares do Dimensionamento Curricular: Perfil de Estudantes, Didática e Avaliação

Neste tópico, foram descritas as concepções teóricas e práticas que discutem a gestão curricular selecionadas como referencial teórico para as análises, discussões e considerações apresentadas neste relatório de pesquisa.

O documento "Reflexões de Apoio para o Desenvolvimento Curricular no Brasil: guia para gestores educacionais" (Moder, 2017), publicado pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), resultou da avaliação dos currículos de 17 capitais e cinco municípios, realizada em 2015, com objetivo de promover a articulação das redes educacionais para fortalecimento das políticas educacionais. Esta cooperação estabeleceu o debate sobre a aliança de gestores das redes estaduais e municipais de educação em torno da construção e implementação da BNCC, de modo a descrever condutas favoráveis à sua efetivação.

Conforme discutem Oliveira, Mateus e Lopes (2011), o currículo deve ser considerado uma política cultural desterritorializada, que se territorializa no decorrer das práticas cotidianas das escolas e de seus diversos atores. No cerne deste debate, defende-se o rompimento com compreensões dualistas e hierárquicas que o categorizam como oficial e alternativo, pois, adotar uma destas posturas é fortalecer a polaridade e afastar-se do campo democrático do debate da política cultural curricular (Ramos, Barreiros, & Frangella, 2011) e da premissa da educação como ferramenta da garantia de direitos humanos (Stainback, & Stainback, 1999).

A comparação de desempenho entre estados, cidades, instituições, turmas e estudantes, estabelece uma hierarquia de classificações baseadas em métricas uniformizadoras e meritocráticas, que selecionam sempre os mesmos perfis e mantém o *status quo* excludente (Gardner, 1995). Esta prática é desvelada ao analisar a discrepância no direcionamento de recursos e, além disso, quais são as habilidades e disciplinas enfatizadas pelos parâmetros curriculares (Ramos, 2001).

Enquanto fluxo histórico, cultural, econômico e territorial, o currículo é constantemente reconstruído e, para isto, deve-se garantir espaço para decisões, negociações e renegociações, que não serão definitivas, pois são produto das interações entre o conhecimento formal e informal e revelam as características sociais intrínsecas de seus agentes. Deve, portanto, ser flexível, plural e múltiplo, produzido de maneira cíclica, híbrida e coletiva (Oliveira, Matheus, & Lopes, 2011; Ramos, Barreiros, & Frangella, 2011). Sua constituição se dá num processo complexo, que implica na participação ativa em prol do atendimento da política educacional, das necessidades da comunidade e de cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo, fato que o torna imprevisível (Dias, & Abreu, 2011).

A gestão curricular tem como tarefa o gerenciamento do conjunto de objetivos de aprendizagem, métodos de ensino, meios de avaliação e materiais, de modo a garantir que as experiências sejam moldadas às necessidades educacionais de grupos e indivíduos, por meio da percepção aguçada das equipes e profissionais (Moder, 2017; Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

A verificação da efetividade do planejamento é realizada a partir do acompanhamento das aprendizagens das crianças antes e após o início da intervenção educacional, de modo a conhecer seus repertórios iniciais ao mensurar as habilidades em desenvolvimento, bem como as aprendidas ou as que não desempenham. Sendo assim, o monitoramento curricular envolve modificação, complexificação, simplificação, adaptação de materiais, adição de suportes ou mudanças nas estratégias de ensino. O desenho curricular, a depender da abordagem que o fundamenta, pode ser mais ou menos descritivo. Ambas as concepções possuem limites e potencialidades, sendo necessária uma apurada compreensão da realidade escolar para selecionar qual das alternativas pode ser mais vantajosa (Moder, 2017).

De um lado, vertentes teóricas e práticas apontam que um currículo objetivo e organizado de maneira progressiva, permite maior exercício no controle das variáveis que influenciam a

aprendizagem, pois especifica diretrizes sobre como ensinar, o que avaliar e quais são os resultados esperados ao final de cada plano implementado. Críticas direcionadas a este modelo afirmam que há pouca liberdade na seleção de conteúdos e contextualização com a realidade, pois limita o julgamento dos docentes. De outro modo, aposta-se na valorização da subjetividade e na liberdade para o discernimento da gestão escolar e da ação de professores (Moder, 2017).

Compreende-se que as mudanças no comportamento das crianças é o resultado que indica a aquisição de novas maneiras de atuar frente aos eventos do dia a dia, resolvendo problemas, interagindo com pessoas e objetos, comunicando-se de maneira mais complexa e adaptada, tanto no ambiente escolar quanto nos demais ambientes de convivência. Ao elaborar metas de aprendizagem fundamentadas em valores humanos, supera-se o reconhecimento por habilidades puramente instrumentais. Todavia, é necessário que tais condutas sejam efetivadas por meio de ações concretas, não apenas como discursos idealizados (Ramos, 2001).

É com base no perfil estudantil que serão norteadas as decisões para o gerenciamento curricular, espaço da resignificação e da recriação do currículo por docentes e gestores. Neste ponto, tem-se o principal obstáculo para a prática inclusiva, visto que, a idealização de um desenvolvimento uniforme está arraigada culturalmente, definida pelo perfil médio que atende a expectativas de inteligência tradicional, amparada por expectativas de desempenho lógico-matemático e linguístico (Gardner, 2015).

Tradicionalmente, os estudos sobre a inteligência têm por finalidade a quantificação do potencial do funcionamento cognitivo, aferido mediante testagens em tarefas estruturadas, de aplicação minuciosamente direcionada. Este modo de controle experimental se justifica pela necessidade de garantir a uniformidade dos procedimentos de coleta de dados de desempenho para o estabelecimento de escores médios, extraídos da curva de resultados de aplicações em larga escala (Chiodi, & Schelini, 2009; Gardner, 2015).

Desde o século XIX, empregam-se esforços para a teorização e quantificação da inteligência: Francis Galton, Alfred Binet e Charles Spearman, pioneiros do campo da Psicometria, desenvolveram a premissa de um fator geral de inteligência (Fator G), para a compreensão do funcionamento cognitivo. Posteriormente, David Wechsler destacou-se ao ampliar o conceito de inteligência para dois tipos: inteligência verbal e não verbal. A partir desta nova perspectiva, em 1939, desenvolveu as escalas *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS) - Escala Wechsler de Inteligência para Adultos - e *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) - Escala Wechsler de Inteligência para Crianças. Ambas as escalas são utilizadas para a medição do quociente de inteligência (QI), compostas por subtestes verbais e não verbais (Chiodi, & Schelini, 2009).

Esta concepção dominante de desempenho exerce forte influência na área da Educação, reforçando o estabelecimento dos mesmos objetivos para a totalidade de aprendizes, respaldando-se num errôneo discurso de promoção de equidade no ensino. Esta perspectiva invisibiliza as diferenças de repertório e necessidades e reduz as possibilidades de sucesso de uma quantidade expressiva de crianças que se desviam do perfil médio fixado como público do sistema educacional. Com isto, limitam-se as possibilidades de assimilação, demonstração e envolvimento com o aprendizado (Falvey, Givner, & Kimm, 1999; Gardner, 2015).

Na escola, as testagens são apresentadas como notações escritas em meio impresso, respostas a questionários ou escrita de textos com uso de linguagem formal, dentro de um intervalo de tempo pré-definido para a determinação de níveis de capacidade. O resultado proveniente deste modelo de classificação de desempenho, fortalece a concepção valorativa hegemônica de superioridade e prenúncio de sucesso aos que cumprem com expectativas de inteligência clássica. Sendo assim, o decorrente enquadramento de indivíduos em critérios baseados em desvio padrão, fortalece as desvantagens de oportunidades ao assegurar o fracasso, estigmatiza e reduz os investimentos em recursos aos que não atingem a estas expectativas massificadas (Gardner, 1995).

Como citado anteriormente, outra prática recorrente no ambiente escolar é a formulação de turmas homogêneas, compostas por estudantes com o perfil normativo médio que respondem de maneira mais positiva a práticas escolares uniformes, predominantemente planejadas para a valorização do raciocínio lógico-matemático e linguístico, em detrimento de outros tipos de aprendizado e expressão de conhecimentos. Neste tipo de agrupamento, empenham-se os mesmos esforços para a execução e, seleciona-se estudantes que apresentam desempenho suficiente para a escolaridade básica, tendo como finalidade o mercado de trabalho (Gardner, 1995).

Gardner (1995) propõe a substituição do modelo tradicional de inteligência e desempenho, ao transgredir a formalidade e arbitrariedade implícitas neste tipo de modelo de inteligência, aprofunda-se em fontes naturalísticas de interação e êxito. Em outras palavras, propõe processos de avaliação que contemplem os diversos contextos e papéis sociais que podem ser desempenhados, tendo em vista as tendências e aptidões conquistadas a partir da história de vida de cada pessoa. O autor descreve sete tipos de inteligências, que superam os moldes tradicionais de medida de capacidades acadêmicas respaldadas em medidas de QI comparadas à medida de desempenho de larga escala. Os sete tipos de inteligência citados são: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Ao considerar cada uma destas, fica evidenciado que cada um possui um perfil único de inteligência e tendências de aprendizagem e, assim sendo, é essencial a sensibilização de educadores para identificá-las a fim de promover possibilidades não convencionais de demonstração de aptidões de maneira criativa e inovadora.

Tal mudança de paradigma chama a atenção para a amplitude das diferenças entre níveis de preparação, interesses e perfil de aprendizagem, sendo o tipo de inteligência apenas um entre os inúmeros aspectos, através dos quais, aprendizes se diferenciam entre si. Assim, a premissa é de que não são apenas crianças do público da Educação Especial que apresentam diferenças, mas sim que todas são diversas (Gardner, 1995).

No caso específico de crianças do público da Educação Especial, de acordo com os dados divulgados nos Censos MEC/INEP de 2013 e 2021, o número de municípios que registraram matrículas de público da Educação Especial em classes regulares no Brasil, cresceu de 3.147 para 5.553. Conseqüentemente, o número de escolas públicas que atendem estes perfis de alunos, subiu de 21.768 para 99.929, enquanto o índice de professores com formação especializada saltou de 33.691 para 93.371, para atender um total de matrículas que foi ampliado de 843.342, chegando à marca de 1.074.617 no ano de 2021. Neste mesmo período, as matrículas em escolas especializadas/classes especiais caiu de 358.898 para 194.421 (de 72% para 23% do total de matrículas de alunos público da Educação Especial).

Em 2021 tem-se a divulgação de um dado específico sobre estudantes com autismo de 246.769, já as matrículas de alunos com "deficiência mental/intelectual" marcam o total de 870.483 e 24.424 de alunos com altas habilidades ou superdotação. Observou-se ainda o aumento de matrículas no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE) de 129.697, em 2008, para 290.799 em 2021 (MEC-INEP, 2013; MEC-INEP, 2021).

O Decreto Nº 6.571 de setembro de 2008 da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, definiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituindo esse serviço em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino regular. Isto posto, estudantes elegíveis a este serviço devem receber atendimento complementar/suplementar com função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, de modo a reduzir ou eliminar barreiras que impedem sua participação plena.

A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, intitulada Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegurou a promoção do acesso e exercício igualitário dos direitos fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Ao prever as diretrizes para inclusão em ambiente escolar, declara o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e

da sociedade de assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência . Em seu texto, é preconizada a educação na rede regular de ensino, direito ao acompanhamento especializado, adaptação curricular e material didático diferenciado, sempre que necessário. Neste documento, há também a especificação de diferentes tipos de barreiras que impedem o acesso desta população a direitos fundamentais. No que diz respeito ao direito e permanência no sistema educacional, descrevem-se as seguintes barreiras, extraídas integralmente do texto original:

Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Salienta-se que a identificação e superação de barreiras de aprendizagem é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade educacional e pela sociedade como um todo, não sendo exclusividade da escola ou de seus profissionais de maneira isolada e compulsória (Lei Nº13.146, 2015). Além disso, envolve processos complexos de tomada de decisão e uso de

ferramentas diferentes para cada necessidade/barreira identificada a partir de um processo de observação e avaliação das condições ideais de ensino para cada turma e cada aprendiz.

De particular interesse para o presente estudo são as barreiras atitudinais e as barreiras comunicacionais e informacionais, e sob a perspectiva fundamentada na validação de múltiplos perfis, o ensino deve ser dimensionado de maneira diversificada, visando o atendimento de uma gama amplificada de demandas de ambientes heterogêneos. Sendo assim, as ferramentas e metodologias corroboram o rompimento com a idealização do estudante médio e, por consequência, exigem qualificação profissional, maior tempo de planejamento, levantamento de perfis e seleção de estratégias condizentes a cada contexto previamente ponderado (Stainback, & Stainback, 1999).

A composição de turmas heterogêneas implica o conceito de diversidade e a coexistência de estudantes com perfis acadêmicos sociais, emocionais, linguísticos e identitários variados que, indiscutivelmente, apresentam diferentes níveis de habilidades, conhecimentos, desempenho, estilo de aprendizagem e ritmos para aprender (Stainback, & Stainback, 1999). Neste enquadramento, educadores devem adotar abordagens diferenciadas de ensino, promovendo apoio e colaboração para atender às necessidades diversificadas das crianças. Assim sendo, o preparo das atividades que atendam a uma ampla variedade de necessidades e estilos de aprendizado pode ser mais demorado e exigente (Stainback, & Stainback, 1999).

Sendo assim, a flexibilidade é fundamental, tendo em vista o currículo, a didática e avaliação que compõem o gerenciamento dos percursos que dependem diretamente do conhecimento e das ferramentas que a equipe escolar dispõe para a heterogeneidade de dinamicidade, intrínsecas ao ambiente escolar heterogêneo (Rose, Meyer, & Gordon, 2014; Gardner, 1995; Jorgensen, 1999; Moder, 2017).

O ponto de partida deste planejamento é o levantamento de informações sobre o desempenho inicial das crianças, atitude essencial para práticas preventivas, ao promover diagnóstico antecipado de possíveis barreiras para a aprendizagem. São diversas as vantagens decorrentes do processo avaliativo educacional, pois permite à gestão curricular o controle e a reformulação de expectativas e prescrições, a partir da mensuração da efetividade dos planos executados, monitorados e revisados de maneira contínua. A sensível identificação de necessidades, alterações de objetivos, materiais ou conteúdos e implementação de suportes permite a alteração de qualquer uma das etapas dos procedimentos de ensino, a qualquer momento, evidenciando a extrema relevância do uso de instrumentos qualitativos para a flexibilização do ensino (Moder, 2017).

Veltrone e Mendes (2011) nos convidam a romper com a tradicional comparação de desempenho, evidenciando que a avaliação progressiva permite o acompanhamento das propostas educacionais, de modo a verificar se o planejamento ou as adaptações implementadas atendem às necessidades de aprendizagem. Sendo assim, o foco não é repertório individual, mas sim a efetividade das estratégias selecionadas para cada grupo ou aprendiz, mensurando a qualidade do serviço ofertado. Partindo deste pressuposto, o fracasso escolar não é compreendido como causa de deficiências, transtornos ou características subjetivas das crianças, mas sim por condições educacionais insuficientes que ignoram a heterogeneidade da condição humana.

