



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEduc

**O LUGAR DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NAS POLÍTICAS CURRICULARES
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA

Sob a orientação da Professora Doutora

MARCIA DENISE PLETSCH

Tese submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Doutor em
Educação**, no Curso de Pós-Graduação
em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares,
Área de Concentração em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V6571 Vieira, Sheila Venancia da Silva , 1976-
O lugar da deficiência múltipla nas políticas
curriculares inclusivas na Educação Infantil / Sheila
Venancia da Silva Vieira. - Seropédica; Nova Iguaçu ,
2024.
218 f.: il.

Orientadora: Marcia Denise Pletsch.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Deficiência Múltipla. 2. Acessibilidade
Cognitiva. 3. Políticas Curriculares. 4. Educação
Inclusiva. 5. Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV).
I. Pletsch, Marcia Denise , 1977-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 190 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.015998/2024-55

Seropédica-RJ, 25 de março de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 28/02/2024

Membros da banca:

MARCIA DENISE PLETSCH. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ALLAN ROCHA DAMASCENO. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

MARIANA CORREA PITANGA DE OLIVEIRA. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES. Dra. UDESC (Examinadora Externa à Instituição).

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS. Dra. UNIVALI (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 25/03/2024 15:16)
ALLAN ROCHA DAMASCENO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matricula: 2572431

(Assinado digitalmente em 25/03/2024 15:32)
MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1639282

(Assinado digitalmente em 25/03/2024 14:41)
MARIANA CORREA PITANGA DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
NAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)
Matricula: 1270962

(Assinado digitalmente em 25/03/2024 14:32)
REGINA CELIA LINHARES HOSTINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 383.274.149-68

(Assinado digitalmente em 01/04/2024 11:24)
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 827.466.999-15

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor, eu nada seria.

Monte Castelo, Legião Urbana (2004)

DEDICATÓRIA

*Dedico esse estudos à Alice, Oliver, Nicolas, Maria Eduarda,
Gabriel, Pedro e à tantos outros meninos e meninas...vocês me
fazem querer ser melhor professora, dia após dia.*

AGRADECIMENTOS

Não imagino iniciar nada sem agradecer à Deus! De joelhos, com jejuns e orações pauta-se minha vida! À Deus e para Sua honra sejam cada passo e cada segundo do meu respirar. O Senhor me trouxe até aqui e por isso sou grata!

Agradeço ao meu esposo André, com todo amor que há nessa vida. Cada café, cada olhar de cumplicidade. Não há palavras que descrevam a força que sinto quando ao seu lado. Nas horas difíceis, fechava meus olhos e meu mundo ficava azul por sua causa. Igualmente agradeço aos meus filhos. Luiz Guilherme, Gui. Meu Gui....o que foram os últimos dias? Cada olhar seu me transmitia amor. Cada vez que abria a porta, trazia seu coração junto. Nunca esquecerei daquele abraço, naquele dia.... Luiz Felipe e minha Nora Jéssica, Meu filho e Minha Filha. Preocupados...torcendo e orando. Vibração de amor. Meu filho de quatro patas, Luiz Cacazinho. Obrigada por ter esperado. Nesses 15 anos da sua vida Canina, você sempre me faz companhia na madrugada e em cada passo que eu dava. Revendo esse tempo, foram muitas e muitas ausências. Muitos beijinhos na cabeça uma fé inabalável no que eu faço. Vocês tinham uma confiança em mim muitas vezes maior do que eu mesma tenho. Amo vocês que são a parte mais forte de mim.

Agradeço à minha família, de todos os lados...vocês são minha maior conquista, indiscutivelmente. Sinto o carinho e a cumplicidade de cada um de vocês em todos os momentos dessa trajetória. Em especial agradeço aos meus pais. Minha Mãe, Dona Bernardete Venancia, sua resiliência é e sempre será um exemplo para mim! In memoriam, agradeço ao Meu Pai, Senhor Armando Urbano da Silva. É...Meu Velho... aí de cima, veja a filha do trabalhador, virar Doutora!

Agradeço à cada aluno e aluna e suas famílias. É para vocês e por vocês que eu cheguei até aqui. Agradeço aos meus Diretores, Gestores, Parceiros...são tantos nomes. Que privilégio ter vocês torcendo e orando por mim! Impossível mencionar todos, mas, louvo à Deus pela amizade da Renata, Priscila, Leandro...minha Amiga Jaci. Luciana, Thyene, Sílvia, Linda Luiza, Sonia Cristina, Gabriela Ramiro. Amigos da Escola Técnica Estadual Maria Mercedes Mendes Teixeira e do Instituto Municipal Helena Antipoff, minhas casas laborais.

Gratidão ao Grupo de pesquisa Observatório Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE/UFRRJ). Juntos seguimos fazendo ciência cidadã e pesquisa baseada em evidência...lanches, artigos, viagens e tudo mais.

Gratidão aos amigos da minha turma de Doutorado. Somos a Turma Qualis SARS 19 🏆 📊 🏠, a turma que só se viu uma vez. A turma da Pandemia. Viemos até aqui e vamos vencer!

Agradeço a ilustre banca que generosamente aceitou o convite de avaliar essa tese. Profº Drº Allan Rocha Damasceno, Profª Drª Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira, Profª Dra. Regina Célia Linhares Hostins, a eterna “Presidenta”, Profª Drª Geovana Mendonça Lunardi Mendes, a Profª Drª Cléia Demétrio Pereira e a Profª Drª Flavia Faissal. Nunca mais serei a mesma depois da passagem de vocês por minha vida.

E por último, para render a devida homenagem, agradeço por toda a vida, à Melhor Orientadora do Mundo, a minha! Profª Drª Márcia Denise Plestch, uma Pioneira da Educação Especial brasileira. Você tem a sabedoria, a ética, a doação e a crença correndo nas veias. Sabe extrair o melhor de cada um que passa por você e comigo não foi diferente. Cheguei até suas mãos como uma professora trabalhadeira, irrequieta e sonhadora. Continuo assim, mas, hoje, uma Pesquisadora vive dentro de mim. Nasci da semente de ideal que você plantou! Que sua vida seja cumulada de todo o bem que fazes e desejas!

... Ontem um menino que brincava, me falou: - Que hoje é semente do amanhã! Vamos lá fazer “o que será”.

Sheila Venancia da Silva Vieira

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

VIEIRA, Sheila. Venancia da Silva.; **O lugar da deficiência múltipla nas políticas curriculares inclusivas na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) - 2024. 218 p Tese. (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2024.

RESUMO

Currículo. A tese intitulada "O lugar da deficiência múltipla nas políticas curriculares inclusivas na Educação Infantil" propõe uma investigação sobre as políticas curriculares voltadas para alunos com deficiência múltipla, com foco especial naqueles afetados pela Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) em diálogo com Goodson (2001) e Young (2007) e Diniz (2007). O objetivo geral foi analisar as interpretações da política curricular no contexto da produção textual local sob influência da esfera global (BNCC) na atuação direcionada aos alunos com deficiência múltipla em decorrência da SCZV matriculados em turmas da Educação Infantil de uma rede municipal da Baixada Fluminense. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com recorte etnográfico, utilizando a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) como referencial teórico para compreender as dinâmicas contextuais na rede educacional estudada. A pesquisa enfatiza a importância de políticas curriculares locais comprometidas com a inclusão, dada a invisibilidade das crianças com deficiência na BNCC. O papel do currículo escolar é destacado como uma ferramenta na promoção de aprendizagem transformadora e garantia do direito à inclusão, levando em conta as diversas realidades individuais de cada criança. Os resultados evidenciam a fragilidade das orientações da BNCC no que diz respeito à Educação Especial, particularmente para crianças com deficiência múltipla na primeira infância, o que contribui para processos de exclusão e desigualdades educacionais. Destaca-se a necessidade urgente de uma abordagem intersetorial como um impulsionador de processos inclusivos, reconhecendo a mudança na concepção da deficiência como resultado das interações sociais em diferentes contextos. Defende-se a acessibilidade cognitiva e a Educação Infantil inclusiva como elementos fundamentais para o desenvolvimento pleno de todas as crianças, respeitando a diversidade e a pluralidade de como princípios fundamentais da educação inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência Múltipla; Acessibilidade Cognitiva; Políticas Curriculares Educação Inclusiva; Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV)

VIEIRA, Sheila Venancia da Silva.; **The place of multiple disabilities in inclusive curricular policies in Early Childhood Education.** Thesis (PhD in Education) - 2024. 219 p Thesis (Doctorate of Education). Instituto of Education, Multidisciplinary Institute, PPGEduc, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2024

ABSTRACT

Curriculum. The thesis entitled "The place of multiple disabilities in inclusive curriculum policies in Early Childhood Education" proposes an investigation into curriculum policies aimed at students with multiple disabilities, with a special focus on those affected by Congenital Zika Virus Syndrome (CZVS) in dialogue with Goodson (2001), Young (2007), and Diniz (2007). The general objective was to analyze interpretations of curriculum policy in the context of local textual production influenced by the global sphere (BNCC) in actions aimed at students with multiple disabilities due to CZVS enrolled in Early Childhood Education classes in a municipal network in Baixada Fluminense. The research adopts a qualitative approach with an ethnographic cut, using Ball, Maguire, and Braun's (2016) Theory of Action as a theoretical reference to understand contextual dynamics in the studied educational network. The research emphasizes the importance of local curriculum policies committed to inclusion, given the invisibility of children with disabilities in the BNCC. The role of school curriculum is highlighted as a tool in promoting transformative learning and ensuring the right to inclusion, taking into account the diverse individual realities of each child. The results highlight the fragility of BNCC guidelines regarding Special Education, particularly for children with multiple disabilities in early childhood, contributing to processes of exclusion and educational inequalities. There is an urgent need for an intersectoral approach as a driver of inclusive processes, recognizing the change in the conception of disability as a result of social interactions in different contexts. Cognitive accessibility and inclusive Early Childhood Education are advocated as fundamental elements for the full development of all children, respecting diversity and plurality as fundamental principles of inclusive education.

Keywords: Multiple Disabilities; Cognitive Accessibility; Curricular Policies; Inclusive Education; Congenital Zika Virus Syndrome (CZVS).

RESUMO EM LIBRAS



QR Code:



TILS Prof^a Vania Berbat

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Capa do impresso publicado em 1976	32
Figura 2: Interação entre os componentes da CIF	35
Figura 3: Interação entre os componentes da CIF 2	35
Figura 4: Constelação conceitual da SCZV	45
Figura 5: Marcos históricos da BNCC	69
Figura 6: Dimensão da acessibilidade cognitiva	99
Figura 7: Mapa do Estado do Rio de Janeiro	108
Figura 8: Mapa dos distritos de Duque de Caxias	109
Figura 9: Infraestrutura das escolas da rede municipal de Duque de Caxias	110
Figura 10: Registro de imagem do Seminário de abertura da Reestruturação Curricular	114
Figura 11: Esquema visual dos participantes principais e secundários da pesquisa	119
Figura 12: Inscrição e certificação da Live	133
Figura 13: Alunos e alunas participando do evento "Juntaí"	142
Figura 14: Registro do diálogo com a Equipe da CEE/DC	143
Figura 15- Esquema Radial da Teoria Ball (1994)	152
Figura 16: Registro da comunicação em rede social do SEPE_ Duque de Caxias	160
Figura 17: Detalhe da interação no chat ao vivo- Participante de Minas Gerais	167
Figura 18: Rede de relações da Comissão de Reestruturação	169

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Creche e Pré-escolas Duque de Caxias	111
Gráfico 2 : Percentual de alunos da Educação Infantil	112
Gráfico 3: IDEB projetado para Duque de Caxias entre 2005 e 2021	172

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Primeira formação da Comissão de Reestruturação	113
Quadro 2: Segunda composição da Comissão de Reestruturação Curricular	115
Quadro 3: Linha cronológica de atores e ações	118
Quadro 4: Lives da Reestruturação curricular de Duque de Caxias	124
Quadro 5: Fontes documentais da reestruturação Curricular	134
Quadro 6: Critérios preliminares de análise documental Cellard (2008)	136
Quadro 7: Análise documental com base em Cellard (2008)	138
Quadro 8: Apresentação das dimensões contextuais	148
Quadro 9: Fluxograma conceitual da Teoria da Atuação	152

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APD	Atendimento Pedagógico Domiciliar
AVDs	Atividades de Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CCAICs	Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense
CCC	Condição Crônica Complexa
CDID	Classificação Internacional de Deficiências e Incapacidades e Desvantagens
CDPD	Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CEE/DC	Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRFB/88	Constituição Federal de 1988
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPII	Emergência De Saúde Pública de Importância Internacional
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio De Janeiro
FEBF	Faculdade De Educação da Baixada Fluminense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPIE	Intervenções Pedagógicas Iniciais e Essenciais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Público da Educação Especial

PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos e alunas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS	Pesquisa Nacional De Saúde
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil
SAEB	Sistema De Avaliação Da Educação Básica
SCZV	Síndrome Congênita Do Zika Vírus
SME	Secretaria Municipal De Educação
SME/RJ	Secretaria Municipal De Educação Do Rio De Janeiro
SMEDC	Secretaria Municipal De Educação De Duque De Caxias
SUPED	Subsecretaria Pedagógica
TAs	Tecnologias Assistivas
TA	Teoria da Atuação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio De Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
ZIKV	Zika Vírus Zika

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APENDICE I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	208
APENDICE II – Termo de consentimento Livre e esclarecido (TLCE) Profissional da SME/DC	209
APENDICE III - Carta convite para Seminário 26/10/2022	217
APÊNDICE IV: Representação da UFRRJ na comissão de reestruturação curricular da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias	218

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES E CONCEITOS: DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM PERSPECTIVA	30
1.1 Considerações sobre modelos de compreensão da deficiência.....	37
1.2 Deficiência Múltipla e Educação: o começo da conversa.....	34
1.3 A Deficiência Múltipla decorrente da Síndrome Congênita do Zika Vírus.....	41
1.4 Reflexões sobre a Educação Infantil e Desenvolvimento humano com base na Teoria Histórico-Cultural.....	46
CAPÍTULO II - CURRÍCULO ESCOLAR E JUSTIÇA SOCIAL	54
2.1 A diversidade nas perspectivas curriculares.....	54
2.2 O currículo e sua interface com a inclusão na legislação educacional brasileira entre os anos de 1988 e 2020.....	58
2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Constituição e (des) compromisso com a inclusão.....	64
2.4 Discursos normativos, dimensões políticas e econômicas presentes na BNCC.....	71
2.5 Direitos Humanos e diversidade na educação.....	78
2.6 Considerações a respeito do conceito de justiça social	83
2.7 Justiça Cognitiva: Reflexões sobre Inclusão e BNCC.....	87
2.8 A dimensão da acessibilidade cognitiva.....	93
CAPÍTULO III - TRAJETÓRIAS DE INVESTIGAÇÃO	102
3.1 Metodologia qualitativa na análise da reestruturação curricular: um enfoque etnográfico em Duque de Caxias.....	102
3.2 O campo de pesquisa: conhecendo a Rede pública Municipal de ensino de Duque de Caxias.....	106
3.3 Os Sujeitos da Pesquisa.....	112
3.4 Procedimentos de Pesquisa.....	120
3.4.1 Observação Participante.....	120
3.4.2 O diário/notas de campo.....	122
3.4.3 A análise documental.....	134
3.4.4 Questionários semiestruturados e registros imagéticos.....	143
3.5 Referenciais teóricos e procedimentos de análise.....	144
CAPÍTULO IV - PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: DESDOBRAMENTOS DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM DUQUE DE CAXIAS	151
4.1 A atuação da política no Contexto da Prática.....	151
4.2 O contexto situacional	156
4.3 Culturas profissionais.....	161

4.4 O contexto material.....	165
4.5 O Contexto Externo	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE E ANEXOS	208

INTRODUÇÃO

O novo sempre aparece contra esmagadoras chances estatísticas e suas probabilidades, que, para todos os efeitos práticos, todos os dias equivale à certeza; o novo, portanto, sempre aparece sob o disfarce de um milagre.
Hannah Arendt (2010)

Em abril de 2017, estávamos absolutamente focadas no cumprimento dos pré-requisitos tradicionais da defesa de mestrado em torno de um tema relacionado à implementação de uma política pública, no âmbito de uma das redes municipais da Baixada Fluminense (Vieira, 2017). Em recorte temporal aproximado, enquanto eram apresentados os resultados e perspectivas do estudo desenvolvido durante o curso por nós frequentado, o Ministério da Educação (MEC) entregava ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Tal correlação inicial ilustra uma ponte entre os dois fatos e se assenta nas visões contraditórias às quais ambas as situações fazem alusão. De um lado, um estudo que ponderava sobre parâmetros legais e múltiplas concepções que permeiam práticas pedagógicas inclusivas direcionadas aos alunos e alunas em situação de atendimento pedagógico domiciliar (APD)¹ e, de outro, o marco regulatório curricular nacional, a BNCC, balizador da qualidade educacional brasileira, estabelecida sob um viés prescritivo e de uniformização de oportunidade, desenvolvimento e aprendizagens.

Vimos de uma história de trabalho pedagógico na e para a diversidade, pois desde a nossa formação técnica em nível médio optamos por cursar disciplinas eletivas elucidativas das questões específicas da escolarização de alunos com deficiência. A entrada na graduação de Pedagogia ocorreu simultaneamente à ocasião em que ser professora regente em classes especiais era a nossa atividade profissional. Tal fato contribuiu para as opções metodológicas e teóricas escolhidas na ocasião, pois tratava-se de viver a prática e compreendê-la teoricamente.

¹ Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002)

Após a graduação, buscamos aprofundamentos específicos em três especializações na área da Educação Especial, diante da constante necessidade de aprimorar nossas competências. Atraía-nos o fato de a formação estar alinhada às responsabilidades profissionais por nós assumidas na ocasião: professora da sala de recursos multifuncionais junto aos alunos da Educação Especial, matriculados em turmas comuns do Ensino Médio/Técnico na Rede Faetec/RJ² e, simultaneamente, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na modalidade de atendimento pedagógico domiciliar, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Considerando o desafio representado pelo contexto singular de sujeitos em situação de aprendizagem, marcado por suas notáveis especificidades, percebemos a exigência de um investimento contínuo em formação. Tal demanda estendia-se não apenas à atualização pedagógica, mas também à exploração de níveis mais profundos de especialização, incluindo a consideração de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Foi nesse cenário que, no ano de 2012, decidimos vincular-nos ao Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Sob a coordenação da Professora Doutora Márcia Denise Pletsch, esse grupo tornou-se um espaço enriquecedor para o aprofundamento de nossos conhecimentos e contribuições significativas para os diálogos sobre inclusão educacional.

Posteriormente, em 2017, respondendo a um edital público, engajamo-nos na seleção para ações do projeto de pesquisa "Desenho Universal para a Aprendizagem: implementação e avaliação do protocolo do livro digital acessível". Essa iniciativa, resultante de uma parceria interinstitucional entre UFRRJ, UERJ e Movimento Down, proporcionou-nos a oportunidade única de atuar como bolsista/professora da Educação Básica. Ao participar ativamente das aplicações do protótipo do "Livro Digital Acessível", consolidou-se em nós o desejo de contribuir efetivamente para as

² A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) é uma instituição de educação básica, superior e técnica pública brasileira; vinculada à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) do estado do Rio de Janeiro. As unidades que integram a Rede estão divididas em: Escolas Técnicas (ETEs), Centros de Tecnologia e de Educação Profissional (CETEPs), Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio (FAETERJs) e Centros de Referência em Formação de Profissionais da Educação (ISERJ e ISEPAM). Ver mais em <http://www.faetec.rj.gov.br>

discussões acerca das estratégias curriculares e recursos acessíveis que promovem a justiça social no âmbito educacional.

O reconhecimento da necessidade de equidade nas políticas educacionais tem nos impulsionado a uma reflexão detalhada sobre a justiça curricular, vista através do prisma da justiça cognitiva. Este debate torna-se essencial no contexto da diversidade humana, onde é fundamental adotar práticas inclusivas que garantam a participação efetiva e o aprendizado de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais atuais. No decorrer desta pesquisa, iremos argumentar apoiados nesses dois conceitos — justiça curricular e justiça cognitiva — defendendo políticas educacionais que realmente abracem essas ideias

Na verdade, para nós, abordar a presença da diversidade na estrutura curricular da escola é algo muito caro. Isso porque, acreditamos o quanto cotidianamente, o embate entre atores, contextos e os sujeitos de direitos produzem um currículo, ou seja, uma obra coletiva, não prescrita, que não se presta a cumprir protocolos, não só por toda a especificidade que o acompanha, como até para além dos sistemas de controle, relatórios descritivos ou combinação de códigos. O currículo vai além de suas funções burocráticas, transformando-se em um organismo vivo que cresce e se adapta em harmonia com a comunidade escolar. Ele se molda através das interações com as experiências e aspirações dos estudantes, refletindo e valorizando os princípios fundamentais da comunidade educativa. Esta abordagem humanizada enxerga o currículo não apenas como uma coleção de diretrizes, mas como uma entidade ativa e pulsante no cenário educacional, vital para a jornada de aprendizado de alunos e educadores.

Compreender o significado de “currículo” é um desafio, porque esse termo multifacetado é frequentemente utilizado como uma expressão generalista em diferentes contextos e para diferentes fins. Isso nos incentiva a considerar as diversas concepções que permeiam regularmente a prática curricular, provocando reflexões sobre como o conceito é interpretado e reinterpretado. O termo “currículo” vai além de uma simples listagem de conteúdos, apresentando-se como um reflexo da visão da educação e do seu objetivo principal, que é promover o conhecimento.

Neste contexto, o currículo vai além da simples transmissão de informações; é na verdade uma construção complexa, imbuída de fatores sociais, políticos e ideológicos (Goodson, 2001). Consistente com esta perspectiva, Young (2007)

ênfatiza a importância de ver as escolas não apenas como entidades individualmente valiosas, mas também como instituições sociais relevantes. Ele enfatizou que esse valor, tanto pessoal quanto social, surge quando as escolas valorizam o conhecimento teórico, que ele descreve como “conhecimento poderoso”.

As reflexões de Young destacam um importante dilema epistemológico: valorizar o conhecimento teórico em oposição ao conhecimento cotidiano. Essa dicotomia realça a diferença entre o conhecimento formal, que tem uma ligação inseparável dos sujeitos, e o conhecimento cotidiano, que se caracteriza pela sua natureza contextual. É importante ressaltar que essa distinção não implica relativismo curricular; em vez disso, sugere uma compreensão mais profunda das interações entre diferentes formas de conhecimento.

Na obra de Jean-Claude Forquin, observamos uma profunda análise sobre o relativismo curricular, que investiga as implicações educacionais de considerar o currículo como um constructo culturalmente situado. O Autor explora a fundamentação dos currículos, destacando que estes transcendem os limites do conhecimento estritamente acadêmico. Eles incorporam elementos mítico-simbólicos, valores estéticos e padrões culturais que constituem os referenciais de civilização de uma sociedade. Tal perspectiva amplia a compreensão do currículo ao incluir componentes que não são meramente informativos, mas que também formam a base para a identidade cultural e social dos estudantes.

O conceito de relativismo curricular proposto por Forquin (2000) reconhece e valoriza a diversidade cultural e contextual, propondo que os currículos sejam acessíveis às realidades diversas das comunidades. A ideia é que não existe uma formulação curricular que seja universalmente aplicável, reconhecendo a necessidade de os currículos serem flexíveis e responsivos às variadas experiências, valores e contextos socioculturais dos alunos.

Neste contexto, o relativismo cultural é entendido como a aceitação de que as normas e valores são específicos a cada cultura e devem ser compreendidos e respeitados dentro de seus próprios sistemas de significado. Já o relativismo epistemológico desafia a noção de um conhecimento absoluto e universal, argumentando que todo conhecimento é contextual, moldado por perspectivas culturais e históricas específicas.

Portanto, ao incorporar o relativismo curricular em nossa investigação sobre inclusão e acessibilidade, enfatizamos a necessidade de personalizar o currículo para atender às necessidades particulares de cada estudante. Essa abordagem não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também respeita a integridade cultural e epistemológica de cada aluno, promovendo uma prática educacional que é verdadeiramente inclusiva e representativa da diversidade existente.

Assim, o conceito de "currículo" configura-se como uma organização dinâmica que não apenas orienta o aprendizado teórico, mas também influencia a compreensão prática da realidade de maneira abrangente, considerando minuciosamente fatores como diversidade cultural, social e modalidades de aprendizado e fazendo emergir a necessidade premente de reexaminar e reformular estratégias educacionais, com vistas a instigar abordagens mais inclusivas e equitativas nos ambientes de aprendizagem, especialmente ao considerarmos a notável invisibilidade dos alunos e alunas com deficiência nas regulamentações e diretrizes curriculares estabelecidas nacionalmente. Isso implica a possibilidade de transformar um projeto curricular, por meio de uma práxis voltada para o sucesso dos envolvidos, que incluem professores, alunos, familiares e/ou comunidades, garantindo o direito à aprendizagem de maneira irrestrita e inegociável.

A primeira infância, conforme estabelecido no Marco Legal da Primeira Infância, Lei Nº 13.257 (Brasil, 2016), é o período que se estende da gestação até os seis anos de idade. Esta legislação assegura os direitos essenciais para essa fase vital do desenvolvimento humano. Especificamente, essa etapa é dividida em dois segmentos: dos zero aos três anos, conhecida como primeira infância inicial, e dos quatro aos seis anos. Esta subdivisão ressalta a importância de abordagens específicas para cada fase, visando a atenção adequada às diversas necessidades das crianças conforme elas progridem nos estágios iniciais de vida. Segundo o texto oficial:

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Art. 3º A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral (Brasil, 2016).

Durante os primeiros anos de vida, o amadurecimento das funções cerebrais, habilidades motoras, relações sociais e afetivas, bem como o desenvolvimento da

capacidade de aprendizado, são dimensões críticas que demandam a atenção conjunta das famílias, do Estado e da sociedade. O fazer escolar e a linha sobre a qual este é conduzido é questão urgente, coletiva e marcante da convivência, e por que não, da sobrevivência humana, em outras palavras, o currículo é um projeto que ultrapassa o plano das intenções educativas por efetivar-se no plano da sua realização no seio de uma dada estrutura organizacional (Pacheco, 2005).

Com relação às propostas pedagógicas e/ou orientações curriculares dos sistemas de ensino, espera-se a articulação entre as determinações constituídas em documentos oficiais em nível nacional e o contexto histórico, político e cultural local, contribuindo para a produção de um cenário referencial das configurações curriculares de Municípios e Estados brasileiros.

Como sustentação de tais propostas, temos a BNCC, referencial normativo, ou seja, aquele que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, como o direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, constituindo-se como orientador de sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas e instituições ou redes escolares (Brasil, 2017). Importa destacar que todo o processo de estruturação da BNCC, amplamente difundido como democrático e aberto à participação de todos os segmentos da sociedade, deu-se em um contexto nacional complexo, como apresentam Tarlau e Moeller (2020), que, em suas visões, questionam,

[a]velocidade com que essa reforma foi aceita por um amplo leque de atores educacionais brasileiros, especialmente quando se considera o fato de que ela não era parte dos debates antes de 2014. Ainda mais surpreendente é o fato de que a BNCC continuou a ser promovida depois do cataclismo político de 2016, quando a Presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi destituída pelo Congresso - um processo que muitos cidadãos brasileiros chamam de golpe jurídico-parlamentar. O substituto, Michel Temer, reverteu dúzias de políticas públicas adotadas pelo governo anterior e paralisou inúmeros outros programas governamentais, mas a BNCC permaneceu intocada (Tarlau e Moeller, 2020, p 554).

A delimitação apresentada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), quando confrontada com a diversidade de contextos e sujeitos, deveria pressupor a convergência de propostas curriculares locais comprometidas com o ensino e aprendizagem de todos. Com Gabriel e Martins (2022), questionamos a intencional utilização do termo “comum” no contexto analítico curricular como uma qualidade, uma característica, uma composição associada à demanda nacional por norteadores

educacionais. Lopes (2018) é uma das autoras que fala dessa base curricular comum nacional que

pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória (Lopes, 2018, p. 27).

Destacando-se nesse diálogo teórico, Silva (2018) ressalta o quanto tal perspectiva favorece com que o movimento de reconhecer e reafirmar todos os critérios que buscam “tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo” (p.7) venha a ser lançado fora, desqualificado. A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular, como aí está, vai justamente em sentido oposto à luta histórica do enfrentamento das desigualdades. Nossa perspectiva é ressaltar o valor da diferença e da diversidade de todos os tipos, sem condicionantes, pois, desse modo, decidimos não abandonar aos seus próprios recursos, a riqueza da multiplicidade que é viver a infância.

Tomando essa perspectiva como referência, temos como hipótese de tese que **a trajetória interpretativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua influência e materialização nos textos curriculares locais não contemplaram o compromisso de promoção da justiça curricular direcionada aos alunos e alunas com deficiência múltipla em decorrência da SCZV.**

Nosso objetivo geral intenta analisar **as interpretações da política curricular no contexto da produção textual local sob influência da esfera global (BNCC) na atuação direcionada aos alunos com deficiência múltipla em decorrência da SCZV matriculados em turmas da Educação Infantil de uma rede municipal da Baixada Fluminense.** Dele decorrem os seguintes objetivos específicos:

- **Analisar a correlação entre a matriz curricular e a elaboração de propostas pedagógicas para crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV;**
- **Delinear os diversos contextos de atuação política, descrevendo-os analiticamente e vinculando-os à compreensão do cenário-lócus do presente estudo;**

- **Interpretar efeitos do entrelugar ocupado por alunos com deficiência múltipla nos documentos curriculares e referenciais que os norteiam.**

Assumimos a perspectiva de organização de sistemas educacionais inclusivos que pressupõem a elaboração de políticas educacionais voltadas para a universalização do direito à educação, incluindo aquelas pessoas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, conforme estabelece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU, em 2006.

A produção curricular pode ser observada, de maneira concisa, como uma luta hegemônica, caracterizada na e pela tensão entre o particular e o universal. Buscar evidências científicas acerca da dinamicidade do contexto da prática na produção da política curricular em sistemas públicos de ensino, por si só, já justifica a observação criteriosa das formas com que os atores da escola recontextualizam os discursos e textos produzidos no contexto acadêmico (Ball, 1994).

Considerando isso, optamos pela adoção da concepção da Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores (1994) como abordagem para a análise dos dados produzidos, levando em conta que políticas são compreendidas e concretizadas de maneiras distintas e variadas, assim como na sua transformação em ação atravessadas por traduções e entendimentos do/no contexto da prática, em um ciclo contínuo e não hierárquico constituído pelos contextos, que interligados nos apresentam o texto das políticas em resposta às influências e orientações de práticas.

Esta investigação, pautada na perspectiva da pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, busca analisar os sentidos e os significados, no exercício de estruturação da matriz curricular local de um dos municípios que compõem o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense³ a saber: Duque de Caxias. Como pesquisadora, estamos vinculadas ao

³ Fórum que integra atualmente gestores de Educação Especial de redes de ensino de Municípios da Baixada e Sul Fluminense, assim como pesquisadores da UFRRJ, Campus de Nova Iguaçu, e da UERJ, Campus de Duque de Caxias.

Projeto de pesquisa⁴ “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense”, que integra um projeto interinstitucional multidisciplinar, aprovado pelo Protocolo de Ética 135/2021, Processo n.º 23083.031153/2019-40. Esse projeto estrutura-se em três eixos, a saber: 1) criança e família; 2) escola e professores; 3) intersectorialidade, nos quais tem sido desenvolvido um conjunto de estudos e de ações intersectoriais de educação, saúde e assistência social, na promoção da escolarização e do desenvolvimento integral, de crianças com SCZV, na Baixada Fluminense (Pletsch, 2019).

Nosso estudo concentra-se no segundo componente dos eixos: escola e professores, explorando os referenciais inclusivos de qualidade do ensino e aprendizagem em conexão com a estruturação do currículo escolar. É imperativo investigar como operam os sistemas de ensino, sua constituição e organização pedagógica para atender às demandas formativas atuais, considerando historicamente e politicamente o contexto das pessoas com deficiências, identificadas aqui especificamente como crianças com deficiência.

Nesse contexto, a pesquisa com abordagem etnográfica torna-se essencial para compreender as relações estabelecidas na sociedade contemporânea. Borges & Mattos (2009, p. 206) destacam que esse tipo de estudo contribui para pesquisas sobre desigualdade social e educacional. Vale ressaltar que a própria autora, Mattos (2001), enfatiza a preocupação desse procedimento metodológico em falar, de forma mais completa possível, "sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem" (p.47).

Em nossa pesquisa, o foco está na compreensão das argumentações institucionais e político-pedagógicas relacionadas à educação inclusiva, presentes ao longo da construção do documento curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias⁵. A questão central é: qual é o lugar ocupado pelas crianças com deficiência, especialmente as com deficiência múltipla causada pelo SCZV, nas circunstâncias práticas resultantes do processo de reestruturação curricular da rede, que agem a partir da BNCC?

⁴ Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) (Edital Jovem Cientista do Nosso Estado e Edital Grupos Emergentes Processo E-26/010.002186/2019).

⁵ 5 Um dos municípios componentes do campo de pesquisa e Sul Fluminense (Pletsch, 2018; 2019).

Muitos são os questionamentos que nos acompanham nesta construção... Tomemos, em nosso apoio, o diálogo envolvendo Sússekind (2014) e Santos (2007), em torno do fato de que, mesmo que por obrigação jurídica, o Estado Brasileiro tenha imputado aos entes federados durante a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular:

[...] um comum que não é o inventado historicamente e localmente pelos sujeitos em interação, na diversidade, mas abissalizado como mesmidade, invisibilidade e inexistência. Um comum de conhecimentos mínimos que estabelecerão uma linha abissal (Sússekind, 2014, p.11).

Num contexto que abraça a educação inclusiva, concretizar tal compromisso envolve o fornecimento decidido de um ensino de qualidade a todas as crianças, considerando as complexidades inerentes ao "reconhecimento da diferença". Este paradigma diverge significativamente da customização, que poderia buscar justificativas ancoradas em elementos biológicos, estabelecendo, assim, uma oposição clara à função social fundamental da escola.

Nesse sentido, subdividimos a tese em quatro capítulos, sendo dois teóricos, um metodológico e outro reunindo resultados e discussões. O Capítulo 1, "Concepções e conceitos: deficiência múltipla em perspectiva", promove uma reflexão sobre a normativa curricular nacional que orienta as propostas pedagógicas locais instigando e questionando a influência de diferentes arranjos, formulações e contextos políticos, sociais e ideológicos em interação com os entendimentos conceituais sobre a condição de deficiência ao longo do tempo.