Avaliar de maneira justa ou autêntica requer adaptação dos métodos de monitoramento, de propostas de ensino que legitimem os diferentes tipos de interesse, expressão e compartilhamento de conhecimentos. Assim, assume-se a coexistência de diferentes ritmos de aprendizado, pontos fortes e áreas de melhoria e, daí, busca-se planejar uma avaliação de apreensão amplificada das aprendizagens, com base nas múltiplas inteligências e nos vários papéis que podem ser desempenhados socialmente (Gardner, 1995; Falvey, Givner, & Kimm, 1999).

Para isto, indica-se que as análises sejam respaldadas em situações cotidianas que consolidam o conhecimento como relevante para a convivência comunitária de maneira naturalística, aplicáveis ao contexto da vida real, para o exercício da autonomia e da cidadania. Além disso, ao prosseguir com as observações, tem-se o foco no caminho percorrido, em suas nuances e particularidades, validando não apenas o desempenho em competências específicas, mas o envolvimento com a construção de escolhas e significados, essenciais ao crescimento pessoal e coletivo (Gardner, 1995; Falvey, Givner, & Kimm, 1999).

A superação de barreiras para a aprendizagem envolve um processo multifacetado de levantamento de informações, de empreendimento de soluções educacionais e organizacionais ajustadas a cada barreira identificada, bem como a verificação de efetividade das ações para responder às exigências cotidianas. Aqui, evidencia-se a carência de ações baseadas na prevenção e eliminação de barreiras de acessibilidade no ambiente escolar. Em vista disso, práticas universais, que beneficiem a diversidade de estudantes têm sido disseminadas por diferentes equipes de especialistas, em diferentes localidades, estabelecendo-se como evidência relevante no campo da pesquisa educacional. Atendendo a uma demanda social histórica, os princípios de universalidade aplicados aos ambientes educacionais, reconhecem e contemplam a diversidade.

A vida é repleta de picos e vales, triunfos e verdades. Muitas vezes, sofremos por querer viver um mundo somente de vales, sem lutas ou dificuldades, um mundo plano, reto, consistente.

Relutamos em enxergar a verdade da diferença e da diversidade. Relutamos em reconhecer que nossas constantes existem dentro de uma estrutura na qual tudo está sempre mudando.

Relutamos em aceitar mudanças (hooks, b.¹, 2022, p. 55).

Compreende-se currículo como ferramenta potente para a implementação dos princípios de inclusão e equidade dentro do sistema educacional. O ensino planejado e as oportunidades de

¹ bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. É grafado em letras minúsculas como posicionamento político de recusa egoica intelectual: hooks desejava atenção às suas palavras, não à sua pessoa.

aprendizagem disponíveis em salas de aula comuns são essenciais. Estruturas foram criadas para orientar escolas na organização das diferentes áreas de aprendizagem dentro do currículo, e embora o desenvolvimento de currículos personalizados, necessários para alguns estudantes, imponha demandas adicionais a escolas e professores, essa medida também faz parte da garantia da qualidade da educação.

Assim, torna-se importante questionar se o currículo nacional e seus sistemas de avaliação são projetados para responder a todos os estudantes de forma eficaz. Até que ponto o currículo nacional tem como base os princípios de inclusão e equidade? Até que ponto o currículo nacional tem a robustez e flexibilidade para atender a todos os estudantes? Até que ponto os sistemas de avaliação são utilizados para celebrar diferentes níveis de conquista e apoiar o desenvolvimento de todos os estudantes?

A Base Nacional Comum Curricular e a Etapa da Educação Infantil: Educação Especial em Foco

Retomando a discussão anterior, a Base Nacional Comum Curricular é uma proposta normativa que visa estabelecer os direitos de aprendizagem essenciais que todo o alunado tem direito de desenvolver ao longo da educação básica, para garantir a equidade na educação, promovendo uma formação integral e equivalente nas escolas brasileiras. A proposta abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, detalhando os conteúdos e habilidades que devem ser ensinados em cada etapa.

Segundo consta, o processo de elaboração do documento se deu por meio de um processo participativo composto pela representação de gestores, educadores, especialistas e membros da sociedade civil, num contexto de articulação política, social e comunitária que almejou o diálogo entre o conhecimento formal e informal, por meio de teorias e práticas cotidianas do fazer pedagógico, legitimando diversidade cultural e interdisciplinaridade para os percursos da escolarização. Entretanto, este processo não ocorreu sem controvérsias (Barbosa, Silveira, Soares, 2019).

No cenário educacional brasileiro, é evidente que um currículo uniforme e rígido é impraticável, tendo em vista as discrepâncias territoriais, econômicas, regionais, culturais e históricas do Brasil, de cada instituição e de cada sujeito. Isto significa que, para atender de maneira versátil à variabilidade de características das regiões, dos recursos disponíveis, das demandas comunitárias, dos perfis das instituições e dos gestores, das características do profissional educador, das turmas e de cada aprendiz, adequações curriculares são primordiais (Brasil, 2017). No entanto, não há diretrizes que apoiem os processos de tomada de decisão para a flexibilização curricular de uma maneira sistematizada, de modo a amparar a gestão curricular.

Quanto à gestão, constitucionalmente, a Educação Infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, enquanto os estados atuam como responsáveis pelo ensino médio, enquanto a educação superior é encargo do governo federal. Ou seja, todo esse texto se refere aos deveres municipais para cumprimento da normativa educacional, visto que se refere especificamente aos anos iniciais da escolarização.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, foi o que permitiu que a Educação Infantil fosse equiparada ao Ensino Fundamental e Médio como um dos pilares da Educação Básica, representa um marco histórico de extrema relevância para a garantia dos direitos educacionais das crianças.

Conforme salienta Mendes (2010), os primeiros anos de vida são considerados cruciais para o desenvolvimento de maneira geral, levando em consideração a sensibilidade biológica a fatores como nutrição, interações sociais, cuidados e estimulação cognitiva nos primeiros anos de vida. Isto significa que, na mesma proporção que o potencial para o desenvolvimento cerebral e de habilidades é acelerado em condições ambientais enriquecidas, a vulnerabilidade causada por condições insuficientes pode ocasionar prejuízos significativos ou permanentes.

De maneira ainda mais decisiva, a estimulação precoce de crianças com diferentes características cognitivas, corporais, sensoriais, comportamentais, acadêmicas, sociais, emocionais, linguísticas e identitárias desempenha um papel fundamental para a garantia de condições favoráveis ao desenvolvimento amplo e condizente às necessidades individuais. Esta garantia é necessária, visto que as experiências naturalísticas da cultura, em seus diversos âmbitos, podem ser insuficientes para a estimulação de sujeitos expostos a condições de vulnerabilidade. Sendo assim, com amparo de pesquisas nas áreas da Educação, sobretudo da Educação Especial, são estabelecidas medidas de proteção e atendimento especializado com a finalidade de garantir o atendimento às necessidades educacionais diferenciadas de crianças, o quanto antes possível,

respaldado pela observação de barreiras para a aprendizagem e atrasos significativos em marcos cruciais do desenvolvimento (Mendes, 2010).

Com o objetivo de diferenciar os conceitos e práticas de educar e cuidar de crianças de zero a 18 meses, Vitta (2004) identificou os objetivos de ensino, as atividades sugeridas, as estratégias e as maneiras de avaliar o aproveitamento de crianças em berçários. As análises tiveram enfoque no planejamento educacional para as faixas etárias iniciais, considerando práticas inclusivas direcionadas, especificamente, para o público com necessidades especiais. Os resultados demonstraram o destaque de práticas de cuidado de um ponto de vista orgânico, relacionadas à rotina de alimentação, higiene e sono. Para estas atividades, foram observados grandes empenhos da equipe para o planejamento e execução, o seguimento de um cronograma e facilitação da rotina de atividades, materiais e horários. Em contrapartida, não foi observado um planejamento operacional de práticas educativas para o favorecimento do desenvolvimento psicomotor, afetivo e social. Partindo do levantamento, é possível a definição e descrição de necessidades que devem ser consideradas no atendimento a crianças, visto que, tem-se a hierarquia de necessidades estabelecida de modo a priorizar práticas relacionadas à subsistência como higiene, alimentação e sono (Vitta, 2004).

Uma das reflexões propostas por Rosenberg (2021), a maioria das pessoas não teve oportunidade de aprender sobre diferentes tipos de necessidades, o que impossibilita a identificação e expressão destas. O autor descreve as necessidades humanas em sete categorias: autonomia, celebração, integridade, interdependência, lazer, espiritualidade (valores) e necessidades físicas. Ressalta-se um vocabulário empobrecido relacionado à descrição de necessidades, sendo comum que sejam descritos os comportamentos que impedem a satisfação de expectativas, ao invés das reais necessidades que demandam atenção.

Neste contexto, fica evidente a necessidade de estabelecimento de práticas que atendam tanto à demanda de cuidado básico quanto à proposta educacional, que devem ser integradas à rotina de escolas infantis, a fim de estruturar o cotidiano e as atitudes de profissionais, alinhando as perspectivas curriculares à prática. Sendo assim, ressalta-se a importância do comprometimento com projetos político-pedagógicos que estabeleçam propostas educacionais embasadas na garantia de direitos educacionais integradas às práticas de cuidado essenciais, como medida de atenção básica e preventiva, visando a minimização de impactos provenientes de estimulações inapropriadas ou tardias (Vitta, 2004).

Na BNCC, a etapa da Educação Infantil tem como foco o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, em ambientes seguros e acolhedores. O ingresso em creches ou pré-escolas marca a primeira grande separação das crianças de seus cuidadores, o que quer dizer que a escola é a segunda instituição social que oferece normas, modelos e afetos que serão a base para o desenvolvimento da personalidade e da cidadania, por meio da participação em grupos. Neste sentido, a função do cuidado é primordial no processo educativo, envolvendo as crianças, suas famílias e todo o contexto comunitário onde se desenvolvem (Brasil, 2017).

Ao desempenhar o papel de instituição de protetiva e formativa, a escola é promotora de experiências de transmissão de conhecimentos acumulados pela cultura e selecionadora de habilidades que serão desempenhadas dentro e fora do ambiente escolar, pois o planejamento gira em torno do que é relevante para os membros da comunidade, como complemento do que é comum ao ambiente familiar e comunitário. Nesta direção, evidencia-se a indispensável proximidade entre família e escola em virtude do compartilhamento da responsabilidade por cidadãos em desenvolvimento (Brasil, 2017).

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, previstos na Base Nacional Comum Curricular-Educação Infantil (BNCC-EI) devem ser contemplados no planejamento e concretizado nos planos de aula são: a) o direito de conviver com pares, familiares e grupos; b) o direito de brincar de diversas formas, em diferentes tempos e espaços de maneira coletiva, convivendo e vivenciando a cultura que lhe cerca; c) direito de ser um participante ativo nos ambientes em que convive, comunicando-se e fazendo escolhas; d) direito de explorar vivências diversas enquanto sujeito sócio cultural experimentando a criatividade, sentimentos, questionamentos, opinando e se expressando de maneira fluente utilizando diversos recursos linguísticos; e por fim, e) o direito de formular sua subjetividade pautada em princípios comunitários de diversidade e sempre enriquecido pelos valores e pela ética dos grupos aos quais pertencem (Brasil, 2017).

Levando em consideração as faixas etárias e as habilidades comumente desempenhadas em cada etapa do desenvolvimento, os condutores de todas as experiências são as interações sociais e o brincar, já que o indivíduo se constitui na relação com os outros e que a experimentação lúdica é a principal via de acesso, e é por meio dela que as aprendizagens serão vivenciadas de maneira prazerosa por intermédio do corpo, de objetos ou da relação com terceiros (Brasil, 2017).

Tabela 1

Objetivos de aprendizagem da Educação Infantil por faixa etária

| Etapa do desenvolvimento | Faixa etária | Objetivos de Aprendizagem |
|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| Bebês | 0 a 1 ano e 6 meses | 29 |
| Crianças bem pequenas | 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses | 32 |
| Crianças pequenas | 4 anos a 5 anos e 11 meses | 32 |
| Total | | 93 |

A distribuição de habilidades por faixa etária é proporcional e o tempo transcorrido entre o início e o final de cada etapa é de aproximadamente um ano e meio. A quantidade de competências indicadas são próximas de 30. Sendo assim, levando em média um ano letivo de 200 dias, a média de metas de ensino seria de seis objetivos de aprendizagem no período de um mês.

A quantidade de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos pela proposta curricular da BNCC-EI foram sistematizadas de acordo com as etapas do desenvolvimento e campos de experiência nas tabelas a seguir.

Tabela 2

Bebês - Total de objetivos de aprendizagem por campo de experiência

| Etapa do desenvolvimento | Faixa etária | Campo de Experiências | Competências BNCC |
|---|---------------------|---|--------------------------|
| Bebês | 0 a 1 ano e 6 meses | O eu, o outro e o nós | 6 |
| | | Corpo, gestos e movimentos | 5 |
| | | Traços, sons, cores e formas | 3 |
| | | Escuta, fala, pensamento e imaginação | 9 |
| | | Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações | 6 |
| Total de Objetivos de Aprendizagem (Bebês) | | | 29 |

A tabela 2 apresenta a quantidade de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a faixa etária de bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses, que devem ser estimuladas, de acordo com cada campo de experiência: O eu, o outro e o nós (6); Corpo, gestos e movimentos (5); Traços, sons, cores e formas (3); Escuta, fala, pensamento e imaginação (9); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (6).

Para a faixa etária de crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, a quantidade total de objetivos por campo de experiência é: O eu, o outro e o nós (7); Corpo, gestos e movimentos (5); Traços, sons, cores e formas (3); Escuta, fala, pensamento e imaginação (9); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (8), conforme tabela 3.

Tabela 3

Crianças bem pequenas - Total de objetivos de aprendizagem por campo de experiência

| Etapa do desenvolvimento | Faixa etária | Campo de Experiências | Competências BNCC |
|---|-------------------------------------|---|--------------------------|
| Crianças bem pequenas | 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses | O eu, o outro e o nós | 7 |
| | | Corpo, gestos e movimentos | 5 |
| | | Traços, sons, cores e formas | 3 |
| | | Escuta, fala, pensamento e imaginação | 9 |
| | | Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações | 8 |
| Total de Objetivos (Crianças bem pequenas) | | | 32 |

A tabela 4 apresenta a quantidade de objetivos de aprendizagem para a faixa etária de crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses: O eu, o outro e o nós (7); Corpo, gestos e movimentos (5); Traços, sons, cores e formas (3); Escuta, fala, pensamento e imaginação (9); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (8).

Tabela 4

Crianças pequenas - Total de objetivos de aprendizagem por campo de experiência

| Etapa do desenvolvimento | Faixa etária | Campo de Experiências | Competências BNCC |
|---|----------------------------|---|--------------------------|
| Crianças pequenas | 4 anos a 5 anos e 11 meses | O eu, o outro e o nós | 7 |
| | | Corpo, gestos e movimentos | 5 |
| | | Traços, sons, cores e formas | 3 |
| | | Escuta, fala, pensamento e imaginação | 9 |
| | | Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações | 8 |
| Total de Objetivos (Crianças pequenas) | | | 32 |

Estrutura curricular: os campos de experiências

A BNCC-EI é estruturada em cinco campos de experiências, que representam diferentes áreas do saber e do patrimônio cultural, e são os eixos para a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Ressalta-se que estes cinco campos de experiências baseiam-se nas disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A seguir, apresenta-se os campos de experiência e seus respectivos detalhamentos, extraídos na íntegra do documento oficial da BNCC).

O eu, o outro e o nós

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os

outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 40).

Tabela 5

O eu, o outro e o nós (EO)

| Campo de Experiência | Etapa do Desenvolvimento | Objetivos de Aprendizagem |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| O eu, o outro e o nós (EO) | Bebês | 6 |
| | Crianças bem pequenas | 7 |
| | Crianças pequenas | 7 |
| Quantidade de itens | | 20 |

Corpo, gestos e movimentos

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à

sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2017, p. 40 e 41).

Tabela 6
Corpo, gestos e movimentos (CG)

| Campo de Experiência | Etapa do Desenvolvimento | Objetivos de Aprendizagem |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Corpo, gestos e movimentos (CG) | Bebês | 5 |
| | Crianças bem pequenas | 5 |
| | Crianças pequenas | 5 |
| Quantidade de itens | | 15 |

Traços, sons, cores e formas

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos

outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, p. 41).

Tabela 7

Traços, sons, cores e formas (TS)

| Campo de Experiência | Etapa do Desenvolvimento | Objetivos de Aprendizagem |
|-----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Traços, sons, cores e formas (TS) | Bebês | 3 |
| | Crianças bem pequenas | 3 |
| | Crianças pequenas | 3 |
| Quantidade de itens | | 9 |

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos

textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42).

Tabela 8
Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF)

| Campo de Experiência | Faixa etária | Objetivos de Aprendizagem |
|--|-----------------------|----------------------------------|
| Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF) | Bebês | 9 |
| | Crianças bem pequenas | 9 |
| | Crianças pequenas | 9 |
| Quantidade de itens | | 27 |

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de

materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 42 e 43).

Tabela 9

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET)

| Campo de Experiência | Faixa etária | Objetivos de Aprendizagem |
|--|-----------------------|----------------------------------|
| Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET) | Bebês | 6 |
| | Crianças bem pequenas | 8 |
| | Crianças pequenas | 8 |
| Quantidade de itens | | 22 |

Pereira (2020) considera que a proposta dos campos de experiência da BNCC-EI se distancia da proposta de componentes curriculares propostos para outros níveis de ensino, e busca romper com a lógica escolarizante de segmentação dos saberes em áreas disciplinares. Para o autor, a BNCC-EI representa um avanço da BNCC, quando se compara ao documento anterior do

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, na medida em que expande os campos de experiência. Entretanto, ao listar objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, a proposta se distancia das diferenças individuais entre as crianças, instituições, comunidades e regiões brasileiras. O autor considera que ao propor objetivos é pressupor que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas e de aprendizagem e que fatores ambientais tenham pouca influência na aprendizagem.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

A descrição das aprendizagens abrange comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências estruturadas a partir do brincar e das interações, essenciais ao desenvolvimento infantil. No documento, ressalta-se que a divisão em grupos etários e o sequenciamento de habilidades não deve ser considerado de maneira rígida, afirmando-se que a prática pedagógica deve considerar "diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2017).

Das páginas 45 a 52 do documento oficial da BNCC, são apresentados cinco quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, um por campo de experiências. O sequenciamento de objetivos é organizado de acordo com a faixa etária e, subdividido em três grupos, conforme exemplo:

| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO | | |
|--|--|---|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. | (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. | (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. |

Figura 1. Exemplo da apresentação de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento extraído da BNCC.

[...] cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico. Segundo esse critério, o código EI02TS01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). [...] Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 26).

A partir daqui, inicia-se a análise do documento da BNCC em diálogo com os referenciais teóricos anteriormente apresentados e discutidos. Ao levantar um breve panorama sobre promoção de condições de equidade em práticas educacionais, reconhecendo a necessidade de incorporação de práticas afirmativas e de diferenciação curricular para efetivação de práticas inclusivas. Contudo, não há qualquer instrução sobre como essas diferenciações podem ser elaboradas ou citação de documentos ou normas para a diferenciação curricular, presentes em outros documentos normativos e legislações vigentes. Com isto, revela-se a desconsideração de crianças com deficiência no cerne do planejamento curricular e das propostas de aprendizagem, compactuando com a histórica exclusão ou invisibilização deste público ao lado de outros perfis relegados à marginalidade como povos indígenas, comunidades quilombolas e afrodescendentes e jovens, adultos e idosos que não percorreram todas as etapas de escolarização.

Quanto à operacionalização ou objetividade na escrita dos objetivos curriculares, é possível listar palavras imprecisas, que são passíveis de compreensões subjetivas: "reconhece" ou "identifica", fato que pode comprometer o planejamento que envolvem as instruções letivas (Vargas, 1974; Gil, 2008). É evidente também a expectativa relacionada à expressão do conhecimento por meio de habilidades linguísticas e de expressão gráfica ou oral (Gardner, 1995), o que pode favorecer alguns estilos de aprendizagem em detrimento de outros. Tais exigências excluem do escopo perfis de estudantes que enfrentam barreiras comunicacionais, por exemplo.

Quanto à padronização ou flexibilidade curricular, não há descrição de parâmetros de implementação ou procedimentos de tomada de decisão que oriente educadores quanto a práticas baseadas em evidências para planejamento, adaptação e implementação curricular para turmas heterogêneas ou necessidades educacionais específicas. Nesse aspecto, considera-se implícita a homogeneidade do público para o qual o documento foi desenvolvido. Na mesma linha de análise, não se observa qualquer tipo de instrução sobre a relevância dos aspectos culturais que podem e devem ser considerados para a elaboração de um planejamento curricular que, não apenas respeite, mas que valorize e legitime as identidades locais e diferentes modos de vida e experiências do multifacetado território brasileiro.

Quanto ao universo avaliativo, não há indicação de diretrizes avaliativas, sobretudo para a etapa da educação infantil, que dificilmente será contemplada com um modelo avaliativo tradicional, em respeito à etapa de desenvolvimento e expectativas relacionadas ao desempenho de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em creches e pré-escolas.

Aqui, evidenciam-se os riscos de uma proposta de padronização aplicada de maneira indiscriminada e alienada implica na rigidez e na ausência de espaço para a criatividade e insensibilidade frente a perfis que não se beneficiam de práticas tradicionais e uniformizadoras devido aos desvios que não foram calculados, por ter sido planejado com base na criança típica média.

O tradicionalismo se revela novamente através da expectativa de um desempenho cognitivo específico e excessivamente baseado em raciocínio lógico-matemático e linguístico, em detrimento de outros meios de aprendizagem e expressão como valores éticos, habilidades emocionais, socioemocionais e de autoconhecimento. Além disso, o foco em competências evidencia uma hipervalorização de habilidades instrumentais, associada a uma lógica capital limitadora de espaço para a criatividade, crítica e resolução de problemas cotidianos e significativos.

Enfim, a existência da BNCC-EI, ainda que se explicita seu compromisso com os direitos de aprendizagem das crianças, que especifique as aprendizagens comumente esperadas em cada etapa do desenvolvimento, não é suficiente para orientar o educador a como ajustar uma proposta de currículo padrão com a diversidade dos estudantes. Para Pereira (2020) a BNCC-EI:

[...] silencia em relação ao trabalho com crianças com deficiências, síndromes e transtornos, o que talvez seja o que mais deve preocupar as professoras e os professores, já que a lista de conhecimentos definidos como “direitos de aprendizagem” está muito bem definida (rigidamente) por faixas etárias (p.84).

Em um sistema de ensino eficiente, todos os estudantes são avaliados de forma contínua em termos de seu progresso no currículo. Isso permite aos professores responder a uma ampla gama de estudantes individuais. Entretanto, a mera habilidade de identificar o nível ou desempenho de cada estudante ou enumerar certas dificuldades particulares, não é suficiente. Os professores em sistemas inclusivos devem avaliar a eficiência do seu trabalho para alcançar o sucesso de seus aprendizes, e também devem saber o que é necessário fazer para que cada um possa aprender da melhor forma possível. Portanto, a avaliação deve se concentrar não apenas nas características e realizações dos estudantes, mas também no currículo e como cada estudante pode aprender internamente e além.

Ao educador infantil cabe superar barreiras, e ao mesmo tempo assegurar o desenvolvimento de todos as crianças, oferecendo experiências valiosas, intencionalmente planejadas, organizadas e acessíveis, colocando à disposição das crianças tempos, materiais e espaços para que se desenvolvam. Para isso, a proposta do presente estudo é tomar como uma das bases para pensar na acessibilização do currículo, o referencial do chamado Sistema de Suporte Multicamada (SSMC), que oferece um caminho potencial para o alcance dos objetivos de políticas de inclusão escolar e representa uma potente inovação na escolarização, visto que sua aplicação tem

trazido em outras realizadas resultados sociocomportamentais e acadêmicos importantes (McIntosh & Goodman, 2016).

O SSMC é uma proposta que contribui para se organizar a escola de modo a dar acesso ao currículo a todos e ao mesmo tempo responder à diversidade de estudantes na medida em que: a) intervenções em camadas ou escalonadas em três níveis, se aplicam a todos, independentemente do rótulo; (b) a avaliação (triagem e monitoramento do progresso) ocorre em todos os níveis de apoio para orientar as decisões relativas à intervenção, níveis de intensidade e modificações curriculares; (c) o sistema integra intervenções sociais e comportamentais com intervenções acadêmicas; (d) propõe uma estrutura pedagógica unificada para toda a escola que se aplica a todos os alunos, reduzindo potencialmente a necessidade de salas de aula separadas, como as salas de recursos por exemplo, proporcionando um uso mais eficiente do espaço e do pessoal; (e) é um sistema orientado por processos interativos de decisão e apoio da equipe; e (f) adota e utiliza os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), contribuindo assim, entre outras melhorias educacionais, para uma maior participação e aprendizagem de alunos com todos os tipos e graus de deficiência (Saylor, Skrtic, Cohn, & Olmstead, 2020).

O SSMC baseia-se na premissa de que o apoio universal, no nível 1, deve ser fornecido a todos os alunos, e envolve maximizar a qualidade do ensino no contexto da classe ou turma comum, para prevenir dificuldades e que isso pode ser suficiente para a grande maioria dos estudantes, evitando a necessidade de remediação. Alguns alunos, no entanto, podem precisar de apoio suplementar em vários momentos (nível 2), e alguns alunos podem precisar de apoio mais intenso (nível 3) para serem bem-sucedidos no ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo de seus colegas de nível escolar (Saylor, Skrtic, Cohn, & Olmstead, 2020).

Assim, educar implica em empregar o conjunto de suportes e serviços para que todos os alunos tenham acesso a um ambiente de alta qualidade. Essa coerência requer triagem contínua e

monitoramento do progresso para garantir que as práticas apropriadas baseadas em evidências sejam fornecidas. O conjunto de suportes deve ser baseado no DUA, incluindo instrução diferenciada, pedagogia culturalmente responsiva e educação integrada implementada em todos os níveis de suporte (Saylor, Skrtic, Cohn, & Olmstead, 2020).

O advento do referencial do SSMC associado ao DUA tem algumas implicações importantes sobre como o termo inclusão baseada na equidade desloca as preocupações políticas para além de questões focadas em sala de aula para focar como todos os serviços e apoios educacionais disponíveis são equitativamente ajustados às necessidades dos alunos. Historicamente, o termo inclusão carrega uma conotação baseada no local, na colocação e permanência ao máximo numa classe comum. A inclusão baseada na equidade considera todo o ambiente escolar em vez de salas de aula específicas, como uma sala de recurso/apoio/reforço como o foco de preocupação para o ensino que, neste caso, podem ser ampliadas por estratégias de aprendizagem cooperativa ou assistida por pares (McMaster & Fuchs, 2016; Costa, 2024), arranjos de coensino (Mendes, Vilaronga, & Zerbato, 2022).

Em todos os casos, a prática inclusiva baseada na equidade envolve proporcionar aos alunos o máximo envolvimento com o currículo no nível/etapa/ano em que eles se encontram, onde o SSMC fornece um caminho potencial:

A importância do SSM juntamente com o DUA não pode ser superestimada. Arranjos em camadas aplicados a toda a escola, em vez de práticas isoladas em uma única sala de aula, têm o potencial de permitir o progresso em direção à eliminação gradual de ambientes autônomos específicos para subgrupos específicos, como educação especial. [...] Ao fazê-lo, permitem uma distribuição mais equitativa de apoios e serviços especializados... oferecem o potencial de reduzir os encaminhamentos inadequados para a educação especial, abordando os impedimentos

à aprendizagem precocemente no contexto da educação geral [...] (Saylor, Skrtic, Cohn, & Olmstead, 2020).

Em síntese, inclusão com equidade deve ir além de assegurar uma matrícula para a criança com necessidades educacionais, ou seja, mais do que frequentar por tempo parcial uma turma ou desenvolver atividades descontextualizadas que impedem as crianças de ter acesso ao currículo comum. No caso, a BNCC define as aprendizagens essenciais a serem ensinadas nas escolas brasileiras, da Educação Básica a todas as crianças, mas como garantir inclusão com equidade?

Este estudo teve como objetivo principal analisar a descrição dos objetivos de aprendizagem da BNCC, com o propósito de refletir sobre como viabilizar a acessibilidade da BNCC-EI, para contemplar a diversidade dos alunos no contexto inclusivo.

A proposta aqui apresentada é considerar os referenciais do SSMC e do DUA, apresentando um exercício de como os educadores podem tratar a BNCC para prover ensino acessível e inclusão com equidade. Espera-se assim, contribuir com educadores da Educação Infantil, propondo caminhos sobre como responder às crianças pequenas com necessidades específicas de aprendizagem em creches e pré-escolas inclusivas.

Desenho Universal para a Aprendizagem: Possibilidades de Flexibilização e Superação de Barreiras da BNCC-Educação Infantil

Com a reciprocidade, não é preciso que todos sejamos iguais para atingir a aceitação e a mutualidade. Se a igualdade for vista como a única norma aceitável para que as pessoas possam se encontrar além de fronteiras e criar comunidades, então há pouca esperança (hooks, b., 2022, p. 140).

O termo Desenho Universal (DU), do inglês *Universal Design* (UD), foi definido na década de 1990 pelo arquiteto estadunidense Ron Mace, sob influência do movimento denominado *barrier-free design* (design sem barreira), constituído por grupos e profissionais organizados a fim de desenvolver e implementar mecanismos inovadores de Engenharia de Reabilitação para promoção de acessibilidade e superação de barreiras arquitetônicas, impostas pelo planejamento tradicional e excludente de construção, pautado em padrões normais (Oliveira, Nuernberg, & Nunes, 2013).

Resultado de movimentos sociais e políticos pautados no respeito à diversidade e garantia de direitos fundamentais inclusivos, este modelo permite a criação de ambientes acessíveis, favorecendo o senso comunitário de aceitação mútua e valorização das diferenças e estabelecendo um lugar de pertencimento, essencial para o desenvolvimento de indivíduos protagonistas e atuantes no meio social (Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

Os princípios norteadores do DU foram definidos por Story (2001) como:

1. Uso equitativo: ambientes, itens e bens de utilização facilitada e funcional para usuários com distintos perfis;
2. Uso flexível: planejamento de estratégias de adaptação, sempre que necessário, para incluir ainda mais usuários, a depender de suas especificidades e apoios necessários;

3. Uso simples e intuitivo: redução de custos de resposta e complexificação para o favorecimento de uma experiência autônoma de usuários com níveis plurais de desempenho, considerando diversos domínios de habilidades;
4. Informações simples: objetividade e múltiplas vias de acesso para a comunicação de informações essenciais para a utilização eficiente dos recursos;
5. Tolerância ao erro: margem de segurança para a evitação de usos prejudiciais ou ocorrência de acidentes, sobretudo em atividades que requerem cautela;
6. Esforço físico mínimo: dimensionamento de dispositivos que garantam ao máximo de segurança, eficiência e conforto com o emprego de esforços mínimos;
7. Dimensionamento para espaços abrangentes: acessibilização e conforto para múltiplos usuários.