O desenvolvimento do segundo capítulo do nosso estudo, sob título de "Currículo escolar e justiça social" é realizada uma análise sobre a interconexão entre o currículo escolar e a justiça social, abordando teorias relativas à construção social do currículo, a legislação brasileira referente à inclusão educacional e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É enfatizada a complexidade inerente à tradução da diretriz curricular nacional, especialmente considerando a diversidade e inclusão dos alunos e alunas da educação especial, bem como o acesso aos direitos humanos e a garantia de equidade no processo educacional. Propõe-se uma abordagem educacional inclusiva, com foco na acessibilidade cognitiva, para atender às variadas demandas educacionais, sobretudo daqueles afetados pela Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV).

No terceiro capítulo, sob o título "Trajetórias de Investigação", tratamos da maneira como a pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica foi aplicada na análise das políticas curriculares educacionais de Duque de Caxias. Destacamos a interligação entre teoria, dados e contexto, com foco na perspectiva dinâmica de Stephen J. Ball. Usamos o ciclo de políticas para analisar documentos oficiais e dinâmicas reais de implementação, com ênfase em estratégias políticas locais. A análise curricular justifica abordagens etnográficas para compreender dinâmicas culturais, resistências e adaptações no ambiente escolar.

O quarto capítulo, intitulado "Perspectivas Inclusivas: Desdobramentos da Reestruturação Curricular em Duque de Caxias", apresenta a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. Fundamentado na Teoria da Atuação de Ball et al. (2016) e contextualizado pelo Ciclo de Políticas de Bowe et al. (1992) e Ball (1994), este capítulo examina os contextos complexos e os dados produzidos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do processo. Destaca-se a influência dos diversos atores envolvidos e o resultado das atividades de interpretação ativa e tradução política, evidenciando o impacto na formação da matriz curricular da rede municipal de Duque de Caxias.

Em consonância com os objetivos deste trabalho, a próxima etapa consiste em apresentar nossas considerações finais retomando a provocação que intitula nosso estudo. As crianças com deficiência múltipla encontram lugar no currículo da escola? Se há uma resistência e uma pedagogia de luta em face ao caráter prescritivo e mandatório da BNCC em face às suas lacunas e omissões, a matriz curricular em revisão teria a oportunidade de corrigir um erro legislativo, esperamos que assim tenha agido.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES E CONCEITOS: DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM PERSPECTIVA

Problematizar a normativa curricular nacional que direciona as propostas pedagógicas locais, nos impulsiona também a questionar a influência de arranjos, formulações e cenários políticos, sociais e ideológicos. Premência fundamental do nosso desenho discursivo, nos propomos a refletir sobre os paradigmas que circunscrevem o significado do que é deficiência ao longo da história.

1.1- Considerações sobre modelos de compreensão da deficiência

Observar historicamente as nomenclaturas sob as quais a deficiência foi e continua sendo definida, além de traduzir valores da sociedade, baliza as estruturas de deferência ou discriminação (Sassaki, 2003), visto que o destaque das concepções sobre pessoas com deficiência vincula-se a padrões estabelecidos de “normalização”, que imediatamente excluía aqueles que não satisfaziam critérios normativos vigentes.

Inspirados nos pressupostos da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009), documento que, logo em seu artigo 1º, anuncia a evolução pela qual perpassa o conceito de deficiência, explicitando que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (p.1).

Nesse sentido, diversos modelos de deficiência tem sido propostos e até meados da década de 70, uma das maneiras de explicação da deficiência, ancora-se no conhecimento médico tradicional, representativo de um saber hegemônico que a pessoa com deficiência como “portadora” de uma patologia. Perspectiva essa que, pautava-se em uma circunstancial existência de um padrão de normalidade para funcionamento físico, intelectual e sensorial, desse modo, tais desvios e irregularidades deveriam ser diagnosticados e tratados.

A Classificação Internacional de Deficiências e Incapacidades e Desvantagens (CDID), um manual categorizante das consequências das doenças, elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), representa um marco do modelo biomédico.

De acordo com Matta e Morosini (2009), o paradigma biomédico, desenvolvido no século XIX, vincula a doença à lesão, simplificando o processo saúde-doença para sua dimensão anatomofisiológica⁶. Esse modelo exclui as dimensões histórico-sociais, tais como a cultura, a política e a economia, e, como resultado, direciona suas principais abordagens de intervenção para um corpo doente.

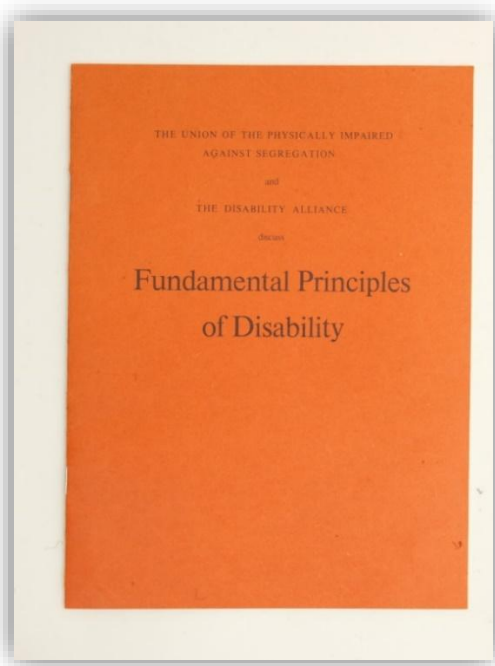
A partir de um enfoque fundamentalmente curativo e de reabilitação, preconiza-se a busca da intervenção adequada, o que minimiza e desconsidera as singularidades da vida de cada indivíduo. Piccolo e Mendes (2013) apontam que, por esse viés, a deficiência mimetiza-se ao indivíduo, associando carência e fragilidade orgânica enquanto atributo natural, “falha que atesta a necessidade de seu sujeito aceitar de pronto e de maneira mansa e humilde toda sorte de firmamentos médicos edificadas sobre seu corpo” (p.462).

Entre os anos 60 e 70, o crescimento dos movimentos sociais de luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade influenciou mudanças na compreensão da deficiência, iniciando ações diversas de legitimação da diversidade humana. Um movimento iniciado no Reino Unido tensionou a relação entre corpo e sociedade, fazendo emergir um modelo social de compreensão da deficiência que, por iniciativa dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, tinha como pauta a limitação do modelo biomédico para abordar esse tema. Piccolo e Mendes (2013) analisam criticamente o quanto “a deficiência é vista essencialmente pelos sociólogos como tema autoexplicativo e consolidado, cuja base se dá na senda de lineamentos estranhos a seu corpus teórico” (p.465). O marco desse período é a criação da primeira organização política conduzida por Pessoas com Deficiência em 1976, grupo defensor da necessidade de superar as barreiras que se impunham frente ao direito de exercer plenamente a cidadania, estruturando paulatinamente a dimensão social da deficiência. Sob o mesmo ponto de vista, os Princípios Fundamentais da Deficiência (UPIAS, 1976) incorporam função primordial nesse cenário, tornando-se uma espécie de marco para o desenvolvimento dos Estudos da Deficiência – campo

⁶ A expressão "dimensão anatomofisiológica" refere-se à abordagem ou perspectiva que considera as características e processos relacionados à anatomia e fisiologia do corpo. Em outras palavras, está associada à compreensão e análise das estruturas anatômicas (relacionadas à forma e organização do corpo) e dos processos fisiológicos (relacionados às funções e atividades dos órgãos e sistemas) no contexto de um fenômeno, como saúde ou doença. No contexto do texto fornecido sobre o modelo biomédico, essa expressão destaca a ênfase na visão restrita à dimensão física e funcional do organismo, excluindo considerações mais amplas relacionadas a aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Ver mais em Matta e Morosini (2009)

investigativo que examina o significado, a natureza e as consequências da deficiência como um fenômeno socialmente construído. A imagem a seguir ilustra a capa da publicação de 1976.

Figura 1: Capa do impresso publicado em 1976



Descrição da imagem: A imagem mostra a capa de um livro de cor laranja. O texto na capa está em preto e está organizado em três seções, cada uma separada por uma linha horizontal. No topo, o texto lê "THE UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION" e logo abaixo "and THE DISABILITY ALLIANCE". Na parte inferior da capa, em letras maiores e mais destacadas, está o título "Fundamental Principles of Disability". O design é simples e direto, sem imagens ou decorações adicionais. Fim da descrição

Fonte: The-ndaca.org

Diniz (2007) e Piccollo (2012) são alguns dos autores que nos apresentam o sociólogo e pessoa com deficiência física, Paul Hunt, como o precursor do modelo social de deficiência na década de 1960. Elevando a deficiência à categoria de dimensão fundamental da diversidade humana, essa perspectiva adentrou os espaços acadêmicos, propondo uma profunda revisão das teorias sociais, realizando releituras analíticas para as situações de opressão do corpo. Essa trajetória aproximava-se de outras temáticas como o feminismo, as teorias de gênero e antirracistas que, de maneira semelhante, denunciaram construções históricas de intolerância, silenciamento e invisibilidade. Soma-se a esse cenário, uma série de movimentações de consolidação de um campo cada vez mais forte na área de Ciências Humanas e

Sociais denominado estudos sobre deficiência⁷, que se dedicavam à compreensão ampla do significado, da natureza e das consequências da deficiência como um fenômeno socialmente construído.

Circunstâncias de ativismo da deficiência são possíveis de rastreamento, desde o século XVII, contudo, não se pode negar o caráter inovador dessa visão em termos de empoderamento da comunidade emergente de pessoas com deficiência, no realinhamento da identidade da deficiência.

Na esteira de nossas investigações, eis que, também em contraposição à hegemonia do saber médico, mais recentemente o modelo biopsicossocial surge e tenta realinhar conhecimentos psicossociais e o saber médico. Por esse entendimento, a conciliação entre o modelo biomédico centrado nas causas e implicações físicas e o social centrado nas causas e implicações sociais, políticas e culturais, podem ser observados como avanços nesse panorama.

Marcos legais e acordos internacionais possibilitaram a mudança na concepção da deficiência ao redor do mundo, para Diniz (2007, p.19), “a deficiência passou a ser um conceito político” e um destes marcos é a discussão e a elaboração da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) que foi orientada pelas mesmas diretrizes políticas e conceituais do modelo social da deficiência. Esta Convenção é considerada um marco político e jurídico importante visto que, além de garantir direitos a essa população, amplia o debate sobre a definição de deficiência.

No Brasil, após a ratificação nacional da Convenção da ONU em 2009, o modelo biopsicossocial da deficiência desencadeia um amplo debate na sociedade, representando um deslocamento paradigmático que permeia o pensamento e as práticas educacionais inclusivas.

Vivemos um momento histórico de implementação dessa visão multidimensional da deficiência, que transcende a visão centrada na condição médica (Maior, 2015; Rafante, 2016; Diniz, 2017; De Paiva, 2017; Souza; Plestch, 2019). Sua aplicação redefine a compreensão do fenômeno ao incorporar elementos biológicos, psicológicos e sociais, promovendo uma visão integrada que supera estigmas e fomenta a plena participação na sociedade.

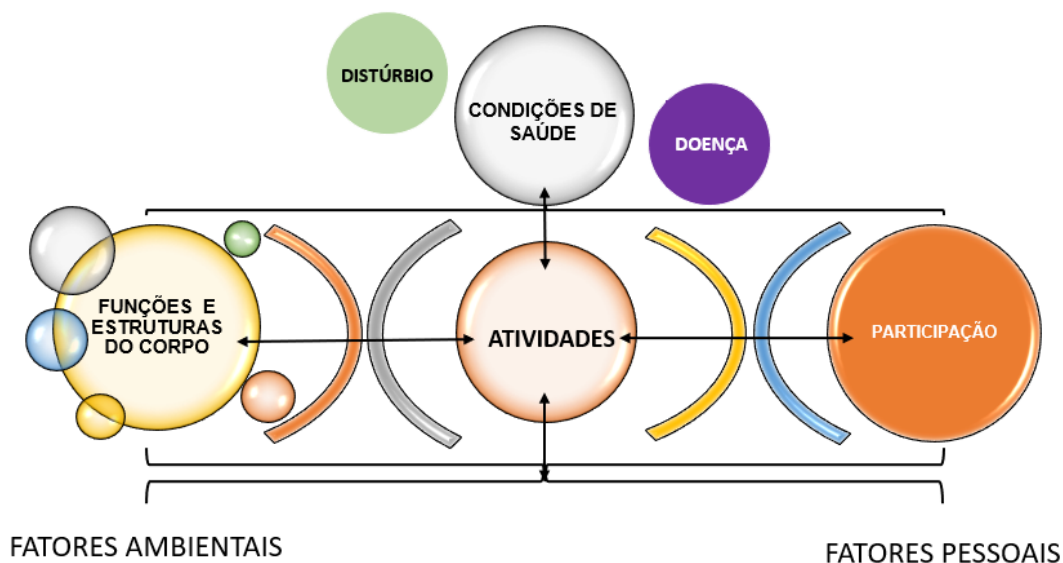
⁷ Área de estudos interdisciplinar, que sob influência dos pressupostos das ciências humanas e sociais, promove discussões sobre as origens, significado e consequências da deficiência sob o enfoque de aspectos culturais, sociais e políticos, ampliando tal análise, para além dos pressupostos da medicina ou da psicologia.

Diante dessa recente categorização, compreende-se que a condição de pessoa com deficiência suplanta perspectivas avaliativas nas esferas clínica, biológica, comportamental, comunicacional ou específica do corpo. Destaca-se que tais características individuais são moldadas e amplificadas pela complexa interação entre fatores sociais e ambientais, presentes no cenário onde se desenrolam as atitudes e estruturas sociais.

Esse modelo multidimensional foi inspirado pelos pressupostos da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2001, relevante instrumento para classificação de diversas formas de promoção de políticas de inclusão social (OMS, 2001). A CIF, estruturada em quatro preceitos, subdivide-se em duas partes: a primeira descritiva da funcionalidade e da incapacidade e a segunda que aborda os fatores contextuais. No enfoque sobre funcionalidade e incapacidade são designados os domínios, funções e estruturas do corpo, atividades e participação. Já em âmbito contextual, são considerados a influência dos fatores ambientais e fatores pessoais. Sobre cada um dos domínios há a estruturação por categorias, entendidas como unidades de classificação (OMS, 2013).

Para uma maior compreensão acerca do delineamento proposto pela CIF, organizamos os pressupostos em perspectivas, a primeira, ilustrativa da estrutura conceitual da CIF e a seguinte, de maneira mais aproximada dos fatos cotidianos, busca clarificar a correlação habitual dos pressupostos que compõem a categorização em tela.

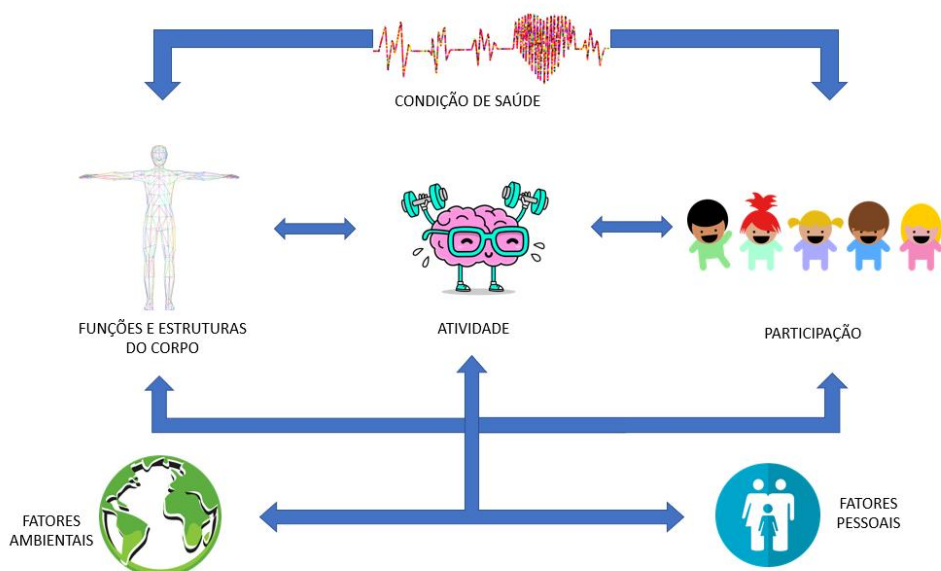
Figura 2: Interação entre os componentes da CIF



Descrição da imagem: A imagem é um diagrama esquemático que ilustra as interações entre diferentes aspectos da saúde e funcionamento humano. Ele é composto por vários elementos conectados por setas bidirecionais: À esquerda: Três círculos verticais representam "Distúrbio" (verde), "Condições de Saúde" (cinza) e "Doença" (roxo). No centro: Um grande círculo laranja rotulado "Atividades" está conectado a uma coleção de círculos menores à esquerda, que representam "Funções e Estruturas do Corpo" em várias cores. À direita: Um círculo laranja rotulado "Participação". O diagrama também indica "Fatores Ambientais" à esquerda e "Fatores Pessoais" à direita na base, mostrando que estes fatores influenciam todas as outras componentes. Fim da descrição.

Fonte: Adaptado de OMS (2003)

Figura 3: Interação entre os componentes da CIF 2



Descrição da imagem: A imagem é um diagrama colorido que mostra as inter-relações entre vários componentes do funcionamento humano e saúde. À esquerda, uma figura humana com linhas que simbolizam funções e estruturas do corpo conecta-se com o planeta Terra, representando fatores ambientais. Ao centro, um ícone de um cérebro com óculos e mãos, marcado como "Atividade", está ligado a "Condição de Saúde", indicada acima por um gráfico de batimentos cardíacos. À direita, o

conceito de "Participação" é ilustrado por cinco bonecos de diferentes cores e estilos de cabelo. Na base, um ícone de uma pessoa, representando fatores pessoais, conecta todos os elementos através de setas azuis, mostrando a influência mútua entre eles. Fim da descrição

Fonte: Elaborado pela autora com dados adaptado de OMS (2003)

Utilizada como modelo conceitual no Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011), a CIF recebeu recomendação de uso como compreensão universal pela clareza e referência na linguagem, princípios e valores do modelo biopsicossocial e espiritual, compreendendo a funcionalidade e a incapacidade como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais (OMS, 2011).

Neste ponto, torna-se imprescindível justificar a escolha do delineamento que adotamos, uma vez que os "resultados da participação e da funcionalidade de crianças com deficiência múltipla em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus" (Sá e Pletsch, 2021, p.1) desempenham um papel determinante na nossa investigação. Esses resultados fornecem um arcabouço teórico valioso, permitindo-nos situar a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) no modelo da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A compreensão da SCZV como uma condição de saúde vai além dos domínios tradicionais de estrutura e função do corpo. Ela estende-se aos níveis de atividade e participação, sendo moldada por uma interação complexa entre fatores pessoais e do ambiente físico, social e atitudinal, conforme delineado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2016). A riqueza desses dados nos impõe avançar conceitualmente sobre o que temos diante dos olhos e considerar não apenas as limitações físicas, mas também as dimensões sociais, comportamentais e ambientais que impactam o desenvolvimento e a qualidade de vida das crianças afetadas.

Ao fundamentar nosso delineamento nesta base teórica, almejamos compreender a natureza da SCZV e contextualizá-la em um espectro mais amplo que abrange as esferas da atividade e participação. Isso se revela essencial para uma compreensão multidimensional das demandas e necessidades das crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV, transcendendo assim as abordagens convencionais centradas apenas na estrutura biológica. Dessa forma, a escolha do delineamento é estratégico e embasado, uma vez que se ancora na relevância clínica e social dos resultados apresentados pela autoras citadas anteriormente, fornecendo

uma sólida estrutura conceitual para a nossa investigação sobre a SCZV no contexto da CIF.

A presença da deficiência, como parte circunstancial da constituição e condição humana, manifesta-se como um traço definidor da identidade de cada indivíduo. Esse fenômeno é apenas um dos vários atributos naturais que contribuem para a trama complexa da experiência humana. Diversas perspectivas sobre o desenvolvimento individual agem sobre as abordagens adotadas por sociedades e governos na concepção de estratégias e políticas vinculadas às diferenças.

Diante da complexidade essencial da condição humana e da diversidade que compõem a experiência individual, torna-se substancial compreender as implicações da deficiência múltipla, especialmente em crianças afetadas pela SCZV.

1.2 – Deficiência Múltipla e Educação: o começo da conversa

Na visão presente em nosso estudo, a condição de pessoa com deficiência múltipla ainda se impõe a profundas discussões conceituais e se apresenta de forma lacunar na literatura, como apontado por Rocha (2018) em concordância com Pletsch (2015), na denúncia de que tais discordâncias em relação à conceituação de deficiência múltipla são influenciadas pela concepção de que se trata de uma

deficiência inicial que foi geradora de outras, enquanto outros a consideram como uma associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra (Rocha; Pletsch, 2015, p. 116)

Essa constatação suscita uma reflexão sobre a essência intrínseca da deficiência, evidenciando a complexidade e a multifatorialidade inerentes à conceituação da deficiência múltipla. No mesmo contexto, as autoras nos levam a considerar que tais divergências em relação à deficiência múltipla revelam a atuação de perspectivas distintas, influenciando significativamente na definição de políticas públicas, diagnósticos e orientações adequadas.

A abordagem que considera uma deficiência inicial como geradora de outras pode ser compreendida pela metáfora de uma "cascata de deficiência", que sugere que uma limitação inicial pode desencadear uma série de eventos que resultam em outras deficiências ao longo do tempo. Por outro lado, a visão que enxerga a deficiência múltipla como uma associação entre duas ou mais condições destaca a

interconexão de diferentes fatores que podem contribuir para a manifestação de deficiências.

Uma cascata de deficiência é um fenômeno complexo, utilizado na área médica⁸, que consiste em uma série de acometimentos de saúde inter-relacionados, nos quais a condição de deficiência inicial pode causar complicações subsequentes. Esse conceito está intimamente ligado à interação dinâmica entre fatores biológicos, sociais e ambientais que moldam as experiências das pessoas com deficiência.

Por outro lado, algumas pessoas veem o continuum da deficiência como uma relação complexa entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente ter uma deficiência a atuar como causa direta para o desenvolvimento da outra deficiência.

Nesse contexto, as deficiências estão interligadas, conduzindo muitas vezes a um ciclo recorrente de quadros de saúde que podem impactar de maneira adversa a qualidade de vida e o bem-estar de uma pessoa.

Essa abordagem mais ampla à estratificação da deficiência destaca a importância de uma compreensão abrangente da saúde, considerando as limitações funcionais específicas e os fatores sociais e ambientais e o comportamento que desempenham um papel importante no percurso da deficiência.

A intervenção pedagógica inicial e essencial⁹ - IPIE- (Araújo, 2021) e o acompanhamento intersetorial integrado destas interações complexas são essenciais para implementar ações eficazes para minimizar o impacto da cascata de deficiência e trazer maior qualidade de vida, condições de saúde geral melhoradas e funcionalidades facilitadoras da participação destes indivíduos na sociedade.

⁸ Ver mais em Maciel e Leal (2022) e Nascimento (2018).

⁹ A concepção da Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE), apresentada por Araújo (2021), fundamenta-se nas práticas de Estimulação/Intervenção Precoce e na perspectiva inclusiva. Sob a influência da perspectiva histórico-cultural, essa abordagem propõe que o professor atue intencionalmente com um viés pedagógico na mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças no ambiente escolar. Dessa forma, a IPIE emerge como um potencial guia para os profissionais da Educação Infantil, ao preconizar um conjunto deliberado de ações e práticas docentes que oferecem diversos estímulos. O objetivo é exercer influência na qualidade de vida de sujeitos em situações iminentes de desenvolvimento comprometido, contribuindo para seus processos de aprendizagem e construção de conhecimento. A IPIE se materializa por meio de um trabalho estruturado e planejado, envolvendo sistematizações e mediações direcionadas à apropriação de aprendizagens escolares. Essa abordagem é cuidadosa ao considerar as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos, com a finalidade de oportunizar o progresso em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. A ênfase na ação pedagógica intencional, aliada ao enfoque inclusivo, destaca a relevância da intervenção precoce como catalisadora do potencial educacional e do desenvolvimento holístico das crianças em idade escolar. Ver mais em Araújo (2021).

Esse debate destaca a importância de compreender a deficiência não como uma condição isolada, mas como um fenômeno dinâmico, influenciado por uma interação complexa de fatores biológicos, sociais e ambientais. Ademais, destaca a necessidade de uma abordagem individualizada ao lidar com pessoas com deficiência, reconhecendo a diversidade de experiências e trajetórias.

Declarada a complexidade e a falta de consenso na definição e compreensão da condição de pessoa com deficiência múltipla, reafirmamos que essa questão ainda requer profundas investigações conceituais, uma vez que a diversidade de perspectivas e abordagens contribui para a dificuldade em estabelecer um entendimento único sobre o tema.

Inegavelmente, se a modernidade fosse configurada de forma acessível para pessoas com deficiência, as restrições e os ambientes/atitudes/posturas excludentes talvez fossem atenuados. A distinção entre "a deficiência" (dificuldades individuais que podem limitar as pessoas em realizar determinadas atividades) e deficiência (resultado de uma certa "desvantagem") tem contribuído para a criação de sistemas educacionais que refletem a pressão social persistente. Essa coercitividade, que ainda percebe o outro como alguém "fora do padrão" ou anormal, resultando na exclusão involuntária dessas pessoas da plena participação na sociedade.

Esse entendimento profundo demanda um diálogo conceitual qualificado, contribuindo significativamente para o avanço das pesquisas evidenciadas por referências como Rocha (2014; 2018), Pletsch, Araujo, Souza (2020), Sá, Pletsch (2021), Santos (2021) e Viana (2021), fruto do trabalho desenvolvido pelo Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) desde 2012.

Ao estabelecer tal fundamentação teórica e descritiva, ressalta-se a necessidade de explorar a correlação entre escolarização, o conceito de compensação (inspirado em Vygotsky, 1997) e a dimensão de acessibilidade cognitiva que será definida ao longo desse capítulo. A estruturação do conhecimento acerca das especificidades orgânicas dessa condição fornece um guia efetivo para orientar práticas curriculares e diretrizes ao longo do desenvolvimento cultural do indivíduo, conforme destacado por Dainez (2017).

Para se ter dimensão, em termos nacionais, o último relatório divulgado em 2019 da Pesquisa Nacional de Saúde¹⁰ (PNS), informa que, 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (8,4% dessa população) tinham alguma deficiência. A diversidade dessas deficiências, como visual, auditiva, mental e física, ressalta a complexidade da situação e a necessidade de considerar tais estatísticas no âmbito educacional, entretanto, a condição de deficiência múltipla não é citada.

A invisibilidade da deficiência múltipla nas políticas públicas evidenciada por Rocha (2018) revela inconsistências e incoerências no entendimento e abordagem da condição no Brasil. Essa falta de clareza conceitual impacta desde as expectativas das famílias até a dinâmica das instituições de ensino, conforme apontado pela autora.

Ao adentrar a lacuna existente nos estudos sobre a relação entre deficiência múltipla e a SCZV no contexto educacional, conforme indicado por Rocha (2014; 2018) e analisado por Viana (2021), torna-se evidente a necessidade de explorar mais profundamente os impactos na expectativa pedagógica e no desenvolvimento de crianças pequenas que estão ou não matriculadas em nossas escolas, sobretudo na Educação Infantil.

Neste estudo, exploramos como as políticas educacionais, inspiradas nas prerrogativas apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afetam o desenvolvimento de currículos que deveriam promover a justiça curricular para estudantes com deficiência múltipla. Investigamos a representação desses estudantes nos documentos curriculares, que se encontram na confluência entre discursos políticos e práticas educativas, para desvendar a complexidade das interações que configuram essas políticas. Assim, nossa análise destaca possíveis falhas na BNCC no que tange ao compromisso efetivo com a inclusão desses estudantes, proporcionando uma compreensão ampliada sobre as dinâmicas curriculares em jogo.

Antes, porém, de avançarmos nas discussões a respeito das questões curriculares no contexto aqui apresentado, explicitaremos – a seguir - a deficiência múltipla decorrente da Síndrome Congênita do Zika Vírus.

¹⁰ A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) é um inquérito de saúde de base domiciliar, de âmbito nacional, realizada pelo Ministério da Saúde em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos anos de 2013 e 2019. Para fins desse texto, exploramos a publicação disponível em <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/liv101846.pdf> que aponta notas técnicas, considerações sobre os principais aspectos metodológicos do levantamento, análise dos resultados com comentários sobre os principais indicadores ora apresentados, dentre outros dados.

1.3 - A Deficiência Múltipla decorrente da Síndrome Congênita do Zika Vírus

Diante das concepções aqui apresentadas, é possível notar a mudança na visão da deficiência ao longo dos anos, para além de uma questão individual, mas como fruto da relação corpo, pessoa e sociedade. Apesar disso, mesmo com mais de 40 anos desde o início das discussões sobre a concepção de deficiência, é perceptível que o alcance prático no cotidiano da pessoa com deficiência está longe de ser ideal.

Assim, as diferentes dimensões envolvidas no conceito da deficiência múltipla são fundamentais para discernirmos a trajetória das formulações e arranjos atuais, que resultam na participação e na funcionalidade de crianças com deficiência múltipla em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus.

Rocha (2014) e Rocha e Pletsch (2015) apontam evidências que permitem a compreensão da deficiência múltipla como um conjunto de duas ou mais deficiências – de ordem física, sensorial, mental, entre outras – associadas que afetam em maior ou menor intensidade o funcionamento individual e social dos sujeitos. Há ainda autores, como Rocha (2018), que problematizam a presença da deficiência intelectual como comorbidade, condicionando a identificação desta para que a deficiência múltipla seja atestada.

A deficiência múltipla decorrente da infecção do Zika Vírus apresenta também, em sua maioria, problemas crônicos complexos de saúde, podendo manifestar ainda, como características, calcificação intracraniana e volume cerebral diminuído, microcefalia ou outras alterações do sistema nervoso central (Sá et al., 2019). Pletsch e Mendes (2020) salientam ainda a possibilidade de quadros epiléticos, deficiências sensoriais (auditiva e visual), comprometimentos psicomotores, na formação do aparelho ósseo e articulatorio em diversos graus.

Ainda sobre a caracterização da SCZV, a antropóloga Débora Diniz (2016), com base em levantamento bibliográfico realizado após múltiplos deslocamentos, escutas e registros na região nordeste brasileira no período entre 2014 e 2015, descreveu características de um quadro de saúde inicialmente nomeado “síndrome paralisante”,

que se tornou, rápida e avassaladoramente, em Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional¹¹ (ESPII).

O rosto dos bebês era desproporcional - parecia largo em comparação com a cabeça pequena - e muitos deles apresentavam "pele redundante em couro cabeludo", o que descreve a sobra de tecido da cabeça, um sinal de que a pele continuou a crescer, mas o desenvolvimento do cérebro foi interrompido. (...) sinais de irritabilidade foram sendo entendidos também como tremores e convulsões; alguns começaram a apresentar dificuldades para se alimentar, disfunção conhecida como disfagia. Muitos tinham os pés e as mãos contorcidos uma alteração congênita chamada de artrogripose. (...) as "cicatrices da infecção" eram evidentes até mesmo para leigos. Entre o crânio e o cérebro há uma espessa fronteira branca, como se uma cerca de borracha branca cobrisse o cérebro (Diniz, 2016, p. 101 e 102).

Fato é que, como denuncia Araújo (2021), os processos educacionais e de desenvolvimento das crianças com SCZV saíram da evidência, a despeito dos números de casos que continuam sendo identificados e da urgência e clareza em processos gerais relacionados à SCVZ. Estando ou não na mídia, além da multiplicidade de manifestações orgânicas ou comportamentais, a deficiência múltipla causada pela SCZV carece de muitos estudos e esclarecimentos. Justificados pelo fato de não existir, ainda, antiviral disponível para tratamento da infecção pelo vírus Zika, para o qual, até o momento, existem poucos guias clínicos específicos sobre o manejo dos casos de Zika (Brasil, 2021) e mais ainda, como Mocellin et. al (2019) destacam, porque houve modificação dos procedimentos de identificação dos casos de SCZV, vez que, o

protocolo que substituiu o de 2015, e que se encontra vigente no presente momento [...] a microcefalia em recém-nascido com 37 semanas de gestação é definida por perímetro cefálico de 30,24 cm em meninas e 30,54 cm em meninos. (p.2)

Os autores alertam que não se desconsidere a métrica do perímetro encefálico, entretanto, o sistema de saúde nacional possui profundas fragilidades e dificuldades de uniformização de condutas, ratificando a necessidade de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças nascidas em fases de surto como o que ocorreu em 2015.

Desse modo, atualmente, a microcefalia, principal característica observada nos bebês tão logo nasciam, assume relevância paralela, pois, atualizadas investigações

¹¹ Em 1º de fevereiro de 2016, membros do Comitê de Emergência da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Doutora Margaret Chan, diretora-geral da organização, declaram o quarto alerta global de ESPII da história, os anteriores tinham sido para: gripe suína, em 2009; poliomielite, em 2014 e ebola, também em 2014 (Diniz, 2016)

e estudo em desenvolvimento, como de Antonioli, Campos e Pletsch (2021) constataam que não são todas as crianças com SCZV que apresentam deficiência múltipla. O estudo desenvolvido por Vianna et al.,(2019) verificou, em algumas crianças, quadros já diagnosticados clinicamente de transtorno do espectro autista ou deficiência intelectual. Pletsch, Sá e Rocha (2021) apresentam ainda resultados parciais de estudo longitudinal, desenvolvido sob viés da intersetorialidade e com a participação das famílias, o qual identificou que apesar da,

ausência de sinais e sintomas ao nascer em bebês expostos não exclui que mais tarde na infância eles sejam verificados. A alta prevalência de casos assintomáticos no nascimento (65 a 83%) pode atrasar a identificação da associação entre síndromes congênitas (com ou sem início tardio) e infecção por ZV na mãe durante a gravidez. Os resultados destes estudos indicam que a longo prazo poderá ocorrer comprometimento cognitivo e sugere que crianças que são assintomáticas ao nascer, apesar de terem sido expostas ao ZV durante o período fetal, ainda podem ser suscetíveis a resultados adversos em seu desenvolvimento e em sua condição de saúde (p. 2973)

Nesse sentido, observa-se que crianças com SCZV enfrentam desafios significativos em seu cotidiano, que também repercutem na vida de suas famílias e na sua participação escolar (Pletsch, 2019). Sá et al. (2019) observam que condições como microcefalia e alterações no sistema nervoso central, muitas vezes associadas à infecção pelo vírus, interagem com o contexto social e educacional dessas crianças. Estas interações influenciam diretamente seu desenvolvimento global e suas habilidades motoras, visuais, alimentares e cognitivas. Essa realidade sublinha a importância de entender a deficiência como uma experiência moldada tanto por condições de saúde quanto por fatores ambientais e sociais, demandando respostas complexas e integradas por parte da sociedade e dos sistemas de saúde e educação.

Um detalhado estudo desenvolvido por Araújo (2021) destaca que crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia” (Brasil, 2016a), logo que sejam identificados com essa malformação congênita, devem ser inseridos no Programa de Estimulação Precoce, aproveitando a janela de desenvolvimento dessa faixa etária e a celeridade evolutiva do cérebro humano desta etapa.

Diferente de outras características da SCZV, o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, quando identificado na faixa etária do público que buscamos atingir (zero a seis anos), impõe tomada de decisões e ações imediatas, realizadas por

técnicos da área multidisciplinar, professores e profissionais de educação, e também pela família.

A autora supracitada inova ao apresentar a intervenção pedagógica inicial e essencial – IPIE (Araújo, 2021) focada nas crianças com SCZV, pois a inclusão educacional, demanda “construir um conceito específico aplicado a esse campo de atuação” (p.169). Acreditamos, em concordância com Araújo (2021), que “quando realizadas com planejamento, acompanhamento e rede de apoio são eficazes no desenvolvimento de crianças de 0-3 anos e 4-5 anos acometidas pela SCZV” (p.7).

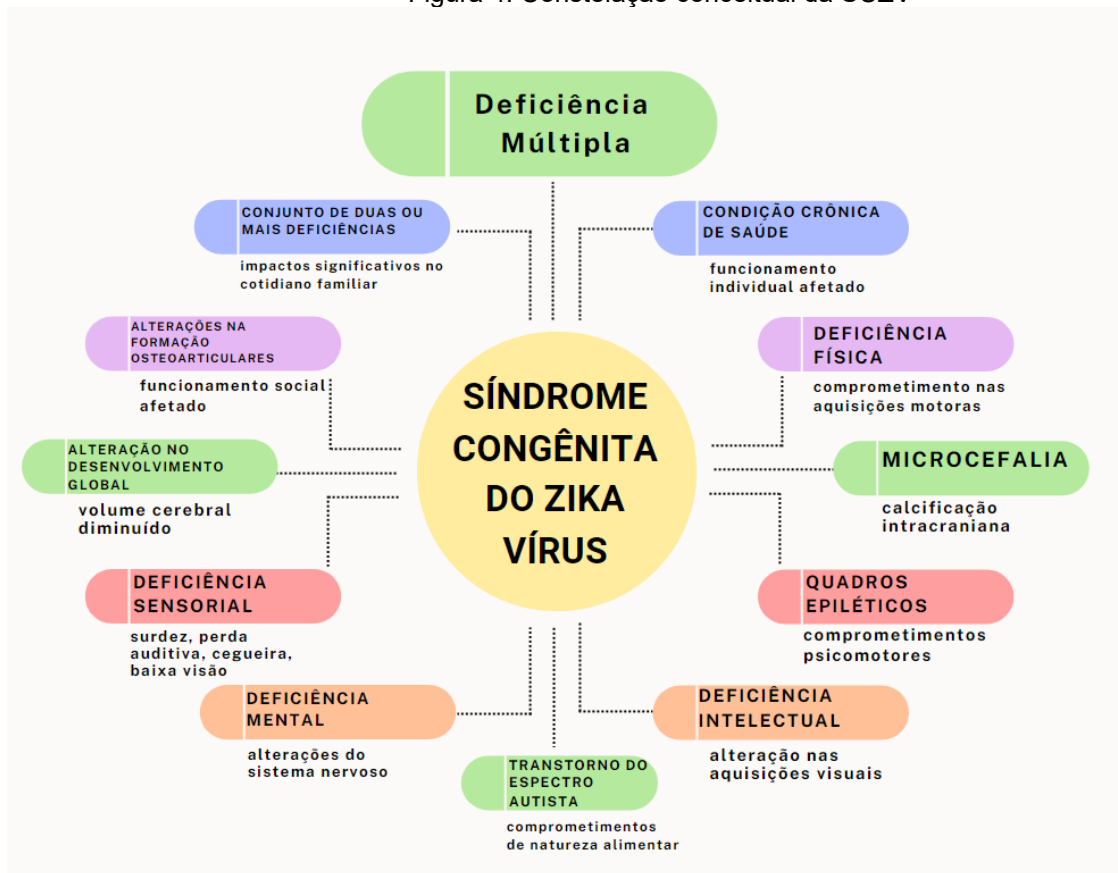
Acreditamos, ainda em concordância com Araújo (2021), que a introdução das Intervenções Pedagógicas Iniciais e Essenciais (IPIE) para Crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), apresenta-se como uma abordagem inovadora e relevante no âmbito da educação inclusiva.

A referência à IPIE explicita a proposta de Araújo (2021), qual seja uma intervenção que ultrapassa os métodos convencionais, sendo inicial e essencial, o que implica uma abordagem proativa desde as fases iniciais do desenvolvimento. Ao sublinhar a importância do planejamento, monitoramento e estabelecimento de redes de apoio, reforça-se a ideia de que a eficácia dessas intervenções está intrinsecamente ligada a uma abordagem abrangente e sistêmica.

A concordância com Araújo (2021) sobre a eficácia de intervenções bem estruturadas para o desenvolvimento de crianças afetadas pela SCZV, especialmente nas faixas etárias de 0-3 anos e 4-5 anos, demonstra uma compreensão densa das demandas específicas desses grupos. Isso ressalta a importância de estratégias responsivas ao estágio de desenvolvimento de cada faixa etária, reconhecendo a diversidade nas necessidades e potencialidades dessas crianças e compõe um sistema mais amplo de cuidado e inclusão para crianças com SCZV (Araújo, 2021).

Diante do exposto, construímos um mapa mental em formato de constelação conceitual, que destaca as características específicas mais recorrentes da SCZV salientando tais especificidades, imersos no escopo conceitual da Deficiência Múltipla. Os termos são achados já disponibilizados à comunidade acadêmica (Rocha; 2014; 2018; Plestch; Araújo; Souza; 2020; Sá; Plestch, 2021; Santos; 2021; Viana; 2021), e compõem o coletivo de estudos desenvolvidos ao longo do projeto de pesquisa ao qual nossa tese está vinculada.

Figura 4: Constelação conceitual da SCZV



Descrição da imagem: A imagem é um diagrama colorido que centraliza a "Síndrome Congênita do Zika Vírus" em um círculo amarelo, com ramificações em várias direções, indicando condições associadas. À esquerda, estão condições como "Deficiência Múltipla", "Alteração no Desenvolvimento Global", "Deficiência Sensorial" e "Deficiência Mental". À direita, "Deficiência Física", "Microcefalia", "Quadros Epiléticos", "Deficiência Intelectual", e "Transtorno do Espectro Autista" são apresentados. Cada condição é destacada com uma cor específica e ligada à condição central por linhas pontilhadas, organizando o impacto e as características associadas a cada condição relacionada ao Zika Vírus.

Fonte: Elaborado pela autora

Nosso propósito é aprimorar o debate científico de qualidade, uma vez que é notável a carência de pesquisas de longo prazo e de investimentos significativos, além da ausência de evidências no campo educacional. Reconhecemos, ainda, a relevância dos efeitos orgânicos associados às síndromes virais congênitas. Outrossim, deve reconhecer-se que os setores básicos como a saúde, a educação, a assistência social e outros serviços, têm o potencial de influenciar significativamente a qualidade de vida e o desenvolvimento da população que está sujeita a condições orgânicas tão frágeis e sensíveis.

Dada a complexa teia de informação apresentada no cenário geral até aqui descrito e o firme compromisso da nossa tese em problematizar o currículo escolar como lugar privilegiado de equidade e desenvolvimento humano de crianças de zero

a seis anos de idade, nos debruçaremos na seção seguinte, ainda que de forma breve, sobre essas implicações na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico – Cultural.

1.4 - Reflexões sobre Educação Infantil e Desenvolvimento Humano com base na Teoria Histórico-Cultural.

Esta reflexão torna-se essencial para explorarmos as concepções de infância no âmbito da Educação Infantil, à luz da teoria histórico-cultural¹². Acompanhando Prestes (2018, p. 852), acreditamos que a teoria histórico-cultural “ainda é um campo de estudos profícuo para pensar a criança e sua infância”, corroborando com a perspectiva da Professora Anna Maria Lunardi Padilha, renomada pesquisadora da área, em recente entrevista à Professora Ivone de Oliveira, docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que declara a profundidade do quanto ,

o enfoque histórico-cultural supera a naturalização dos processos de desenvolvimento humano, própria de outras vertentes da psicologia, porque evidencia a necessidade de acesso de todos ao patrimônio cultural da humanidade (Oliveira, 2022, p. 4).

Em um contexto de nação colonizada, marcada por autoritarismo, assistencialismo, violências e desigualdades, as vivências da infância mostram-se profundamente variáveis. Essa diversidade é influenciada por aspectos geográficos, culturais e temporais, destacando a importância de um olhar atento às especificidades locais. Enquanto avanços legais significativos foram alcançados na implementação da Educação Infantil como política social, a necessidade de avançar em direção a práticas educativas verdadeiramente inclusivas e respeitosas ainda se faz presente. Este panorama sublinha a urgência de uma educação que não apenas reconheça, mas se molde às variações contextuais, promovendo desenvolvimento e integração para todas as crianças.

¹² A psicologia histórico-cultural é uma teoria psicológica formada por Lev Vygotsky no final da década de 1920, e desenvolvido por seus colaboradores em todo o mundo. Essa teoria se concentra em como aspectos da cultura, como valores, crenças, costumes e habilidades, são transmitidos de uma geração para outra. Para Vygotsky, a interação social, especialmente o envolvimento com a comunidade ou membros da família, ajuda as crianças a adquirir os processos de pensamento e comportamentos específicos de sua cultura ou sociedade. As mudanças ou amadurecimento que as crianças experimentam como resultado dessas interações se traduzem em diferentes experiências culturais e é exatamente nessa variabilidade que as crianças vão adquirindo competências, vivências e novos saberes diante das exigências que se apresentam a ela. Explicando a amplitude desse tema, indicamos a leitura de Veer, R.; Valsiner, J. Vygotsky Paulo: Edições Loyola, 1999

É essencial dar voz às crianças e fazer com que sejam ouvidas, principalmente quando suas opiniões tendem a ser ignoradas em diferentes contextos sociais. A pesquisa de Nunes Corsino e Didonet (2011) destaca a importância de realmente escutar as crianças, engajando-se de forma ativa com o que elas expressam e vivenciam. Um belo exemplo dessa prática acontece em uma escola municipal de São Paulo, que organiza reuniões mensais permitindo que as crianças compartilhem suas ideias sobre as atividades escolares. Esses encontros fomentam um diálogo constante que enriquece o ambiente educacional, integrando as visões das crianças ao desenvolvimento do currículo e às decisões pedagógicas, criando um espaço verdadeiramente inclusivo e respeitoso para elas.

Ao explorarmos as contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento infantil, especialmente no que tange às práticas de educação infantil, optamos por uma abordagem que enfatiza a mediação cultural e a interação social como elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Embora os estudos sobre a Defectologia de Vygotsky ofereçam perspectivas estruturantes sobre a educação de crianças com condições atípicas de desenvolvimento, decidimos não centralizar nossa análise nesta vertente por uma razão específica: nosso foco está em como as interações sociais e o acesso ao patrimônio cultural podem ser democratizados para todas as crianças, independentemente de suas condições individuais. Isso não diminui a importância de tal legado, mas reflete nossa escolha metodológica de destacar como as práticas educacionais podem ser universalmente projetadas para promover o desenvolvimento pleno e inclusivo. No entanto, é imprescindível reconhecer que a defectologia vygotskiana desempenha, ainda nos dias atuais, um papel categórico em ressaltar a acessibilidade e respostas educativas que considerem as especificidades de cada criança, fundamentando-se na ideia de que cada indivíduo possui potenciais únicos de desenvolvimento que podem ser melhor explorados através de uma educação que respeite e se adapte às suas necessidades específicas.

As vozes das crianças foram, e ainda são relegadas ao silêncio em diversas realidades, conforme apontado por Nunes, Corsino e Didonet (2011). Os conhecimentos apreendidos por essas crianças e o direito de expressarem suas vozes devem ser reconhecidos, sendo fundamental ouvi-las, observá-las, aprender com elas atentamente ao longo do processo de construção do conhecimento que as envolve.

Essa realidade desafia concepções estáticas, demandando uma análise aprofundada das orientações curriculares direcionada às crianças em início de vida escolar, vez que, no Brasil, a chamada Primeira Infância, representa uma fase determinante para intervenções no neurodesenvolvimento. Segundo o Relatório Final da Conferência sobre Determinantes Sociais da OMS, 2008:

Investir nos primeiros anos de vida é uma das medidas que permitirá, com maior probabilidade, a redução das desigualdades em saúde, no espaço de uma geração [...] o desenvolvimento da primeira infância, em particular o desenvolvimento físico, socioemocional e linguístico-cognitivo, determina de forma decisiva as oportunidades na vida de uma pessoa e a possibilidade de gozar de boa saúde, já que afeta a aquisição de competências, a educação e as oportunidades de trabalho (OMS, 2008).

A evolução nessa etapa desempenha um papel essencial na construção de sociedades saudáveis, alinhando-se às metas de desenvolvimento sustentável da ONU, especialmente o objetivo 4.2, que busca assegurar um crescimento de qualidade nesse período.

Em ambientes socioeconômicos desfavorecidos, exemplificados em localidades como Duque de Caxias e diversas regiões fluminenses, é notório que mulheres, especialmente mães e responsáveis pelo cuidado, se veem compelidas a buscar ocupações fora do ambiente doméstico, objetivando garantir a subsistência. Essa condição não apenas intensifica as barreiras contemporâneas para o desenvolvimento infantil, conforme analisado por Batista e Brentani (2017), mas também sublinha a necessidade de reconhecer a criança não unicamente como um corpo a ser tutelado, mas como um sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento ocorre de maneira inseparável (Nunes, Corsino e Didonet, 2011, p. 38).

Sob a perspectiva dessas autoras, a concepção da criança como um ser integral destaca a coerência indispensável nas práticas de educação infantil, o que transcende a visão fragmentada que a reduz a um corpo ou uma mente isolados. Essa abordagem ressalta, conforme Smolka (2002), a relevância de compreender a criança como uma produção humana simbólica e discursiva, sublinhando a necessidade de estratégias educativas que promovam um desenvolvimento integral da infância em meio a contextos desafiadores.

Ao adotar essa abordagem, é fundamental esboçar a oferta da Educação Infantil como um espaço privilegiado para práticas curriculares que promovam

ambientes inclusivos, atendendo de maneira genuína às necessidades e potencialidades das crianças.

O currículo da Educação Infantil, concebido como um conjunto de práticas que articulam as experiências e saberes das crianças com o patrimônio cultural, é norteador. Inúmeros documentos que permeiam a Educação Básica estabelecem critérios de qualidade, reafirmando a necessidade de um projeto formativo com qualidade social, com foco nas crianças atendidas pelos serviços e recursos da Educação Especial, visando inibir a ampliação das desigualdades sociais.

A mediação, interação social e o papel do outro, conforme oportunizado pela perspectiva Histórico-Cultural (Vigotski, 1995) tornam-se elementos cruciais a serem enfatizados. A escolarização, representando a entrada formal na instituição de ensino, assume papel determinante para o desenvolvimento infantil, evidenciando benefícios notáveis, principalmente para crianças com deficiência.

A Lei 13.257 (Brasil, 2016), marco legal para a primeira infância no Brasil, impacta práticas pedagógicas e políticas educacionais, ressaltando a interconexão entre diversos setores legais e promovendo uma abordagem integral. A interseccionalidade, sob a égide da citada lei, destaca a análise das diversas facetas da identidade infantil, reconhecendo a complexidade de fatores como gênero, raça e classe social. Assim, a intersectorialidade emerge como pilar essencial, promovendo ações coordenadas para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, a convergência da interseccionalidade e intersectorialidade na primeira infância propicia políticas abrangentes, contemplando as complexidades das realidades infantis, e promove visão holística no debate acadêmico sobre inclusão e acessibilidade.

Esse processo educacional intrínseco se desenrola no intrincado tecido das interações sociais, onde as potencialidades individuais e as falibilidades moldam, de maneira única, a extensão e a textura do percurso de cada indivíduo (Stainback e Stainback, 1999). O ensino, ao transcender a mera transmissão de conhecimento, configura-se como um catalisador na construção de uma comunidade consciente. Todos os envolvidos colaboram de maneira sinérgica para edificar um ambiente que sustente eficazmente o propósito educacional da escola, superando o mito do controle absoluto sobre a infância e desafiando concepções arraigadas sobre a dinâmica educacional.

O papel destacado dos alunos com deficiências múltiplas e suas famílias na comunidade escolar pode enriquecer a experiência educacional com perspectivas únicas e criatividade. Contudo, essa integração demanda coragem para renegociar limites preestabelecidos, redefinir relações interpessoais e redesenhar estruturas curriculares e familiares.

O compromisso em enfrentar as dificuldades que naturalmente emergem durante esse processo é categórico. Além disso, a força para revitalizar o sentido de comunidade, quando este se encontra ameaçado por desafios inesperados, é um aspecto basilar. Dessa forma, a educação não apenas transmite conhecimento, mas está intrinsecamente ligada à construção e manutenção de comunidades educacionais dinâmicas e inclusivas. As teses fundamentais da Teoria Histórico-Cultural propiciam revisões na concepção do homem e, conseqüentemente, na compreensão da infância e da criança. Uma dessas teses destaca a criança como alguém capaz de aprender desde o seu nascimento. As diversas oportunidades de formação e desenvolvimento humano tornam-se acessíveis por meio da cultura elaborada e historicamente organizada pelas gerações anteriores, dependendo, em grande medida, da relação estabelecida entre a criança e o ambiente que a cerca. Nessa abordagem teórica, o ser humano é caracterizado por uma natureza biológica e uma natureza social, com a formação de suas capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas decorrentes da aprendizagem, inicialmente em um contexto coletivo e social.

No cerne do questionamento sobre "o que é a infância?", emerge a reflexão sobre a experiência singular que caracteriza as crianças e contribui para a formação das memórias dos adultos. Ao romper com a tradição de considerar as crianças apenas como receptores, abrimos caminho para uma compreensão mais abrangente e inclusiva da infância, reconhecendo-as como agentes ativos na formação do conhecimento e da cultura, em vez de simplesmente serem moldadas por esses elementos.

Nesse sentido, destacamos a relevância de uma abordagem crítica na reflexão sobre Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, embasada na Teoria Histórico-Cultural. Apesar dos avanços legais, é fundamental buscar uma Educação Infantil mais inclusiva e emancipatória. Reconhecer as vozes das crianças e

compreendê-las, na prática, como sujeitos históricos são aspectos fundamentais para uma sociedade justa e diversa.

Consoante à visão de Rocha (2018), abraçamos a convicção de que, sobretudo para as crianças sujeitas à deficiência múltipla proveniente da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), o processo de escolarização desempenha uma função de destaque. Argumentamos que a implementação de políticas públicas direcionadas a esse contingente específico deve ser sistemática, levando em conta a realidade e as necessidades inerentes às pessoas com múltiplas deficiências. Este enfoque, longe de se restringir ao contexto educacional, reverbera na plenitude dos sujeitos, proporcionando uma maior qualidade de vida e participação, independentemente do cenário em que estejam inseridos (p. 238).

Em vista disso, no próximo capítulo refletiremos não só sobre o currículo e sua relação com a inclusão educacional, mas também sobre as demandas específicas das crianças com deficiência nas discussões e implementações da BNCC. Destacaremos ainda a importância da matriz curricular na promoção da justiça social, considerando os princípios dos direitos humanos na educação com foco em igualdade e não discriminação.

O papel destacado dos alunos com deficiências múltiplas e suas famílias na comunidade escolar pode enriquecer a experiência educacional com perspectivas únicas e criatividade. Contudo, essa integração demanda coragem para renegociar limites preestabelecidos, redefinir relações interpessoais e redesenhar estruturas curriculares e familiares.

O compromisso em enfrentar as dificuldades que naturalmente emergem durante esse processo é categórico. Além disso, a força para revitalizar o sentido de comunidade, quando este se encontra ameaçado por desafios inesperados, é um aspecto basilar. Dessa forma, a educação não apenas transmite conhecimento, mas está intrinsecamente ligada à construção e manutenção de comunidades educacionais dinâmicas e inclusivas. As teses fundamentais da Teoria Histórico-Cultural¹³ propiciam revisões na concepção do homem e, consequentemente, na

¹³ Sobre as Teses Fundamentais da Teoria Histórico-Cultural são elas: a) Internalização: A tese vygotskiana da internalização postula que processos mentais superiores têm origem em contextos sociais, destacando a assimilação de elementos culturais transformados em estruturas mentais individuais, b) Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): A ZDP destaca a distância entre as capacidades independentes do aluno e seu potencial desenvolvimento com o suporte de instrutores ou

compreensão da infância e da criança. Uma dessas teses destaca a criança como alguém capaz de aprender desde o seu nascimento. As diversas oportunidades de formação e desenvolvimento humano tornam-se acessíveis por meio da cultura elaborada e historicamente organizada pelas gerações anteriores, dependendo, em grande medida, da relação estabelecida entre a criança e o ambiente que a cerca. Nessa abordagem teórica, o ser humano é caracterizado por uma natureza biológica e uma natureza social, com a formação de suas capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas decorrentes da aprendizagem, inicialmente em um contexto coletivo e social.

No cerne do questionamento sobre "o que é a infância?", emerge a reflexão sobre a experiência singular que caracteriza as crianças e contribui para a formação das memórias dos adultos. Ao romper com a tradição de considerar as crianças apenas como receptores, abrimos caminho para uma compreensão mais abrangente e inclusiva da infância, reconhecendo-as como agentes ativos na formação do conhecimento e da cultura, em vez de simplesmente serem moldadas por esses elementos.

Nesse sentido, destacamos a relevância de uma abordagem crítica na reflexão sobre Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, embasada na Teoria Histórico-Cultural. Apesar dos avanços legais, é fundamental buscar uma Educação Infantil mais inclusiva e emancipatória. Reconhecer as vozes das crianças e compreendê-las, na prática, como sujeitos históricos são aspectos fundamentais para uma sociedade justa e diversa.

Consoante à visão de Rocha (2018), abraçamos a convicção de que, sobretudo para as crianças sujeitas à deficiência múltipla proveniente da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), o processo de escolarização desempenha uma função de destaque. Argumentamos que a implementação de políticas públicas direcionadas a esse contingente específico deve ser sistemática, levando em conta a realidade e as

colegas mais capazes. O planejamento educacional deve considerar essa zona, visando desafiar sem sobrecarregar. c) Mediação: A tese da mediação ressalta a influência das ferramentas culturais e sociais na aprendizagem, enfatizando a presença de mediadores como linguagem, instrumentos e símbolos. Esses são elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. D) Formação Social da Mente: Vygotsky argumenta que as funções psicológicas superiores são construídas em um contexto social e histórico, refletindo a interação entre o indivíduo e seu ambiente cultural⁴. Esta tese destaca a importância do entorno na formação da mente. Para conhecer mais, vale a leitura de Barbosa; Miller; Mello (2016). Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf

necessidades inerentes às pessoas com múltiplas deficiências. Este enfoque, longe de se restringir ao contexto educacional, reverbera na plenitude dos sujeitos, proporcionando uma maior qualidade de vida e participação, independentemente do cenário em que estejam inseridos (p. 238).

Em vista disso, no próximo capítulo refletiremos não só sobre o currículo e sua relação com a inclusão educacional, mas também sobre as demandas específicas das crianças com deficiência nas discussões e implementações da BNCC. Destacaremos ainda a importância da matriz curricular na promoção da justiça social, considerando os princípios dos direitos humanos na educação com foco em igualdade e não discriminação.

CAPÍTULO II:

CURRÍCULO ESCOLAR E JUSTIÇA SOCIAL

O Capítulo 2 investiga a relação entre o currículo escolar e a justiça social, explorando teorias de construção social do currículo, a legislação brasileira sobre

inclusão educacional e a BNCC. Salienta-se a complexidade da tradução da diretriz curricular nacional, especialmente diante da diversidade e inclusão do público da educação especial, do acesso aos direitos humanos e das garantias de equidade no aprendizado. Propõe-se uma abordagem educacional inclusiva, focada na acessibilidade cognitiva, para atender às demandas educacionais, especialmente daquelas afetadas pela SCZV.

2.1 A diversidade nas perspectivas curriculares

O conceito de “currículo” vai além de um conjunto de princípios e conteúdos, revelando-se como uma estrutura polissêmica que reflete diferentes perspectivas voltadas para a educação e para a democratização do conhecimento. Ao adotar essa abordagem multifacetada, é essencial considerar o pensamento de estudiosos proeminentes.

Goodson (2001) percebe o currículo como uma construção social, política e ideológica, enfatizando sua complexidade e interconexão com os valores e a dinâmica da sociedade. A abordagem de Young (2007) em relação ao conhecimento teórico e cotidiano oferece uma perspectiva epistemológica fundamental para compreender o panorama educacional. A distinção de Young entre culturas globais e locais ressalta a relevância de reconhecer as diversas formas de conhecimento na educação, contribuindo para uma compreensão mais rica do papel do currículo nesse contexto.

Conforme destacado por Young (2007; 2010), a relevância do "conhecimento poderoso" associado ao conhecimento teórico está intrinsecamente ligada à validade pessoal e social da escola. O termo "conhecimento poderoso" destaca a capacidade fundamental do conhecimento em proporcionar explicações confiáveis e perspectivas inovadoras, independentemente de quem o possui.

Isso contrasta com o "conhecimento dos poderosos", que historicamente estava ligado à classe dominante e ao acesso privilegiado à educação. Na sociedade contemporânea, o "conhecimento poderoso" está associado ao conhecimento especializado ensinado nas escolas, onde os professores desempenham um papel hierárquico. Embora seja importante considerar o conhecimento prévio dos alunos, a ênfase recai na natureza específica das relações entre professores e alunos na entrega desse conhecimento.

Não obstante, Young (2010) introduz uma complexidade ao contrapor o conhecimento teórico ao conhecimento do cotidiano, estabelecendo uma diferenciação entre o conhecimento formal, vinculado às disciplinas, e o conhecimento contextualizado da vida diária.

Essa dualidade, analisada por Smith (1999, citado por Garcia, 2007), reflete a polarização entre culturas globais e locais. Nas culturas globais, a falta de uma memória unificadora não fomenta objetivos comuns, enquanto nas culturas locais, ocorre a legitimação de laços mais próximos, criando um processo de validação dessas relações. Originada de uma indagação curricular do século XIX sobre a valoração do conhecimento, essa questão suscita respostas diversas, ao passo que os sistemas educativos giram em torno de um conhecimento oficial utilizado como meio de validar as interações dos educandos com o saber (Apple, 2002).

Uma investigação abrangente dos aspectos curriculares no Brasil é o ponto de partida para os pesquisadores enfrentarem esta complexa questão. Estudiosos da área tais como Nélío Bizzo (2008), José Carlos Libâneo (1994), Vera Maria Candau (1999) e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2014), entre outros, aparecem como nortes neste complexo mundo do currículo educacional nacional.

À medida que seguimos o caminho traçado por esses investigadores, somos conduzidos através de um enredo rico e variado que entrelaça a relação essencial entre currículo e prática educativa. Cada autor fornece uma visão abrangente, que vai desde as origens históricas do programa até o complexo pensamento político que o atravessa. Nesse caminhar, as interações entre pesquisadores brasileiros revelam conexões fascinantes.

Dermeval Saviani (1983) e José Carlos Libâneo (2012) trilham os caminhos da teoria e da didática histórico-crítica, desvendando os complicados arremates da formação social e a aplicação prática desses princípios no ambiente educacional.

Vera Maria Candau (1999) e Cipriano Carlos Luckesi (2011) abordam criticamente os desafios da inovação escolar, fomentando abordagens pedagógicas inclusivas. Ao refletirem sobre a avaliação, buscam estratégias que permitam uma compreensão mais ampla dos aspectos curriculares por parte dos professores. Selma Garrido Pimenta (2002) ao explorar as nuances dos cenários educacionais, nos convida a observar como os professores/atores internalizam aspectos curriculares e

aprofundam essa perspectiva ao enfatizar a importância da reflexão na prática educativa.

Nélio Bizzo (2008) e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2014), analistas da influência política nas decisões curriculares, alertam-nos sobre os ventos políticos que moldam o terreno educacional, ligando essas decisões à era moderna e nos incitando a considerar inovações e desafios. e Bernardete Gatti (2011), sensíveis intérpretes das dinâmicas sociais, nos convidam a contextualizar aspectos curriculares e aprofundar a análise das práticas pedagógicas, considerando o contexto específico do corpo brasileiro.

Ao completarmos nossa viagem pelo Brasil, estendemos nossa exploração até a fronteira internacional, nos debruçando sobre a produção de autores renomados como Michael Fullan (2007), Lynn Erickson (2007), William Pinar (2012), John Dewey (1916), H. Gardner; M. Csikszentmihalyi (2014); Thomas S. Popkewitz (2008); Maurice Tardif (2002) e José Gimeno Sacristán (1998)

Michael Fullan (2007) analisa mudanças educacionais e dimensões curriculares, focando na implementação efetiva e sustentável de reformas. Lynn Erickson (2007) destaca a relevância de um currículo baseado em conceitos para fomentar o pensamento crítico e a compreensão profunda nas dimensões curriculares. William Pinar (2012) oferece uma visão crítica e teórica das dimensões curriculares, explorando conceitos fundamentais na teoria do currículo. John Dewey (1916), apesar de uma referência mais antiga, influenciou profundamente as dimensões curriculares, enfatizando a importância da experiência e da aprendizagem ativa. H. Gardner e M. Csikszentmihalyi (2014) exploram as dimensões éticas e de excelência no currículo, destacando a importância de uma educação que promova não apenas o conhecimento, mas também valores éticos. Thomas S. Popkewitz (2008) aborda as dimensões curriculares sob a perspectiva da globalização, examinando como as reformas educacionais são moldadas por forças sociais e culturais mais amplas. Maurice Tardif (2002) e José Gimeno Sacristán (1998) compartilham uma abordagem crítica nos estudos sobre currículo. Tardif concentra-se na importância do conhecimento prático dos professores e na alinhamento do currículo com suas necessidades. Sacristán, por sua vez, destaca a relação entre o currículo e o contexto sociopolítico, explorando as dimensões de poder e seu papel na reprodução ou transformação social. Ambos contribuem significativamente para a compreensão do

currículo além de um conjunto de conteúdos, considerando suas implicações na formação de identidades e na prática educacional.

Esse avanço para além das limitações geográficas enriqueceu nossa compreensão, abarcando uma variedade de nuances e contextos no âmbito educacional. As semelhanças e diferenças entre o cenário brasileiro e o global se apresentam com clareza. Destaca-se a importância do currículo escolar para a vida dos alunos e alunas, uma abordagem generalista e o estímulo à participação ativa dos alunos como possíveis pontos de convergência. Contudo, divergências surgem nos contextos culturais, socioeconômicos, norteadores legais e regulamentares, desafios específicos e ênfases em questões locais.

A compreensão dessas nuances é decisiva para orientar políticas educativas que assumam a diversidade, promovendo a inclusão e estejam alinhadas com as precisões locais e globais. Ao refletir sobre essa exploração percebemos que, embora muitas questões tenham sido exploradas, ainda existem lacunas a preencher e horizontes a expandir, tais como, a incorporação de inovações, a tradução e incorporação de conceitos inclusivos em abordagens políticas e o diálogo teórico-prático.

Adentrando a área de conhecimento¹⁴ da educação inclusiva, emergem complexidades entrelaçadas em distintas dimensões do currículo: a dimensão social ampla, que se refere ao contexto sociocultural; as dimensões estrutural e formal, abrangendo a produção de normativas e documentos orientadores; e a dimensão procedimental-prática, relacionada à efetiva implementação do currículo em sala de aula.

A dimensão social ampla ressalta a importância de compreender o currículo como um fenômeno social, imerso nas intrincadas interações da sociedade. Essa perspectiva reconhece que o currículo não existe de forma isolada, mas é plasmado por fatores culturais, econômicos, políticos e históricos, sendo essencial para o

¹⁴ O estudo bibliométrico conduzido por Silva e Hayashi (2008) sobre a produção científica na Revista Educação Especial forneceu uma perspectiva que é ratificada à análise conceitual mais recente de Márcia Denise Pletsch em "O que há de especial na educação especial brasileira?" (2020). A interdisciplinaridade evidenciada no estudo bibliométrico alinha-se à perspectiva interdisciplinar defendida por Pletsch, que, dentre outros elementos, fortalece a compreensão da Educação Especial não apenas como uma modalidade de ensino, mas como uma área de conhecimento científico interdisciplinar. Para saber mais, ver Silva e Hayashi (2008) e Pletsch (2020).

desenvolvimento de currículos pertinentes às necessidades e realidades dos alunos e alunas.

A dimensão estrutural e formal destaca a relevância da criação de normativas e documentos formais que guiam o desenvolvimento do currículo. Esses documentos, como normas, regulamentos, planos, programas e guias de aprendizagem, desempenham um papel chave na definição de parâmetros e diretrizes para a prática educacional, moldando escolhas que influenciam a abordagem pedagógica e os conteúdos do currículo.

A dimensão procedimental-prática concentra-se na implementação prática do currículo, incluindo a dinâmica diária entre professores e alunos, estratégias de ensino, atividades curriculares e outros elementos operacionais do currículo. Compreender essa dimensão é essencial para avaliar como as intenções curriculares se convertem na experiência educacional real e como os alunos interagem com os conteúdos propostos. Desse modo, a discussão sobre o currículo não se limita a uma análise superficial, mas demanda a consideração interconectada dessas dimensões, reconhecendo a intrincada complexidade do processo educacional.

Na próxima seção, faremos uma análise dos termos empregados pela legislação educacional brasileira, entre 1988 e 2020, para descrever ações pedagógicas e estratégias alinhadas à educação de alunos e alunas com deficiência.