Os princípios, práticas e recursos de DU têm sido incorporados às mais diversas áreas do conhecimento e de prestação de serviços, devido ao favorecimento do acesso devido à redução ou eliminação de barreiras de acesso (Oliveira, Nuernberg, & Nunes, 2013). Com base nesta conjectura, o dimensionamento de projetos é ampliado para um ser humano diverso: com ou sem deficiência, com uma variabilidade corporal, cognitiva, sensorial e comportamental. A adaptabilidade ou flexibilidade referida envolve o ajuste das abordagens de acordo com o feedback coletado pela especificidade dos indivíduos, dado basal para a formulação de metas, a conteúdos, materiais e a sistematização para a inserção e remoção de suportes, quando necessário (Rose, Meyer, & Gordon, 2014; Gardner, 1995; Jorgensen, 1999).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma aplicação do conceito de Desenho Universal à Educação. Trata-se de uma tecnologia educacional que prevê a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e acessíveis para uma ampla variedade de alunos. Tem como característica a adaptabilidade para a promoção de participação e pertencimento, afirmada pelo

reconhecimento de três princípios que implicam em oferta de múltiplas formas de: representação, de expressão e de engajamento (Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

O primeiro princípio envolve oferecer múltiplas formas de representação, implica na transmissão do conhecimento por meios, formatos e materiais diversificados, de modo a ampliar as possibilidades de percepção e compreensão dos conteúdos. Com isto, a comunicação é ampliada por experiências sensoriais que envolvem múltiplas vias de captação de informações: visuais, auditivos, táteis, etc. Seguindo esta lógica, a personalização das experiências é uma realidade constantemente praticada. Preconiza-se, por exemplo que no ensino sejam adotadas a simplificação de palavras, sintaxe, estrutura linguística e o uso de símbolos e imagens que permitam a ampliação da rede relacional, sempre visando a generalização do que foi aprendido, somada à funcionalidade intrínseca do fazer cotidiano (Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

O segundo princípio envolve prover múltiplas maneiras de expressão, e está relacionado à atenção às particularidades do repertório por meio do qual é possível a emissão de mensagens. Nesta concepção, as ações realizadas para a interação indicam a subjetividade de cada estudante e, cabe aos educadores a sensibilidade de captar por qual via captar estes conteúdos. Como respostas de expressão, pode-se observar ações físicas, a interação com materiais, o uso de ferramentas para a resolução de problemas, diferentes maneiras de resposta e experimentação, uso de mídias e tecnologias assistivas (Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

O terceiro princípio envolve prover múltiplas formas de engajamento, tendo como foco a motivação e a afetividade envolvidas nas experiências de aprender. Os agentes motivadores influenciam diretamente na qualidade da atenção direcionada ao mundo, englobando aspectos neurológicos, culturais e individuais, bem como os vínculos estabelecidos entre os estudantes, seus instrutores e pares. Por isto, o levantamento de preferências favorece a estimulação da curiosidade e do entusiasmo, circunstância ideal para a assimilação de aprendizagens significativas. Dando

importância a este fator, garante-se o cuidado em remover distrações ou estímulos aversivos do ambiente de ensino, aumentando momentos de autonomia para escolhas ou rejeições, valorizando o bem estar emocional e a participação (Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

Oliveira, Nuernberg e Nunes (2013) prescreveram a construção de instrumentos avaliativos fundamentados em designs abrangentes, acessíveis e universais visando a captação do desempenho de maneira justa e personalizada. Além disso, outro efeito é a expansão do número de profissionais aptos a aplicar procedimentos avaliativos por serem, também, elaborados para alcançar diversos perfis - neste caso, de avaliadores.

Alinhados aos princípios de universalidade aplicados a instrumentos avaliativos, Thompson, Johnstone e Thurlow (2002) descrevem:

1. Amplitude e diversidade do público: permitindo a adequação a pessoas com e sem deficiências, que prevê a multiplicidade de necessidades e perfis de estudantes e professores;
2. Operacionalização do construto/habilidade: tendo em vista que diferentes abordagens compreendam os mesmos fenômenos a partir de vieses distintos. Sendo assim, a descrição precisa exercer função de superação de barreiras quanto à linguagem e compreensão;
3. Simplificação de itens e instruções: a escrita dos itens e instruções deve evitar vieses culturais ou impedimento acesso a informações via percepção (considerando deficiências sensoriais);
4. Flexibilidade e suporte: deve permitir a flexibilidade sempre que necessário, além de descrever possíveis tipos de suplementação, a fim de evitar falhas de validade;
5. Instruções e procedimentos: devem ser claros, simples e intuitivos a fim de minimizar a probabilidade de ocorrência de erros de procedimento;

6. Leitura facilitada: reduzir a complexidade da escrita dos itens e instruções a fim de preservar o conteúdo essencial para a compreensão;

7. Legibilidade: cuidados quanto à apresentação física do material, do texto, figuras, quadros e registro das respostas de maneira facilitada e de fácil compreensão.

A consideração de múltiplas formas de expressão de desempenho, concede bases para a sustentação deste referencial teórico como ferramenta mitigadora de mudanças nos procedimentos tradicionais e excludentes no exercício curricular (Gardner, 1995; Oliveira, Nuernberg, & Nunes, 2013). Os benefícios de práticas universais tem potencial para impulsionamento de práticas educacionais que promovam maiores índices de qualidade do aproveitamento não apenas quanto ao conteúdo, mas quanto à construção de ambientes que amparem experiências afetivas de pertencimento, participação, legitimidade, respeito à diversidade, mutualidade, suporte, inclusão, valorização e interdependência (Rose, Meyer, & Gordon, 2014).

Defende-se a diferenciação do ensino, sem que o estudante seja isolado do grupo, pois o suporte requerido à aprendizagem será inserido na realidade do grupo, medida que promove equidade e pertencimento ao coletivo. Logo, outra característica essencial para o desenvolvimento de uma proposta baseada no DUA, é o incentivo à colaboração entre a equipe e entre os próprios aprendizes, que passam a ser protagonistas do processo de desenvolvimento que compartilham de maneira mútua (Rose, Meyer, & Gordon, 2014; Villa, & Thousand, 1999).

De acordo com os resultados levantados pela revisão sistemática realizada por Prais, Stein e Vitaliano (2020), as pesquisas relacionadas ao DUA têm sido abordadas a partir de cinco eixos: contribuições teóricas e metodológicas do DUA para o ensino inclusivo; utilização de recursos tecnológicos subsidiados pelo DUA; formação de professores com base nos princípios do DUA;

processo de inclusão de alunos com NEE a partir das proposições do DUA; e implementação do DUA na organização da prática pedagógica e no ensino de conteúdos curriculares específicos.

Ressalta-se como contribuições teóricas e metodológicas a potencialidade de reorganização das práticas pedagógicas de acordo com o levantamento de necessidades/perfis dos estudantes e a marcante característica de colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional. Os recursos tecnológicos desenvolvidos a partir das premissas do DUA permitem a acessibilização do currículo de modo a atender necessidades de estudantes com diversos perfis de aprendizagem. Além disso, a formação de professores para a multiplicação do conhecimento e ferramentas está diretamente relacionada ao desenvolvimento de planos de aula inclusivos, fator que propicia a participação de estudantes com necessidades educacionais especiais nas atividades escolares. Por fim, estudos aplicados de práticas pedagógicas desenhadas de maneira universal demonstram resultados expressivos no ensino de conteúdos curriculares, evidenciando seu potencial como uma ferramenta de ensino eficiente para diversos perfis de estudantes, sem a necessidade de adoção de medidas individualizadas ou intervenção especializada (Prais, Stein, & Vitaliano, 2020).

O objetivo principal do DUA é o de fornecer oportunidades equiparadas de ensino encorajando os professores a oferecerem formas de representação, expressão e engajamento que atendam à diversidade. Almeqdad, Alodat, Alquraan, Mohaidat e Al-Makhzoomy (2023) um estudo de revisão e meta-análise sobre a efetividade do DUA, baseado em 13 artigos publicados entre 2015 a 2021 em países de língua inglesa e árabe, mostrou efeitos significativos que evidenciaram que a adoção dos três princípios no planejamento ou execução das aulas forneceram experiências ricas e ativas de aprendizagens para alcançar os resultados desejados.

Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2021) investigando o processo de construção de uma abordagem curricular mais acessível em uma unidade escolar concluíram:

O DUA oferece ao docente um modelo de intervenção que o ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos. Busca reduzir os fatores de natureza pedagógica que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, assegurando o acesso, a participação e o êxito acadêmico de todos os alunos (p. 721).

Almeida, Gonçalves e Lourenço (2021) analisaram a implementação de recursos de tecnologia assistiva para uma estudante da educação infantil com paralisia cerebral. A intervenção envolveu a participação ativa da professora responsável pela turma, do profissional de apoio escolar, de consultores colaborativos e dos colegas de turma. Neste caso, a ferramenta foi selecionada para a superação de barreira comunicativa (oral e escrita), e visou aumentar o índice de participação e autonomia da estudante na rotina escolar. Para isto, realizou-se o treinamento dos profissionais para o uso da ferramenta de maneira funcional e contextualizada, integrando o recurso ao cotidiano da sala de aula. Os resultados coletados evidenciaram melhora das habilidades comunicativas da estudante, da professora em relação à turma e dos estudantes entre, expandindo os efeitos benéficos da ferramenta para todos, mesmo que a necessidade mais evidente fosse da estudante em questão.

Na BNCC-EI afirma-se, em alguns objetivos de aprendizagem, a consideração dos desejos da criança, mas sempre apenas relacionada às expectativas de socialização e não aos componentes curriculares relacionados ao conhecimento formal. Afirma-se a importância de se favorecer a experimentação e exploração do ambiente, contudo não é uma conduta sistematizada que deve ser executada pelos educadores com a finalidade de estabelecer um ambiente de aprendizagem motivador.

Quanto às expectativas relacionadas à expressão são descritas, majoritariamente, relacionadas à vocalização ou expressão comunicativa por meio de linguagem não verbal como a gestualidade. Nota-se a previsão de maneiras diferentes de comunicação, como descrito no objetivo

EI01E004 - Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras, contudo esta racional não é estendida a outros objetivos relacionados à comunicação ou expressão de conhecimentos variados.

No documento da BNCC-EI observa-se pouco diálogo com educadores, já que o documento se detém à apresentação direta do que se espera das crianças enquanto desempenho competente. Sendo assim, não há instruções sobre como o professor pode favorecer tais aprendizagens, quais materiais podem ser utilizados e quais são os parâmetros indicados para verificação da qualidade e impacto das propostas de ensino. A ausência de instruções pode dificultar a gestão curricular, visto que não há qualquer respaldo de tecnologias de replicação que favoreçam o feedback ou diagnóstico educacional ou institucional para solucionar possíveis desafios implicados (Moder, 2017).

Constata-se ainda que, não há indicação de contextos, materiais ou metodologias de ensino baseadas em evidências de efetividade (Rose, Meyer, & Gordon, 2014), e se isso por um lado favorece a criatividade do professor permitindo flexibilizar o ensino ao seu contexto, por outro abre margens para interpretações subjetivas e práticas que podem produzir desigualdades nas aprendizagens.

Portanto, tomando como base a BNCC-EI, pensando em intervir no primeiro nível do SSMC, o desafio consistiria em planejar aulas de qualidade para contemplar a diversidade de todos os alunos, e para isso pensar em fazer isso atendendo aos princípios do DUA pode ser o caminho. O documento BNCC-EI prevê acesso à informação por vivências marcadas pela exploração de diferentes materiais, experiências e contextos. Contudo, a escrita dos itens marca expectativas relacionadas à responsividade a informações auditivas e visuais ou são vagas e imprecisas na descrição das maneiras como serão apresentadas as experiências.

Possibilidades de aplicação dos princípios do DUA para a BNCC-EI

Com o objetivo de elucidar como implementar os princípios do DUA ao cotidiano da Educação Infantil, foram elaborados, a título de exemplo, três planos de aula alinhados aos objetivos propostos pela BNCC-EI, apresentados a seguir. Acima de tudo cabe destacar que não há receitas ou prescrições de como planejar e ensinar baseada no DUA, e o que os exemplos dados a seguir são apenas sugestões. Para contribuir para planejar usamos a grelha ou formulário adaptado de Nunes e Madureira (2015).

Plano de aula 1

Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos

Tema da aula: Higiene das mãos

Objetivo de aprendizagem Código: EI02CG04

Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

Faixa Etária

() Bebês

(x) Crianças bem pequenas

() Crianças pequenas

a) Definir a aprendizagem esperada (como ações observáveis)

Engajar-se de maneira ativa com itens e ações relacionadas à atividade de lavar as mãos (com ou sem apoio).

b) Planejamento baseado nos princípios do DUA

Princípio do Engajamento (visa favorecer a motivação e participação de estudantes)

O início deve envolver a possibilidade das crianças escolherem, a partir de provocações com questões, situações problemas ou apresentação de materiais relacionados ao tema da aula, fomentar o trabalho colaborativo entre estudantes e ao mesmo tempo construir a autonomia do estudante,

prover oportunidade de auto regulação quando eles conseguem monitorar o próprio desempenho e refletir sobre a própria aprendizagem.

Contexto funcional para a atividade: demandar a tarefa antes da alimentação, após o uso do banheiro ou mãos sujas depois do parque ou de atividades com massinhas, tintas, etc.

Princípio da Representação (visa favorecer a compreensão dos conteúdos do ensino)

- Sequência lógica de imagens (fotos ou desenhos ou em vídeo) dos passos para lavar as mãos
- Questões sobre passos para lavar e materiais envolvidos (sabonete, toalha, água)
- Uso de tecnologias (ex: tablet) com instruções variadas possibilitando escolha de tipo de instrução (vídeos, história em quadrinhos, texto, áudio), velocidade, tamanho de fontes e contrastes em textos escritos, etc.
- Oferecer modelos (educador ou colega) - executando o ato de lavar as mãos
- Fornecer instrução oral (do educador ou colega)
- Fornecer instrução textual impressa em papel (com diferentes tamanhos e tipos de fonte, contrastes, etc)
- Instrução (visual, textual ou vídeo) apresentada em em tv ou datashow com os passos (desenhados ou escritos ou falados).