2.2 O currículo e sua interface com a inclusão na legislação educacional brasileira entre os anos de 1988 e 2020

Durante a evolução da legislação educacional brasileira, especialmente no intervalo compreendido entre 1988 e 2020, notamos um progresso significativo na abordagem do currículo dentro dos processos educacionais inclusivos. Inicialmente, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994, houve uma ênfase nos princípios da normalização e integração, os quais sustentavam a adaptação curricular como estratégia pedagógica.

Essa abordagem inicial foi complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que estabeleceu a necessidade de currículos específicos para atender às demandas educacionais dos alunos e alunas com deficiência. Paralelamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997

reforçaram a importância das adaptações curriculares para garantir condições de aprendizagem a todos os alunos.

No alvorecer do século XXI, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 marcaram uma nova fase, priorizando a flexibilização curricular e processos de avaliação mais inclusivos. Contudo, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão de 2005 trouxe críticas contundentes à prática da individualização, destacando-a como um fator de exclusão.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) assumiu uma abordagem mais específica, concentrando-se na oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos. Apesar disso, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica de 2009 mantiveram-se restritas à atuação dos profissionais especializados.

Nesse contexto de evolução legislativa e práticas educacionais, emerge a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que estabelece responsabilidades ampliadas para os órgãos públicos. Essa legislação não apenas reforça a importância de garantir a inclusão no sistema educacional, mas também exige a concepção, desenvolvimento, implementação, monitoramento e avaliação contínuos de políticas que promovam a inclusão plena em todos os níveis e modalidades de ensino.

Analizando influências e pressões na educação e inclusão, Garcia e Michels (2021) destacam a dualidade de ênfase em equidade e aprendizagem. A equidade, conforme delineada pelos autores, abrange a diversificação da oferta educacional, a flexibilização de currículos e a diferenciação de trajetórias, alinhando-se a uma abordagem ampla para assegurar oportunidades equitativas. Para Sposati (2010), equidade é o princípio de justiça social que reconhece e respeita as diferenças como condição para alcançar a igualdade. Não se trata de homogeneidade, mas de reconhecer e atender às necessidades individuais, visando superar desigualdades históricas e garantir acesso justo a benefícios e oportunidades.

Essa abordagem converge com as análises de Pacheco (2014), Roldão (1999) e Pereira (2019), concorrendo para a importância de um currículo claro e flexível. Pacheco (2008) propõe que a flexibilidade deve impregnar todas as etapas da educação, superando práticas excludentes. Roldão (1999; 2003b) define a diferenciação curricular como um

conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p. 58), considerando seus percursos individuais, para que não acabe “reforçado a não inclusão” (Roldão, 2003b, p. 156).

A discussão se expande, segundo Pacheco (2008), para a necessidade de mudanças na metodologia e avaliação, enfatizando a importância de abordar a diferenciação curricular com um olhar crítico para compreender suas implicações práticas na experiência educativa dos alunos e sua tradução em práticas inclusivas e equitativas. Essa abordagem ampliada contribui para uma compreensão mais abrangente de como abordagens específicas no currículo podem impactar a inclusão e equidade educacional.

Ao examinar a evolução das concepções sobre adaptações curriculares, Maria Helena Novaes (2002) propõe uma visão ampliada do termo "adaptação escolar", transcendendo modificações nas atividades dos alunos para considerar implicações nos comportamentos dos professores e no clima psicológico da instituição. Aranha (2005) categoriza as adaptações curriculares em duas vertentes: de Pequeno Porte, sob responsabilidade do professor, e de Grande Porte, envolvendo instâncias político-administrativas superiores.

Essas abordagens ressaltam a importância de considerar alterações específicas na sala de aula e transformações em níveis mais amplos das estruturas educacionais, promovendo uma visão holística para o desenvolvimento de práticas inclusivas e eficazes, corroborando com a visão de Novaes (2002).

A efetiva implementação da flexibilidade curricular, segundo Pacheco (2008), exige a adaptação de diversos elementos do currículo básico para assegurar a equidade de oportunidades. A diferenciação curricular, apresentada como uma alternativa à homogeneização do ensino, é abordada criticamente por Pacheco (2014) e Roldão (1999), suscitando questionamentos sobre sua eficácia na promoção da inclusão.

A abordagem do currículo acessível busca uma visão integral que atenda a todos os aprendizes, minimizando a necessidade de adaptações curriculares. Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2021) afirmam que o currículo “é percurso aberto e flexível que respeita a aprendizagem narrativa” (p.714).

Nesse contexto, a reflexão de Pacheco (2023) sobre o currículo como ponte do conhecimento, unindo gerações e criando um sentido de pertença, reforça a

necessidade de considerar a diversidade de oportunidades moldadas pelos processos de aprendizagem. O reconhecimento de todos os alunos como sujeitos ativos em sua própria educação e a compreensão das diferentes crenças, atitudes e práticas dos docentes tornam-se fundamentais para superar narrativas, estratégias e práticas curriculares homogêneas.

Em síntese, ao conectar as diversas perspectivas acadêmicas, observamos convergências na busca por um currículo claro, flexível e acessível, que promova a equidade, rejeitando práticas excludentes e diferenciações curriculares. Contudo, a implementação efetiva dessas abordagens e a análise crítica de suas implicações práticas permanecem como desafios cruciais no contexto da inclusão e acessibilidade educacional.

À luz das pesquisas de Correia (2016), Araújo (2019), Lima e Cabral (2020), Cabral (2021) e Lavarda e Bridi (2023), é possível tecer uma conceitualização mais abrangente da acessibilidade curricular, definindo-a como um conjunto dinâmico de práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis, indo além da simples adaptação do ambiente educacional para a inclusão de alunos e alunas com deficiência.

A acessibilidade curricular busca confrontar a rigidez inerente ao currículo convencional, almejando fomentar uma educação inclusiva por meio da implementação de estratégias que incorporem ajustes curriculares, diversificação de atividades e a utilização de recursos acessíveis. Este desenvolvimento conceitual representa uma transição significativa nas abordagens educacionais, convergindo para uma compreensão abrangente da inclusão no contexto curricular.

No debate sobre o perfil trazido pelo documento, Plestch e Souza (2021) discutem as normas de proteção e o sistema de cotas que instauraram a educação especial como modalidade escolar transversal em todos os níveis, obrigatória em estabelecimentos públicos de ensino, preferencialmente na rede regular. A disputa histórica entre a educação pública e as instituições segregadas filantrópicas privadas ficou explícita na adoção do termo "preferencialmente" para referir-se à educação dessa parcela da população na rede regular de ensino (p. 1289 e 1292).

Sob uma abordagem conceitual, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) introduz no cenário nacional a concepção de deficiência ancorada no modelo social de direitos humanos. Este enfoque está intrinsecamente vinculado à análise crítica do contexto no qual a pessoa com deficiência está inserida. Nessa ótica, fatores como o

ambiente, o contexto e demais elementos externos ao indivíduo exercem influência direta sobre a qualidade, autonomia e pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. Tais elementos podem, ademais, comprometer, agravar e até mesmo inviabilizar as potencialidades individuais, não em decorrência da condição de deficiência em si, mas sim devido ao seu entorno.

Considerada uma inovação jurídica, a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 (Brasil, 2015, p.1) assume a complexa responsabilidade de efetivar as diretrizes da Convenção Internacional da sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2006). Essas diretrizes foram assinadas pelo Brasil em Nova York no dia 30 de março de 2007 e posteriormente incorporadas ao ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 2009), sob o status de Emenda Constitucional.

Vislumbrando uma universalização do ensino e inclusão escolar, a Educação Especial se mantém integrada ao sistema, como modalidade de ensino, ofertada preferencialmente no ensino regular (Meletti, 2008). Entendemos que, nesse sentido, à época, a complementariedade da educação especial em relação ao ensino regular, ainda que observada como avanço em certa medida, ratifica o olhar secundário das práticas e, por consequência, dos currículos escolares, para alunos e alunas com deficiência, tidos, talvez, como estranhos ou até dispensáveis para os sistemas de escolarização. Nessa perspectiva, para Meletti (2008, p.200), as instituições filantrópicas/privadas foram “preenchendo a lacuna de espera por um Estado que reduz os investimentos com a educação geral pública, que intensifica o incentivo à iniciativa privada e que se distancia das questões relativas à educação especial”.

É certo que nesse período, entrecortado por diversas outras normativas, exige que se dê destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), pois essa trata de realçar a educação especial em um capítulo exclusivo, o que, aparentemente, parece ser uma conquista, algo relevante para a área, como campo de conhecimento, reafirmando um tema tão pouco contemplado no conjunto histórico das políticas públicas do país. Sobre o assunto, é como Ferreira (1998) nos alerta de maneira sintética:

O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década (Ferreira, 1998, p. 2)

O 5º capítulo da LDBEN – "Da Educação Especial" – anuncia dois pontos relevantes para o nosso estudo: o que trata do atendimento educacional especializado e o que aborda o acesso das crianças da educação infantil a esses serviços. A presença da educação especial no espaço da educação infantil, como também vêm apontando os dados de nossa pesquisa, suscitam constante investigação, vez que apontam, fortes indícios de fragilidades. À época, Ferreira (1998), assinala a necessidade de aguardarmos os efeitos do que o autor chama de "triênio 1997-1999", em face da sequência de ações responsivas ao tempo legal estabelecido para que as creches e pré-escolas se integrem aos respectivos sistemas de ensino. Ainda é o autor quem analisa que

certamente a expansão recente do atendimento em educação infantil no Brasil, já incorporando parte das crianças com necessidades especiais - pelo menos em alguns municípios -, é um marco muito significativo (Ferreira, 1998, p.4).

Antes de avançarmos em direção aos demais pontos deste Capítulo, registramos ser fato que, pela abrangência de responsabilidade dos municípios, a atenção à escolarização das crianças na educação infantil se constituiu em marcos de inexistência, assistencialismos e filantropia. Temos atualmente, uma estrutura relativamente recente de trabalho pedagógico direcionado a esse público, que alcança desde as fragilidades no acesso, uma vez que o número de matrículas ainda é insuficiente para a demandas locais, até as questões que envolvem a intencionalidade pedagógica profícua a essa etapa da escolarização básica. Tal fato é aqui salientado, pois, concordamos com Mendes (2010) quando afirma que

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

A escola, que ambicionamos inclusiva desde a educação infantil, nos impõe pensar em seus ambientes, momentos, gestão e relação de pessoas, estratégias e materiais pedagógicos, de maneira tal que o conjunto humano e material volte-se ao compromisso com o devido acesso, com a permanência, participação, oportunidade e desenvolvimento pleno também das crianças com deficiências.

As práticas inclusivas na educação infantil atual confrontam o modelo educacional com o qual nos comprometemos, sobretudo, com a democratização do acesso e da qualidade do atendimento. Ainda que ancorado e referendado por políticas públicas, o distanciamento observado entre a realidade e o currículo escolar é abissal.

Não obstante as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) terem iniciado em 2015, portanto dentro do recorte temporal adotado nessa seção, optamos em abordá-la na seção seguinte, de forma específica, tendo em vista sua importância e centralidade em nossas investigações.

2.3 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Constituição e (des) compromisso com a inclusão.

Na etapa do processo de análise dos achados bibliográficos, atentamo-nos aos debates presentes nos estudos sobre a BNCC, uma vez que, ao longo do recorte, vivenciamos os primeiros passos rumo ao que hoje se apresenta como novo padrão curricular. Cumpre-nos interrogar, como propusemos na gênese deste estudo, se tais padrões têm potencial de avançar na melhoria, na qualidade da educação de crianças com deficiência, sobretudo, deficiência múltipla, nesse começo da escolarização. As respostas a essa pergunta dependem de quais perspectivas e padrões de qualidade nossa sociedade intenciona realizar, tendo em vista o que está sendo implementado pelo Estado brasileiro.

O destaque conferido pelo Ministério da Educação (MEC) ao currículo escolar pode ser interpretado como uma prática relativamente regular. Para atender ao que é preconizado pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (CRFB/88), que estabelece como dever do Estado para com a educação a definição de "conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", torna-se essencial estabelecer diretrizes claras. Nesse contexto, o Ministério da Educação impulsionou, a partir de 1995, a disseminação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) para o Ensino Fundamental, e, em 2013, o Conselho Nacional de Educação definiu e divulgou as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2013). Essas normativas buscaram orientar o planejamento curricular nas escolas e

sistemas de ensino, estruturando a direção nacional para a adoção de critérios, currículos e conteúdos mínimos, culminando na etapa final da educação básica com os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2017).

À medida que avançamos em nossos estudos, torna-se evidente que o currículo se estabelece como uma ferramenta fundamental para a efetivação da aprendizagem em detrimento do direito à Educação. Sobretudo, considerando prerrogativas jurídicas, a saber:

“[...] a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; o artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988); inciso IV, do artigo 9º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que prevê que é de responsabilidade da União o estabelecimento de competências e diretrizes que devem nortear os currículos, assegurando uma formação básica comum para a Educação Infantil e para o Ensino Médio (Brasil, 1996).

Do mesmo modo, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), também é um marco legal que dialoga com essa perspectiva, evocado na BNCC, especialmente em sua estratégia 7.1:

“[...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] respeitadas as diversidades regional, estadual e local” integrante da Meta 7, do PNE: “[...] fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]”. (Brasil, 2014, p. 4)

Complementando ainda as definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/1996 (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, 2014) a BNCC aplica-se à educação básica, fundamentando-se em um conjunto de competências gerais, de expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, orientada ainda, por princípios éticos, políticos e estéticos traçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010).

Nas palavras de Cury (2008), a expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) refere-se a um conceito relativamente novo e a um direito apoiado em uma forma de organização da educação, apontando o quanto a escola tem sido organizada na base da padronização, admitindo-se, segundo o princípio clássico do liberalismo, uma homogeneidade de possibilidades e perspectivas.

Esses documentos legais indicam a precisão de uma base curricular norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo. Não obstante, é inegável que

políticas educacionais são consubstanciadas a partir de dispositivos legais que delineiam estratégias, regulações, controles e sistematizações acerca das dinâmicas de governança da Educação ([entretanto, também] são deflagradas de modo intencional e situacionadas dentro de um dado projeto de poder. (Cabral Neto e Lopes, 2020, p.3)

A identidade da formulação de políticas públicas, de maneira geral, na América Latina, ainda sob o olhar de Cabral Neto Lopes (2020), vincula-se estruturalmente à problemática identitária de um Estado-Nação que intenciona compreender e defender bases forjadas na diversidade, anseios e necessidades regionais característicos dessa porção geográfica e suas dinâmicas estruturais de miséria, de contínua espoliação generalizada e de desigualdade social.

Diante de todo o exposto, coadunamos com Mainardes (2007), para quem, “a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda (...) identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (p.38). Vejamos, pois: Ball e Mainardes (2011), em diálogo sobre a essência do significado das políticas educacionais, destacam que a ação referencial que elas possuem não pode deixar de estar associada a um caráter humanizador, na vanguarda estratégica constituinte de sua natureza e representatividade. Nesse sentido, Ball (2011) amplia o alerta quanto à importância de conectar as políticas educacionais à arena geral da política social, vez que,

ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, (...) [ocorre uma restrição de] possibilidades de interpretação [que jogam] os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. (Ball, 2006, p. 24)

As políticas curriculares, por esse viés, passam a ser entendidas como campo de produção, de criação de sentidos e significados e de construção de identidades, subjetividades e representações, que, imerso em um contexto de relações sociais de poder, constitui-se como prática produtiva (Silva, 2006). Em outras palavras, “está centralmente envolvido em relações de poder” e “[...] este poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais (Silva, 1996, p.90).

Cabe, portanto, tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que adentrou o cenário de políticas públicas nacionais entre 2015 (Brasil, 2015), ano da

publicação da sua primeira versão preliminar, e 2017, quando foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁵, tornando-se a maior iniciativa de reforma no Ministério da Educação (MEC). Importa destacar que todo o processo de estruturação, amplamente difundido como democrático e aberto à participação de todos os segmentos da sociedade, deu-se em um contexto nacional complexo. Na verdade, verificava-se uma controversa instância normativa, que se prestava a suturar fracassos, controlar os excessos e definir o que devia ser jogado para o lugar da invisibilidade, se formos nos valer das provocações sobre as quais Macedo (2017, p.540) nos conclama a pensar quando trata do assunto.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em sua primeira versão, foi um marco na educação brasileira, divulgada em setembro de 2015 pelo Ministério da Educação (MEC) com o respaldo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Esse momento inicial desencadeou debates cruciais sobre a construção de uma base curricular comum, uma iniciativa liderada pelo setor público, mas que inevitavelmente atraiu a atenção de diversos setores, incluindo os tradicionais setores privados, que historicamente influenciam as decisões educacionais (Caetano, 2018).

A participação dos setores privados na elaboração da BNCC, mesmo na sua versão primária, demonstra a complexidade e a interconexão de interesses no cenário educacional. Esses atores não apenas observaram o processo, mas também influenciaram decisivamente os encaminhamentos adotados até a oficialização do documento. O envolvimento desses setores sugere uma dinâmica multifacetada na formulação de políticas educacionais, onde a interseção entre o público e o privado desempenha um papel crucial.

A versão inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um ponto de partida marcante na reconfiguração do cenário educacional brasileiro, ao enfatizar a necessidade de se definirem componentes curriculares fundamentais em todas as áreas do conhecimento. Este destaque é uma resposta à necessidade premente de reafirmar os direitos de aprendizagem, considerados não apenas como prerrogativas educacionais, mas como pilares essenciais para o desenvolvimento pleno de cada estudante. Tais direitos de aprendizagem são intrinsecamente

¹⁵ A Resolução No. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

vinculados aos objetivos de aprendizagem, concebidos como "conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados" (Brasil, 2015, p. 13).

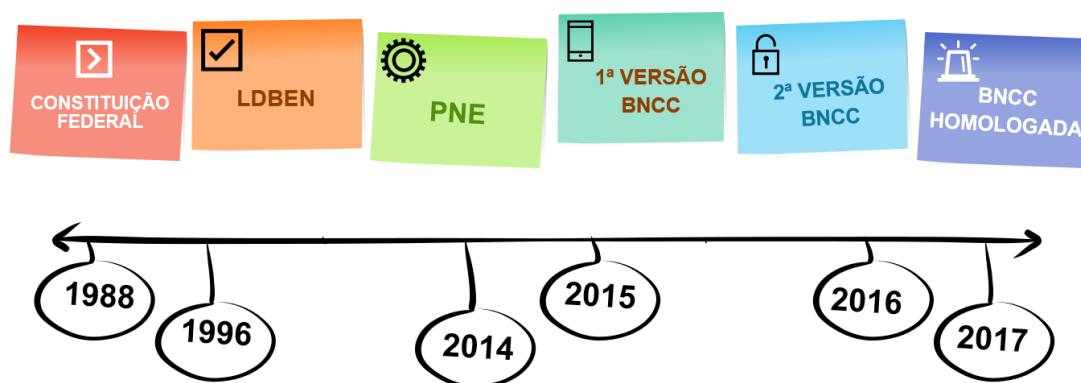
No entanto, a complexidade subjacente à BNCC revelou-se de maneira eloquente no processo dinâmico e participativo de sua evolução. Após seis meses de intensos debates e profundas reelaborações, a segunda versão da BNCC, surgida em março de 2016, emergiu como uma narrativa de transformações substantivas em relação à proposta inaugural. Essas modificações significativas foram testemunhas do acolhimento de uma multiplicidade de contribuições, muitas das quais não apenas enfatizavam princípios já estabelecidos, mas também reafirmavam conquistas presentes em regulamentações curriculares anteriores. A evolução da BNCC, nesse sentido, sinalizou um documento mais refinado, onde as vozes diversas e as considerações apresentadas durante o processo de debate e revisão foram incorporadas com sensibilidade.

A trajetória da BNCC, desde sua gênese até sua segunda versão, transcende a elaboração de um mero currículo nacional. Ela se configura como um testemunho da intrincada teia de relações e influências que permeiam a construção de políticas educacionais. Essa trajetória não apenas reflete a dinâmica complexa do setor educacional, mas também destaca a importância crítica de um diálogo contínuo e participativo entre os distintos atores envolvidos. Essa abordagem, fundamentada na valorização da diversidade de perspectivas, é essencial para garantir que a BNCC seja uma base curricular que atenda de maneira efetiva às necessidades complexas e diversificadas dos alunos e alunas brasileiros.

Sob uma análise mais abrangente, a BNCC, oficializada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, emerge como um produto que transcende as fronteiras temporais. Em sua versão final, disponibilizada em abril de 2017 (Brasil, 2017), podemos interpretar a abordagem adotada como uma resposta pragmática e aplicável às demandas contemporâneas da educação. Essa perspectiva é sustentada por um discurso mais conciso e descritivo, que justifica a opção pela utilização de competências fundamentadas nas vozes de documentos curriculares municipais e estaduais. Nesse contexto, Frangella (2021) chama a atenção para a natureza

"salvífica" desse discurso, indicando uma transformação substancial em relação à versão anterior da BNCC. Esse direcionamento reflete a busca por um equilíbrio entre as necessidades locais específicas e o alinhamento com padrões globais de qualidade educacional, considerando o peso e a valorização das avaliações educacionais internacionais. A título de ilustração, a figura que segue, apresenta o histórico da BNCC, com base no recorte temporal envolvido nesse processo.

Figura 5: Marcos históricos da BNCC



Descrição da imagem: A imagem é uma linha do tempo visual representando marcos legislativos e regulatórios da educação no Brasil, com dados e ícones específicos. Da esquerda para a direita: 1988 - Ícone vermelho representando a "Constituição Federal". 1996 - Ícone laranja para a "LDBEN" (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 2014 - Ícone verde para o "PNE" (Plano Nacional de Educação). 2015 - Ícone verde claro para a "1ª Versão BNCC" (Base Nacional Comum Curricular). 2016 - Ícone azul para a "2ª Versão BNCC". 2017 - Ícone azul mais escuro abaixo "BNCC Homologada". Cada marco está conectado por uma linha preta que flui horizontalmente e é marcada com dados correspondentes abaixo de cada ícone. Fim da descrição

Fonte: Elaborado pela autora

Durante o ano de 2017, Bittencourt examinou extensivamente três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e identificou uma diferença significativa, pois todas tinham como objetivo internacionalizar as políticas educacionais. “Essa convergência está intrinsecamente ligada a processos regulatórios geridos globalmente por meio de indicadores de qualidade educacional” (Bittencourt, 2017, p. 553).

É evidente, a partir deste fenômeno, que os currículos nacionais ultrapassam as fronteiras formais, sendo expressos através de processos e práticas estruturais intrincados. No contexto descrito, as instituições educativas aparecem como microcosmos complexos, caracterizados por dois aspectos distintos e, em muitos aspectos, opostos.

Por um aspecto, o objetivo é a inclusão não discriminatória, impulsionada por uma diversidade de fatores sociais, políticos e econômicos. Em contrapartida, os elementos hierárquicos persistem e perpetuam a exclusão através dos seus procedimentos e práticas. Apesar do papel histórico do currículo no controle das decisões educativas, a sua implementação concreta é muitas vezes repleta de interpretações divergentes, da coexistência de perspectivas e da descoberta das suas peculiaridades.

Examinando a BNCC sob a perspectiva crítica de Frangela (2021), emerge uma “influência convincente” e uma “conexão direta (e superficial)” entre os conceitos “comum” e “democracia”. No entanto, esta análise reflete uma discussão limitada das perspectivas de equidade e justiça social que sustentam a atual política curricular. Surgem questões correlatas sobre a “universalidade normativa” e a possibilidade de anistia, pois quando a justiça e sua interpretação são consideradas equivalentes, funcionam como instrumentos de regulação e controle, retirando a “diferença” de sua formulação (Frangella, 2021, p.3).

A inserção do conceito de "educação inclusiva" no âmbito educacional, como destacado por Mendes e Pletsch (2019), é amplamente reconhecida, influenciando significativamente o desenvolvimento de políticas educacionais em escalas nacional e internacional. Essa valorização reflete uma narrativa amplamente consensual em sua abordagem. Tal entendimento sugere que a educação inclusiva vai além do contexto político, sendo percebida como uma prática tangível que busca integrar estudantes historicamente marginalizados no sistema educacional.

Não obstante, a educação inclusiva é vista como um objetivo político a alcançar, enfatizando a necessidade de uma transformação mais profunda das estruturas e dos currículos educativos. Essa perspectiva reflete a de Bueno (2008) e enfatiza que esse processo se dá em cada instituição de ensino por meio dos projetos educativos e das atividades docentes desenvolvidas. O interesse pelo currículo está intrinsecamente relacionado à busca por uma compreensão mais profunda das realidades do processo educativo, como aponta Sacristán (2000, p. 30),

Esse interesse analítico por práticas que são sustentadas e expressas de forma única no contexto escolar, proporcionam uma compreensão mais profunda dos desafios encontrados na implementação de políticas curriculares em ambientes tão dinâmicos e heterogêneos.

Diante de que foi abordado até o momento e em um exercício de sistematização das proposições deste capítulo, colocamos em voga a percepção da educação especial e da escolarização das crianças com deficiência múltipla, causadas pelas sequelas da Síndrome Congênita do Zika Vírus, tomando como arena as normativas curriculares nacionais. Ao nosso ver, relatar esse processo e as nuances de seu desenvolvimento, não apenas evidencia nossa resistência a um imediatismo limitante do currículo, como também demonstra seu impacto no processo constituinte da anunciada escola para todos. As análises acerca da escolarização das pessoas com deficiência, sob o enfoque na deficiência múltipla ao longo da etapa inicial da vida, a primeira infância, nos impõe urgência para com os espaços, tempos, docências e intencionalidades educativas significativas à efetivação do acesso, permanência, participação e desenvolvimento pleno dessas crianças.

2.4 Discursos normativos, dimensões políticas e econômicas presentes na BNCC

A nossa abordagem, centrada na investigação exploratória e fundamentada nos princípios da teoria clássica, visa especificamente compreender as nuances das influências históricas e filosóficas que desempenharam um papel decisivo no desenvolvimento de orientações curriculares.

O contexto que exploramos aqui foi concebido para fornecer uma compreensão mais abrangente e avançada da BNCC. Ao utilizar princípios teóricos, esta abordagem não apenas examina as especificidades da Base, mas também expõe como ela molda o papel dos alunos com deficiência múltipla na política educacional em nível nacional e local.

Michael Apple é um teórico educacional que pode ser incluído nessa análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor argumenta que a consideração da mudança curricular está muitas vezes ligada a considerações políticas e econômicas específicas, tais como princípios democráticos e autonomia organizacional. Além disso, enfoca as inter-relações entre política educacional, economia e ideologia, fornecendo uma perspectiva e um arcabouço teórico para a análise da BNCC.

Segundo Apple (2006), compreender a atividade social em que a educação é considerada uma forma particular de atividade envolve considerar como essa atividade está ligada às instituições que distribuem recursos na sociedade. Historicamente, certos grupos e classes obtiveram vantagens, enquanto outros enfrentaram discriminação. Nas palavras do autor “as coisas adquirem significado relacional através das suas complexas relações e conexões com a forma como a sociedade é organizada e gerida (p. 44)”.

Ao aplicar estes princípios à BNCC, reconhecemos a importância de considerar as relações complexas que moldam a dinâmica de poder, a distribuição de recursos e a estrutura e controle social. O princípio construído por Apple (2006) nos permite compreender a indicação de que políticas curriculares, como a BNCC, não são apenas reflexos de mudanças no conhecimento, mas também expressam objetivos políticos e econômicos específicos. O autor alerta que, se essas políticas forem influenciadas pela retórica reformista, a administração democrática, a autonomia institucional, a dinâmica curricular, os processos de formação e a autonomia educativa podem ser prejudicados.

Além da análise crítica de Michael Apple (2006), Tomaz Tadeu da Silva (2000) oferece uma perspectiva abrangente sobre a complexidade das questões que envolvem a BNCC. Enfatiza -se a importância de considerar não apenas questões específicas da educação, mas também as suas ligações com aspectos econômicos e políticos. O papel da BNCC na educação inclusiva, quando considerado à luz dessas análises, insere-se em um contexto mais amplo de mudança que impacta não apenas a prática educativa em si, mas também questões estruturais e ideológicas que permeiam a política curricular.

Ao incorporar, de maneira sinérgica as contribuições teóricas de Michael Apple (2006) e a análise crítica de Tomaz Tadeu da Silva (2000), nossa compreensão dos alicerces e desdobramentos dessa política curricular adquire maior solidez. Tal integração fornece uma apreciação mais robusta e aprofundada das diversas camadas de influência operando em diferentes níveis.

Com foco nas representações visuais das abordagens educacionais contemporâneas, coaduna-se com a análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada no trecho do livro de Tomás Tadeu da Silva (2000),

Currículo como Fetiche: Poética e Política, perspectivas sobre o uso do currículo como ferramenta política.

Os autores destacam a relação essencial entre política curricular, mudança de conhecimento e retórica de reforma. Esta abordagem reflete como as políticas educacionais, como a BNCC, não apenas refletem a busca pela mudança do conhecimento, mas também podem ser impulsionadas pela retórica reformista que permeia as dimensões políticas e ideológicas subjacentes.

Assim, considerar a BNCC como uma política abrangente que inclui gestão, avaliação e regulação curricular reconhece a influência da dinâmica política e ideológica delineada por Silva (2000). A perspectiva neoeconômica e reformista identificada na BNCC sugere um foco na transformação do conhecimento em consonância com agendas políticas e econômicas específicas que, como enfatizou Silva (2000), leva a retrocessos na governança democrática, na autonomia organizacional, na dinâmica curricular, na formação processos e educação. A educação pode levar à autonomia e a falta de consenso e de tensão no debate sobre a BNCC, discutido no contexto da governança e da mudança filosófica, corrobora a análise crítica de Silva (2000).

Apesar das críticas das instituições acadêmicas, a implementação autoritária da BNCC reforça a dimensão política que permeia a efetivação dessas diretrizes curriculares. Na área da educação inclusiva, ao considerar como a centralização curricular impactará na escolarização dos alunos com deficiência, notamos que as inovações existentes podem estar associadas a significados vazios.

Mesmo sem enfatizar formulações críticas, seguir esse discurso permite compreender como a política escolar local é influenciada pela retórica da reforma e pelas abordagens externas, mas potencialmente enriquecedoras, o que mostra como os fatores estruturais podem ser marginalizados. Essa análise revela, portanto, a complexa dinâmica discursiva que molda a implementação da política curricular e destaca a importância da compreensão crítica para a avaliação.

Assim, ao reunir as contribuições de Bernstein (1996) e Apple (2000), reconhecemos que as políticas educativas não são simples ferramentas técnicas, mas expressões profundamente enraizadas nos contextos culturais e na sociedade.

A complexa interação entre o controle da produção, sublinhado por Bernstein (1996), e a política cultural, delineada por Apple (2000), destaca-se como um fator

categórico na compreensão da dinâmica educacional. As escolhas pedagógicas, intrinsecamente vinculadas ao controle da produção, não apenas refletem, mas contribuem para a criação e distribuição de distintos códigos de comunicação, moldados por relações de classe. Esse contexto normativo é, por sua vez, influenciado pela política cultural, que representa uma constante arena de disputa na definição da realidade social e na interpretação das aspirações humanas fundamentais.

É imperativo realizar uma análise detalhada desses elementos para alcançar uma compreensão coesa das perspectivas de inclusão, especialmente considerando as crianças com SCZV que apresentam deficiências múltiplas. A linguagem, o discurso, os métodos de ensino e as práticas pedagógicas estão intrinsicamente entrelaçados com as relações de poder, as disparidades de classe e as lutas culturais presentes no cenário educacional. A visão sinérgica proposta por Bernstein (1996) e Apple (2000) oferece, portanto, uma compreensão abrangente e multifacetada da política educacional.

Esta perspectiva profunda vai além da superficialidade, emergindo nas intrincadas redes de significado, poder e cultura que delineiam a paisagem educacional contemporânea. Ao integrar esses fatores, essa abordagem proporciona uma reflexão mais detalhada sobre como as políticas educativas não só refletem as estruturas culturais e sociais, mas também desempenham um papel ativo na construção da sociedade e da identidade cultural.

O contexto abrangente que enquadra as aspirações de aprendizagem de crianças com deficiência, especialmente aquelas com deficiência múltipla, conforme delineado nas diretrizes curriculares, destaca a urgência de uma análise mais aprofundada da política curricular e da inclusão escolar. A demanda por essa análise se torna ainda mais evidente dada a instabilidade associada à qualidade da integração das perspectivas de educação inclusiva, principalmente no que se refere à orientação e organização curricular em nível local. A convergência entre diversidade e padrões curriculares gera uma exigência inescapável de diálogo com saberes enraizados em culturas historicamente marginalizadas.

Com o intuito de elucidar os conteúdos e valores supostamente universais e humanizados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi concebida como um instrumento para abordar as complexidades inerentes à conciliação dessas aspirações com a busca por uma governança democrática e participativa. Apesar de

alguns discursos, princípios e teor que aparentemente dialogam de maneira coesa com a BNCC, a presença de traços autoritários em sua composição e a existência preexistente de políticas curriculares locais suscitam questionamentos substanciais sobre sua eficácia e implementação. Esta procura torna-se evidente à luz da instabilidade que caracteriza a qualidade consubstanciada na integração de perspectivas de educação inclusiva, particularmente na orientação e organização curricular na implementação local. A convergência da diversidade e dos padrões curriculares cria uma demanda inevitável de diálogo com conhecimentos enraizados em culturas historicamente marginalizadas.

Visando esclarecer o conteúdo e os valores da suposta universalidade e humanização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi concebida para abordar as complexidades de conciliar tais aspirações com a busca por uma governança democrática e participativa. Apesar de alguns discursos, princípios e conteúdo que parecem estabelecer um diálogo coerente com a BNCC, a presença de traços autoritários em sua composição e a existência prévia de políticas curriculares locais não afetaram sua implementação e levantam sérios questionamentos sobre sua eficácia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela uma lacuna preocupante em sua abordagem em relação aos alunos da educação especial. Especificamente, ela falha em cumprir sua intenção de ser "comum" e "nacional". Ao não dar visibilidade às crianças com deficiência, ao contrário de outros norteadores curriculares, ela nega oportunidades e senso de pertencimento aos alunos, especialmente àqueles que necessitam, temporária ou permanentemente, de recursos e apoio acessíveis. Essa omissão é grave e requer uma revisão urgente. Além disso, é fundamental destacar que essa falha não deve diminuir a importância do investimento necessário nos professores, profissionais e nas infraestruturas físicas. Para garantir a eficácia desses avanços, é imprescindível adotar currículos que incentivem a proatividade, para que se cumpra o que orienta a própria BNCC (Brasil, 2017) em relação à parte do trabalho do educador envolve a reflexão, seleção, organização, planejamento, avaliação e controle de cada prática e interação, assegurando a diversidade de situações que promovam o desenvolvimento integral das crianças" (Brasil, 2018).

Este documento enumera seis direitos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças: coexistência, brincadeira, integração, exploração,

expressão e autoconhecimento. A BNCC não só reconhece a importância do papel dos educadores como também se propõe a organizar a educação pré-escolar coletiva, abrangendo as faixas etárias da educação infantil (para crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, e de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e a pré-escolar (para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses)

Esta abordagem, que visa alcançar a eficácia do processo de aprendizagem, introduz áreas de experiência autodeterminadas como objetivos de aprendizagem, reforçando assim o compromisso com o desenvolvimento holístico das crianças.

A relevância da interação social é enfatizada neste contexto. Espaço Corporal, Gesto e Movimento oferece às crianças, desde muito pequenas, a oportunidade de explorar objetos, espaço, linhas, sons, cores e formas, e mergulhar em expressões artísticas como artes visuais, música, dança e teatro.

A área Ouvir, Falar, pensar e Imaginar enfatiza a primazia da comunicação, focando na escuta de histórias, no diálogo e no desenvolvimento de histórias individualmente ou em grupo. Isso proporciona às crianças a oportunidade de utilizar múltiplas linguagens, promovendo um desenvolvimento integral e eficaz em contexto educacional, de acordo com os princípios básicos da BNCC, que destacam a ludicidade e a interação como eixo norteador do ensino da educação pré-escolar.

Os atores estudantis e os detentores de direitos são orientados por diretrizes e parâmetros que se estendem do âmbito federal ao municipal. A inclusão é considerada um elemento essencial da educação, ligado às garantias políticas e sociais de cada indivíduo, bem como à participação abrangente dos cidadãos em todas as esferas. Isso promove a inclusão, a participação e o respeito à diversidade, conforme preconizado pela legislação nacional (Brasil, 2015). Dado o arcabouço legal que assegura o direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência, torna-se relevante analisar criticamente os discursos curriculares ao longo da implementação dessas diretrizes. Embora a legislação estabeleça uma estrutura básica, é fundamental refletir sobre como esses princípios são interpretados e aplicados à prática educacional do dia a dia.

Sob tal conjuntura, uma abordagem crítica do discurso curricular emerge como instrumento de inestimável valia para a apreensão não apenas dos objetivos subjacentes às políticas de inclusão, mas também da maneira como estas são efetivadas em ambientes educacionais, exercendo influência direta nas vivências

educativas das crianças com deficiência . Uma análise essencial, fundamentada nos preceitos da teoria clássica, revela-se como estratégia eficaz para uma minuciosa investigação da referida política curricular, evidenciando sua intrincada influência nos domínios nacional e local. Ao assimilar princípios teóricos fundamentais dentro desse escopo, proporciona-se uma compreensão aprofundada da complexa dinâmica de poder, alocação de recursos e influência ideológica que permeia as estruturas da política curricular em questão.

O reconhecido teórico educacional, Michael Apple, endossa a perspectiva de que as transformações curriculares não são meros reflexos das mudanças no conhecimento, mas, em grande medida, são impregnadas por considerações políticas e econômicas específicas. Nosso estudo oferece uma visão abrangente de como os fatores políticos permeiam as diretrizes curriculares, combinando essa visão integradora com a análise abrangente de Tomás Tadeu da Silva, que destaca a intrincada relação entre a BNCC e contextos econômicos e políticos mais amplos.

No contexto das representações visuais dos métodos educativos contemporâneos, conforme explicado por Tomás Tadeu da Silva (2010) em sua obra seminal "Currículo como Fetiche: Poesia e Política", salientamos a importância de um diálogo profundo com o conhecimento historicamente informado e marginalizado. Este imperativo ganha relevância significativa ao lidarmos com crianças afetadas pela SCZV, enfatizando a necessidade de uma compreensão sensível e abrangente na implementação da BNCC.

Ao direcionarmos nossa atenção para os desafios práticos da implementação da BNCC, reconhecemos a necessidade de um diálogo contínuo entre aspirações de aprendizagem, governança democrática e inclusão educacional. A convergência entre a diversidade educativa e os padrões curriculares estabelecidos cria uma necessidade inescapável de compreensão crítica, visando uma avaliação eficaz e informada.

É essencial destacar a importância da BNCC na educação infantil, reconhecendo seu papel vital na garantia do direito à educação para todas as crianças. A BNCC, ao transcender uma mera avaliação do papel do educador, oferece uma visão da organização coletiva da educação infantil. No entanto, os desafios emergentes associados à implementação de regimes autoritários realçam a necessidade urgente de uma análise crítica, baseada em abordagens acadêmicas sólidas, para orientar futuras atividades educativas.

Cumprindo os propósitos desse capítulo, seguimos, na seção seguinte, analisando a relação entre direitos humanos, diversidade e educação, as teorias de Rawls e Nussbaum, defendendo uma abordagem baseada em capacidades. Examinamos como as capacidades humanas afetam a justiça e a inclusão de pessoas com deficiência, considerando interpretações da equidade cognitiva. Progredimos na análise das interseções entre a matriz curricular, a diversidade e a educação, destacando nuances e examinando como esses elementos moldam a inclusão e a justiça social no contexto escolar.

2.5 Direitos Humanos e diversidade na educação

Ao abordar os direitos humanos, tratamos de um tema comum ao coletivo e a despeito de qualquer marcador, seja de nacionalidade, gênero, etnia, raça, religião, idioma, biológico ou qualquer outra condição, não podem ser concedidos ou retirados, por serem a base da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Os direitos humanos são reconhecidos, de maneira oficial, por todos os países e constam da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – (ONU,1948), primeira ocasião na história em que um compromisso global entre países foi firmado com uma proposta de direitos semelhantes para todos. Desde a adoção da DUDH (ONU,1948), muitos tratados foram adotados pelos Estados para reafirmar e garantir legalmente as premissas por elas defendidas. Os direitos humanos constituem a obrigação dos Estados em respeitar, proteger e cumprir prerrogativas legais e deveres específicos, sem condicionantes políticos, econômicos e culturais. São, portanto, direitos universais.

Segundo Barbosa, Fialho e Machado (2018), o pensamento contemporâneo requer uma abordagem fundamentada em princípios de direitos humanos que seja consistente com políticas de educação inclusiva e promova igualdade, dignidade e participação plena e incondicional para todos. Essa perspectiva é essencial para enriquecer a experiência educativa e construir a sociedade que queremos.

Internacionalmente e no contexto nacional, um extenso conjunto de estudiosos se dedica à análise concreta e à efetividade dos fundamentos delineados em tratados como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Esse escopo engloba não apenas o Brasil, mas também nações asiáticas, africanas, da América Central, entre outras. A principal exigência consiste

em conferir vida e assegurar a aplicação dos princípios essenciais da DUDH, particularmente por meio de avaliações sistemáticas em âmbitos regional e global, oferecendo proposições construtivas e uma perspectiva avaliativa ao longo da execução das políticas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

A igualdade e a não discriminação como princípios fundamentais e transversais aos direitos humanos assumem tradução cotidiana literal de aplicabilidade efetiva, irrestrita e direta a todos. Em nossa sociedade cada vez mais diversificada e desafiadora, a escolarização, circunscrita no campo dos direitos humanos, se apresenta como um alargamento da visão de cidadania. Concebida em torno das garantias para o bem comum, a educação inclusiva não precisa promover apenas oportunidades equânimes de aprendizado, mas também promover a coesão social e a compreensão mútua. Nesse contexto, a abordagem centrada nos direitos humanos, para além de fortalecer o desenvolvimento individual, reconhecendo a singularidade de cada ser, também contribui para a construção de uma sociedade menos parcial e mais solidária. Nesse sentido e em diálogo com Souza e Dainez (2022), acreditamos que

as questões trazidas até aqui apontam para as contradições no campo dos direitos humanos, o qual preconiza o estabelecimento da dignidade humana em um sistema sociopolítico e econômico estruturado pelas desigualdades. Todavia, ter um sistema normativo referenciado nos direitos humanos abre possibilidades (Souza e Dainez, 2022, p.7).

A efetividade dos direitos humanos, como um exercício de eterna construção imperfeita e inacabada, acolhe o que Macedo (2014) nos apresenta sobre “os movimentos que buscam tornar possível a articulação entre igualdade e política e suas dinâmicas próprias que envolvem aproximações e afastamentos contingentes” (p. 86)

Citando novamente Souza e Dainez (2022), convidamos à reflexão crítica sobre as contradições no âmbito dos direitos humanos, que afirmam a dignidade humana em um contexto permeado por profundas desigualdades sociopolíticas e econômicas. A análise ressalta a necessidade de estratégias abrangentes para superar esses desafios, enfatizando uma abordagem integral na promoção dos direitos humanos. Dada a complexidade do cenário contemporâneo, a compreensão dessas contradições pode guiar a formulação de políticas mais inclusivas e equitativas, ancoradas nos princípios fundamentais da justiça social e do respeito à dignidade de todos. Além disso, destaca-se a natureza contínua e dinâmica dos direitos humanos, conforme Macedo (2014), que sublinha a necessidade de movimentos que busquem

a conexão entre igualdade e política, acomodando-se às dinâmicas variáveis da sociedade.

À medida que avançamos em nossa investigação sobre os direitos humanos e sua relação com as desigualdades da sociedade contemporânea, é imperativo examinar como esses princípios se impõem frente ao cenário educacional, especialmente no que diz respeito ao currículo e às questões que o envolvem, referentes à diferença e à diversidade. Lançar luz sobre a prática e o pensamento em educação, especialmente no contexto curricular, nos permite compreender a necessidade de considerar as especificidades dos alunos da Educação Infantil com deficiência múltipla decorrente da síndrome congênita do Zika Vírus.

Neste sentido, antes de entrarmos especificamente na discussão sobre diferença e diversidade, abordaremos novamente algumas informações a respeito da situação epidemiológica dentro da qual esta síndrome se encontra, ratificando a relevância de nossa investigação. Vejamos:

A condição crônica complexa (CCC) engloba tanto as doenças crônicas quanto as doenças infecciosas e as mais variadas deficiências, porque apresentam características comuns, tais como: temporalidade e continuidade do cuidado, controle de sintomas e longitudinalidade da atenção, intervenção e suporte/apoio.

À luz da análise de Oliveira e Cruz (2015) sobre o desenvolvimento político e organizacional do Sistema de Vigilância em Saúde no Brasil, que salienta a mudança nas condições de saúde, especialmente o aumento de casos crônicos e complexos desde a década de 1990, é pertinente estabelecer uma conexão significativa com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003). Essa interligação ressalta a complexidade e amplitude das transformações no cenário de saúde ao longo do tempo, fornecendo uma perspectiva abrangente sobre o tema.

Os avanços socioeconômicos e da área da saúde, impulsionados pela ciência e pela tecnologia, desempenharam um papel importante na redução da mortalidade entre crianças nascidas em condições críticas. Na atualidade, quando confrontados com desafios clínicos significativos, constata-se possibilidades de sobrevivência, ainda que vinculados a dispositivos de tecnologia e/ou aos cuidados contínuos.

Nesse contexto de transformação clínico-epidemiológica na saúde infantil, é imperativo explorar as complexas interações entre saúde, educação, direitos humanos e os sujeitos em questão, indivíduos moldados por processos de desenvolvimento. Ao

adotarmos a perspectiva de Vigotsky (1998), que conecta a relação do homem com outros seres humanos, com a natureza e com a história dessas interações como um fator humanizador, podemos compreender mais profundamente as implicações dessa transição em todas as esferas, desde o suporte à gestão até a formação profissional e a pesquisa científica, permeando todos os níveis de cuidados de saúde.

Crianças na fase inicial da infância que apresentam microcefalia e convivem com diversas e combinadas consequências, quais sejam deficiências físicas, motoras e cognitivas, já presentes ou potencialmente desenvolvidas ao longo de toda a vida, como descrito por Silva et.al (2019).

Urge, então, entrarmos num debate que aborde a questão da diferença. O que nos faz considerar a influência, o peso e a intensidade das interações e marcadores sociais que se apresentam mediados na e pelas inúmeras faces das relações humanas e que, de antemão, reacendem a ênfase na potência das “diversas diferenças”.

Ainda que estejamos vivendo um tempo de ressonância desigual dos discursos de direitos humanos, muitos dos nossos dilemas com a justiça social (racismo, sexismo etc.) se sobrepõem, criando/cristalizando múltiplos níveis de injustiças. O que é alertado por Macedo (2014), vez que “os diferentes são nomeados a partir das relações de diferença, são ainda fixados em posição específica, definidas pela estrutura, posição de onde não podem fugir/sair” (p. 88). Em outras palavras, enfatiza-se a dinâmica de designação de pessoas consideradas diferentes, ressaltando que essas não apenas são identificadas a partir de relações de diferença, mas também fixadas em posições específicas pela estrutura, posições das quais têm dificuldade em se desvincular.

Tomamos como exemplo a provocação de Mendes (2004) sobre como a instituição escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar, a partir do que entende por diferença. Na atualidade, o conhecimento dos direitos sociais, bem como o respeito aos mesmos, aliado à compreensão, à observação e à convivência com a “diferença” carrega consigo premissas fundamentais de empoderamento coletivo e combativo em relação às diversas apresentações/representações de preconceitos, estereótipos e capacitismo

Nesse sentido, é fundamental observar a questão/distinção da diferença e diversidade, sem desconsiderar a relação de uma com a outra. Temos

operacionalizado ações e cenários, ao longo dos anos, com a perspectiva de uma diferença entre as coisas ou de que a diversidade seria uma diferença entre identidades, sendo que essas “identidades” traduzem um sentido específico – o que vem sendo acolhido pela maioria sob o rótulo de diversidade.

Sim, diversidade como algo que no cotidiano aceitamos com tranquilidade. Trata-se de uma diferença entre duas coisas que estão atadas/unidas por suas identidades, mas como uma condição que não impede nosso convívio pacífico, como se houvesse um vazio impositivo, uma invisibilidade, além de aceitável indiferença social, fruto da marginalização histórica das pessoas com deficiência. A distância entre as características identitárias nos/dos grupos, de fato – aquelas que são produzidas justamente por predicados dos grupos – não seriam, em sua gênese, identidades, conforme ainda aponta Macedo (2014), percebendo a problematização que atravessa o assunto:

não há diferentes a priori, mas, diferenças e são elas que produzem o que nomeamos (e criamos) como diferentes. Há termos específicos que marcam os diferentes, colocando qualquer identidade em oposição à outra. Fica explícita a diferença em relação aos outros, invisibilizando a ideia de que todos são partes do mesmo processo (Macedo, 2014, p. 88).

De certa maneira, há que se ter cuidado ao se lidar com a concepção de diferença, sob o risco de poder haver um mascaramento de sua potência, essa que vai se constituindo na ação cotidiana, relacional, identitária e política. Nesse sentido, vale trazer aqui Pletsch e Souza (2021, p. 1290), que tratam do tema de maneira objetiva, quando defendem a importância de se “construir uma sociedade pautada no respeito à diferença e [voltada a] dar educação para todos”, sendo complementadas por Cruz e Macedo (2019), quando destacam a atenção devida aos cenários fomentadores de

[um] processo de subjetivação fortemente marcado por uma ética do cuidado de si e dos outros e, conseqüentemente, na inclusão – ou pelo menos no combate à exclusão, à discriminação e à estigmatização – de grupos sociais que historicamente engrossam as estatísticas da desigualdade social e de mortalidade em nosso país (Cruz; Macedo, 2019, p.35).

Macedo ressalta que constituições referenciadas por conceitos binários, do tipo “ou isto ou aquilo”, ao lidar com a diferença, o fazem sob uma perspectiva um tanto categorizante, em detrimento da ideia de diferente, ou seja, passa a lidar com “aquilo” que diferencia os sujeitos, sob critérios comparativos e, inevitavelmente, forjados sob relações de poder: os que aprendem ou não aprendem, os que vivem

sem deficiência ou os que vivem com deficiência e tantos outros contornos que esse processo assume. Em suma:

A estratégia de reduzir a diferença entre é um mecanismo eficaz, visando impedir o surgimento da diferença em si, ou seja, de significações além das já existentes. Além de criar e estigmatizar o diferente, tal estratégia permite o que pode ser entendido como diferença (Macedo, 2014, p.95).

Voltemos à própria autora (Macedo, 2019) para verificar como sustenta sua argumentação sobre o assunto:

a comparação requer, e produz para existir, um genérico do sujeito, um nome sem face, o aluno competente (ou não). Com isso, ela torna a educação impossível, posto que não há educação – em si uma relação intersubjetiva – sem alteridade, sem o sujeito singular capaz de, e nem sempre, ser feliz, criativo, ter empatia, cooperar, amar (Macedo, 2019, p.52).

Se considerarmos e afirmarmos a nossa diversidade - e certamente o fazemos - então surge a questão: como podemos tratar as pessoas de maneira uniforme, sem contar com perspectivas diferentes, garantindo ao mesmo tempo o respeito pela nossa individualidade e singularidade? Para nós, esta questão parece fundamental, porque entende as relações sociais como invariavelmente marcadas pela complexidade e pela contradição, exigindo uma abordagem contemplativa e religiosa. Celebrar a diversidade para apoiar a verdadeira justiça social.

Ao chegarmos nesse ponto, percebemos a complexidade potencial na interseção entre diferença, diversidade e educação. Enfatizamos que estes conceitos, embora muitas vezes sobrepostos, apresentam nuances importantes que moldam a nossa compreensão da inclusão e da justiça social nas escolas. Continuaremos agora a pensar no conceito de justiça social, explorando como este se relaciona com as questões discutidas até agora. A nossa análise continuará a avançar nos desafios e oportunidades que surgem à medida que procuramos a equidade e a inclusão num mundo caracterizado pela diversidade e pela diferença.

2.6 Considerações a respeito do conceito de justiça social

A procura da justiça não deve ignorar as realidades e o potencial de cada indivíduo, assim como sua centralidade não pode ser subestimada, especialmente quando se trata de condições vinculadas à deficiência, em função do impacto significativo nas ações de equidade na sociedade. Este princípio enfatiza a importância de uma análise cuidadosa dos contextos em que cada pessoa está imersa para acessar a justiça.

Ao explorar esse tópico, lançamos mão do arcabouço teórico da justiça proposto por John Rawls, para quem a justiça de uma sociedade é avaliada pela capacidade de tolerar a desigualdade somente quando esta resulta em benefícios para os menos favorecidos.

Nessa conjuntura, a justiça não pode ficar indiferente à qualidade de vida que todas as pessoas, sobretudo às que convivem com a deficiência, em todas as manifestações podem alcançar, pois, inevitavelmente, enfrentam barreiras institucionais, sociais e econômicas que limitam as suas oportunidades. Com Nussbaum (2013) aproximamos os questionamentos para a teoria de Rawls (1971) para uma perspectiva mais humanitária, onde todos os seres deveriam viver em harmonia, garantida por uma justiça global. As pessoas com deficiência, estrangeiros, ou até mesmo seres vivos não-humanos, por ela defendidos como parte da sociedade, deveriam ter voz ativa dentro das escolhas dessa mesma sociedade.

A análise mais aprofundada dessa discussão requer considerar não apenas a natureza individual da deficiência, mas também seu caráter como construção social. A sociedade desempenha um papel significativo na criação de obstáculos à inclusão e na promoção da mesma.

Nesse sentido, envolve a combinação de três elementos essenciais: o desenvolvimento dos sujeitos, a pluralidade cognitiva e a convivência com a diversidade cultural, em um ambiente escolar/universitário destinado a todos (Pletsch, 2017). Portanto, a justiça não deve se limitar a considerar as diferenças individuais; é necessário conectá-las a ambientes sociais sensíveis e responsivos às desigualdades enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

E ainda mais, a justiça não deve limitar-se a princípios abstratos, mas antes, ser aplicada de forma concreta e sensível às necessidades práticas das pessoas com deficiência. Isto inclui garantir a acessibilidade física, promover a comunicação inclusiva, acessibilidade curricular e implementar eficazmente o combate à todas as manifestação de discriminação e preconceito.

Essa abordagem envolve a implementação de ações práticas para superar obstáculos, ao mesmo tempo em que adota uma visão abrangente que permite a intersecção das identidades e vivências das pessoas com deficiência. A teoria da justiça como equidade, debatida por Neuberger (2015), "atribui alguns limites ao que

se espera das instituições: espera-se “a prioridade da justiça sobre a eficiência e a prioridade da liberdade sobre as vantagens econômicas e sociais” (p.80).

Destarte, compreender que a busca pela justiça está intrinsecamente entrelaçada à busca pela justiça social e que esta abrange um conceito mais amplo, englobando não só as questões relacionadas à deficiência, mas também todas as formas de desigualdade e exclusão presentes na sociedade. Promover a justiça em prol das pessoas com deficiência é, portanto, essencial na busca por uma sociedade genuinamente justa e inclusiva, em que todos, independentemente de suas diferenças, tenham igualdade de oportunidades e acesso aos direitos fundamentais.

A abordagem pautada na justiça social suscita uma triangulação de visões, sob a ótica interposta atualmente no e pelo pensamento liberal. Podemos destacar a visão de Rousseau sobre o tema e o debate proposto por ele na obra “Discurso sobre a Origem das Desigualdades entre os Homens” (Rousseau, 1978a), provocando a distinção entre duas desigualdades concebidas pelo filósofo: a desigualdade natural ou física e a desigualdade moral ou política.

A desigualdade de origem natural (gênero, faixa etária, preferências pessoais etc.) não é tratada pelo autor com maior aprofundamento, vez que o filósofo, por motivos relacionados à origem desse aspecto, não o tem como foco de interesse. Já a desigualdade moral ou política, na sua perspectiva, correlaciona combinações “pré-arranjadas”, sistematizadas e estabelecidas na anuência/permissão dos homens. O conceito de justiça social que emerge, ainda que perpassado por ideias de igualdade, problematiza as desigualdades sociais.

No estado de natureza, a socialização humana tem início na instituição familiar, um conceito reconhecido por Rousseau, conforme apontado por Silva e Schneider (2018)

a ideia de justiça contemporânea não se restringe ao conteúdo apenas ético da liberdade ou da paz perpétua, mas, estende-se às questões que envolvem as condições concretas de vida do povo e dá relevância ao aspecto social. Busca não só a paz, mas, também, a felicidade perpétua. A justiça social é um dever-ser a nortear a ação política contemporânea. (p. 90)

Martha Nussbaum (2013) oferece uma perspectiva alternativa ao abordar as capacidades como um enfoque dentro dos direitos humanos. Essa abordagem se mostra útil para determinar a justiça devida às pessoas, apresentando potenciais limitações quando comparada à teoria processual de justiça delineada por Rawls. O ponto central da perspectiva rawlsiana reside na suposição de que a escolha dos

princípios de justiça mais adequados esteja intrinsecamente vinculada à determinação de um procedimento justo de seleção. Sob o escopo desse institucionalismo transcendental, os agentes primários da justiça são os mesmos que deliberam e selecionam os princípios.

Em contrapartida, para Nussbaum, as estratégias que devem guiar a seleção dos princípios não é o procedimento em si, mas sim as consequências que devem ser alcançadas. Ela propõe, portanto, uma teoria evidente para resultados, considerada como uma adição essencial à linguagem, por vezes, não completamente "transparente" dos direitos humanos. Nessa abordagem, a inclusão de pessoas com deficiência requer princípios que levem em consideração que essas pessoas se unam com todos os outros seres humanos, ou seja, o desejo inato de prosperar, fazendo uso adequado de suas capacidades humanas.

Sob o olhar da perspectiva materialista dialética, entendemos que Nussbaum alicerça-se no princípio fundamental de que cada indivíduo é um fim em si, adotando uma abordagem das capacidades humanas para elucidar as reais potencialidades de realização e aprendizado das pessoas. Ao rejeitar as concepções políticas de pessoa fundamentadas em uma racionalidade idealizada, ela fornece uma base filosófica sólida para as garantias humanas centrais que devem ser promovidas por qualquer governo, representando um mínimo social básico indispensável para atender ao requisito da dignidade humana. Em sociedades pluralistas e liberais, a perspectiva das "capacidades" estabelece um ponto de consenso entre indivíduos com amplas e diversas concepções de bem-estar. Apesar de reconhecer essa diversidade como essencial, persiste ainda um nível mínimo aceitável para cada capacidade, ressaltando a necessidade de uma abordagem socialmente imparcial.

No meio acadêmico, a competência tem sido entendida como a aptidão para realizar operações previsíveis e agir seguindo rotinas protocolares, assemelhando-se ao conceito de habilidade, que envolve ser hábil em ações específicas ou operar instrumentos. No entanto, esses termos se distinguem do conceito de capacidade, que abrange um preparo amplo para enfrentar situações imprevisíveis ao longo da vida, proporcionando ao indivíduo a habilidade de se defender diante de eventos futuros. A questão central reside em estabelecer o que é essencial, no contexto do conhecimento, para desenvolver apropriadas capacidades durante o percurso formativo.

No paradigma dos direitos humanos, destaca-se a igualdade de dignidade para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências, promovendo a autonomia para direcionar seu próprio desenvolvimento. Martha Nussbaum enfatiza a abordagem baseada em capacidades, enquanto estrutura de direitos para pessoas com deficiência foca nos talentos individuais não universalmente compartilhados. A autora destaca capacidades comuns a todos os seres humanos, buscando uma estrutura de direitos que aborde tanto o crescimento individual quanto a contribuição ativa para a sociedade. A busca pela justiça, especialmente no contexto das pessoas com deficiência, requer uma análise cuidadosa das realidades individuais e das capacidades humanas comuns. Martha Nussbaum destaca a abordagem baseada em capacidades, enquanto John Rawls concentra-se em um procedimento justo para selecionar princípios de justiça. Ambas as perspectivas têm implicações significativas para promover equidade e dignidade, especialmente ao considerar diversas interpretações da justiça cognitiva e seu impacto na busca por integridade e inclusão de indivíduos com deficiência.

Ao adentrar a análise das diversas interpretações da equidade no conhecimento, torna-se essencial investigar de que maneira o processo cognitivo e as aptidões intelectuais podem impactar a busca por justiça e pela inclusão de indivíduos com deficiência. Dentro deste cenário, abordaremos uma variedade de pontos de vista relacionados à equidade cognitiva, apresentando argumentos para respaldar como essas perspectivas podem enriquecer o diálogo.

2.7 Justiça Cognitiva: Reflexões sobre Inclusão e BNCC

Em seguimento, avançamos em nossas reflexões incorporando as ideias de John Rawls e Boaventura de Sousa Santos. Focamos na abordagem da Ecologia de Saberes¹⁶ e na apreciação da diversidade de conhecimentos essenciais. Nesta fase, a crítica nas produções acadêmicas relacionadas ao termo "justiça cognitiva" visa, primeiramente, conceituá-lo. Essa etapa exigiu vigilância constante durante o

¹⁶ A ecologia de saberes são conjuntos de uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, inclusive o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (Santos, 2008, p. 57).

desenvolvimento da pesquisa, mantendo o compromisso com a preservação do caráter coletivo do currículo e seu compromisso com o bem comum. A justiça cognitiva pode ser percebida como uma perspectiva inovadora para a educação inclusiva de pessoas com deficiência, desafiando paradigmas tradicionais e promovendo uma abordagem consciente e diversificada das complexidades no processo educacional.

O paradigma crítico da justiça cognitiva surge como uma resposta ao referencial hegemônico da ciência moderna, buscando considerar princípios explicativos e alternativos, especialmente compostos pelas e nas demandas e públicos excluídos e/ou minoritários de conhecimento. O conceito, proposto por Shiv Visvanathan, indica a tensão entre formas ocidentais de conhecimento e as diversas maneiras de adquirir e validar conhecimento.

a concepção de justiça cognitiva implica uma conexão entre a sobrevivência e as diferentes formas de conhecimento. Essa abordagem abarca não apenas os direitos dos cientistas dissidentes dentro de um paradigma predominante, mas também os direitos das epistemologias alternativas e das ciências divergentes (Visvanathan, 2003b, p. 729).

Visvanathan propõe a substituição da monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes, que em sintonia com Macedo (2017), rejeita a violência do reconhecimento como projeto educativo justificável, ideia também ecoada por Meneses (2009), que defendia,

o conceito de justiça cognitiva é fundamentado na busca por um tratamento equitativo de todas as formas de conhecimento, bem como daqueles que o detêm e o produzem. Isso implica na abertura do campo acadêmico para a diversidade epistêmica global (Meneses, 2009, p. 235).

Em nossa visão, o conceito de justiça cognitiva surge como uma nova linguagem global desafiadora do poder estabelecido, enfatizando a urgência de reconhecer e valorizar perspectivas alternativas de existência, expressão e compreensão do mundo, sobretudo daqueles que historicamente foram marginalizados. Essa ideia fundamenta-se na busca por tratar todas as formas de conhecimento com equidade, na perspectiva de alargar o espaço na esfera acadêmica para a diversidade global de saberes. A justiça cognitiva é capaz de estabelecer uma conexão essencial entre a sobrevivência e a diversidade de sujeitos, pois, preserva e reafirma o direito ao desacordo dentro dos paradigmas dominantes. É ainda um conceito unificador, cujo objetivo é promover abordagem inclusiva, equitativa e acessível na compreensão e aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

Mantendo uma compreensão articulada entre justiça curricular, justiça cognitiva e a produção de justiça social, alinhamo-nos à perspectiva de Silva (2018) e Fraser (2009), colocando os interesses dos menos favorecidos no centro da importância da participação e escolarização comuns. A justiça curricular, segundo Torres Santomé (2013), seria resultado da análise do currículo considerando o quanto ele respeita e atende às necessidades de todos os grupos sociais.

Na perspectiva materialista dialética, a compreensão dessas questões vai além das análises puramente ideacionais, adentrando as raízes econômicas que moldam as relações sociais. Para Georg Lukács, a estruturação dialética das sociedades propõe que há uma interação constante entre a base econômica e a superestrutura ideológica. Lukács, um filósofo e teórico marxista húngaro, desenvolveu suas ideias na obra "História e Consciência de Classe" (1923), onde abordou a relação entre a estrutura econômica de uma sociedade e as ideias que a permeiam.

Conforme a perspectiva de Lukács, de base econômica, abrangendo as relações de produção e propriedade, desempenha um papel considerável na determinação da superestrutura ideológica, a qual abrange aspectos como cultura, política e instituições sociais. Essa interação é dinâmica e recíproca, influenciando tanto a base quanto a superestrutura. O argumento do autor de que a consciência humana, incluindo a consciência de classe, é moldada pela estruturação dialética da sociedade. As relações sociais de produção, intrínsecas ao fundamento econômico, exercem influência sobre a geração e perpetuação de ideias na superestrutura. Simultaneamente, as concepções apresentadas nesta mesma superestrutura têm o potencial de impactar a base econômica, moldando a percepção e resposta das pessoas às condições sociais.

A abordagem que reflete a influência de Lukács, em consonância com o pensamento de Karl Marx, destaca a centralidade das condições materiais na determinação do desenvolvimento histórico e das formas de consciência na sociedade. Dessa maneira, a citação de Lukács, ao enfatizar a interação constante entre a base econômica e a superestrutura ideológica, evidencia a complexidade e dinâmica das relações sociais sob uma perspectiva marxista.

Nesse contexto, as teorias dos filósofos renomados contemporâneos Amartya Sen, John Rawls e Martha Nussbaum emergem como contribuições substanciais que enriqueceram o diálogo sobre justiça social. Cada um desses pensadores aborda essa

temática de maneira única, considerando diversas perspectivas e valores. Analisando criteriosamente as contribuições dos autores referenciados revelam-se informações importantes que ampliam nossa compreensão sobre o tema.

Amartya Sen, reconhecida por sua abordagem centrada na capacidade e no funcionamento humano como fundamentos da justiça social, argumenta que esta não deve ser avaliada meramente pela distribuição de recursos materiais. Em "Desenvolvimento como Liberdade", postula que,

o desenvolvimento é, assim, uma liberdade expansiva – não apenas um processo de aumento de renda. Ele é uma extensão de várias liberdades fundamentais, incluindo a liberdade de levar uma vida longa e saudável, a liberdade de ser educado e a liberdade de participar na vida da comunidade (Sen, 1999, p. 18).

John Rawls, já citado anteriormente, por sua vez, é conhecido por sua teoria da justiça como equidade, fundamentada em um contrato social hipotético. Em "Uma Teoria da Justiça", Rawls defende que as instituições sociais devem ser estruturadas de maneira a serem beneficiárias menos favorecidas. Introduzindo o véu da ignorância, propõe que,

os princípios da justiça são escolhidos por detrás de um véu de liberdade. Isso garante que ninguém seja favorecido ou prejudicado pelas contingências de sua posição social, econômica ou natural na sociedade" (Rawls, 1971, p. 136).

A abordagem de Martha Nussbaum na justiça social destaca a importância das capacidades humanas para uma vida digna. Junto com outros filósofos como Sen e Rawls, suas perspectivas sobre liberdade, equidade e capacidade desempenham um papel fundamental no debate contemporâneo sobre a estruturação das sociedades. Em "Criar Capacidades", Nussbaum afirma que

a abordagem das capacidades afirma que o ponto principal da justiça social é garantir que as pessoas tenham as capacidades para funcionar plenamente como seres humanos - para poder viver uma vida com dignidade" (Nussbaum, 2011, pág. 45).

A abordagem de Martha Nussbaum na justiça social destaca a importância das capacidades humanas para uma vida digna. Junto com outros filósofos como Sen e Rawls, suas perspectivas sobre liberdade, equidade e capacidade desempenham um papel fundamental no debate contemporâneo sobre a estruturação das sociedades. Sob a ótica da dialética materialista, entendemos que a justiça social está intimamente ligada às condições materiais de produção e distribuição na sociedade, o que desafia a ideia de uma justiça desvinculada das relações de produção. Essa abordagem crítica nos permite compreender melhor como promover justiça social, liberdade e

igualdade em uma sociedade intrinsecamente ligada às suas bases materiais e econômicas.

Ao vincular esses elementos à nossa investigação sobre justiça cognitiva, embasada nos princípios da dialética materialista, procuramos não apenas decifrar as ideias desses filósofos políticos, mas também revelar as complexidades subjacentes às dinâmicas sociais que influenciam e são influenciadas por essas concepções. Essa abordagem crítica, em nossa perspectiva, aprimora a compreensão das teorias em consideração, abrindo caminho para reflexões transformadoras sobre como promover justiça social, liberdade e igualdade em uma sociedade intrinsecamente ligada às suas bases materiais e econômicas, que facilitam ou dificultam o desenvolvimento humano.