Princípio da Expressão (favorece a expressão da aprendizagem)

- Flexibilizar o tempo para que cada estudante cumpra a tarefa de lavar as mãos
- Executar com diferentes tipos de apoio(instrução verbal, seguindo instrução impressa textual, desenhada ou filmada)
- Descrever passos sobre como lavar as mãos
- Desenhar pessoas (ex. colega) lavando as mãos

- Fazer vídeos dos passos para lavar as mãos
- Oferecer oportunidades de exercitar a tarefa quantas vezes for necessário para cada estudante
- Oferecer várias oportunidades de exercitar a tarefa graduando os níveis de apoio até a execução independente
- Dar oportunidade de autoavaliação, refletindo o que consegue fazer , o que precisa melhorar.

c) Definir as modalidades de trabalho (configuração de arranjo do ensino)

| Individual | Pares | Pequenos Grupos | Turma |
|--|--|---|---|
| Montar sequência lógica dos passos (desenho, vídeo, escrita ou em áudio) | Um lava o outro observa e descreve (depois inverte) | Observar modelo do educador (ou colega) lavando as mãos | Assistir ao vídeo de como lavar as mãos (no tablet ou tv) |
| Executar a tarefa de lavar as mãos sob instrução (colega, áudio, vídeo, educador, etc) | Um instrui o outro executa e depois inverte | Executar de forma autônoma ou com apoio | Executar de forma autônoma ou com apoio |
| Lavar as mãos com autonomia, quando lembrado | Ambos executam e depois desenham ou verbalizam os passos em conjunto | | |
| Lavar as mãos com autonomia quando necessário | Ambos executam a tarefa sem apoio, quando necessário | | |

d) Planejando as vias de emissão das informações (como apresentar o conteúdo)

Aqui a ideia é que o educador deve prover diferentes vias de emissão das informações aos estudantes, considerando as modalidades orais, visuais (símbolos, imagens, gestos) e escrita em tinta, e se necessário com diferentes tipos e fonte e contrastes para estudantes com visão subnormal, ou escrita em braille se houver estudante cego, ou em libras, caso tenha estudante surdo usuário dessa língua. E o importante, é pensar em como usar as diferentes modalidades sensoriais para todos os estudantes, e considerar línguas e códigos diferentes usualmente utilizados exclusivamente para estudantes com deficiência, no contexto do DUA integra o conjunto dos materiais que viabilizam os diferentes meios de prover informação aos estudantes.

e) Sequência de ensino (descrição passo a passo do procedimento)

| | Contexto | Atividade | Local | Conteúdo | Modalidade de trabalho |
|------------------|--|---|--------------|--|-------------------------------|
| Momento 1 | Introduzir o conteúdo da aula | Apresentar o vídeo descrevendo os passos | Sala de aula | Motivos para lavar as mãos (saúde) | Coletiva |
| | | | | Demonstração como lavar as mãos em vídeo | |
| Momento 2 | Após o vídeo, ressaltar os passos, com a sequência lógica, para lavar as mãos. | Ordenar sequência de passos de lavar as mãos (história em quadrinhos, apresentada | Sala de aula | Realizar movimentos de lavar as mãos 1 abrir a torneira 2 molhar as mãos 3 pegar o sabão 4 esfregar as | Individual |

| | | | | | |
|------------------|---|--|---------------------------------|---|------------|
| | | em papel para sequenciar ou no multimídia) | | mãos 5 enxaguar as mãos 6 desligar a torneira 7 pegar toalha ou papel 8 secar as mãos | |
| Momento 3 | Receber o modelo do educador lavando as mãos. | Observar modelo do colega e inverter os papeis | Banheiro ou local com pia | Lavar as mãos com apoio dos colegas | Pares |
| Momento 4 | Após o modelo do educador, executar os passos de lavar as mãos. | Praticar os passos de lavar as mãos | Banheiro ou local com pia | Realizar sem apoio os movimentos de lavar as mãos 1 abrir a torneira 2 molhar as mãos 3 pegar o sabão 4 esfregar as mãos 5 enxaguar as mãos 6 desligar a torneira 7 pegar toalha ou papel 8 secar as mãos | Individual |

A sequência apresentada é apenas sugestiva e no trabalho com pares, por exemplo, pode-se variar o tipo de apoio, flexibilizar o tempo de execução quando há necessidade de dar mais apoio e ir retirando aos poucos para promover autonomia.

f) Formas de Participação (o que se espera das crianças)

As possibilidades de participação podem variar ao longo do programa, e início pode envolver uma postura mais passiva (observar a sequência de um modelo executando a tarefa no material audiovisual), passando pela execução da tarefa com diferentes níveis de apoio (por exemplo, com instruções passo a passo, com apoio físico para a realização dos movimentos, instruções para correção quando necessário, imitação seguida de um modelo, execução independente quando solicitado e execução contextualizada, que envolve o lavar as mãos quando necessário).

g) Avaliação (monitoramento sobre o desempenho e aproveitamento da aula aplicada)

A avaliação irá depender de onde a criança encontra-se ao longo do programa. Há crianças que podem já saber lavar as mãos de modo contextualizado, outras precisarão ser ensinadas, e aqui os níveis de suportes que precisarão irão variar. Assim a avaliação irá depender do desempenho esperado para cada criança, sempre destacando que os critérios irão variar conforme a criança avança na aprendizagem do que é esperado. Para cada criança o educador deve se perguntar se o desempenho da criança supera, corresponde ou está abaixo do esperado, e neste último caso, é preciso especificar em que estágio do processo a criança se encontra para monitorar avanços posteriores. Por exemplo, saber se a criança está precisando ser lembrada de algum passo, espera-se que com o tempo ela consiga executar aquele passo com autonomia.

Plano de aula 2

PLANO DE AULA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Tema da aula: Leitura de poema e apresentação de música sobre animais

Objetivo de aprendizagem Código: EI01EF02

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.

Faixa Etária

- (x) Bebês
- () Crianças bem pequenas
- () Crianças pequenas

a) Definir a aprendizagem esperada (como ações observáveis)

Participar do momento de leitura de poemas ou apresentação de música sobre animais.

b) Planejamento baseado nos princípios do DUA

Princípio do Engajamento (visa favorecer a motivação e participação de estudantes)

O início deve envolver a possibilidade dos bebês explorarem materiais relacionados à tarefa selecionada. Portanto, o ambiente pode ser enriquecido com brinquedos, livros e itens relacionados a animais, com diferentes cores, formas e texturas, a fim de favorecer o engajamento para o contexto da atividade. Neste momento, será possível notar como exploram o ambiente ou se engajam em comportamento exploratório de maneira autônoma, como interagem com os itens, se apresentam intenção comunicativa enquanto interagem, se aproximam-se uns dos outros e fazem qualquer tipo de troca entre si.

Contexto funcional para a atividade: Ambiente enriquecido com itens relacionados a animais como livros, imagens, brinquedos, pelúcias, etc.

Princípio da Representação (visa favorecer a compreensão dos conteúdos do ensino)

- Imagens de animais comuns como gato, cachorro, pato, galinha, elefante, etc
- Livros com poucas informações por página, ideais para bebês
- Folhear o livro dizendo o nome de cada animal, separadamente, de maneira articulada e com repetições
- Música sobre os animais
- Som dos animais (educador reproduz de onomatopéias associadas a cada um dos animais)
- Informação visual ou vídeo, apresentada em em tv ou datashow com os animais e suas características

Princípio da Expressão (favorece a expressão da aprendizagem)

- Notar o tempo de engajamento dos bebês com os materiais, inferindo suas preferências
- Oferecer apoio, caso um bebê não demonstre iniciação para exploração e engajamento com os materiais disponibilizados no ambiente
- Pegar os itens e manuseá-los
- Transferir itens de um local a outro
- Atenção compartilhada (olha para os itens e olha para o instrutor ou para os pares)
- Compartilhamento ou disputa de itens com outros bebês
- Olhar para o educador quando fala o nome dos animais ou quando reproduz os sons dos animais
- Emitir sons após o modelo do instrutor (mesmo que não seja correspondente)

c) Definir as modalidades de trabalho

| Individual | Pares | Pequenos Grupos | Turma |
|---|---|-------------------------------|-------------------------------|
| Explorar o ambiente | Atenção compartilhada | Atentar ao livro ou imagens | Atentar ao livro ou imagens |
| Manusear os itens | Compartilhar ou disputar com outros bebês | Atentar às falas do professor | Atentar às falas do professor |
| Compartilhar a atenção entre educador ou pares e os objetos (atenção compartilhada) | | Atentar ao vídeo ou música | Atentar ao vídeo ou música |
| Balbuciar | | | |

d) Planejando as vias de emissão das informações

Aqui a ideia é que o educador deve prover diferentes vias de emissão das informações aos estudantes, considerando as modalidades orais, visuais (símbolos, imagens, gestos), se necessário com diferentes tipos e fontes, distâncias ou contrastes para estudantes com visão subnormal.

Utilizar libras, gestos ou via tátil, no caso de bebês surdos. Sempre considerando usar as diferentes modalidades sensoriais e considerar línguas e códigos diversificados.

e) Sequência de ensino

| | Contexto | Atividade | Local | Conteúdo | Modalidade de trabalho |
|------------------|------------------------------|-------------------------|--------------|---|-------------------------------|
| Momento 1 | Ambiente enriquecido | Exploração | Sala | Animais | Livre |
| Momento 2 | Ambiente com menos estímulos | Atentar-se ao livro | Sala | Animais | Pequenos grupos |
| Momento 3 | Leitura do livro | Atentar às vocalizações | Sala | Nomes dos animais Sons dos animais | Pequenos grupos |
| Momento 4 | Vídeo com música | Atentar ao vídeo | Sala | Nomes dos animais Sons dos animais | Pequenos grupos |

A sequência apresentada é apenas sugestiva e no trabalho com pares, por exemplo, pode-se variar o tipo de apoio, flexibilizar o tempo de execução quando há necessidade de dar mais apoio e ir retirando aos poucos para promover autonomia.

f) Formas de Participação (o que se espera das crianças)

As possibilidades de participação podem variar ao longo do programa, e início pode envolver uma postura mais passiva (observar itens dispostos no ambiente), passando pela execução da tarefa com diferentes níveis de apoio (sendo apoiado para interagir com os materiais), atentar às falas relacionadas, olhar para objetos e olhar para instrutores ou pares, fazer vocalizações independentes ou sob controle da vocalização de outros, aceitar apoios para engajamento, manusear itens, transferir itens de um local para outro, atentar ao livro, imagens ou vídeo.

g) Avaliação (monitoramento sobre o desempenho e aproveitamento da aula aplicada)

A avaliação irá depender da perspectiva do educador sobre as possibilidades e a qualidade do engajamento demonstrado pelos bebês, isto considerando o perfil de cada um. Assim a avaliação irá depender do desempenho esperado para cada criança, sempre destacando que os critérios irão variar conforme a criança avança na aprendizagem do que é esperado. Para cada criança o educador deve se perguntar se o desempenho da criança supera, corresponde ou está abaixo do esperado, e neste último caso, é preciso especificar em que estágio do processo a criança se encontra para monitorar avanços posteriores. Por exemplo, verificar se precisa de apoio para exploração do ambiente e de itens, ou se aceita o suporte para esta participação mais ativa.

Plano de aula 3

PLANO DE AULA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Tema da aula: Quantidade (1 a 5)

Objetivo de aprendizagem Código: EI02ET07

Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

Faixa Etária

- () Bebês
- (x) Crianças bem pequenas
- () Crianças pequenas

a) Definir a aprendizagem esperada (como ações observáveis)

Participar ativamente da atividade de contar itens.

b) Planejamento baseado nos princípios do DUA

Princípio do Engajamento (visa favorecer a motivação e participação de estudantes)

O início deve envolver a possibilidade de contato com grupos de itens, com quantidade de 5 cada grupo. É possível realizar a descrição dos itens e de suas características, sendo uma delas a quantidade. É possível provocar interesse com questões, fomentar o trabalho cooperativo entre aprendizes e, ao mesmo tempo, construir a autonomia, prover oportunidade de auto suporte e regulação quando eles conseguem monitorar o próprio desempenho e refletir sobre a própria aprendizagem.

Contexto funcional para a atividade: Descrição de itens e suas características, envolvendo a quantidade.

Considera-se essencial que ao planejar a tarefa, educadores a idealize a partir de materiais que já são, conhecidamente, do interesse do grupo e das crianças, visto que a motivação é elemento protagonista das oportunidades de ensino.

Princípio da Representação (visa favorecer a compreensão dos conteúdos do ensino)

- Grupos de itens de interesse, como brinquedos, contendo 5 exemplares em cada
- Associar cores à tarefa de contagem
- Encaixes com relevo com quantidades de 1 a 5
- Suportes visuais para pareamento com quantidade de 1 a 5
- Sinalização dos números contados

Princípio da Expressão (favorece a expressão da aprendizagem)

- Atentar aos momentos de fala do educador
- Atentar aos momentos de contagem do educador
- Oferecer apoio ou regulação, caso não demonstre atenção ou motivação
- Realizar pareamento entre item e suporte visual para a contagem
- Realizar encaixe com relevo para a contagem
- Transferir itens de um local a outro, realizando a contagem vocalmente, gestualmente ou por sistemas de comunicação alternativa
- Fazer comentários e gestos de maneira autônoma
- Observar colegas realizando atividade de contagem
- Manter-se próximo ao grupo, observando as interações

c) Definir as modalidades de trabalho

| Individual | Pares | Pequenos Grupos | Turma |
|--|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Manusear itens para a contagem | Realizar atenção compartilhada | Atentar ao livro ou imagens | Atentar ao livro ou imagens |
| Atentar de maneira compartilhada com o educador no momento de apresentação do conteúdo | Observar colega fazendo a contagem | Atentar às falas do professor | Atentar às falas do professor |
| Realizar pareamento de quantidades variadas entre 1 e 5 | Revezar a vez da atividade de pareamento ou encaixe dos itens em grupos de quantidades variadas entre 1 e 5. | Atentar ao vídeo ou música | Atentar ao vídeo ou música |
| Realizar encaixe de quantidades variadas entre 1 e 5. | | | |

d) Planejando as vias de emissão das informações

Aqui a ideia é que o educador deve prover diferentes vias de emissão das informações aos estudantes, considerando as modalidades orais, visuais (símbolos, imagens, gestos) e escrita em tinta, e se necessário com diferentes tipos e fonte e contrastes para estudantes com visão subnormal, ou escrita em braille se houver estudante cego, ou em libras, caso tenha estudante surdo usuário dessa língua. E o importante, é pensar em como usar as diferentes modalidades sensoriais para todos os estudantes, e considerar línguas e códigos diferentes usualmente utilizados exclusivamente

para estudantes com deficiência, no contexto do DUA integra o conjunto dos materiais que viabilizam os diferentes meios de prover informação aos estudantes.

e) Sequência de ensino

| | Contexto | Atividade | Local | Conteúdo | Modalidade de trabalho |
|------------------|---|--|--------------|----------------------------------|-------------------------------|
| Momento 1 | Descrição das características dos itens, incluindo a quantidade | Observar contagem do educador | Sala de aula | Quantidades variadas entre 1 a 5 | Turma Pequenos Grupos |
| Momento 2 | Final da contagem do professor | Participar do manuseio de materiais para a contagem | Sala | Quantidades variadas entre 1 a 5 | Pequenos grupos Individual |
| Momento 3 | Encaixe para a contagem | Participar do manuseio de itens, encaixando-os para a contagem | Sala | Quantidades variadas entre 1 a 5 | Pares Individual |
| Momento 4 | Pareamento para a contagem | Participar do pareamento, encaixando-os para a contagem | Sala | Quantidades variadas entre 1 a 5 | Pares Individual |

A sequência apresentada é apenas sugestiva e no trabalho com pares, por exemplo, pode-se variar o tipo de apoio, flexibilizar o tempo de execução quando há necessidade de dar mais apoio e ir retirando aos poucos para promover autonomia.

f) Formas de Participação (o que se espera das crianças)

As possibilidades de participação podem variar ao longo da programação, e início pode envolver uma postura mais passiva (observar a sequência de um modelo executando a tarefa de contagem), passando pela execução da tarefa com diferentes níveis de apoio (por exemplo, com instruções passo a passo, instruções para correção quando necessário, imitação seguida de um modelo, uso de encaixe com relevo em quantidades variadas entre 1 e 5, execução independente quando solicitado e execução contextualizada. É importante considerar que pode haver discrepância entre os repertórios de cada criança, podendo ser a atividade de contagem de quantidades de 1 a 5 desafiadora ou muito simples, cabendo ao professor supor complementos ou suportes a estudantes que demonstram muita dificuldade ou facilidade em determinado tipo de desempenho funcional, associado a um tipo específico de inteligência, que retrata características de seu perfil de aprendizagem e desenvolvimento.

g) Avaliação (monitoramento sobre o desempenho e aproveitamento da aula aplicada)

A avaliação irá depender de onde a criança encontra-se ao longo da tarefa. Há crianças que podem já contar com facilidade, outras precisarão ser ensinadas, e aqui os níveis de suportes podem ser similares para pequenos grupos ou é individualizado.. Assim a avaliação irá depender do desempenho esperado para cada criança, sempre destacando que os critérios irão variar conforme a criança avança na aprendizagem do que é esperado. Para cada criança o educador deve se perguntar se o desempenho da criança supera, corresponde ou está abaixo do esperado, e neste último caso, é

preciso especificar em que estágio do processo a criança se encontra para monitorar o desenvolvimento desta habilidade.