Prosseguindo com a aplicação da perspectiva materialista dialética em nosso estudo, podemos direcionar nossa atenção para a interseção entre os princípios dialéticos e as questões relevantes nos estudos sobre currículo e deficiência. Essa abordagem teórica possibilita analisar as relações sociais, políticas e econômicas que moldam a construção do currículo inclusivo, considerando as complexidades das experiências de pessoas com deficiência. Essa perspectiva aprofundada amplia nossa visão sobre as complexidades das experiências das pessoas com deficiência, fornecendo descobertas valiosas para promover a inclusão e acessibilidade.

No contexto da dialética materialista, compreendemos a justiça social como um conhecimento essencialmente atrelado às condições materiais de produção e distribuição na sociedade. Interpretamos as teorias de Sen, Rawls e Nussbaum como manifestações filosóficas autônomas, reflexos das contradições e dinâmicas presentes na estrutura econômica subjacente.

A abordagem centrada em capacidades, destacada nas obras de Sen e Nussbaum, ganha uma profundidade adicional sob a perspectiva da dialética materialista. Não se limita à análise das capacidades individuais, mas investiga como as relações de produção e distribuição moldam o acesso a essas capacidades. A visão materialista dialética nos estimula a explorar as origens materiais das desigualdades, reconhecendo que a busca pela justiça demanda uma análise crítica das estruturas econômicas.

A interligação entre liberdade e igualdade, foco de preocupação de Sen e Rawls, torna-se um terreno fértil para análise sob a perspectiva dialética. Neste âmbito, a luta pela liberdade individual e igualdade social não pode ser dissociada das

condições materiais que permeiam a sociedade. A abordagem materialista dialética nos convida a questionar como as estruturas econômicas moldam a distribuição de liberdades e oportunidades, gerando uma reavaliação da concepção de justiça desvinculada das relações de produção.

Ao contextualizar esses elementos em nossa pesquisa sobre justiça cognitiva, embasada nos princípios da dialética materialista, buscamos não apenas decifrar as ideias desses filósofos políticos, mas também revelar as complexidades subjacentes às dinâmicas sociais que influenciam e são influenciadas por essas concepções. Essa abordagem crítica, em nossa perspectiva, aprimora a compreensão das teorias em consideração, abrindo caminho para reflexões transformadoras sobre como promover justiça social, liberdade e igualdade em uma sociedade intrinsecamente ligada às suas bases materiais e econômicas, que facilitam ou dificultam o desenvolvimento humano.

Até aqui, a justiça cognitiva foi abordada com apoio nos princípios dialéticos materialistas, buscando decodificar teorias e perspectivas autorais, assim como, nos dedicamos a revelar complexas conexões conceituais frente às motivações sociais. Tal abordagem crítica amplia a compreensão epistemológica, fornecendo apoio para reflexões transformadoras sobre como promover a justiça social, a liberdade e a igualdade numa sociedade ancorada na democracia, estruturada em preceitos materialistas/ econômicos de modelamento do desenvolvimento humano.

Ao longo desta pesquisa, investimentos tem sido realizados no sentido de consolidar conhecimentos essenciais sobre a constituição de diretrizes curriculares, visando alcançar, de maneira abrangente, todos os discentes que adentram o sistema educacional nas fases iniciais da educação pré-escolar, bem como as crianças com deficiência, sobretudo, aquelas afetadas pela SCZV.

A proposta de educação inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, transcende a mera resposta educativa, representando, sim, uma contribuição estrutural para a edificação de uma sociedade equitativa e inclusiva. Ao final deste capítulo, reiteramos a importância de estratégias abrangentes e medidas proativas para fazer frente aos desafios identificados, integrando e promovendo o acesso aos direitos humanos.

Concentramos nossa atenção na análise dos conceitos de diversidade e diferença, compreendendo a interconexão desses elementos e como exercem influência nos contextos educativos.

2.8 - A dimensão da acessibilidade cognitiva

Os modelos de compreensão da deficiência e as características da deficiência múltipla, que tem como causa a SCZV ou não, desafiam à escola e a todos que com/nela atuam. Por meio de abordagens distintas, o conjunto de vivências e competências que cada criança com sequelas da SCZV adquire durante sua vida diária nos direciona para questionar o currículo escolar utilizando a Tecnologia Assistiva.

Vemos o currículo escolar como uma ferramenta de imenso potencial para promover a acessibilidade cognitiva em benefício das crianças com deficiência múltipla. Essa perspectiva baseia-se em sua influência marcante nos processos de desenvolvimento humano, interações sociais, convivência e, acima de tudo, na compreensão de que a experiência humana consiste intrinsecamente em um "agregado de relações sociais" (Vigotski, 2000, p. 35).

Relembrando a definição, segundo a LBI (Brasil, 2015), acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia de um conjunto fundamental de recursos e serviços. A saber, espaços mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

A acessibilidade cognitiva concentra-se nas diferentes capacidades cognitivas dos indivíduos, visando tornar a informação compreensível para todos. Isso envolve o uso de linguagem clara, organização lógica de informações, apoios visuais e estratégias que atendam a diversos estilos de aprendizagem. A ênfase está na criação de ambientes que considerem as necessidades específicas relacionadas ao processamento cognitivo, promovendo a compreensão e a interação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades cognitivas.

Não é meramente um conjunto de práticas e técnicas; é, antes de tudo, um entrelaçamento de vivências, relações e experiências que transcendem a mera funcionalidade. Ela aspira à criação de ambientes, instrumentos e procedimentos que não apenas garantam a compreensão, mas também nutram uma atmosfera de agradabilidade, significância e inclusão. Em sua plenitude, a acessibilidade cognitiva

visa criar condições nas quais todos, sem exceção, tenham o direito inalienável de participar plenamente da sociedade, contribuindo para a construção de um panorama equitativo, justamente fundamentado nos princípios fundamentais de dignidade e igualdade

Esse tipo de acessibilidade, enquanto dimensão intrínseca à complexidade das interações humanas, transcende a materialidade concreta, o tangível e o mensurável. Ela se insere nas ambientações, nas intrincadas teias dos instrumentos de mediação, nas transformações e nos processos subjacentes à sua implementação. Sua essência reside na capacidade de proporcionar uma usabilidade segura, autônoma e acessível às singularidades individuais e/ou coletivas, impulsionando, assim, a compreensão em diversos contextos

Deste modo, a análise conceitual acerca dos entendimentos sobre a acessibilidade cognitiva, em primeiro lugar, imprime sua pertinência aos avanços na elaboração, compreensão e efetivação conceitual das dimensões de acessibilidade e em segundo momento, atende ao que Cruz e Monteiro (2013) apontam, quanto “a necessidade de realização de mais estudos e pesquisas sobre acessibilidade cognitiva, a fim de desenvolver instrumentos culturais que favoreçam a aprendizagem” (p.26), no nosso caso, da chegada das crianças acometidas pela SCZV em idade escolar.

A acessibilidade, direito à vida, independência e inclusão na comunidade, educação, saúde, habitação, reabilitação e fatores relacionados a estes, já deram seus primeiros passos em direção às pessoas com deficiência, como indica Rocha¹⁷ (2018), requisitos necessários, vez que, como constata Sacristán, (1998) o “que a escola faz é uma interpretação de uma partitura que se escreve fora dela, não pelos atores que atuam em seu seio” (p. 144).

Para tratarmos de acessibilidade, evidenciamos a necessidade de compreensão das inferências associadas a ela, e nesse sentido, optamos por problematizar as citadas “adaptações razoáveis¹⁸”, pelos sentidos e significados que

¹⁷ Em 2018, Rocha defendeu tese que analisar o processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla e o impacto deste, no desenvolvimento desses sujeitos. Como resultados, a pesquisa apontou, o quanto essas crianças são afetadas por profundas e variadas fragilidades, bem como, suportes e os apoios podem se constituir como instrumentos que “viabilizam” o processo de compensação favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos.

¹⁸ O termo “adaptações razoáveis” originou-se no contexto dos direitos das pessoas com deficiência, ganhando destaque com a legislação internacional, particularmente a Convenção sobre os Direitos das

essa expressão tem proporcionado ao longo das discussões sobre escolarização de pessoas com deficiência há tantos anos.

Ao considerar a vinculação das estratégias pedagógicas e avaliativas ao currículo escolar, a prática de adaptação razoável emerge como um instrumento essencial na busca pela inclusão educacional. Trata-se de um conjunto de modificações e ajustes destinados a garantir que a pessoa ou criança com deficiência não se veja limitada em seu exercício e gozo de todos os direitos e liberdades fundamentais, assegurando, assim, uma participação plena e igualitária na sociedade. Importante ressaltar que tais adaptações, embora necessárias, devem ser implementadas sem impor ônus desproporcional e indevido.

No entanto, quando avançamos para o contexto mais amplo do Desenho Universal para Aprendizagem¹⁹ (DUA), vislumbramos uma abordagem ainda mais abrangente e globalizante para a construção de currículos educacionais. Diferentemente da adaptação razoável, que muitas vezes envolve ajustes específicos para atender às necessidades individuais, o DUA propõe uma reestruturação

Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela ONU em 2006. Este documento jurídico internacional foi fundamental para consolidar e promover os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência em diversos países. Antes da CDPD, as adaptações eram vistas principalmente como uma forma de assistência ou caridade, mas a Convenção redefiniu essas ações como um direito fundamental, estabelecendo que o acesso a adaptações razoáveis é uma questão de direitos humanos. Isso representou uma mudança paradigmática no tratamento das questões de deficiência, de uma perspectiva médica e assistencialista para uma abordagem baseada em direitos. O artigo 2 da CDPD define adaptações razoáveis como "as modificações e ajustes necessários e apropriados, que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando necessários em um caso particular, para assegurar às pessoas com deficiência o gozo ou exercício, em igualdade de condições com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais". Essa definição enfatiza a necessidade de ajustes individualizados e contextuais para garantir a igualdade e a não discriminação. A legislação brasileira, por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece a obrigação de se promover adaptações razoáveis para assegurar a plena participação das pessoas com deficiência.

¹⁹ O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como um paradigma educacional inovador, cuja essência reside na concepção de ambientes de aprendizagem e materiais instrucionais que transcendem as barreiras tradicionais, almejando abranger uma diversidade de alunos com distintas habilidades, estilos cognitivos e características singulares. Esta abordagem paradigmática visa criar uma sinergia inclusiva que propicie não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o florescer do potencial de cada aprendiz. Em sua gênese, o DUA foi forjado pelos pensamentos progressistas de David H. Rose e Anne Meyer, visionários cuja obra seminal "Ensinar para a Diversidade" se tornou um farol na orientação dos fundamentos desse conceito. De maneira abrangente, Rose e Meyer postulam a necessidade de estruturas educacionais que se flexibilizem, reconhecendo a singularidade de cada aluno e removendo obstáculos que possam obstruir a plenitude de sua experiência educativa. Ao incorporar os princípios do DUA, os educadores se tornam arquitetos do aprendizado, concebendo múltiplos meios de representação, ação e expressão no processo pedagógico. Essa abordagem meticulosa visa proporcionar um terreno fértil para o engajamento de todos os estudantes, independente de suas características individuais, desdobrando-se como um catalisador para uma educação mais equitativa e eficaz. Para saber mais, consulte Sebastián-Heredero (2020).

fundamental desde o princípio. A sua finalidade é transcender a necessidade de adaptações pontuais, criando um ambiente educacional intrinsecamente acessível a todos os alunos, independentemente de suas características.

Ao reconhecer a importância de atender às necessidades diversas dos alunos, torna-se evidente que a promoção de uma educação inclusiva vai além da simples eliminação de barreiras existentes. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem que não apenas reduz, mas busca eliminar as barreiras inerentes ao currículo tradicional. Essa perspectiva preserva a excelência educacional e aprimora a qualidade do ensino, mantendo padrões elevados de desempenho para todos os alunos.

Ao prover suportes potentes para a aprendizagem, o DUA reconhece a heterogeneidade dos alunos e alunas e estabelece uma base de trabalho operacional ampliada e inclusiva. A igualdade de oportunidades na educação torna-se para além de uma prescrição desejável, mas alcançável por meio de práticas educacionais inovadoras e comprometidas com a diversidade. Defendemos que este enfoque, mais do que atender as especificidades dos alunos, fomenta uma participação ativa e significativa de todos no processo educacional.

Em paralelo, a acessibilidade cognitiva vai ao encontro dessa visão, referindo-se à capacidade de oferecer uma educação inclusiva e acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características físicas ou condições de saúde. Esse conceito atua proativamente na eliminação de barreiras, assegurando oportunidades igualitárias de aprendizado para todos os alunos. Assim, a combinação entre o DUA e a acessibilidade cognitiva, em nossa perspectiva, tem capacidade de criar um alicerce concreto para uma educação que reconhece e celebra a diversidade, promovendo um ambiente de aprendizagem justo e inclusivo. Essa interconexão reforça a ideia de que a inovação educacional e o compromisso com a diversidade são fundamentais para alcançar isonomia de chances no contexto educacional.

A Professora Doutora Geisa Böck, por meio de um estudo recente realizado em 2019, enfatiza a limitação intrínseca quando os currículos e estratégias de ensino são concebidos para atender a uma "média" ou padrão normativo. A autora argumenta que essa abordagem, muitas vezes, não contempla as variações corporais e as distintas características de aprendizagem, especialmente daqueles que vivenciam experiências de deficiência. Em suas palavras:

Tem-se o entendimento de que quando os currículos, as estratégias e as metodologias de ensino são projetados para atender às necessidades de uma "média", portanto, de um padrão normativo de funcionamento, provavelmente não contemplarão as variações corporais e as diferentes características de aprendizagem de uma grande parte dos alunos e alunas, principalmente daqueles que possuem alguma experiência de deficiência (Böck, 2019, p. 125)

Essa compreensão reforça a importância de uma abordagem globalizante na construção de ambientes educacionais que verdadeiramente atendam à diversidade, alinhando-se aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

A acessibilidade curricular e a acessibilidade cognitiva são dois conceitos interligados, cada um desempenhando um papel fundamental na promoção da inclusão no ambiente educacional. A acessibilidade curricular refere-se à capacidade de oferecer uma educação inclusiva, eliminando barreiras físicas, tecnológicas e pedagógicas. Isso implica em adaptar materiais didáticos, utilizar tecnologias assistivas, garantir acesso físico aos espaços e implementar práticas pedagógicas que acolham a diversidade de habilidades dos alunos.

Por outro lado, a acessibilidade cognitiva concentra-se nas diferentes capacidades cognitivas dos indivíduos, visando tornar a informação compreensível para todos. Isso envolve o uso de linguagem clara, organização lógica de informações, apoios visuais e estratégias que atendam a diversos estilos de aprendizagem. A ênfase está na criação de ambientes que considerem as necessidades específicas relacionadas ao processamento cognitivo, promovendo a compreensão e a interação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades cognitivas.

Ao considerar ambas as dimensões, a acessibilidade curricular e a acessibilidade cognitiva colaboram para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de participar plenamente, independentemente de suas características individuais. Essa abordagem incondicionalmente, ao nosso ver, fortalece os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, promovendo a equidade e a diversidade no processo educacional.

Como observar esse critério que suscita a participação ativa do sujeito? Nossa público são crianças pequenas que, pela SCZV, sujeitas a comprometimentos de diversas naturezas, sobretudo, em processos comunicativos, este cenário fundamenta a imprescindível contribuição das estratégias de comunicação alternativa

e ampliada (CAA), recurso de acessibilidade imprescindível, nesse contexto, por sua natureza cognitiva e comunicacional.

Os resultados apresentados por Pletsch, Sá e Rocha (2021) corroboram e fortalecem a perspectiva que advogamos quanto à operacionalização da acessibilidade cognitiva. Eles destacam as implicações do uso de tecnologia assistiva não apenas como uma dimensão isolada, mas como uma integração de funcionalidades essenciais ao dia a dia de crianças com deficiência múltipla afetadas pela Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). Essa abordagem vai além da simples aplicação de recursos para a comunicação, envolvendo um conjunto mais amplo de suportes necessários para atender às diversas demandas dessas crianças.

A interação, o brincar, a expressão de sensações e desejos, dentre tantas outras situações circunstanciais, com o uso da CAA, ganham contornos propulsores da participação social, bem-estar e qualidade de vida. Aplicada ainda como meio de interação, facilitação e mediação durante as atividades escolares, a acessibilidade cognitiva suplanta as perspectivas frias das dimensões curriculares (planejamento e ações prescritivas). Seu compromisso está na incorporação de sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem como forma de mediar junto a criança com deficiência, a construção e aquisição de conceitos, competências, habilidades e demais prerrogativas do desenvolvimento infantil.

Oliveira (2022), pelas memórias e sabedoria de Padilha, afirma que,

O bom ensino (...) é aquele que se adianta ao desenvolvimento e não fica caminhando a reboque dele. E, quando há impedimentos, como no caso das deficiências, Vigotski se afasta dos estigmas e dos determinismos biológicos e sociais e nos alerta que a organização didática não pode se adaptar aos limites das pessoas, mas, ao contrário, a organização do ensino pode desenhar caminhos alternativos, novas vias, para que todos aprendam e se desenvolvam – caminho diametralmente oposto ao das pedagogias relativistas, muito difundidas no campo educacional, hoje (Oliveira, 2022, p.8)

Legitimada legalmente como enfrentamento às barreiras que pessoas com deficiência enfrentam no dia a dia, a tecnologia assistiva, é o meio pelo qual crianças acometidas pela SCZV, poderão obter, ampliar e construir modos de participação e acesso aos bens culturais, educacionais, sociais e de bem-estar, como um todo. Entretanto, ao mesmo tempo em que a maior oferta, no cotidiano, ressalte a acessibilidade arquitetônica, de certa maneira, atenua sua relevância para outros contextos, não se prestem ao papel de instrumentos de exclusão social.

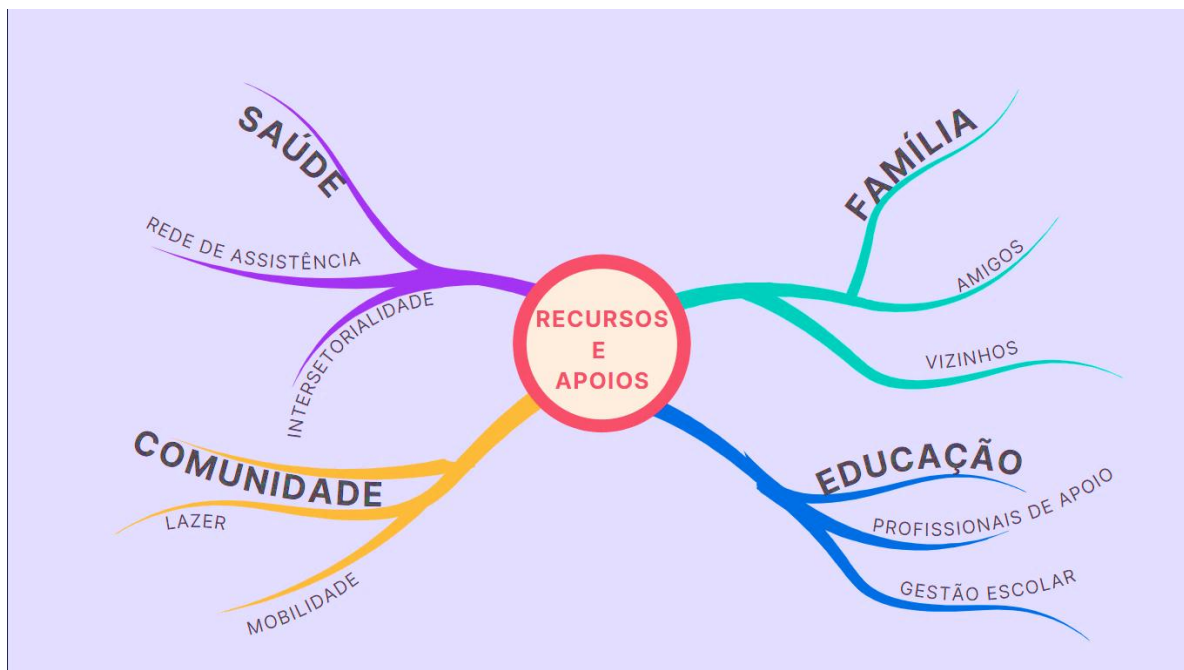
Para nós, o problema da acessibilidade cognitiva transcende uma condição simples; pelo contrário, é um imperativo inegociável que permeou e enriqueceu o atual debate sobre a agenda. Esta abordagem documenta e descreve até que ponto as crianças afetadas pela SCZV, que estão agora a entrar nas etapas iniciais da educação formal, podem não só compreender, mas também interagir e coexistir plenamente numa variedade de ambientes.

Quando consideramos a acessibilidade cognitiva uma condição inegociável, assumimos uma visão mais ampla e abrangente que vai além do simples cumprimento dos requisitos regulamentares. A nossa perspectiva reconhece a complexidade e amplitude necessárias para garantir não só a compreensão, mas também a interação efetiva e a coexistência harmoniosa em diversos contextos, com particular ênfase na primeira fase da educação formal para crianças afetadas pelo SCZV.

Para clarificar a compreensão dos eixos estruturantes que compõem a dimensão da acessibilidade cognitiva, organizamos as informações em mapa radial, tendo como raiz operacional, recursos e apoios. Em diagrama capilarizado, representamos perspectivas conceituais que perpassam as relações entre a criança com deficiência múltipla e alguns dos seus contextos, à saber: sua família, sua comunidade, a área da saúde e da educação.

O modelo aqui disposto capilariza-se por meio das relações e vivências dessa criança em um infinito de conexões que ainda serão construídas em tempos/espacos futuros: experiências/períodos de internação hospitalar, experiências/vivências culturais, fortalecimento dos círculos de amigos, entre tantas outras possibilidades que venham a se constituir ao longo do crescimento dessa criança. Em verdade, a operacionalização dos recursos e apoios favoráveis à promoção de acessibilidade cognitiva, não depende de predeterminantes, sobretudo, quando observado seu caráter profundamente flexível, aberto e personalizado.

Figura 6: Dimensão da acessibilidade cognitiva



Descrição da imagem: A imagem apresenta um diagrama colorido representando "Recursos e Apoios" com cinco ramos principais que se interligam. No centro, há um círculo rotulado "Recursos e Apoios". A partir dele, estende-se linhas que levam a diferentes categorias: **Saúde** (cor roxa) - Conectada à "Rede de Assistência" e "Intersectorialidade". **Comunidade** (cor amarela) - Indica "Lazer" e "Mobilidade". **Família** (cor verde) - Lista "Amigos" e "Vizinhos". **Educação** (cor azul) - Vincula-se a "Profissionais de Apoio" e "Gestão Escolar". O diagrama é sobre um fundo lilás e as conexões entre os conceitos são visualizadas por linhas que emanam do círculo central para cada categoria, indicando uma rede de apoio que engloba diferentes aspectos da vida e bem-estar de uma pessoa. Fim da descrição

Fonte: Elaborado pela autora

Por essa perspectiva, é possível que a correlação currículo escolar, crianças com deficiência múltipla (ou quaisquer outras condições de deficiência), recursos e apoios focados na acessibilidade, de fato nos coloque frente ao desafio de formular o projeto político de sociedade, o conceito de cidadania, de educação e de cultura que desejamos.

Para que sigamos adiante, vale sintetizar nossas pretensões nesse capítulo justificando perspectivas, defesas e olhar de Vigotski (1997) sobre a necessidade de conhecer o homem, como um exercício fundamentalmente de estudo desse homem em suas relações concretas com a vida. Consideramos relevante compreender a base da construção sobre os quais, os modelos macros de compreensão do fenômeno da deficiência pronunciam-se, para então apresentar as correlações, como aponta Prieto (2006) do desejo de educação inclusiva que,

se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o

que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (p.8).

Dedicamo-nos intensivamente ao aprofundamento de nossa perspectiva epistemológica, almejando conceituá-la como uma resposta ética à imperativa necessidade de fornecer apoio e recursos, garantindo, sobretudo, o direito à participação e comunicação para crianças acometidas por deficiência múltipla. Nesse cenário, destacam-se os sistemas educativos e currículos acessíveis, os quais se apresentam como ferramentas fundamentais para efetivar a plena inclusão de todas as crianças. Este comprometimento transcende a mera obrigação legal, fundamentando-se em princípios éticos que reconhecem a dignidade e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades diversas.

Avançando para o próximo aspecto do estudo, exploraremos o capítulo metodológico buscando transcender os limites de um protocolo de pesquisa, em uma promessa de mergulhar nas decisões que impactam as vidas das crianças com deficiência múltipla, reconhecendo suas experiências e especificidades. A abordagem interdisciplinar adotada se propõe a articular as contextos e compreensões do nosso tema.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIAS DE INVESTIGAÇÃO

*Quando queremos estudar os homens, é preciso olhar à nossa volta, mas quando queremos
conhecer o homem é preciso aprender a olhar ao longe*
Jean-Jacques Rousseau

Neste capítulo, exploramos os procedimentos da pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, analisamos os processos de reformulação da política curricular educacional em Duque de Caxias e destacamos a conexão entre teoria, dados e contexto, seguindo a perspectiva de Stephen J. Ball. Utilizando o ciclo de políticas, examinamos ainda os contextos locais em diálogo com a estrutura macro representativa da Base Nacional Comum Curricular em seu compromisso com a educação inclusiva.

3.1 Metodologia qualitativa na análise da reestruturação curricular: um enfoque etnográfico em Duque de Caxias

Optamos por estruturar nossa pesquisa com base na metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando uma abordagem etnográfica. Esta escolha é respaldada pela necessidade urgente de estabelecer uma conexão entre teoria e dados, contexto e ação, por meio de uma análise criteriosa das lógicas presentes em nosso tempo. Buscamos compreender os fenômenos por meio de sua descrição, utilizando ferramentas científicas para a interpretação das evidências.

Ao adentrarmos no intrincado cenário das políticas educacionais, propomos uma análise embasada na perspectiva dinâmica de Stephen J. Ball. Distanciando-nos da concepção tradicional que encara políticas como meras imposições, fundamentamos nossa abordagem no ciclo de políticas delineado por Ball, desdobrando os processos em cinco contextos interligados: Influência, Produção de Texto, Prática, Resultados e Estratégia Política.

Contrapondo-nos à linearidade convencional, nossa intenção é mergulhar na complexidade e fluidez do cenário político-educacional. Ao aplicarmos esse arcabouço analítico à reestruturação curricular em Duque de Caxias, almejamos não

apenas decodificar documentos oficiais, mas também compreender as dinâmicas reais de implementação, os resultados percebidos e as estratégias políticas adotadas em nível local.

Este estudo visa ir além das intenções declaradas, capturando nuances das práticas, desdobramentos inesperados e interações complexas entre os diversos atores envolvidos. Por meio da aplicação de métodos como análise documental, observação participante e abordagens qualitativas, buscamos lançar luz sobre a micropolítica do campo curricular, considerando as diversas perspectivas que entrelaçam a trama educacional. Nossa empreitada metodológica representa um convite à compreensão aprofundada e contextualizada da dinâmica das políticas educacionais, com foco específico na reestruturação curricular em Duque de Caxias.

A opção pela pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica na análise da reestruturação curricular em Duque de Caxias é respaldada por diversas razões. Em primeiro lugar, conforme Dyniewicz (2009), a pesquisa qualitativa proporciona uma compreensão profunda e contextualizada das atividades e experiências humanas, essenciais para explorar as nuances do processo de reestruturação curricular. Como Flick (2009, p.25) destaca, optamos pela pesquisa qualitativa porque leva em consideração a riqueza dos pontos de vista e as práticas no campo diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.

A escolha da abordagem etnográfica surge da necessidade de mergulhar na vida escolar cotidiana, conforme apontado por Tezani (2007), permitindo uma imersão prolongada nos espaços sociais vividos cotidianamente pelos participantes. Essa proximidade é vital para compreender as dinâmicas culturais, as resistências e acessibilidades que ocorrem no ambiente escolar diante das mudanças curriculares.

Ao ultrapassar as esferas perceptivas e linguísticas, a análise aprofundada da dinâmica cultural se revelou uma ferramenta poderosa para examinar o impacto da reestruturação curricular na educação local. Com raízes nas concepções antropológicas, a pesquisa qualitativa emprega métodos indutivos para derivar conclusões lógicas de um raciocínio, respondendo à urgência das descobertas, identificação e elaboração minuciosa de relatos.

É necessário estabelecer uma relação prolongada com os espaços sociais vividos cotidianamente pelos participantes do nosso estudo, de acordo com seus contextos, razão que justifica o quanto nos guiamos as investigações pelo campo que

está em observação (Martins; Davel, 2020). Para tanto, vislumbra-se a pesquisa com abordagem etnográfica, por seu caráter multifatorial (Angrosino, 2009) e como possibilidade de aprofundar os conhecimentos acerca do contexto de escolarização.

A descrição etnográfica não é apenas uma atividade perceptiva e linguística que toma esta ou aquela cultura como objeto. Ela é uma atividade que se reforma e se reformula permanentemente através do contato com determinada cultura, o que acaba impondo resistências (Laplantine, 2004, p.121). Pesquisas do tipo etnográfico, quando aplicadas ao campo educacional, abordam a vida escolar cotidiana aprofundando-se nas interações imersivas e repletas de significados, que compõem um universo cultural, também sob análise.

Tezani (2007) alerta para um diferencial da abordagem etnográfica, vez que nela há a permanência de um longo tempo do pesquisador no campo, para que assim possa compreender a cultura em uma perspectiva ampla, vendo os fatos acontecerem. Nosso empenho volta-se para a minuciosa análise das relações no contexto educacional, transcendendo a mera observação do cotidiano para inseri-la no âmbito cultural.

Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda daquilo que é comunicado, expresso e, portanto, reinterpretado, tornando-se acessível pela experiência narrada e moldado pela experiência linguística, conforme enfatizado por Laplantine (2004). Nesse sentido, concentramos nossa atenção nas iniciativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias durante o processo de reestruturação curricular em resposta à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, configurando-se como nosso cenário de estudo. A motivação subjacente a esta iniciativa pauta-se na intenção de realizar uma descrição analítica e densa da cultura curricular local e de suas manifestações em relação à escolarização de crianças com deficiência múltipla decorrente da infecção pelo Zika vírus (SCZV) diante desse contexto cultural, alinhando-se à perspectiva de Geertz (2014). Relembramos que grande parte da pesquisa de campo coincidiu com o contexto da pandemia de COVID-19, impactando consideravelmente diversas etapas do processo de investigação científica.

Diante desse cenário, apresentaremos os elementos fundamentais de nossa pesquisa, incluindo o campo de estudo, os sujeitos, e os procedimentos metodológicos adotados em suas diversas fases, tais como análise de documentos,

registros de campo e entrevistas semiestruturadas, seguidas de uma análise de dados embasada nas contribuições de Stephen Ball.

A escolha por seguir a abordagem proposta por Ball (2001) se justifica pela sua defesa da integração entre as esferas global e local na análise das políticas públicas educacionais, evitando a hierarquização entre esses níveis. Nessa perspectiva, ele fundamenta seu modelo de análise das políticas públicas educacionais como um ciclo contínuo, destacando a interconexão, multiplexidade e hibridização entre lógicas globais e locais (Ball, 2001).

A interseção entre a etnografia e as contribuições de Ball, reconhecida como etnografia política, desempenha um papel categórico na apreensão das dinâmicas complexas do currículo no cenário educacional local, conforme evidenciado em nossa pesquisa sobre as traduções locais da BNCC na rede pública municipal de ensino de Duque de Caxias.

A abordagem metodológica de Ball, centrada na etnografia política, engloba um mapeamento minucioso e rigoroso das diversas formas pelas quais os setores se envolvem com a educação, descrevendo como essa nova configuração do processo político altera tanto subjetivamente as comunidades envolvidas quanto objetivamente o próprio sentido da educação (Rosa, 2019, p. 6).

Conforme destacado pela autora supracitada, a pesquisa em curso adere à metodologia preconizada por Ball, integrando a compilação de informações e a análise de discursos políticos, depoimentos, entrevistas, documentos oficiais, notícias veiculadas em diversas mídias, websites e outras fontes menos convencionais. Essa abordagem possibilita uma compreensão aprofundada do que é comunicado, expresso e reinterpretado no cenário educacional, sendo moldada pela experiência narrativa e linguística.

Concordando com Avelar (2016), De Moura Silva, Silva e Cunha (2022, p. 368) reforçam as ferramentas conceituais oferecidas por Ball como pontos de partida ou questões norteadoras, visto que sua metodologia flexível permite diferentes direções de pesquisa em vez de orientações específicas sobre como investigar a educação. A etnografia política delineada por Ball contribui para a compreensão das reformas educacionais no contexto da globalização e para a avaliação dos efeitos e impactos das políticas nos diversos aspectos da vida escolar.

Assim, a etnografia política de Ball se destaca como uma ferramenta profícua para desvelar as complexidades do cenário educacional local, proporcionando uma análise aprofundada das interações sociais estruturadas em um contexto econômico e político de competitividade internacional. Esta abordagem fortalece a fundamentação teórica e metodológica de nossa pesquisa.

A ênfase na experiência narrativa e na moldagem pela experiência linguística, conforme destacado por Laplantine (2004), ressalta a importância de considerar não apenas os aspectos formais, mas também os elementos culturais e linguísticos que influenciam a dinâmica educacional local.

Dessa forma, ao integrar essa perspectiva ao contexto das políticas públicas do sistema de ensino municipal de Duque de Caxias, a pesquisa se propõe a explorar de maneira mais aprofundada as complexidades dessas relações, enriquecendo a compreensão do impacto das políticas educacionais na realidade local.

Nesse prisma, nossa atenção é direcionada às iniciativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias durante o processo de reestruturação curricular, como resposta à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, configurando-se como o lócus central de nosso estudo.

E é sobre ele, nosso campo de pesquisa, que trataremos a partir desse ponto, vez que nos dedicamos a acompanhar as etapas desse processo de reestruturação curricular, pelo qual, foram construídos, como produtos parciais, o documento da matriz curricular da Educação Infantil da rede e os Pressupostos teóricos e conceituais (Duque de Caxias, 2021).

3.2 O campo de pesquisa: conhecendo a Rede Pública Municipal de Ensino de Duque de Caxias.

Iniciamos esta fase da nossa pesquisa ressaltando que as alterações no currículo escolar da municipalidade central de nosso estudo ocorreram entre 2019 e 2022. Nossa investigação está inserida no Projeto "Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense". Esse projeto é coordenado pela Professora Dra. Márcia Denise Pletsch, do Instituto Multidisciplinar

da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Campus Nova Iguaçu) - Departamento de Educação e Sociedade, conforme documentação do processo 23083.031153/2019-40 (Apêndice I).

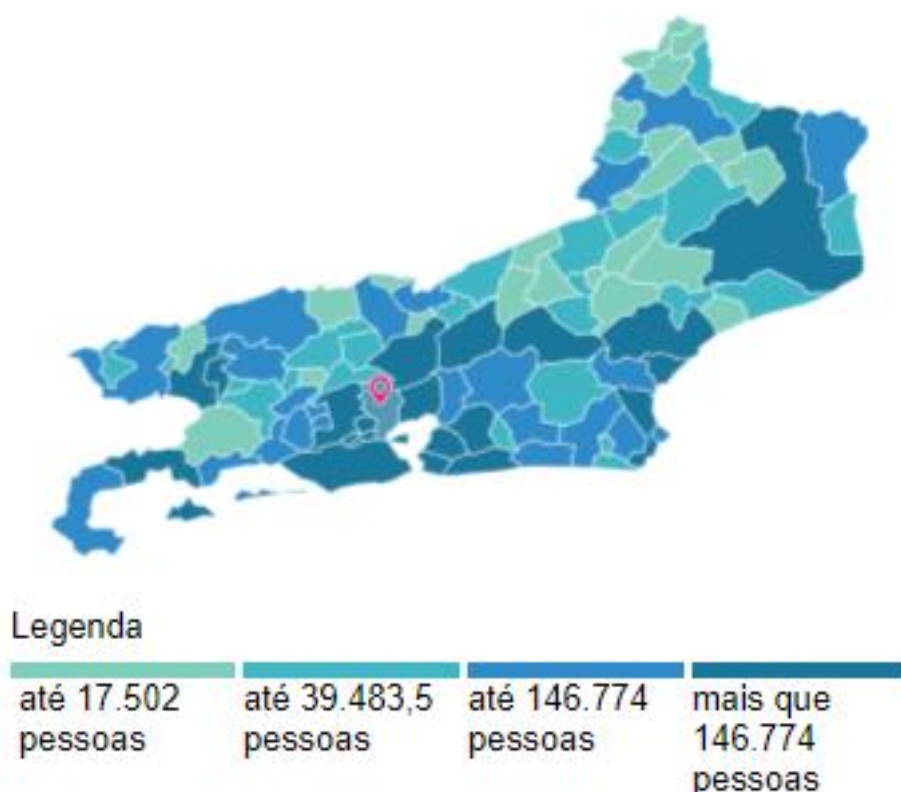
É importante salientar que nossa atuação está em total consonância com os princípios éticos, seguindo a Resolução 466/12, que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos. Esse compromisso ético é fundamental para a integridade e validade de nosso trabalho, assegurando a proteção e o respeito aos direitos dos participantes de nossa pesquisa.

De acordo com os dados mais recentes disponíveis pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2022 e consultados em 13 de dezembro de 2023, a cidade de Duque de Caxias, localizada na Baixada Fluminense, registrou uma população de 808.161 habitantes. Com isso, a densidade demográfica alcançou 1.729,36 habitantes por quilômetro quadrado. Essas estatísticas colocam Duque de Caxias como o terceiro município mais populoso do estado do Rio de Janeiro. No âmbito nacional, ocupa a 22ª posição entre os municípios do estado e a 74ª posição entre os 5.570 municípios do Brasil.

Em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) da cidade, que gira em torno de R\$ 45,3 milhões, destaca-se que 54,4% desse valor advém dos serviços. Entre as atividades econômicas, ressaltam-se de forma positiva as atividades de limpeza, comércio atacadista de alimentos e bebidas e a área de construção, especialmente no setor de obras de infraestrutura. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita de Duque de Caxias é de R\$ 49,3 mil, um valor superior à média do estado (R\$ 45,2 milhões) e da grande região de Rio de Janeiro (R\$ 45,7 mil).

Esses dados proporcionam uma visão abrangente da dinâmica demográfica e econômica do município, evidenciando sua relevância tanto em âmbito estadual quanto nacional até o ano de 2022.

Figura 7 - Mapa do Estado do Rio de Janeiro



Descrição da imagem: A imagem mostra um mapa demográfico colorido de uma região específica, que parece ser um estado ou país, dividido em várias áreas menores, cada uma colorida de acordo com uma legenda de população. A legenda indica quatro categorias de densidade populacional, representadas por diferentes tons de azul: Azul claro - até 17.502 pessoas, Azul médio - até 39.483,5 pessoas, Azul mais escuro - até 146.774 pessoas, Azul escuro - mais que 146.774 pessoas. Há um marcador rosa em uma localização específica do mapa. O mapa e a legenda são específicos para mostrar como a população está distribuída na região mapeada, com áreas mais escuras diminuindo a maior densidade populacional. Fim da descrição

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/>

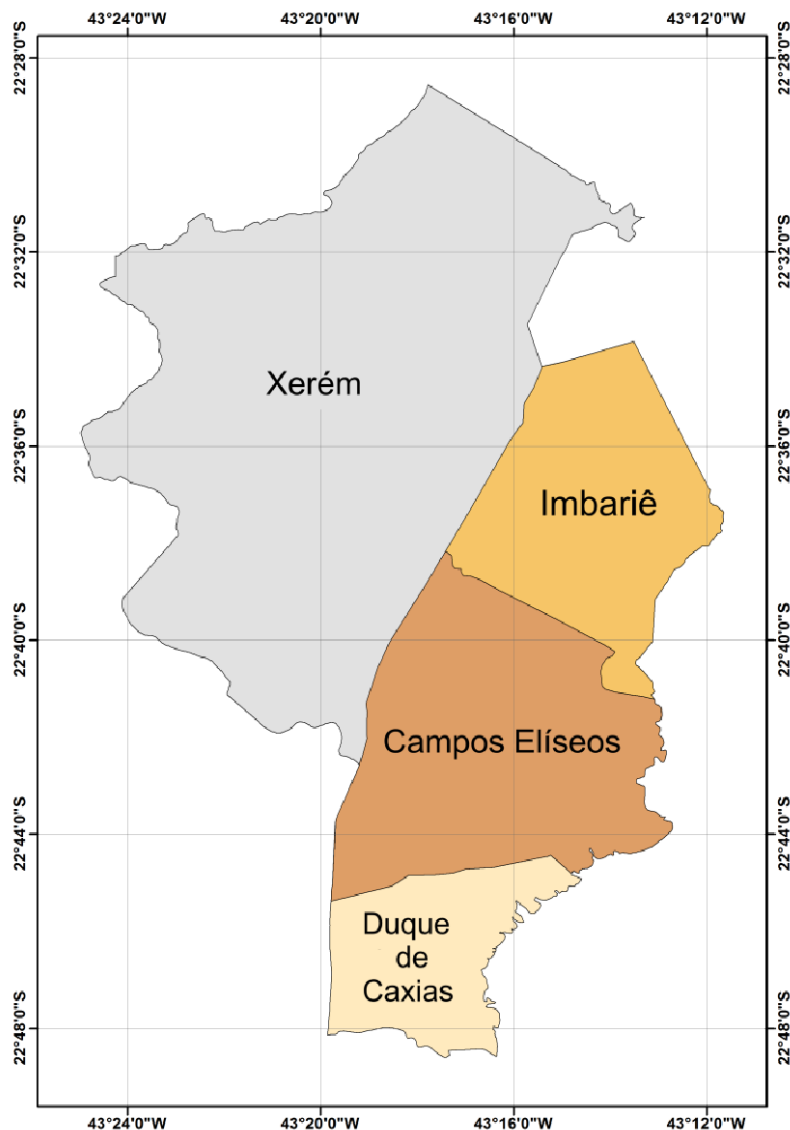
Com uma geografia extensa, para melhor acompanhar as ações locais o município é dividido em quatro distritos: 1º- Duque de Caxias, 2º- Campos Elíseos, 3º- Imbariê, 4º- Xerém. Possui 179 escolas municipais, com organização de funcionamento diferenciadas, em função das demandas de cada comunidade escolar. São 144 escolas que ofertam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (das quais 122 atendem também Educação Infantil²⁰), 28 creches e 7 CCAICs (Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense) distribuídas nos quatro distritos da seguinte forma:

- Primeiro Distrito: 47 escolas, 16 creches e 2 CCAICs;

²⁰ Não foram contabilizados os dados das escolas privadas de Educação Infantil, que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino.

- Segundo Distrito: 47 escolas, 6 creches e 2 CCAICs;
- Terceiro Distrito: 29 escolas, 4 creches e 1 CCAIC;
- Quarto Distrito: 21 escolas, 2 creches e 2 CCAICs.

Figura 8 – Mapa dos distritos de Duque de Caxias



Descrição da imagem: A imagem mostra um mapa colorido que segmenta partes de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. São destacadas quatro regiões: Xerém, Imbariê, Campos Elíseos e Duque de Caxias. Cada região tem cores diferentes para representar áreas distintas. A área de Xerém é mostrada em cinza claro e cobre na parte superior do mapa. Imbariê está em laranja, localizado no centro direito. Campos Elíseos são apresentados em amarelo, abaixo de Imbariê. Duque de Caxias é exibido em bege, ocupando a parte inferior do mapa. Coordenadas geográficas são exibidas ao longo das bordas superiores e esquerdas do mapa, indicando as localizações precisas das áreas.

Fonte: Tenreiro (2015)

A assegurar de condições adequadas de funcionamento para todos e cada um dos alunos representa um imperativo na promoção de uma educação inclusiva e

de qualidade. Diante do cenário contemporâneo, marcado pela crescente relevância do ensino híbrido, a consideração da conectividade torna-se um elemento prioritário nesse contexto. A inclusão do item "banda larga" nessa priorização reflete a conscientização sobre a importância da infraestrutura tecnológica para a efetividade do ensino remoto e para garantir a equidade no acesso à informação e ao conhecimento.

Conforme delineado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a biblioteca é definida como um espaço composto por um acervo de livros e um profissional especializado, o bibliotecário. Essa concepção vai além do simples repositório de obras, enfatizando a presença de um profissional capacitado para orientar os usuários na busca por informações e no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso da informação. Essa definição ressalta a importância da biblioteca como um ambiente dinâmico de aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos alunos e alunas e fortalecendo a promoção de uma educação baseada na diversidade de recursos e na orientação qualificada.

Figura 9: Infraestrutura das escolas da rede municipal de Duque de Caxias



Descrição da imagem: A imagem exibe um gráfico em formato de tabela com ícones e porcentagens, representando a disponibilidade de diferentes recursos nas escolas do município de Duque de Caxias. Cada recurso é ilustrado por um ícone e acompanhado por uma porcentagem que indica a proporção de escolas que oferecem tal recurso. Os recursos listados são: Acessibilidade: 71% das escolas têm acessibilidade. Alimentação fornecida: 99% das escolas fornecem alimentação. TV: 93% das escolas possuem televisão. Biblioteca: 34% das escolas possuem biblioteca. Laboratório de Informática: 55% das escolas possuem laboratório de informática. Laboratório de Ciências: 18% das escolas possuem laboratório de ciências. Quadra de Esportes: 49% das escolas possuem quadra de esportes. Água tratada (rede pública): 76% das escolas têm acesso à água tratada. Energia Elétrica (rede pública): 100% das escolas possuem energia elétrica. Lixo com coleta periódica: 99% das escolas possuem coleta de lixo. Esgoto (rede pública): 92% das escolas possuem esgoto. Banda Larga: 97% das escolas possuem banda larga.

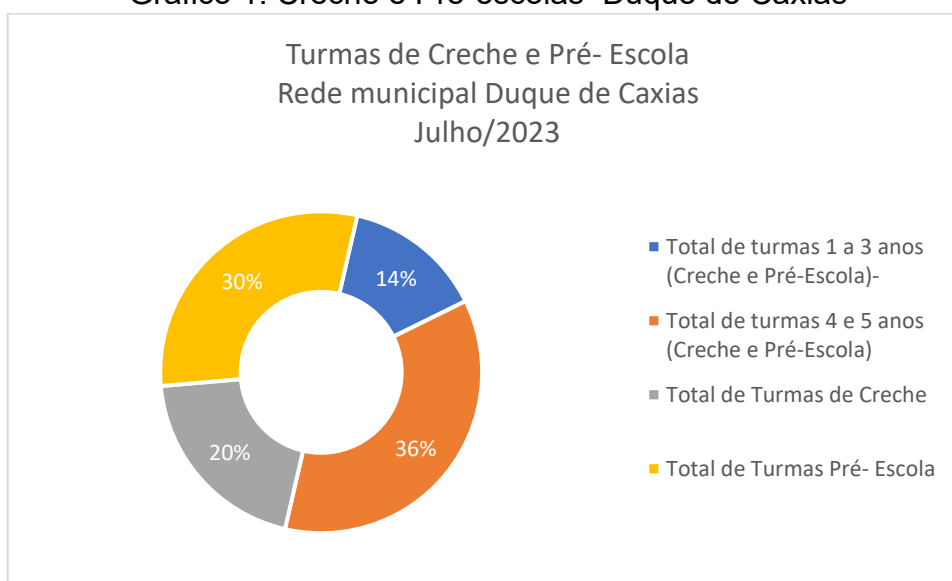
100% das escolas têm energia elétrica. Coleta de Lixo Periódica: 99% das escolas têm coleta de lixo periódica. Esgoto (rede pública): 92% das escolas estão conectadas à rede de esgoto pública. Banda Larga: 97% das escolas têm acesso à banda larga. A imagem é descrita como exibindo "Percentual de escolas do município com essas características". Fim da descrição.

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>

A rede municipal de educação de Duque de Caxias, de acordo com os dados do censo escolar de 2021 possuem um total de 190.087 alunos e alunas matriculados em todas as etapas e modalidades de ensino ofertada. Desse total, 20.607 alunos e alunas pertencem à Educação Infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas nas esferas pública e privada. Especificamente tratando das matrículas de crianças exclusivamente na rede municipal, dados divulgados pela Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (CEE/DC) totalizam 11.102 crianças matrículas até julho de 2023.

O panorama educacional no município de Duque de Caxias reflete uma significativa estrutura de ensino voltada para as etapas iniciais. No que diz respeito às turmas destinadas aos alunos de 0 a 5 anos, abrangendo Creche e Pré-Escola, contabilizamos um total de 214 turmas. Ampliando a análise para as turmas destinadas aos alunos e alunas de 4 e 5 anos, também englobando Creche e Pré-Escola, observamos um número ainda mais expressivo, atingindo 545 turmas. Desse montante, 304 turmas são especificamente de Creche, enquanto 455 turmas são destinadas à Pré-Escola.

Gráfico 1: Creche e Pré-escolas Duque de Caxias

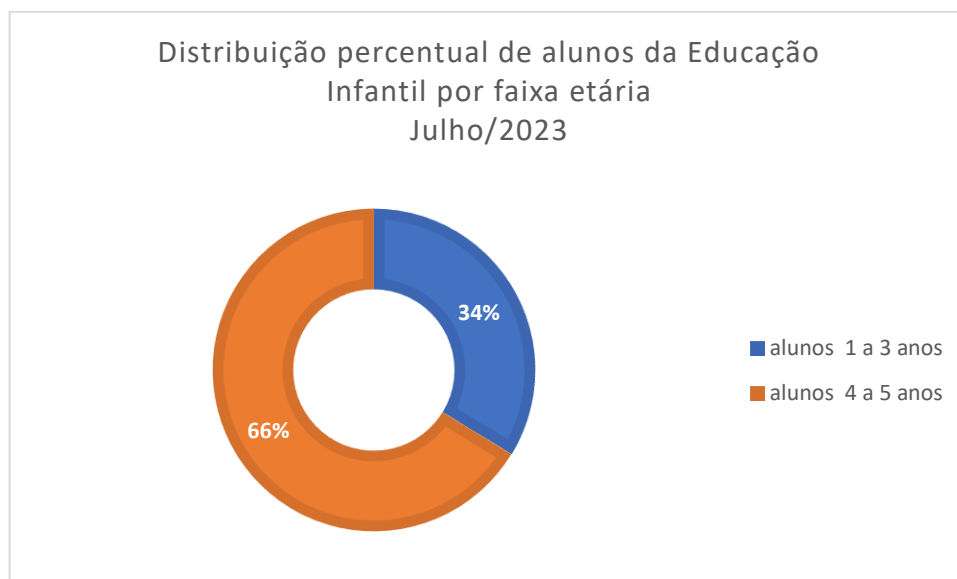


Descrição da imagem: Apresenta-se o "Gráfico 1: Creche e Pré-escolas Duque de Caxias", um gráfico circular dividido em quatro segmentos coloridos que representam a distribuição das turmas de creche

e pré-escola na rede municipal de Duque de Caxias em julho de 2023. Cada segmento do gráfico corresponde a uma faixa etária ou tipo de turma, com as seguintes proporções e núcleos: 36% para o total de turmas de 1 a 3 anos (creche e pré-escola), representadas em cor cinza. 30% para o total de turmas de 4 a 5 anos (creche e pré-escola), representadas em cor laranja. 20% para o total de turmas de creche, representado em cor amarela. 14% para o total de turmas pré-escola, representado em cor azul. Fim da descrição

Fonte: padlet.com/daie2/agenda-intersectorial-nwzoc1vib1d5pjvs

Gráfico 2 : Percentual de alunos da Educação Infantil



Descrição da imagem: Ilustra-se a informação com o "Gráfico 2: Percentual de alunos da Educação Infantil", um gráfico de anel que mostra a distribuição percentual de alunos por faixa etária em julho de 2023. O gráfico é dividido em duas partes: 66% dos alunos têm entre 4 a 5 anos, representando 34% dos alunos têm entre 1 a 3 anos, representados em cor azul. Fim da Descrição

Fonte: padlet.com/daie2/agenda-intersectorial-nwzoc1vib1d5pjvs

Aprofundar nossa análise nesse caminho, requer uma imersão mais detalhada nas dinâmicas educacionais e sociais da região. Dessa forma, voltaremos nossa atenção para a conjuntura específica das escolas municipais de Duque de Caxias, buscando elucidar como as transformações curriculares influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças afetadas pela síndrome congênita do Zika vírus. Para entender melhor as implicações da reestruturação curricular, apresentamos pontualmente dinâmicas educacionais e sociais da região que serão levados em conta nas análises que seguirão.

3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Impossível não trazermos ao debate o quanto o ano de 2020 modificou nossa realidade. exigiu a revisão de comportamentos, readequação de procedimentos, sobretudo, restringindo o contato social, em face das restrições sanitárias e do distanciamento social imposto pela pandemia gerada pela COVID-19. O processo de delineamento dos sujeitos referenciais da nossa pesquisa esteve imerso em um universo de indivíduos e instituições com os quais a reestruturação curricular vinculasse e há um histórico a ser considerado, pois a cada etapa, outros componentes agregaram-se em diversas ações. Para esclarecimento, detalharemos de maneira objetiva, de maneira a apoiar a compreensão de nossas opções.

O processo de Reestruturação Curricular na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, iniciado em 2019, fundamentou-se em uma abordagem colaborativa e participativa, visando envolver diversos grupos de profissionais e instituições. Inicialmente, uma Comissão de Reestruturação, composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), promoveu amplo diálogo por meio de seminários, grupos de estudo e formações sobre teorias do currículo. O quadro a seguir apresenta a composição da primeira comissão constituída ao longo do processo. Essa informação consta das páginas iniciais do documento intitulado "Pressupostos Teóricos e Conceituais do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias" (Duque de Caxias, 2021). Essa força-tarefa atuou intensamente na seleção, por meio de edital público, dos Professores Relatores, bem como na formação em temas e teorias sobre currículo após a posse desse grupo.

Quadro 1: Primeira formação da Comissão de Reestruturação

1a Formação da Comissão de Reestruturação Curricular Portaria SME nº 28, de 20/05/2019
Secretaria Municipal de Educação
Anna Paula de Oliveira Mattos Silva Carla Borges de Almeida Miriam de França Tatiana Várzea Fernandes
Fórum Permanente Municipal de Educação
Arlson Mendes Sá Cristiane Dias Nunes Márcia Spadette Tuão Solange Bergami
Conselho Municipal de Educação

Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento Josélia Muzi Narciso Marcos Luis Oliveira da Costa Oswaldo da Silva Filho
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ
Angélica Borges Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira

Fonte: Organizado pela autora com base em Duque de Caxias (2021)

A imagem a seguir, ilustra o registro oficial do Seminário de abertura e está disponível publicamente no portal eletrônico da Secretaria municipal de Educação de Duque de Caxias.

Figura 10: Registro de imagem do Seminário de abertura da Reestruturação Curricular



Descrição da imagem: A imagem mostra um grupo de onze pessoas na sala onde ocorreu o evento. Eles estão alinhados lado a lado, olhando para frente. Uma mulher segura o microfone falando à plateia. O ambiente possui cadeiras azuis dispostas em filas, voltadas para o grupo. Algumas pessoas estão sentadas, observando o grupo em pé.

Fonte: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/2019/06/07/educacao-promove-seminario-de-abertura-para-debater-a-reestruturacao-curricular-da-rede/>

Ao longo de 2019 e 2020, uma segunda Comissão de Reestruturação foi constituída, em paralelo ao enfrentamento de inúmeros desafios como a suspensão temporária do processo devido à pandemia de Covid-19, adaptando-se para realizar atividades remotas, como lives²¹ de formação e reuniões virtuais. O trabalho resultou na consolidação das respostas das escolas em um documento. Nosso sujeito reside na intercessão de pessoas e instituições envolvidas nesse processo de participação

²¹ Live significa “transmissão ao vivo”, realizadas com estruturas disponíveis em redes sociais (YouTube, Facebook, Instagram, Twitter) de forma dinâmica e restrições medianas de duração ou de quantidade de espectadores).

colaborativa entre diversos grupos, incluindo representantes da comunidade educacional e instituições de ensino superior. A atuação de todos esses atores, aparentemente, busca a opção por uma abordagem abrangente e colaborativa no processo de reestruturação curricular. Unir e envolver diferentes perspectivas e expertises para construir um currículo alinhado com as necessidades da comunidade educacional de Duque de Caxias, demanda ação e escuta desses diversos sujeitos e instituições.

Desse modo, elegemos como sujeitos da nossa pesquisa, aqueles que foram objeto de intensa observação participante, a saber: representantes da Secretaria Municipal de Educação, membros do Conselho Municipal de Educação, participantes do Fórum Municipal de Educação, Comissão reconstituída em 2020, formada por membros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), redatores docentes, escolhidos através de um processo seletivo interno e formada por professores que fazem parte do corpo docente da rede municipal de educação, equipe da Subsecretaria Pedagógica (SUPED), profissionais que atuam na Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (CEE/DC). Para melhor compreensão, organizamos os envolvidos nominalmente e de acordo com seus vínculos na tabela que segue:

Quadro 2: Segunda composição da Comissão de Reestruturação Curricular

2^a Formação da Comissão de Reestruturação Curricular Portaria SME/GS nº 43, de 29/06/2020
Secretaria Municipal de Educação
Anna Paula de Oliveira Mattos Silva Janine Oliveira Mello Miriam de França Tatiana Várzea Fernandes
Fórum Permanente Municipal de Educação
Leandro Trindade Pinto Maria Eloíza Carvalho Pinto Pimenta Marivaldo Marques Soares Solange Bergami
Conselho Municipal de Educação
Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento Josélia Muzi Narciso Mariangela Almeida de Faria Oswaldo da Silva Filho
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Anelise Monteiro do Nascimento Clézio dos Santos Joyce Alves da Silva Sheila Venancia da Silva Vieira	
Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	
Luciana de Barros Oliveira Renata Souza Vogas Patrícia Liberato Márcia Maymone de Lima	
Equipe de Professores Redatores	
Professor Redator	Unidade Escolar
Educação Infantil	
Claudia Regina Alves Lima Pontes	Creche e Pré-Escola Municipal Teresa de Lisieux
Elizabeth Ramos da Silva	E. M. Visconde de Itaboraí
Glacione Ribeiro da Silva	CCAIC Xerém
Ensino Fundamental I	
Ana Paula Menezes Andrade	E. E. M. Marechal Mascarenhas de Moraes
Carolina Angélica Ferreira Netto	E. M. Ruy Barbosa Flavia Silvia Costa Magalhães
Flavia Silvia Costa Magalhães	E. M. Coronel Eliseu
Lilian Claudia Alves Ling	E. E. M. Tancredo Neves
Manoela do Nascimento Morgado	E. M. Marechal Floriano
Naara Pereira da Silva Castro	E. M. Professora Carmen Corrêa de Carvalho Reis Braz
Rita de Cássia da Silva Castro	E. M. José Medeiros Cabral
Valeria dos Santos de Oliveira	E. M. Dr. Álvaro Alberto
Língua Portuguesa	
Alexandre Florencio dos Santos	E. M. Barão do Rio Branco
Cláudio José Bernardo	E. M. Roberto Weguelin de Abreu
Leonardo Jacintho Teixeira	E. M. Expedicionário Aquino de Araújo
Matemática	
José Carlos Gonçalves Gaspar	E. M. Coronel Eliseu
Marcio da Silva Dourado	CIEP 330 Maria da Glória Corrêa Lemos
Sandro da Costa Loyola	E. M. Nilcelina dos Santos Ferreira
Ciências	
Alexandre Romeiro da Silva	E. M. Parque Capivari
Pedro Henrique Lopes da Silva	E. M. Nísia Vilela Fernandes
Sabrina dos Santos Feitosa Rodrigues	E. M. Santa Luzia
Geografia	
Carlos Maurício Franklin Lapa	E. M. Jayme Fichman
Daniel Pereira Rosa	E. M. Carmen Corrêa de Carvalho Reis Braz
Maria Helena do Carmo Silveira Costa	CIEP 015 Henfil
História	
Hugo Alexandre de Lemos Belluco	E. M. General Mourão Filho
Roberto de Oliveira Beserra	E. M. Coração de Jesus
Sabrina Machado Campos	CIEP 330 Maria da Glória Corrêa Lemos
Artes	
Fátima Regina Souza da Silva Bezerra	E. M. João Faustino de França Sobrinho
Paulo Melgaço da Silva Junior	E. M. Coronel Eliseu
Inglês	

Ataide José Mescolin Veloso	E. M. João Faustino de França Sobrinho
Cyntia Santana da Silva	E. M. Barão do Rio Branco
Educação Física	
Fábio Vieira Wandermurem	E. M. Santo Agostinho
João Augusto Galvão Rosa Costa	E. M. Olga Teixeira de Oliveira

Fonte: Organizado pela autora com base em Duque de Caxias (2021)

Reiteramos que em atenção aos preceitos éticos, em todas as menções e para preservação da identidade, os nomes serão suprimidos e pseudônimos com base em nomes bíblicos serão utilizados. Reiteramos que a listagem nominal da comissão consta, como já informado anteriormente, logo após a apresentação dos componentes da primeira formação da Comissão de Reestruturação. Todavia, a participação dos representantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro recebeu formalmente autorização via Portaria Nº 15/PROEXT de 22 de dezembro de 2020 assinada pela Profa. Dra. Gabriela Rizo, Pró-Reitora Adjunta de Extensão da UFRRJ (Apendice IV). Soma-se a esse aspecto, a concordância dos participantes voluntários, componentes da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias que responderam ao questionário virtual, após manifestação explícita da sua vontade via formulário eletrônico

Em 2021, com a troca de gestão na Secretaria Municipal de Educação (SME), a nova equipe da Subsecretaria Pedagógica (SUPED) assumiu o compromisso de compreender profundamente o movimento curricular realizado até então. Em 2022, o grupo de professores da rede começou a discutir os reflexos dos Pressupostos Teóricos e Conceituais, publicados em 2021, em cada segmento ou componente curricular oferecido pela rede municipal. Essa discussão envolveu a elaboração de documentos base por área de conhecimento e componente curricular.

Em julho de 2022, a Comissão de Reestruturação foi reconstituída, não mais tendo representantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O processo de construção da Matriz Curricular foi retomado, envolvendo polos pedagógicos, grupos de estudo e consultores de instituições de Ensino Superior. Os educadores da rede municipal, que integraram a equipe de redatores, eram remunerados por essa atividade, evidenciando a valorização atribuída ao aprimoramento profissional dos professores redatores, bem como a sobrecarga nas horas de trabalho voltadas à atuação efetiva no processo de reestruturação.

A partir de setembro, foram realizados encontros em polos pedagógicos, nos quais professores apresentaram contribuições e críticas à Matriz Curricular. Em

novembro, alunos e alunas participaram do evento 'Juntaí', elaborando uma carta aberta aos gestores da educação municipal. Ainda nesse mês, a consulta às escolas resultou em valiosas contribuições e, em dezembro de 2022, a primeira versão da Matriz Curricular foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação. O quadro a seguir ilustra o marco temporal, os atores e as principais ações desenvolvidas:

Quadro 3: Linha cronológica de atores e ações

ANO	ATORES ENVOLVIDOS	AÇÃO
2019	Comissão de Reestruturação, professores redatores, representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação, e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ).	Início do processo de Reestruturação Curricular com a realização de um seminário, Grupos de Estudo nas escolas, e oficinas sobre teorias do currículo.
2020	Comissão de Reestruturação, professores redatores, Orientadores Pedagógicos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).	Organização do "II Seminário de Reestruturação Curricular," formação de centros de estudos, discussão de documentos oficiais, suspensão temporária devido à pandemia de Covid-19, retomada com atividades remotas e elaboração do Texto Introdutório.
2021	Nova equipe da Subsecretaria Pedagógica (SUPED).	Reunião e organização do material produzido durante o movimento curricular iniciado em 2019.
	Comissão de Reestruturação (reconstituída), equipe de redatores, professores.	Retomada do processo com encontros em polos pedagógicos, discussões sobre objetivos gerais, específicos, e elaboração da Matriz Curricular.
Novembro de 2022	Professores redatores, alunos e alunas da rede municipal, professores de informática educativa.	Encontro de alunos e alunas para redigir uma carta aberta, reunião de professores de informática educativa para fechar o texto de área e elementos do documento curricular.
Dezembro de 2022	Professores redatores, Conselho Municipal de Educação.	Análise e aprovação pelo Conselho Municipal de Educação da versão final da Matriz Curricular.
A partir de janeiro de 2023	Professores, equipes pedagógicas, Conselho Municipal de Educação.	Desafio do aperfeiçoamento da Matriz Curricular por meio dos projetos pedagógicos de cada unidade escolar, prática de ensino

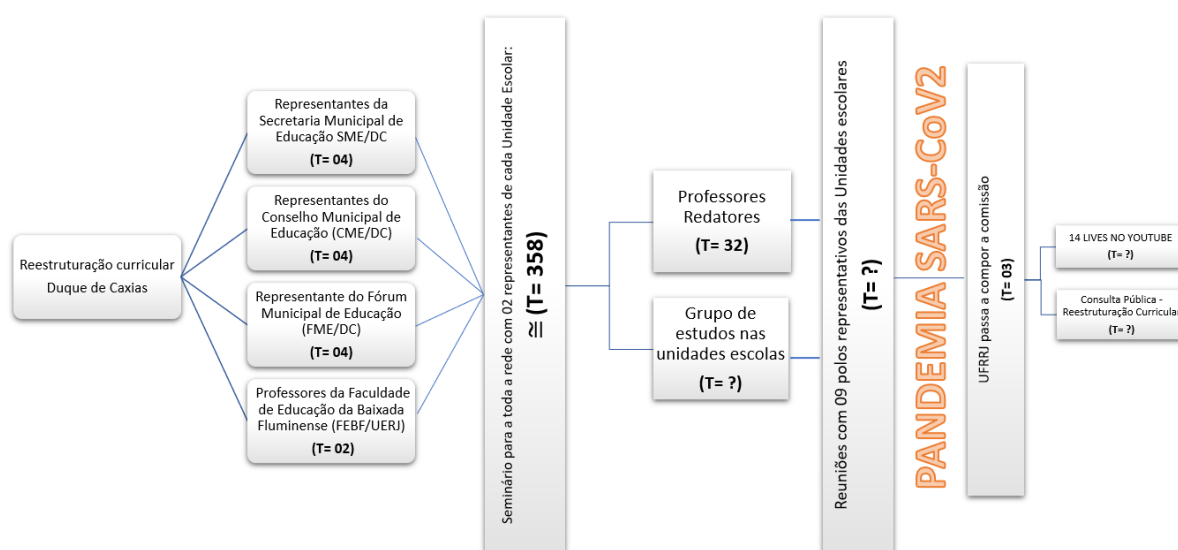
		de cada professor e formação continuada.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora com Base em Prefeitura de Duque de Caxias, 2022

André (2013) destaca a importância de considerarmos a nomenclatura utilizada em pesquisas qualitativas. A autora observa que a rigorosidade metodológica de uma pesquisa não está intrinsecamente ligada à atribuição de um nome específico, como “estudo de caso”, “pesquisa-ação” ou até mesmo a etnografia, nossa opção nesse estudo. O cerne desse rigor metodológico reside na clareza e na minuciosidade da descrição dos passos adotados durante a investigação, isto é, na explicitação detalhada do percurso seguido para alcançar os objetivos propostos.

Pressuposto da pesquisa qualitativa onde a representatividade numérica não assume protagonismo nas análises, o enfoque está no aprofundamento da compreensão de um grupo social e de uma organização. A definição dos sujeitos do nosso estudo requer conhecer a configuração das referências e amostragens diversas com as quais estivemos envolvidos ratificando, desta maneira, peculiaridade da abordagem etnográfica. A pesquisa aposta no valor do aprofundamento e atuação dos atores em detrimento da representatividade numérica. Assim sendo, organizamos de maneira sintetizada, um esquema ilustrativo da construção e comportamento dessa teia de sujeitos e contextos. Esclarecemos que esse foi o cenário pré e durante nossa participação como observadores.

Figura 11: Esquema visual dos participantes principais e secundários da pesquisa



Descrição da imagem: O esquema é um fluxograma sobre a reestruturação curricular em Duque de Caxias, dividido em várias etapas e grupos envolvidos. A partir de um bloco inicial que lista grupos como representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal, do Fórum Municipal e professores de uma faculdade local, todos estes contribuem com membros para um

seminário central, que envolve 358 participantes. Este seminário está conectado a outras atividades que incluem 32 professores redatores e um grupo de estudos nas unidades escolares com número de participantes não especificado. As atividades se estendem para reuniões com representantes das unidades escolares e eventos relacionados à pandemia de SARS-COV2, como 14 lives no YouTube e uma consulta pública sobre reestruturação curricular.