Conclusões sobre a potencialidade do planejamento baseado no DUA e BNCC-EI

A BNCC explicita as aprendizagens consideradas essenciais e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Nosso país, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais para o público da Educação Especial em relação ao acesso à escola comum, à permanência e ao seu aprendizado. E como superar essas desigualdades? Com políticas de inclusão baseadas na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades são diferentes, adotando-se práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação.

Assim, é preciso adequar as proposições da BNCC-EI à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos aprendizes. As redes de ensino terão como tarefa construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC-EI, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Com a política de inclusão escolar as escolas estão recebendo cada vez mais crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos do neurodesenvolvimento e a política brasileira, no caso da Educação Infantil diferentemente dos demais níveis da Educação Básica, recomenda que o atendimento educacional especializado (AEE) seja ofertado no contexto das atividades junto com sua turma, envolvendo colaboração entre professores regentes e do AEE. E como isso pode ser feito de modo a assegurar que os estudantes desenvolvam as aprendizagens consideradas essenciais pela BNCC-EI?

Para responder a essa questão o presente estudo recorre ao referencial teórico do Sistema de Suporte Multicamadas, que sustenta que uma versão de uma boa creche ou pré-escola é suficiente para responder às necessidades educacionais da grande maioria das crianças pequenas identificadas como público da Educação Especial. Um ensino de qualidade para todas as crianças, além de funcionar para prevenir o agravamento de problemas no desenvolvimento, também reduz a necessidade de intervenções mais custosas no futuro.

Portanto, adotar intervenções universalistas, que visam a beneficiar a todos os estudantes da turma é a primeira medida. E em segundo lugar, a proposta aqui apresentada é a de adotar o referencial do Desenho Universal para a Aprendizagem para melhorar a qualidade de ensino para todas as crianças. O conceito de DUA foi criado para planejar um ambiente de ensino acessível responsivo a diversidades de perfis, inclusive daqueles do público da Educação Especial, de modo a eliminar o descompasso entre o currículo e as aprendizagens.

Na presente seção oferecemos três exemplos de como planejar, tomando como referência o DUA, as aprendizagens esperadas apontadas na BNCC-EI. Trata-se de algumas propostas que podem ser enriquecidas ou modificadas e foram oferecidas apenas a título de exemplos.

O que a literatura tem mostrado é que planejar e executar aulas baseadas no DUA pode contribuir para tornar a BNCC-EI acessível a todos na medida em que permite: a) contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos; conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de

resultado; selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender.

Enfim, fica aqui o convite para os educadores da Educação Infantil experimentarem o potencial dos referenciais do Sistema de Suporte Multicamadas e do Desenho Universal para a Aprendizagem para alcançar um ensino mais responsivo à diversidade dos perfis.

E quando a abordagem universal é insuficiente? Medidas eletivas e adicionais para o ensino

Como medida secundária, caso as práticas universais não sejam suficientes para suceder as atividades, a adição de suportes será evidenciada pelo baixo índice de participação, engajamento e de demonstração de aquisição de conhecimentos provenientes das experiências planejadas. A definição do tipo e intensidade de suporte é indicada pela característica da habilidade envolvida na tarefa, removendo os impedimentos para grupos ou aprendizes (Jorgensen, 1999; Karagiannis, 1999; Stainback, & Stainback, 1999).

O Sistema de Suporte Multicamada tem priorizado a prevenção com a finalidade de reduzir a probabilidade de problemas de desenvolvimento. A lógica proposta pelos três níveis escalonados do SSMC pressupõe que no Nível 1, a prevenção é universal ou primária pois focaliza no fortalecimento do desenvolvimento. O Nível 2, das medidas eletivas, envolve a prevenção secundária, ou o fortalecimento dos fatores de proteção e a minimização da vulnerabilidade para estudantes que apresentam indicadores de risco para o desenvolvimento de problemas de aprendizagem acadêmica e comportamental. O nível 3 requer intervenção intensiva pela presença de riscos significativos ou ausência de fatores de proteção, e que demandam apoios especializados e individualizados.

Aqui, pretendeu-se retratar a complexidade do estabelecimento de objetivos de aprendizagem visando um currículo dimensionado para múltiplos perfis, sobretudo, para estudantes que não respondem positivamente a práticas de ensino universalistas baseadas no DUA. Neste caso, o planejamento de ensino pode requerer maior intencionalidade, objetividade e precisão por parte do educador, e neste caso a proposta do presente estudo é de operacionalizar os objetivos de aprendizagem.

Os objetivos de aprendizagem apresentados na BNCC-EI são apresentados de maneira geral, ou seja, são passíveis de interpretações subjetivas e não oferecem instruções consistentes sobre as ações, materiais, ocasiões e expectativas que os professores devem se atentar para o ensino e acompanhamento. Por outro lado, compreende-se que quando os objetivos são mais detalhados, permitem aos educadores selecionar e planejar experiências de aprendizagem mais consistentes, sobretudo quanto ao tempo, já que evita tentativas e erros, garantindo maior eficiência ao ensino, principalmente para pessoas que apresentam atrasos no desenvolvimento ou na aquisição de aprendizagens, para os quais o fator temporal é decisivo, considerando que encontram-se em desvantagens educacionais (Williams, & Aiello, 2023; Vargas, 1974).

Acerca da aprendizagem de conteúdos no contexto educacional, se os planejadores de currículo consideram a diversidade, considerando a multiplicidade de perfis e repertórios, seus interesses e meios de aprender, as definições operacionais são variadas, porque não existe apenas uma expectativa de desempenho para os objetivos de ensino. Dito isto, nem o planejamento, nem o ensino e nem a avaliação serão realizados de maneira sistemática e padronizada, pois as decisões são consequência da análise do ritmo de aprendizagem individual, dado que direciona a evolução das aprendizagens e a dinâmica curricular (Williams, & Aiello, 2023; Vargas, 1974).

Ao contrário do que se supõe, a delimitação de objetivos específicos não é sinônimo de rigidez, ao contrário, pois são decorrentes das necessidades coletadas previamente, favorecendo maior consciência e precisão na construção de novos percursos, a depender do ponto de partida, da segmentação dos passos necessários para aquisição e dos elementos significativos que compõem as vivências. Sendo assim, a versatilidade é uma das premissas que embasam tais ações, admitindo que as metas e procedimentos possam ser alterados a qualquer momento do curso pedagógico, retrocedendo ou avançando de acordo com a performance de estudantes ou grupos (Williams, & Aiello, 2023; Vargas, 1974).

Com foco no ensino para o público infantil de crianças com deficiência ou atrasos no desenvolvimento, Williams e Aiello (2023) destacam que a descrição operacional de objetivos de ensino é essencial para que os educadores tenham clareza sobre o que e como observar ou ensinar. Em primeiro lugar, reitera-se que as crianças podem desempenhar as aprendizagens de maneiras diversas, não cumprir requisitos para alguns itens, demonstrar as aprendizagens fora da sequência definida ou requerer objetivos intermediários adicionais, derivados da segmentação do objetivo maior em pequenas tarefas, até atingir o desempenho máximo daquele item. Sendo assim, os parâmetros oferecidos pelas propostas curriculares nas múltiplas áreas do desenvolvimento, oferecem sugestões de habilidades para o ensino, que serão selecionadas de modo a lapidar os repertórios para a autonomia.

O agrupamento de habilidades em áreas contribui para a observação da aprendizagem de maneira sistematizada, organizando respostas por características em comum. Os itens pertencentes à mesma categoria não serão idênticos, mas semelhantes em decorrência do compartilhamento da natureza da habilidade. Tomando como exemplo o Inventário Portage Operacionalizado (IPO), tem-se a separação por áreas do desenvolvimento em seis categorias: Estimulação infantil (0 a 4m), Socialização, Linguagem, Autocuidados, Cognição e Desenvolvimento Motor. Contudo, devido ao acúmulo de conhecimentos ao longo do desenvolvimento, é natural que haja sobreposição sobre as áreas, o que significa que a descrição operacional de um comportamento, selecionado como representante do desempenho de uma habilidade, pode compor mais de uma área de maneira concomitante ou complementar (Williams, & Aiello, 2023). Além disto, o manual oferece modelos de realização das atividades, de tipos de suporte que podem ser oferecidos para a execução, especificação sobre os pré-requisitos necessários para o ensino, além de procedimentos de correção na ocorrência de falhas.

Operacionalizar objetivos de aprendizagem para melhor ensinar

A operacionalização das variáveis corresponde ao correlato empírico que permite a mensuração ou classificação de fenômenos. No caso da aprendizagem humana, a definição de representações comportamentais é o que possibilita o acompanhamento dos efeitos da manipulação de variáveis durante o processo de ensino e aprendizagem. Para isto, em primeiro lugar, é necessária a definição teórica da variável objeto da intervenção, bem como a especificação de suas dimensões. Quando se trata de uma variável concreta ou física, é possível garantir precisão na mensuração. No entanto, a mensuração de variáveis sociais, implica maior complexidade porque não podem ser captadas por escalas simples e não cumprem padrões de medida unânimes (Gil, 2008).

Aferir o processo de aprendizagem ou desenvolvimento implica na formulação de hipóteses sobre a cognição, posto que se trata de uma realidade abstrata, ou como define Pasquali (2013), um traço latente. Tendo este processo abstrato como objeto de análise, não passível de procedimentos empíricos de verificação, faz-se necessária a definição de comportamentos representativos que manifestem sua operação, consolidando o comportamento como dimensão concreta, observável, passível de mensuração e com a qual se pode intervir de maneira direta. Com este intuito, formulam-se itens que delimitam as definições operacionais ou representações comportamentais de diferentes processos cognitivos.

Segundo Pasqualli (2013), a formulação das representações comportamentais deve cumprir parâmetros específicos de modo a demonstrar a adequação da representação, isto é, a evidência de que o comportamento representativo selecionado está relacionado de maneira congruente à concepção teórica do conceito verificado, com a pretensão de agregar maior confiabilidade à definição do construto, ou seja, a sua validade.

Neste trabalho, exemplificaremos análises relacionadas apenas à validade lógica, ou seja, se a descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão condizentes com a definição

teórica da variável selecionada. Destaca-se que a validade empírica de uma representação comportamental de um construto - uma operacionalização - é certificada pela concordância entre juízes especialistas na área do construto estudado (Pasquali, 2013), procedimento que não foi o adotado neste estudo.

Definições constitutivas dos campos de experiência

Realizou-se a análise da dimensionalidade constitutiva dos construtos relacionados aos campos de experiência "o eu, o outro e o nós", "corpo, gestos e movimentos", "traços, sons, cores e formas", "escuta, fala, pensamento e imaginação" e "espaço, tempos, quantidades, relações e transformações".

De acordo com Pasquali (2013), a definição constitutiva diz respeito à delimitação de conceitos teóricos nos quais se baseiam os construtos. Ou seja, a descrição conceitual detalhada, embasada na literatura, autores e pesquisas referentes à realidade abstrata que retrata as habilidades ou processos cognitivos relacionados à aprendizagem.

A abordagem da definição constitutiva dos campos de experiências partiu do argumento de sistematização das habilidades por área ou categorias, agrupadas de acordo com o compartilhamento de propriedades cognitivas ou comportamentais similares, mas não idênticas (Williams, Aiello, 2023). Buscou-se na literatura, definições teóricas relacionadas a cada um dos campos de experiências, de modo a embasar as análises da dimensão dos construtos que os compõem.

Conforme descrito pelo documento da BNCC-EI, o campo de experiências "O eu, o outro e o nós" é composto por atividades relacionadas às relações sociais, práticas de autocuidado, reciprocidade e interdependência que devem ser estimuladas no ambiente escolar, o que permite a

compreensão de que habilidades sociais e de autonomia pessoal pertencem à mesma categoria comportamental ou teórica.

Esta organização difere das estruturas de organização de protocolos ou bases curriculares infantis, como o Inventário Portage Operacionalizado, que organiza os comportamentos pertencentes à Socialização e Autocuidados em categorias distintas: a primeira relacionada a habilidades relevantes para a interação com as pessoas e a segunda como a independência para a execução de atividades de vida diária como alimentação e higiene pessoal (Williams, & Aiello, 2023). Apesar da descrição abranger a descrição de habilidades de autocuidado, não há indicação para qualquer prática voltada ao ensino de práticas desta natureza, visto que estas são apresentadas no campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos".

Retomando a natural sobreposição de habilidades entre as áreas do desenvolvimento, nota-se que há forte correlação entre os objetivos de socialização e de comunicação, visto que são habilidades interdependentes (Williams, Aiello, 2023). Sendo assim, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão diretamente relacionados à habilidade de comunicação receptiva e expressiva para a realização de pedidos, nomeação de necessidades ou de itens cotidianos, que certamente compõem o domínio de habilidades sociais, mas não são exclusivas desta categoria.

Contudo, tendo como base a expectativa formal de desempenho, pode-se reforçar a tradicional valorização da oralidade em detrimento de outros meios de comunicação. Neste sentido, compreende-se que a oferta de modelos de expectativas podem ser benéficas para a ampliação das possibilidades de análise de desempenho por parte dos educadores, validando perfis comunicativos não relacionados à oralização, como as línguas de sinais ou o uso de sistemas de comunicação alternativa, como aproxima-se a descrição do o objetivo EI01E004 - Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. Neste aspecto, as habilidades básicas de linguagem podem ser compreendidas como pré-requisitos para o desempenho nas interações sociais

e, por esta razão, exige um levantamento inicial do repertório comunicativo que indicará a necessidade da seleção de objetivos com base na necessidade do estudante.

O campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos", trata da promoção de oportunidades para que as crianças possam ampliar seu repertório de movimentos, sensações, gestos, olhares, sons e consciência corporal a partir de diferentes linguagens como música, danças, teatro e brincar, apresentando como exemplos "sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc." (Brasil, 2017, p. 41). Sendo assim, pela descrição deste campo de experiências, é possível associá-lo à coordenação motora ampla ou fina, porém, específica desempenhos com função de comunicação e autocuidado, como observado nos objetivos (EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos, (EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar ou (EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

O campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" prevê a apresentação de manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais no cotidiano da instituição educacional de modo a prover a experimentação de diferentes maneiras de expressão e linguagem, valorizando a criatividade, senso estético e senso crítico para a compreensão de sua própria realidade e da realidade coletiva (Brasil, 2017). A partir desta descrição, entende-se que está diretamente relacionada a uma expectativa de contexto e acesso a produtos culturais, mas não exatamente definindo um campo específico de desenvolvimento de habilidades. Os objetivos de aprendizagem deste campo de experiência se aproximam muito das descrições dos objetivos referente ao campo "Corpo, gestos e movimentos", visto que descrevem comportamentos motores amplos ou finos, relacionados à sonoridade ou exploração de objetos de maneira funcional por meio da coordenação motora e exploração com diferentes características e funcionalidades. Observa-se

foco na musicalidade e apropriação de ritmos, que também poderiam compor o campo de experiências anterior.

"Escuta, fala, pensamento e imaginação" refere-se às possibilidades de comunicação, compreensão, construção crítica e imaginativa em situações cotidianas que são expressas nas interações. Na descrição deste campo de experiências, nota-se a expectativa de desenvolvimento da linguagem que tem como enfoque "falar e ouvir", numa sequência de evolução "típica", reafirmando a consideração de um perfil linguístico específico. Mesmo que se descrevam "múltiplas linguagens", fica evidente que as bases são a oralidade e a sonoridade, tendo como fonte de acesso a via auditiva e como fonte expressiva a vocalização. Além disso, afirma-se a cultura escrita e a literatura como fontes principais de acesso ao conhecimento do mundo, prevendo uma tendência espontânea à curiosidade por histórias e à compreensão da escrita como fonte de informação e de expressão da língua. Envolve objetivos relacionados ao envolvimento com livros ou músicas, além de desempenhos relacionados à compreensão dos conteúdos transmitidos em vivências de leitura coletiva, assim como a emissão de gestos ou imitação de comportamentos de adultos ou crianças, além de manipulação de materiais de suporte para a escrita ou formulação de hipóteses para a escrita. Nota-se a definição de objetivos similares ao campo de experiências "O eu, o outro e o nós" - (EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão - não deixando explícita o que marca a diferenciação entre eles.

Por fim, o quinto campo de experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", versa sobre a promoção de experiências nas quais as crianças façam observações, manipulação de objetos, investigações e explorações dos espaços de modo a ampliar os conhecimentos acerca do mundo físico, fenômenos naturais e contexto sociocultural (Brasil, 2017). Evidencia-se a ênfase na apresentação, comparação, categorização, consolidação e a diferenciação entre diferentes conceitos e dimensões concretas e abstratas. Observa-se a indicação de experiências

exploratórias relacionadas a diversas possibilidades de materiais, cheiros, cores, sons, texturas, temperaturas, ações de causa e efeito, observação e descoberta. Nota-se, a presença preponderante de linguagem receptiva e expressiva das diferentes características dos elementos presentes nas vivências coletivas, com alvos definidos com expectativas específicas da oralidade como no objetivo (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

Definições operacionais dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

A definição operacional ou representação comportamental dos objetivos de aprendizagem foram analisadas de acordo com as 10 regras de construção de itens, proposta por Pasquali (2013).

1. Critério comportamental: o item deve representar um comportamento, uma ação clara, objetiva e que permita consenso entre observadores quanto à execução esperada

Conforme apresentado anteriormente, os objetivos de aprendizagem ou itens de avaliação devem ser expressos a nível observacional, para que a realidade abstrata da aprendizagem possa ser atestada a partir da demonstração concreta do desempenho operacional. Sendo assim, a utilização de verbos como "comunicar", "reconhecer", "expressar", "perceber", "demonstrar" ou "interagir", sem um complemento indicativo de ações que acomodam possibilidades de performance, são insuficientes para que a descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento cumpram o critério comportamental. Tendo em vista que as diretrizes serão apresentadas a educadores de todo o Brasil, o não cumprimento do critério comportamental implica a baixa probabilidade de alinhamento de expectativas de desempenho, sobretudo de desempenhos diversificados.

Além disso, é comum que o complemento das descrições também expressem imprecisão como "percebe limites do próprio corpo", "reconhece seu corpo" ou "adaptando-se ao convívio social", sem a oferta de modelos do que pode ser esperado enquanto respostas válidas e condizentes a

cada faixa etária. Para isto, a indicação de um modelo de aplicação, condizente com a realidade cotidiana e utilização de materiais comuns ao ambiente educativo pode amparar o planejamento, desde que não seja compreendida como uma replicação sistemática e enrijecida (Williams, Aiello, 2023).

2. Critério de desejabilidade: o item deve permitir a desejabilidade ou preferência do respondente, o que promove a expressão de preferências

Em alguns objetivos de aprendizagem, são afirmadas a descrição de necessidades e desejos, mas sempre relacionadas às expectativas de socialização e não aos componentes curriculares relacionados aos demais campos de conhecimento.

3. Critério de simplicidade: o item deve expressar uma única ideia ou ação

É comum a diversos itens a descrição de mais de uma ação ou ideia, complexificando tanto a observação quanto a avaliação realizada por educadores para o planejamento e continuidade do fluxo de ensino. É esperado que isto aconteça, visto a interdependência entre diferentes habilidades e desempenhos, contudo, para crianças que necessitam maiores níveis de apoio para aprender, pode ser relevante a fragmentação dos itens para o melhor aproveitamento e construção de pré requisitos.

4. Critério de clareza: o item deve ser compreensível a todos, utilizando frases curtas, expressões simples e inequívocas

Assim como analisado no critério comportamental, reforça-se que a utilização de verbos como "comunicar", "reconhecer", "expressar", "perceber", "demonstrar" ou "interagir" e de

complementos como "percebe limites do próprio corpo", "reconhece seu corpo" ou "adaptando-se ao convívio social", são percebidos como barreiras para a garantia de precisão quanto ao que se espera enquanto desempenho e, conseqüentemente, podem implicar em planejamentos subjetivos e, novamente, pautados em expectativas de desempenho embasadas em perfil normativo.

5. Critério de relevância: a definição operacional do item deve estar relacionada de maneira consistente à definição constitutiva do construto ao qual pertence, como um traço latente de seu desempenho

Conforme descrito na análise da definição constitutiva dos campos de experiências, é comum que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não apresentem relação direta ao conceito descrito como norteador de cada uma das áreas de habilidades que compõem o currículo.

6. Critério de precisão: o item deve ser distinto dos demais itens pertinentes ao mesmo construto

É comum que se observem itens similares pertencentes não só ao mesmo campo de experiências, como a campos de experiências distintos.

7. Critério de variedade: o item deve ser descrito de maneira a evitar a repetição de termos presentes nos demais itens

Evidencia-se a repetição de termos presentes em itens diversos, sobretudo termos classificados como imprecisos, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10
Frequência de repetição de termos na BNCC-EI

| Verbos | Repetições | Verbos | Repetições |
|---------------|-------------------|---------------|-------------------|
| Acompanhar | 3 | Manipular | 6 |
| Ampliar | 3 | Observar | 4 |
| Comunicar | 4 | Participar | 3 |
| Criar | 8 | Perceber | 3 |
| Demonstrar | 10 | Reconhecer | 7 |
| Descrever | 3 | Registrar | 3 |
| Experimentar | 3 | Relatar | 3 |
| Explorar | 10 | Respeitar | 4 |
| Expressar | 4 | Usar | 4 |
| Identificar | 7 | Utilizar | 7 |

8. Critério da modalidade: evitar o uso de expressões valorativas ou de reações modais na descrição dos itens

Observa-se o uso de expressões extremas nos objetivos: (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social; (EI02E002) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios; (EI02E004) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender; (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações; (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

9. Critério da tipicidade: a descrição do item deve apresentar coesão e coerência textual

Todos os itens cumprem ao critério de tipicidade, estando adequados do ponto de vista da coesão e coerência textual da língua portuguesa.

10. Critério da credibilidade: a descrição do item deve evitar o uso de palavras ridículas, despropositadas ou infantis.

Não foram encontradas palavras ridículas, despropositadas ou infantis na descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo assim, considera-se que todos os itens atendem a este critério.

Considerações sobre operacionalização e BNCC-EI

Nesta etapa do estudo o objetivo consistiu em analisar a BNCC-EI, e propor modelos de operacionalização dos objetivos, visando atender às necessidades de professores, crianças e do sistema educacional de levantamento de dados de parâmetros de qualidade para a etapa da educação infantil.

Neste sentido, entende-se a importância de romper com a imposição descontextualizada do ensino de competências práticas e imediatas, em detrimento de atitudes reflexivas e relevantes para o desenvolvimento pleno de habilidades funcionais e emancipatórias. Contudo, fica evidente a necessidade de elaboração de um material que contenha o currículo e instruções baseadas em boas práticas, tendo em vista que a mera descrição das competências não é suficiente para instruir as instituições e profissionais da educação.

Ao unificar outras normas diretivas e manuais de atendimento a turmas heterogêneas, aumenta-se a probabilidade de multiplicação desses conhecimentos, simplificando o acesso às informações que estão segmentadas em diversos documentos da política educacional, complexificando o acesso e disseminação de conteúdos essenciais às práticas curriculares.

A proposta é de organização deste conteúdo de maneira simplificada, intuitiva e acessível para professores, compreendendo que a maneira como o currículo é organizado implica uma barreira de comunicação e procedimento.

Ao operacionalizar um comportamento alvo, é importante descrever a nível de respostas observáveis os comportamentos esperados enquanto marcadores de desempenho em resposta a uma intervenção de ensino de uma meta selecionada. Além disso, a operacionalização idealmente engloba a descrição dos comportamentos indicados que os professores emitem antes de iniciar uma oportunidade de aprendizado.

Além da descrição dos comportamentos a nível observacional, é indicado que sejam previstos os tipos de suporte necessários para o ensino, bem como a quantidade de repetição das mesmas atividades para favorecer a assimilação. O registro do desempenho durante as oportunidades de ensino é essencial para verificar avanços, que permitem a complexificação dos comportamentos e contextos, estagnações ou retrocessos, que sinalizam a necessidade de replanejamento do ensino.

A seguir, apresentação de modelos de operacionalização para os objetivos de aprendizagem referentes ao campo de experiências "O eu, o outro e o nós", como modelo de referência e possibilidade de operacionalização dos objetivos de aprendizagem. Reitera-se que os modelos oferecidos não devem ser compreendidos como rígidos ou finalizados, visto que sempre podem ser moldados de maneira mais apropriada à necessidade individual de cada criança.

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)

(EI01E001) - Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Olha para adultos ou colegas imediatamente após realizar ações (percebe reações).
 2. Repete ações após elogios ou reações positivas de adultos ou colegas.
 3. Interrompe ações quando colegas e adultos pedem ou alertam.
-

(EI01E002) - Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Realiza movimentos, de acordo com o contexto, para participar de brincadeiras.
 2. Percebe quando comete erros.
 3. Insiste em ações para alcançar objetivos ou corrigir erros.
-

(EI01E003) - Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Olha para colegas e adultos durante as atividades.
 2. Toca ou imita movimentos de colegas e adultos durante as atividades.
 3. Compartilha ou disputa objetos com colegas e adultos durante as atividades.
-

(EI01E004) - Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Faz gestos, balbucios ou diz palavras quando quer brinquedos ou objetos.
 2. Faz gestos, balbucios ou diz palavras para comunicar o que precisa ou para chamar atenção.
-

(EI01E004) - Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

3. Faz gestos, balbucios ou diz palavras para expressar emoções.

(EI01E005) - Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Faz gestos, balbucios ou diz palavras para expressar sensações em momentos de higiene, brincadeira e descanso.

2. Identifica partes do próprio corpo em momentos de higiene, brincadeira e descanso.

3. Imita gestos, balbucios ou palavras para expressar sensações em momentos de higiene, brincadeira e descanso.

(EI01E006) - Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Muda seu comportamento, de acordo com o contexto, para interagir com adultos e crianças durante as atividades.

2. Se aproxima do grupo nos locais onde ocorrem as atividades.

3. Segue colegas ou grupos quando se movimentam entre os ambientes da escola.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

(EI02E001) - Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Oferece ajuda a adultos ou colegas aproximando itens para executar uma atividade.

2. Tenta ajudar quando colegas e adultos pedem ajuda.

(EI02E001) - Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

3. Ajuda colegas e adultos quando demonstram frustração.

(EI02E002) - Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Participa de atividades novas ou diferentes.
 2. Persiste em ações para corrigir erros ou atingir objetivos sem demonstrar frustração.
 3. Demonstra satisfação por meio de gestos, balbucios ou palavras quando atinge objetivos.
-

(EI02E003) - Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Compartilha objetos com colegas e adultos.
 2. Permanece próximo de colegas e adultos nos ambientes de atividade.
 3. Participa de atividades em grupo de maneira espontânea.
-

(EI02E004) - Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Se comunica com colegas e adultos (por gestos, balbucios, falas ou imagens).
 2. Realiza o que foi pedido por colegas e adultos.
 3. Insiste na comunicação quando colegas e adultos não entendem ou não atendem aos seus pedidos.
-

(EI02E005) - Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Identifica diferentes características físicas de pessoas em imagens quando solicitado.
 2. Tem atitudes positivas com colegas que possuem diferentes características físicas.
 3. Faz comentários sobre características físicas das pessoas de maneira respeitosa.
-

(EI02E006) - Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Segue instruções simples em momentos de brincadeiras e atividades.
 2. Segue regras ditas por colegas e adultos durante brincadeiras e atividades.
 3. Corrige um comportamento quando sinalizado por um colega ou adulto.
-

(EI02E007) - Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Pede ajuda de um adulto em momentos de conflitos (por gestos, balbucios, falas ou imagens).
 2. Age para resolver conflitos com ajuda de um adulto.
 3. Segue instruções de um adulto para resolver conflitos.
-

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(EI03EO01) - Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Observa quando colegas e adultos comunicam necessidades, emoções ou sentimentos.
 2. Tenta ajudar colegas e adultos quando pedem ajuda.
 3. Aceita quando colegas e adultos têm vontades ou pensamentos diferentes dos seus.
-

(EI03EO02) - Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Aceita participar de atividades, mesmo quando novas, diferentes ou desafiadoras.
 2. Pede ajuda para a realização de atividades diferentes ou quando comete erros.
 3. Comunica-se para demonstrar o sucesso alcançado em uma atividade.
-

(EI03EO03) - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Brinca em dupla com colegas diferentes.
 2. Participa de pequenos grupos de atividades e brincadeiras.
 3. Colabora entre colegas ou grupos para atingir um objetivo comum em brincadeiras e atividades.
-

(EI03EO04) - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Comunica pensamentos e sentimentos para colegas ou em grupos conhecidos (por gestos, balbucios, falas ou imagens).
 2. Comunica pensamentos e sentimentos para adultos conhecidos
 3. Comunica pensamentos e sentimentos para colegas, grupos ou adultos desconhecidos.
-

(EI03EO05) - Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Identifica suas próprias características físicas por meio gestos, balbucios, falas ou imagens.
 2. Identifica características físicas de colegas e adultos por meio de gestos, balbucios, falas ou imagens.
 3. Age de maneira positiva com pessoas que têm diferentes características físicas.
-

(EI03EO06) - Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Participa com interesse de atividades sobre diferentes tipos de cultura ou modos de vida.
 2. Faz perguntas ou comentários positivos sobre diferentes tipos de cultura ou modos de vida.
 3. Demonstra curiosidade ao entrar em contato com línguas, costumes, manifestações culturais ou religiosas diferentes.
-

(EI03EO07) - Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

PROPOSTAS OPERACIONAIS

1. Resolve conflitos colaborando com colegas e adultos sem ajuda.
 2. Propõe maneiras de resolver conflitos para colegas e adultos.
 3. Pede ajuda de colegas e adultos quando tem dificuldade para resolver conflitos.
-

Considerações Finais

O presente trabalho pretendeu abordar a intersecção entre as temáticas da BNCC-EI, Educação Especial e Inclusão Educacional e teve como objetivo desenvolver uma proposta de utilização flexível da BNCC-EI, para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, público da Educação Especial no ensino comum.

Para isso foi realizado um estudo documental e bibliográfico com base na versão final da BNCC-EI, além de pesquisas já realizadas que discutem a problemática. A BNCC é um documento homologado pelo Ministério da Educação que deve guiar o trabalho em creches e pré-escolas brasileiras. Para a Etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem estão organizados nos cinco Campos de Experiência "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Esses campos de experiência, por sua vez, são subdivididos em três faixas etárias que são: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Os objetivos de aprendizagem da BNCC-EI estão organizados sequencialmente, de acordo com as expectativas desenvolvimentais etárias. O foco é no desenvolvimento da autonomia da criança, que passa a ser protagonista de seu processo de brincadeira e interação com o mundo, e os educadores devem ser formados para desenvolver práticas pedagógicas que resultem no desenvolvimento das competências e habilidades esperadas.

Apesar de a BNCC-EI não se apresentar como um currículo, ao eleger e especificar conteúdo na forma de objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência, ela acaba se constituindo como prescrição de conteúdo curricular que, entretanto, não é suficiente para contemplar a diversidade das crianças. Em sua apresentação, nota-se explícita e implicitamente que o perfil de crianças foco deste planejamento é um perfil normativo médio, marcado pelos objetivos

de aprendizagem que favorecem habilidades linguísticas dominante e lógicas em detrimento de outros tipos de inteligências, sensibilidade, expressão e desempenho.

O presente estudo defende a adoção do referencial teórico do Desenho Universal para a Aprendizagem com a finalidade de pensar estratégias de flexibilização para contemplar a diversidade, entre eles as crianças do público da Educação Especial. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma tecnologia educacional que propõe a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e acessíveis para uma ampla variedade de educandos, com diferentes estilos de aprendizagem, níveis de habilidades e necessidades. Focado em turmas heterogêneas, descreve estratégias flexíveis para a superação de barreiras de aprendizagem, firmadas nos princípios de oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento .

Ao oferecer múltiplas formas de representação, o conteúdo será transmitido por diferentes meios, formatos e materiais atendendo aos diversos estilos de aprendizagem. As múltiplas formas de expressão possibilitam a demonstração do aprendido, a partir de diferentes recursos de comunicação, rompendo com a exigência da vocalização ou escrita e ampliando as possibilidades de participação, criatividade e sucesso. Por fim, as múltiplas formas de engajamento selecionam recursos de acordo com o interesse de cada um, favorecendo a autonomia para escolha e participação em tarefas naturalmente relevantes e motivadoras. A título de ilustração, mas não de receitas, foram apresentados três exemplos de aplicação do DUA aos objetivos de aprendizagem pretendidos.

E quando a abordagem universalista do DUA se mostrar insuficiente, e for necessário sistematizar o ensino de determinados objetivos de aprendizagem para alguns das crianças, a proposta é que educadores de creches e pré-escolas aprendam a definir operacional os objetivos de aprendizagem da BNCC-EI, em relação aos campos de experiências correspondentes.

A problemática da representação comportamental de construtos mentais é extensamente discutida no campo da psicometria. O método científico empírico aborda atributos passíveis de mensuração e, neste caso, os comportamentos - verbais e motores - são compreendidos como evidências da aprendizagem. Quanto à BNCC, a representação comportamental indicada em cada um dos objetivos de aprendizagem pode ser compreendida como um indicador de traços cognitivos latentes decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, que devem ser pertinentes aos campos de experiências correspondentes. A correlação entre o desempenho esperado e a evidência de competência em diferentes contextos cotidianos, depende diretamente da adequação das descrições comportamentais dos itens (operacionalização) em relação aos construtos (campos de experiência). Sendo assim, para aferir a adequação das definições operacionais, é necessário, inicialmente o respaldo numa teoria de descrição de construto e, em segunda instância, que sejam atendidos parâmetros específicos de descrição da representação comportamental, ou seja, a definição constitutiva e a definição operacional.

Como possibilidade de superação das limitações deste estudo de natureza teórica, refletiu-se sobre a necessidade de implementação de propostas de formação de professores com a temática da colaboração, de estratégias universalistas de ensino e do DUA, como indicado pelas pesquisas e praticadas ao longo dos anos pelo GP-FOREESP, especificamente voltados ao público da educação infantil, de modo a ampliar os conhecimentos dos profissionais diretamente engajados no planejamento e implementação de propostas educacionais para crianças de faixas etárias e perfis diversos.

Além disso, a aplicação de planos de aula baseados no DUA para a EI tem potencial para maximizar o desempenho tanto dos planejadores quanto das crianças, visto que são reconhecidas por seus impactos positivos na participação ativa e com base na equidade.

Por fim, evidenciou-se a importância de planejar o ensino com base descrição esmiuçada da habilidade para um ensino direcionado, quando são percebidas maiores necessidades para comportamentos relacionados atividades básicas para a construção de um repertório autônomo, desenhando uma proposta educacional que ofereça a melhor condição e possibilidade de desenvolvimento, tanto quanto possível.

Referências

- Alibosek, C. A. S., & Lima, M. F. (2020). Base nacional comum curricular e a diversidade: Um estudo necessário. *Revista de Ciências Humanas*, 21(3), 61-79.
- Almeida, R. C. G. O., Gonçalves, A. G., & Lourenço, G. F. (2021). Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: Oferta de recursos para aluna com paralisia cerebral na classe comum. *Revista Educação Especial*, 34, 1-22.
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Barbosa, I. G., Silveira, T. A. T. M., & Soares, M. A. (2019). A BNCC da educação infantil e suas contradições: Regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, 13(25), 77–90.
<https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>
- Bisaccioni, P., & Mendes, E. G. (2008). Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: Como os professores lidam com alunos com deficiências inseridos em suas turmas? In M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: Múltiplos olhares* (pp. 70–76). Araraquara: Junqueira & Marins Editores.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado de:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Ministério da Educação. Recuperado de:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

Brasil. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Recuperado de:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Brasil. (2015). *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)*. Recuperado de:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação.

Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

Calazans, D. P. P., Silva, D. O. V., & Nunes, C. P. (2021). Desafios e controvérsias da Base

Nacional Comum Curricular: A diversidade em questão. *e-Curriculum*, 19(4), 1650-1675.

<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675>

Carneiro, R. U. C. (2006). *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

Chiodi, M. G., & Wechsler, S. M. (2009). Escala de inteligência WISC-III e bateria de habilidades cognitivas Woodcock Johnson-III: Comparação de instrumentos. *Avaliação Psicológica*, 8(3),

313-324. Recuperado de:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000300004

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF. Recuperado de:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Costa, P. L. (2024). *Formação continuada sobre aprendizagem cooperativa para contemplar a diversidade em classes inclusivas* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/20275>

Cury, C. R. J., Reis, M., & Zanardi, T. A. C. (2018). *Base Nacional Curricular Comum: Dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. (2008). *Estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*.

Recuperado de:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192

Dias, R. E., & Abreu, R. G. (2011). Produção de políticas curriculares de formação de professores para a escola básica. In C. E. Ferrazo, C. T. Gabriel, & A. C. Amorim (Orgs.), *Políticas de currículo e escola*. Campinas, SP: FE/UNICAMP.

Falvey, M. A., Givner, C. C., & Kimm, C. (1999). O que eu farei segunda-feira pela manhã? In W. Stainback & S. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 142-168). Porto Alegre: Artmed.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

hooks, b. (2022). *Pertencimento: Uma cultura do lugar* (R. Balbino, Trad.). São Paulo: Elefante.

International Bureau of Education. (2013). *Glossário de terminologia curricular*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (IBE-UNESCO).

<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

Jorgensen, C. M. (1999). Planejamento de currículos inclusivos desde o início: estratégias e exemplos. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 45-68). Porto Alegre: Artmed.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.

Lauand, G. B. (2001). *Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na escola regular* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos].

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

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). Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>

Leite, L. P., Borelli, L. M., & Martins, S. E. S. O. (2013). Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 29(1).

<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100005>

McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. The Guilford Press.

McMaster, K. L., & Fuchs, D. (2016). Classwide intervention using peer-assisted learning strategies. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 253–268). Springer Science + Business Media.

https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_15

Mercado, E. L. O., & Fumes, N. L. F. (2017). Base nacional comum curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. *Anais do 10º ENFOPE/11º FOPIE*.

Mendes, E. G. (2008). Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(1), 3-25. <http://www.reveduc.ufscar.br>

Mendes, E. G. (2020). Microcefalia, Zika Vírus e novos desafios para a educação infantil/educação especial brasileira. In M. S. B. Canudo et al. (Eds.), *Atenção à crianças com síndrome congênita do Zika Vírus* (pp. 41-56). Ribeirão Preto: Booktoy.

Mendes, E. G., Chimetto, C. N., Bastos, E., Bianco, M. A., Araki, M. J., & Zambon, M. P. (2002). Alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em escolas municipais de educação infantil: Um estudo de caso em um município. In *Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial* (pp. 318-323). Londrina: Editora UEL.

Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: Começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Mendes, E. G., Colnago, N. A. S., & Alves, Z. M. M. B. (2005). Follow up of an orientation program devised to assist families of children with Down syndrome in Brazil. In *ISEC-2005: Inclusive and Supportive Education Congress* (pp. 1-11). Glasgow, Escócia.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2022). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Carlos, SP: EDUFSCAR.

Mendes, E. G., Costa, J. D. V., Silva, M. A. B., Pedroso, C. C. A., Milhomem, W. A., Santos, K. S., Romano, S., Zerbato, A. P., Costa, P. L., & Lourenço, G. F. (2021). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: Dos especialismos às abordagens universalistas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia.

Mesquita, A. M. A. (2010). Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. *Revista Espaço do Currículo*, 3(1). <https://doi.org/10.15687/rec.v3i1.9093>

Milanesi, J. B. (2017). *Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10288>

Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC-INEP). (2013). *Censo escolar MEC/INEP: Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência*. Brasília, DF. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192.

Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(MEC-INEP). (2021). *Resumo técnico: censo escolar da educação básica*. Recuperado de https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Moder, M. (2017). *Reflexões para o apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais*. União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000256551>

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 127-143.

Oliveira, A., Matheus, D., & Lopes, A. C. (2011). Políticas de currículo: A luta pela significação no contexto da prática. In C. E. Ferraço, C. T. Gabriel, & A. C. Amorim (Orgs.), *Políticas de currículo e escola* (pp. 67-83). Campinas, SP: FE/UNICAMP.

Oliveira, C. M., Nuernberg, A. H., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 421-428.
Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300017

Paoli, J., Lima, L. G. S., Rodrigues, M. L. D., & Machado, P. F. L. (2023). Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! *Revista Educação Especial*, 36(1), e15/1-26. <https://doi.org/10.5902/1984686X70910>

Prais, J. L. de S., Stein, J. de Q., & Vitaliano, C. R. (2020). Desenho universal para a aprendizagem

na promoção da educação inclusiva: Uma revisão sistemática. *Revista Exitus*, 10(1), e020091.

<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1268>

Pasquali, L. (2013). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação* (5ª ed.). São Paulo: Vozes.

Pereira, F. H. (2020). Campos de experiência e a BNCC: Um olhar crítico. *Zero-a-Seis*, 22(41), 73-89. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>

Ramos, A. H., Barreiros, D., & Frangella, R. de C. (2011). Políticas de currículo e escola: Entre fluxos e negociações. In C. E. Ferraço, C. T. Gabriel, & A. C. Amorim (Orgs.), *Políticas de currículo e escola* (pp. 91-108). Campinas, SP: FE/UNICAMP.

Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

Rosa, L. C. S. (2003). *Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Rose, D., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice* (Edição digital). CAST. Recuperado de <http://udltheorypractice.cast.org>

Rosemberg, M. B. (2021). *Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais* (5ª ed.). São Paulo: Ágora.

Santos, N. A. S. (2002). *A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

Santos, T. S. (2005). *Efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiências*

em classes inclusivas (Trabalho de iniciação científica). Universidade Federal de São Carlos.

Sailor, W., Skrtic, T. M., Cohn, M., & Olmstead, C. (2021). Preparing teacher educators for statewide scale-up of multi-tiered system of support (MTSS). *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 24-41. <https://doi.org/10.1177/0888406420938035>

Silva, A. M. da. (2004). *Conhecendo as necessidades dos familiares de alunos de educação infantil* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal de São Carlos.

Silva, J. S. S. da. (2022). Deficiência, diversidade e diferença: Idiosincrasias e divergências conceituais. *Educação em Revista*, 38, e36551. <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536551>

Silveira, L. C., Mendes, E. G., Gregghi, M. F., Pereira, M. A. M., & Sobreira, T. C. G. (2002). Inclusão em creches da rede municipal de São Carlos. In *III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial* (pp. 360-365). Londrina: Editora UEL.

Silveira-Rosa, L. C. S. (2003). *Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In W. Stainback & S. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 1-16). Porto Alegre: Artmed.

Story, M. F. (2001). Principles of universal design. In W. F. E. Preiser & E. Ostroff (Eds.), *Universal design handbook* (pp. 1.1-1.12). New York: McGraw-Hill.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Tiriba, L., & Flores, M. L. R. (2016). A educação infantil no contexto da base nacional comum

curricular: Em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. *Debates em Educação*, 8(16), 157-181.

<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p157>

Thompson, S. J., Johnstone, C. J., & Thurlow, M. L. (2002). *Universal design applied to large scale assessments* (Synthesis Report 44). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED467721>

Torre, S. L. (2024). O currículo e a ausência da educação inclusiva na educação infantil sob a luz da BNCC. *Revista Educação & Ensino*, 8(1), e641. <https://doi.org/10.71136/ree.v8i1.641>

Unesco. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: Unesco.

Vargas, J. (1974). *Como formular objetivos comportamentais úteis*. São Paulo: EPU.

Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(50), 413-421.

<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300014>

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1999). Colaboração dos alunos: Um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In W. Stainback & S. Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 23-37). Porto Alegre: Artmed.

Vitta, F. C. F. de. (2004). *Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Recuperado de

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2841/TeseFCFV.pdf>

Williams, L. C. A., & Aiello, A. L. R. (2023). *O inventário Portage operacionalizado: Intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon; FAPESP.