Fonte: Elaborado pela autora

Ressaltamos que a seleção criteriosa dos procedimentos metodológicos para realizar a análise de materiais qualitativos, em nosso estudo, foi algo complexo, vez que a teia de sujeitos e instituições era ampla e nosso maior cuidado estava em evitar a superficialidade do conhecimento dos fatos estudados. Lüdke e André (1986) enfatizam que a análise permeia diversos estágios da investigação, tornando-se mais proeminente durante a análise dos dados produzidos. Considerando toda a trajetória desse processo de reestruturação, cabe esclarecer que em março de 2021, por meio da portaria de número 12/2021, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, apresentou à rede, o documento “Pressupostos Teóricos e Conceituais do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias” (SME, 2021).

3.4 Procedimentos de Pesquisa

Importante situar os passos que temos seguido durante a pesquisa, os quais tem se estruturado, cada qual, por sua contribuição ao núcleo comum de procedimentos e por peculiaridades próprias, à elucidação responsivas aos objetivos estabelecidos em nosso estudo. Segundo Lakatos e Marconi (1999), tanto o método quanto os procedimentos de pesquisa devam adequar-se ao problema de pesquisa, a nossa hipótese e aos sujeitos com os quais o projeto de pesquisa de base está vinculado.

Para a produção de dados face ao tipo de informações necessárias para o atendimento dos objetivos deste estudo, optamos por alguns procedimentos que foram realizados nos campos pesquisados, são eles:

3.4.1 Observação Participante

Ao longo do desenvolvimento do nosso estudo, a observação participante tornou-se o principal instrumento de coleta de dados, perpassando intensamente o trabalho de campo. Para Minayo et al. (2002), a importância dessa técnica está no fato de permitir captar diversas situações ou fenômenos que não são obtidos por meio

apenas de perguntas, uma vez que o pesquisador vivencia o dia a dia da cultura estudada.

É ainda um árduo exercício, pois observar, permite uma posição privilegiada, em face ao contato pessoal, direto e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, em posição diferenciada. Pletsch (2009, p. 65) aponta ainda a funcionalidade do “papel do pesquisador como agente fundamental, a quem cabe selecionar, interpretar, sentir e articular o conjunto de fenômenos observados em campo”. Entretanto, a observação participante impõe ao observador participante que não faça julgamentos e tampouco privilegie seus valores e pontos de vista, mas o conhecimento produzido.

Nossa condição de participante do processo se deu intensamente a partir de julho de 2020, após nossa filiação, na condição de elemento que compõe a Equipe da UFRRJ na comissão. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) aceitou o convite para atuar em ação de consultoria técnica da reestruturação, firmada por meio da Portaria SME/GS número 43, de 29/06/2020. A Equipe da UFRRJ era composta por três Docentes e uma aluna de Doutorado em Educação, dando início assim, a nossa observação participante, com profundas vivências proporcionadas pela condição de elemento da Comissão Plural da Reestruturação Curricular de Duque de Caxias. Até dezembro de 2020, quando se encerraram as ações do ano corrente, participamos semanalmente, em média, de 03 encontros diferentes. Cada sessão destas, tinha durabilidade média de 210 minutos, oportunizando, aproximadamente, em torno de 8 a 10 horas semanais de contato.

Havia frentes diferenciadas:

- Reunião da Comissão, na qual participavam apenas os membros da Comissão e a UFRRJ;
- Reunião com a Comissão, membros da UFRRJ e os 32 Professores Redatores;
- Reuniões entre representantes da Comissão e subgrupos de Professores Redatores e;
- Reuniões entre os membros da UFRRJ.

Numa justificativa à demanda desses momentos, recorremos a Lüdke e André (1986, p.9), que referindo-se à observação participante, explicitam o quanto ela aproxima intensamente o “pesquisador da realidade estudada”, sobretudo, por proporcionar intimidade com o contexto observado, através da relação que vai se estabelecendo nessa convivência. Contudo, para que a observação participante

alcance a abrangência que a vincula aos objetivos do nosso estudo, é importante registrar cuidadosamente aquilo que é observado, descrevendo ao máximo todos os acontecimentos percebidos. Dada a frequência dos encontros e os recursos disponíveis naquele momento²², um dos primeiros passos foi escolher as formas de registro de tais observações, que detalharemos no tópico que segue.

3.4.2 O diário/notas de campo

*Após 240 minutos, a tela se apagou,
Reunião remota, realidade que ecoou.
Em Duque de Caxias, a discussão tecia,
Reestruturação curricular, melodia.
Professores, párias de salários escalonados,
No palco virtual, destinos entrelaçados.
Pandemia e perplexidade permeavam o ar,
Enquanto educadores buscavam o acalmar.
Palavras eram fios, finos e delicados,
Entrelaçando ideias, como versos elaborados.
Salários se escalonavam, como notas dissonantes,
Na partitura da luta, feita de instantes.
FACES cansadas, mas resilientes, na tela brilhavam,
Enquanto o tempo, como areia, se escoava.
Epopéia intelectual, nesse palco virtual,
Vozes e visões, uma dança espectral.
E assim, nesse poema em prosa, ecoa,
A resiliência, a esperança, a história que entoa.
(Vieira, 2023 s/p)*

Estabelecendo uma ligação entre as atividades documentadas e a introdução desta subseção, a organização poética serve como ponto de ancoragem. Este elo reflete as experiências resultantes da participação em debates virtuais densos durante a pandemia, trazendo à tona ansiedade, angústia, incertezas e questionamentos. Elementos de cansaço e desgaste, presentes nas extensas reuniões mediadas por aplicativos, são componentes essenciais da tessitura poética.

A construção poética surge "Após 240 minutos, a tela se apagou" e encapsula, representando poeticamente essas vivências, transformando a realidade das reuniões remotas em uma melodia peculiar. A contextualização em Duque de Caxias, focada

²² A pandemia da COVID 19 se instalou, de maneira avassaladora e impôs uma mudança de rota ao processo de reestruturação e ao mundo inteiro. Por questões sanitárias, diversas redes de ensino convocaram recesso escolar extraordinário e a retomada se deu em um formato absolutamente novo: é a vez do "remoto" adentrar os processos de ensino e as rotinas diversas. Um recesso escolar extraordinário foi anunciado pela SME/DC e ao seu final, uma sucessão de decretos locais mantiveram todas as ações possíveis de maneira remota, com apoio de aplicativos de comunicação simultânea ou assíncrona, por precaução e segurança sanitária, vez que, vacinas ainda não eram uma realidade, à época.

na discussão sobre a reestruturação curricular, fornece a base da narrativa lírica, destacando a interconexão dos destinos dos professores no palco virtual.

A habilidade da pandemia em transparecer na poesia se revela, assim como a incessante busca dos educadores por consolo em meio ao caos. As palavras, delicadas como fios, entrelaçam-se na construção de ideias, assemelhando-se a versos bem elaborados, enquanto os salários, escalonados como notas dissonantes, compõem a partitura da luta vivenciada em momentos fugazes.

O poema atinge seu ápice ao representar faces cansadas, mas resilientes, brilhando na tela, enquanto o tempo escorre como areia. Uma epopeia intelectual se desenrola no palco virtual, onde vozes e visões convergem em uma dança espectral. Dessa forma, a resiliência, a esperança e a história ressoam na prosa poética, capturando as nuances e complexidades inerentes à vivência educacional em tempos desafiadores.

Transitando para os registros ou notas de campo, adotamos uma abordagem de duplo olhar investigativo, utilizando-os como instrumento de coleta e análise de informações, conforme proposto por Triviños (1987). Nos encontros mediados virtualmente, a prática de observar sem a pressa da síntese descritiva manual foi adotada, refletindo cuidadosamente sobre os eventos do cotidiano de trabalho e produzindo notas particulares.

Os registros, conduzidos entre julho e dezembro de 2020, totalizando 72 reuniões, foram complementados pelos registros de interatividade acessíveis ao público em geral, gerados por 14 *lives* promovidas em parceria entre SME/DC, Comissão Plural, Professores Redatores e outros membros da secretaria. O contexto se completa com um quadro síntese da data, tema, palestrantes e professores relatores que mediarão a *live*, além dos textos de apoio e objetivo que precediam cada apresentação. Até o fechamento de nosso texto, essas informações estavam disponíveis no portal da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias²³, na aba específica da Reestruturação Curricular e no perfil da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias canal *Youtube*. Essa ação foi publicizada também nas redes sociais da rede, tanto no *Instagram*, quanto no *Facebook*. O quadro síntese à seguir apresenta nossa organização de informações.

²³ Para maiores informações, consultar <https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular/> acesso em 18/12/2023.

Quadro 4: Lives da Reestruturação curricular de Duque de Caxias

Data	Tema	Palestrantes e Mediadores	Textos de apoio	Objetivo
03/07/2020	TEMA 1: OLHARES SOBRE CONHECIMENTO ESCOLAR E MULTICULTURALISMO	<p>Profª Drª Ana Ivenicki (UFRJ) e Profº Drº Antonio Flavio Barbosa Moreira (UCP/Petrópolis)</p> <p>Professores relatores Mediadores Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior</p>	<p>IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 12, n. 32, p. 30–45, 2020. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890. Acesso em: 21 jan. 2024.</p> <p>IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensoes, possibilidades e desafios na contemporaneidade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 26, n. 100, p. 1151-1167, sep. 2018. ISSN 1809-4465. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1186. Acesso em: 21 jan. 2024.</p> <p>MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise das teorias críticas. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-115.</p> <p>MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Orgs.: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 21/01/2024</p>	<p>Introduzir as reflexões sobre teorias de currículo: Discutir sobre as concepções de conhecimento escolar e de multiculturalismo.</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/Ugbzb4BFyLM?si=U7xTymkVn3ySghb-</p>

17/07/2020	TEMA 2: VIGOTSKI E UM NOVO OLHAR PARA A PROPOSTA CURRICULAR	<p>Profª Drª Zoia Ribeiro Prestes (UFF)</p> <p>Professores relatores Mediadores Glacione Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior</p>	<p>PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. Revista Trama Interdisciplinar, [S. l.], v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807. Acesso em: 21 jan. 2024.</p> <p>VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, v. [número do volume], p. 23-36, junho, 2008. Tradução por Zoia Ribeiro Prestes. Disponível em: https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf. Acesso em 21/01/2024</p> <p>PRESTES, Z. Obschenie e aTeoria Histórico-Cultural. Educação em Foco, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 851–874, 2018. DOI: 10.34019/2447-5246.2018.v23.20106. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20106. Acesso em: 21 jan. 2024.</p> <p>PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 22, n. 49, supl. 01, p. 295-304, maio 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972013000200006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 21 de janeiro de 2024.</p>	<p>Refletir sobre a obra Vigotiskiana a partir de traduções e concepções.</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/ZcyLhVRvI7Y?si=-eQt1rDP2tZOHwx</p>
------------	---	---	--	--

24/07/2020	TEMA 3: PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	<p>Profª Drª Adrana Corrêa (UERF/FEBEF), Profª Drª Daniela de Oliveira Guimarães (UFRJ) e Profª Drª Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)</p> <p>Professoras relatoras Mediadoras Elizabeth Ramos e Ana Paula Menezes</p>	<p>GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. "Tia, quero ser negro": diferenças étnico-raciais na creche. 39º Reunião Nacional da ANPED, Niterói, 2019, pp. 1-7. Disponível em http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5482-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em 21/01/2024</p> <p>NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (Org.) Educação infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 33-47. Disponível em https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular/3a-live-propostas-curriculares-para-a-educacao-infantil-2/#:~:text=EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%2C%20FUN%C3%87%C3%95ES%20E%20PROPOSTAS Acesso em 21/01/2024</p> <p>GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: O cotidiano na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006. p. 28-45. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-ESPA%C3%87OS-E-EXPERI%C3%84NCIAS.pdf. Acesso em: 21/01/2024.</p>	<p>Refletir sobre a construção de propostas curriculares na/para Educação Infantil, a partir de concepções de criança e infância como centro do planejamento curricular</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/CUryan_8uNM?si=X0XM8olMhS_11SOI</p>
31/07/2020	TEMA 4: ENTRE TEORIAS CRÍTICAS E PÓS CRÍTICAS DE CURRÍCULO	<p>Profª Drª Gelta Terezinha Ramos Xavier (UFF) e Mylene Cristina Santiago (UFJF)</p> <p>Professores relatores Mediadores Lilian Claudia A. Ling e Ataíde José Mescolim Veloso</p>	<p>XAVIER, G. T. R.; JAHEN, L. ; OLIVEIRA, M. L. C. L. ; SANTOS, Sandra Regina Pinto ; MONTEIRO, L. C. ; OLIVEIRA, Geórgia M. de ; SILVA, Carla Andréa da ; DRUMMOND, R. C. R. ; SANTOS, M. ; MENDEZ, J. M. A. . Currículo, formação e trabalho docente: entre tradições, costumes, experiências e leis. In: Gelta Terezinha Ramos Xavier; Lisete Jaehn; Maria Lúcia Cunha Lopes de Oliveira. (Org.). Currículo e Práxis Docente. 1ed.Niterói: EdUFF, 2015, v. 7, p. 13-32.</p> <p>DOS SANTOS, M. P.; SANTIAGO, M. C. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 3, n. 2, 2009. DOI: 10.15687/rec.v3i2.9665. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9665. Acesso em: 21 jan. 2024.</p>	<p>Refletir sobre teorias de currículo; Entender os diferentes posicionamentos teóricos do campo do currículo; Debater a abrangência da teorização pós-crítica; Favorecer um diálogo entre as teorizações.</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/fuqWFk4xoIM?si=QwuDkONONOIbLGPf</p>

07/08/2020	TEMA 5: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL	<p>PROF^a DR^a ALESSANDRA PIO SILVA (CPII)</p> <p>PROF^a DR^a APARECIDA DE JESUS FERREIRA (UEPG)</p> <p>PROF^o DR^o LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA (UFRRJ)</p> <p>Professores relatores Mediadores Carolina Ferreira Netto e Daniel Pereira Rosa</p>	<p>OLIVEIRA, Luís Fernandes de. Samba de roda e o Xirê: por uma crítica decolonial da educação bancária. 2019. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/5.2-Samba-de-roda-e-o-Xir%C3%AA-por-uma-cr%C3%ADtica-decolonial-da-educa%C3%A7%C3%A3o-banc%C3%A1ria-1.pdf Acesso em: 21 jan. 2024.</p> <p>OLIVEIRA, L. F. de. OPÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOFASCISTAS. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 12, n. 32, p. 11–29, 2020. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/881. Acesso em: 21 jan. 2024.</p> <p>FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015. Disponível em https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf. Acesso em 21 jan. 2024.</p> <p>FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275–288, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.408. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408. Acesso em: 21 jan. 2024.</p> <p>PIO, Alessandra. Lei nº 10.639/2003: Outra LDB. Outra escola? Cadernos da Educação Básica, v. 01, p. 67-79, 2016. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/709. Acesso em: 21/01/2024.</p> <p>PIO, Alessandra. Um NEAB na educação básica e o I Circuito Afro-Brasileiro do Colégio. In: 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), 2016, Vitória. Anais da 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED. Disponível em: https://anpedsudeste2016.ufes.br/sites/anpedsudeste2016.ufes.br/files/field/anexo/CADERNO%20DE%20PROGRAMA%C3%87%C3%83O%20final%2010-07.pdf. Acesso em: 21/01/2024.</p>	<p>Refletir sobre a construção de um currículo voltado para a educação antirracista e decolonial; Debater como as leis 10.639/03 e 11645/08 podem ser efetivamente implementada.</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/KGsbwP67Dgc?si=sFmTxwvyjt5OIVQt</p>
------------	--	--	---	---

14/08/2020	TEMA 6: REFLETINDO SOBRE OS CAMINHOS DA BNCC	<p>Profª Drª Rosanne Evangelista Dias (UERJ) e Cesar Callegari (IBSA)</p> <p>Professores relatores Mediadores José Carlos G. Gaspar e Lilian Claudia A. Ling</p>	<p>CALLEGARI, Cesar. O avesso do avesso ou uma base curricular para o Brasil. In O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade. Organização Antônio Carlos Caruso Ronca, Luiz Roberto Alves. São Paulo Fundação Santillana, 2015. Disponível em https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/santillana/pne_sne_educar_para_equidade.pdf Acesso em 21/01/2024</p> <p>FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. Educação Unisinos, v. 22, n. 1, p. 7-15, janeiro-março 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.221.01. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01. Acesso em: 21/01/2024.</p> <p>CALLEGARI, Cesar. O desafio de implementar a Base Nacional Curricular Comum. Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, 2018. Disponível em: https://ibsa.org.br/o-desafio-de-implementar-a-base-nacional-curricular-comum. Acesso em 21/01/2024</p> <p>DIAS, R. E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. Práxis Educativa, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 590–604, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997. Acesso em: 21 jan. 2024.</p>	<p>Refletir sobre políticas de currículo; Entender a proposta preconizada pelo documento</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/opxQhWkx4BY?si=r3KnxACfEyZpq7Oa</p>
18/08/2020	TEMA 7: MATRIZ CURRICULAR: CONSTRUÇÕES, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES	<p>Profª Drª Adriana Correa (UERJ/FEBEF), Profª Drª Adriana Patrycio Delgado (UFRJ) e Profº Drº Leandro Trindade (UERJ/FEBEF)</p> <p>Professores relatores Mediadores Glacione Ribeiro da Silva Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior</p>	<p>Não houve texto de apoio para esta live</p>	<p>Refletir sobre o processo de construção de uma matriz curricular; Discutir caminhos possíveis para a construção de uma matriz curricular; Debater sobre as implicações de uma matriz curricular no processo de escolha do livro Didático (PNLD)</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/pz9WdmIuCyU?si=ydRqEGKXbpoCnHw</p>

21/08/2020	TEMA 8: COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO	<p>Profª Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (CAP/UERJ), Profª Drª Jonê Carla Baião (CAP/UERJ) e Profª Drª Bruna Molisani Ferreira Alves (UERJ/FFP)</p> <p>Professoras relatoras Mediadoras Elizabeth Ramos e Ana Paula Menezes</p>	<p>BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, Cláudia; SANTOS, Margarida. "Eu aprendi a ler no final": reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem. In: Dossiê Alfabetização e seus desafios. Revista Digital Formação em Diálogo, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 1, março de 2019, p. 41. ISSN: 2317-0794. Disponível em: https://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com/. Acesso em: 22/01/2024</p> <p>AXER, Bonnie; SASSON, Crizan; SANTOS, Margarida. Dossiê Alfabetização e seus desafios. Revista Digital Formação em Diálogo, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 1, março de 2019. ISSN: 2317-0794. Disponível em: https://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com/p/n-1.html?m=1. Acesso em: 22/01/2024</p> <p>BAIÃO, Jonê Carla. O professor leitor e formador de leitores. Salto Para o Futuro, v. 18, n. 16, p. 16-23, 2008. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/Salto-Leitor-Jon%C3%AA.pdf. Acesso em: 22/01/2024</p> <p>GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. Retratos da Escola, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587. Acesso em: 22 jan. 2024.</p> <p>BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, Cláudia Hernandez. Eu aprendi... Eu esqueci... Processos identitários e variantes maternas. Linha Mestra, v. 21, p. 81-85, 2012. Disponível em: https://linhamestra21.wordpress.com/. Acesso em: 22/01/2024.</p> <p>ALVES, B. M. F. Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico? In: 37 Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, p. 1-16. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf. Acesso em: 22/01/2024</p>	<p>Discutir caminhos para o currículo da alfabetização</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/HideEJuYVrl?si=7LTNTPdO9oo9gHjH</p>
------------	------------------------------------	---	---	---

28/08/2020	TEMA 9: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<p>Profª Drª Sandra da Silva Viana (IFRJ) e Profº Drº Rony Pereira Leal (CMRJ/IFRJ)</p> <p>Professores relatores Mediadores Ataide José Mescolin Veloso e Glacione Ribeiro da Silva Arruda</p>	<p>LEAL, Rony Pereira; IVENICKI, Ana; OLIVEIRA, Renato José de. O (Não) Lugar da Educação de Jovens e Adultos e a Crise Escolar: Algumas Considerações. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso). Disponível em: https://doi.org/10.26694/les.v1i40.8204. Acesso em 22/01/2024</p> <p>VIANA, Sandra S.. Formação Inventiva de Professores na EJA: Experiência e Resistência. In: FONTES, Marisa Aghetoni (Org.). Pesquisar. 1ed. Lisboa: Chiado, 2017. p. 155-176. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/TEXT0-DA-PROFESSORA-SANDRA-VIANA.pdf. Acesso em: 22/01/2024.</p>	<p>Refletir sobre a modalidade de educação de jovens e adultos; Debater as possibilidades de construção de um currículo para a EJA</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/NkMyKSDlByg?si=lz35dw5OOjUgN_qy</p>
11/09/2020	TEMA 10: CURRÍCULO: ESCOLA, INCLUSÃO E DIFERENÇAS	<p>Profª Drª Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) e Profª Drª Joyce Alves da Silva, (UFRRJ)</p> <p>Professores relatores Mediadores Daniel Pereira Rosa e Carolina Ferreira Netto</p>	<p>BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 22/01/2024.</p> <p>PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: 10.5935/2238-1279.20170014. Disponível em: https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014. Acesso 22/01/2024</p> <p>SILVA JUNIOR, J. A. da; SILVA, L. R. N. da. Imagens do cotidiano escolar: gênero e sexualidades nos desenhos de alunos e alunas de uma escola pública. Retratos da Escola, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 177–192, 2020. DOI: 10.22420/rde.v14i28.1104. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1104. Acesso em: 22 jan. 2024.</p> <p>GEORG SCHINDHELM, V.; ALVES DA SILVA JUNIOR, J. Uma experiência na escola sobre gênero e sexualidades. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], n. 20, 2018. DOI: 10.22481/aprender.v0i20.4550. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4550. Acesso em: 22 jan. 2024.</p>	<p>Proporcionar subsídios teóricos, conceituais e empíricos para que os professores da rede possam discutir os temas da inclusão e diferenças na sua prática</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/vVtf4hQlXUw?si=QikJy57wt-CImeLQ</p>

18/09/2020	TEMA 11: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	<p>Profª Drª Patrícia Baroni (UFRJ) e Profª Drª Alexandra Garcia (UERJ)</p> <p>Professores relatores Mediadores Glacione Ribeiro da Silva Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior</p>	<p>BASTOS, Glaucia Soares; BARONI, Patricia Raquel. Sobrevivência das Escolas-Pirilampo como Modo de (Re)Existência. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84983, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432019000300407&lng=es&nrm=iso>. acessado em 22 enero 2024. Epub 20-Sep-2019. https://doi.org/10.1590/2175-623684983.</p>	<p>Refletir sobre a Educação do Campo como modalidade de ensino; Discutir caminhos possíveis para a construção de um currículo que atenda às especificidades da Educação do Campo</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/GRekyNb_ZNw?si=so9XVlHC9C42iluF</p>
25/09/2020	TEMA 12: A AVALIAÇÃO EM QUESTÃO	<p>Profª Drª Cláudia Fernandes (UNIRIO) e Profª Drª Andréa Fetzner (UNIRIO)</p> <p>Professores relatores Mediadores Leonardo Teixeira e José Carlos G. Gaspar</p>	<p>FERNANDES, Claudia de O. (Org.) AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: sua relação com o papel social da escola. São Paulo, Cortez Editora, 2014. Disponível em https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/09/Porteque-avaliar-as-aprendizagens-e-tao-importante-1.pdf Acesso em 22/01/2024</p> <p>FETZNER, Andréa R. . A avaliação escolar e a promoção continuada. Língua Portuguesa Conhecimento Prático, Editora Escala - São Paulo, p. 20 - 23, 31 ago. 2014. Disponível em https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/09/Fetzner_Avaliacao-Escolar-e-Promocao-Continuada_Revista-de-LP-1.pdf Acesso 22/01/2024</p> <p>FERNANDES, C. de O. Avaliação, currículo e suas implicações - Projetos de sociedade em disputa. Retratos da Escola, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.588. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588. Acesso em: 22 jan. 2024.</p>	<p>Refletir sobre o conceito e a abrangência da avaliação escolar, debater as possibilidades e os caminhos da avaliação em educação, entender as propostas de avaliação a partir da teorização curricular.</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/kLnDQMqeBv4?si=9clfYuJ TucnUuNia</p>
02/10/2020	TEMA 13: EDUCAÇÃO E CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS PÓS-VERDADES	<p>Profº Drº Pedro Demo (UNB/UERJ)</p> <p>Professores relatores Mediadores Leonardo Teixeira e José Carlos G. Gaspar</p>	<p>DEMO, P. Sucesso educacional em questão – Supremacia asiática educacional contestada. 2020b. Disponível em: https://pedrodemo.blogspot.com/2020/08/ensaio-532-sucesso-educacional-em-25.html. Acesso em 22/01/2024</p>	<p>Discutir a reinvenção da escola ou um novo iluminismo para enfrentar a perda de essência da verdade na contemporaneidade (“eu acho, então é verdade”)</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/X3auzTCCero?si=EZIOu3auZVhzhmH8</p>

27/10/2020	TEMA 14: TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	<p>Profª Ma. Ana Vital (SME/Duque de Caxias)</p> <p>Professores relatores Mediadores Glacione Ribeiro da Silva Arruda e Paulo Melgaço da Silva Junior</p>	<p>VITAL, Ana. Tipologia de Conteúdos, Habilidades e Competências com base em Antoni Zabala [live]. YouTube, 22 jan. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/live/xU9SKr8BV0g?si=nMg1QVnx9iSQ6VdE. Acesso em: 22 jan. 2024.</p> <p>NETO, A. S. O QUE SÃO OS PCN? O QUE AFIRMAM SOBRE A LITERATURA? Debates em Educação, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 112, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n12p112. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debat-eseducacao/article/view/797. Acesso em: 22 jan. 2024.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/10/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 22/01/2024</p>	<p>Refletir sobre as possibilidades de organização do conhecimento; Apresentar subsídios para a realização do grupo de estudos nas escolas da rede municipal de Duque de Caxias.</p> <p>Endereço: https://www.youtube.com/live/xU9SKr8BV0g?si=nMg1QVnx9iSQ6VdE</p>
------------	---	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em <https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular/>

A partir da 6ª transmissão, intitulada "Refletindo sobre os caminhos da BNCC", a equipe responsável pela produção das *lives* aderiu a uma estratégia inovadora no tempo pandêmico, oferecendo a oportunidade de inscrições tanto antecipadas quanto ao longo da transmissão. Essa flexibilidade permitiu aos participantes realizar inscrições virtualmente, com a conveniência de obter posteriormente uma certificação digital, a cada palestra, por meio da plataforma de gestão de eventos Sympla²⁴. A condição para receber a certificação incluía o preenchimento de uma avaliação do evento por meio de um formulário eletrônico.

Este novo método de inscrição e certificação foi adotado de forma regular nas transmissões subsequentes conduzidas pela equipe. Para proporcionar uma visualização prática, ilustramos a seguir tanto do "ingresso" virtual após a inscrição

²⁴ A plataforma Sympla e outras do mesmo estilo, foram e ainda tem sido amplamente utilizadas como uma ferramenta facilitadora para a realização de eventos online e híbridos, atendendo às demandas de organizadores e participantes em um contexto virtual. Recursos como inscrição online e outros acessórios colaboraram para a continuidade de atividades acadêmicas, conferências, workshops e outros eventos educacionais de forma eficiente. A plataforma auxiliou e tem proporcionado suporte em ambiente digital, com experiência virtual para os participantes, gestão logística, incluindo inscrições online, controle de participantes, emissão de certificados digitais e coleta de feedback pós-evento. Sobre essa atividade durante e pós pandemia, recomendamos a leitura de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7762379.pdf>

quanto do certificado, os quais eram enviados aos inscritos em seus endereços eletrônicos cadastrados.

Figura 12: Inscrição e certificação da Live



Descrição da imagem: A imagem mostra dois certificados lado a lado. À esquerda, um certificado em preto e branco emitido pelo Sympla para Sheila Venancia da Silva Vieira, por participar do evento "Refletindo sobre os caminhos da BNCC" em 7 de agosto de 2020, incluindo um código QR e um código de barras. À direita, um certificado colorido emitido pela Secretaria de Educação com o logo de uma figura mitológica, certificando que Sheila Venancia da Silva Vieira participou do evento ao vivo da série "Conversas sobre Currículo", com o título "Refletindo sobre os caminhos da BNCC" em 14 de agosto de 2020, promovido pela CEPFP da SME de Duque de Caxias, com assinatura de Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento, diretora do CEPFP. Fim da descrição

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Vale destacar a importância do trabalho colaborativo entre a Equipe da Secretaria de Educação, em particular os profissionais do Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPF), e os professores relatores. Esse alinhamento entre diferentes setores contribuiu significativamente para o sucesso da iniciativa.

Durante as 14 transmissões, um total de 43 textos de apoio, incluindo documentos legais e teóricos, estiveram disponíveis para o público. Os 29 palestrantes envolvidos proporcionaram aproximadamente 29 horas de formação, com temáticas distintas e duração média de 2 horas e 9 minutos por transmissão. Essa extensa carga horária foi marcada por uma intensa interação com o público por meio do chat síncrono, mediado pelos Professores Relatores.

Para garantir uma aplicação metodológica apropriada, nossas anotações seguiram as diretrizes etnográficas, buscando uma descrição detalhada dos

elementos do cotidiano pesquisado. Isso incluiu sujeitos, diálogos, tensões e embates decorrentes de questões emergentes, assim como as relações entre os participantes e contextos do estudo. Em conformidade com as recomendações de Angrosino (2009), destacamos a relevância da cronologia dos eventos e a apresentação descritiva dos comportamentos e interações verbais. Além disso, ressaltamos a importância do diário de campo como meio de combater a invisibilidade ou esmaecimento da presença daqueles que vivenciaram e impulsionaram o processo.

3.4.3 A análise documental

Etapa fundamental do nosso estudo, sobretudo, porque a base dessa proposta de tese, se dá pela investigação das traduções locais de um documento curricular nacional (BNCC), e ainda, porque as fontes documentais diversas às quais tivemos acesso foram influências das quais podem ser extraídas evidências de base para as hipóteses e considerações ao longo do processo da reestruturação curricular. A seguir, organizamos as fontes documentais que serviram de base à nossas análises.

Quadro 5: Fontes documentais da reestruturação Curricular

Ano	Nome	Observações
2002	Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Princípios Teóricos. Volume 1.	Primeiro volume da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Duque de Caxias. Os fundamentos centrais giram em torno da ideia de movimento, declarando ênfase no projeto humano de formação de identidades éticas para a transformação social, na dimensão histórica-cultural e princípios teórico-filosóficos pautados em tendências contemporâneas.
2004	Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Proposta Pedagógica. Volume 2.	Proposta Pedagógica da Escola em Movimento, resultado do Movimento de Reestruturação Curricular versão 2004. Declara abordagem interdisciplinar, organizada por eixos estruturadores, percorrendo a construção de uma escola plural, democrática e inclusiva, alinhada aos princípios de equidade e fundamentação teórica alinhada à organização dos conhecimentos pela área curricular.
2012	Proposta Curricular Educação Infantil	Este documento resume as bases teóricas e práticas do atendimento educacional para crianças de 0 a 5 anos, resultante de estudos da Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Embasado em normativas como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e o Parecer do CNE/CEB nº 20/09, destaca a importância de reconhecer a criança como cidadã e produtora de cultura, adotando uma abordagem interacionista, sócio-histórica. Enfatiza a reflexão sobre

		saberes e fazeres, buscando criar as melhores condições para a educação das crianças pequenas.
2015	Lei Nº 2713	Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências.
2020	Reestruturação Curricular Texto Introdutório	Guia que sintetiza as ações da Reestruturação Curricular até aquele momento (julho de 2020), excluindo a matriz curricular em construção. O documento aborda motivações institucionais, histórico, conceito de Infância, aspectos socioespaciais de Duque de Caxias e a articulação entre teoria e prática na Rede. Baseado em princípios de gestão democrática, o trabalho dos professores redatores organizou uma prévia das práticas curriculares e anseios da Rede, refletindo a realidade educacional.
2020	Proposta de Matriz para a Educação Infantil	Proposta construída e apresentada à Comissão de Reestruturação Curricular pela equipe de redatores com a assessoria da Proª Drª Anelise Nascimento.
2020	Calendário Reestruturação 2020.2	Calendário considerando o período entre 27/07/2020 e 04/12/2020 planejando as datas, as atividades, os produtos e quem seriam os responsáveis pela ação.
2020	ANEXO 2	Consolidação das respostas das escolas da rede aos questionamentos propostos pela SME em grupo de estudos.
2020	Quadro de Análises	Comparação entre as Propostas da SME/DC para a Educação Infantil (2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Proposta dos Professores da Rede (2019).
2020	Quadro síntese	Atividade 1: Reavaliação e atualização dos Pressupostos Teóricos e Conceituais dos documentos curriculares da Rede de Duque de Caxias (15/04/2020).
2020	Proposta/Sugestão de Dinâmica do Grupo de Estudos Educação Infantil	Enviado às Unidades escolares para posterior retorno via formulário eletrônico. 1- Quadro construído com os dados do último Grupo de Trabalho da Educação Infantil (Grupo de Trabalho (GT) Fevereiro/2020). 2- Quadro comparativo dos documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs/2009), Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Duque de Caxias (2012) e Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC/2017). 3- Princípios da Educação Infantil segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs/2009), Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Duque de Caxias (2012) e Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC/2017). 4- Objetivos da Educação Infantil segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs/2009), Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Duque de Caxias (2012) e Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC/2017).
2020	Objetivos gerais da Educação no Município de Duque de Caxias	Com base no texto introdutório, Professores Redatores buscaram sintetizar os objetivos gerais para a educação de Duque de Caxias. Esses objetivos seguiriam para a consulta pública, junto à matriz curricular.

2020	Calendário Professores Redatores revisto	Revisão da sugestão de calendário para as próximas atividades 31/07 a setembro de 2020.
2020	Material de Apoio para o GE de Matriz Curricular (Ensino Fundamental)	Sugestões da equipe de professores redatores para dinamização do Grupo de Estudos sobre Matriz Curricular para Ensino Fundamental. Orientação para realização do Grupo de Estudos (GE) entre os dias 19/08/2020 e 28/08/2020, tendo como objetivos: Compreender o conceito de Matriz Curricular; Discutir as estruturas de Matriz oferecidas pelos documentos oficiais; Construir, a partir de sua prática, uma proposta de organização curricular para a Rede.
2022	Matriz curricular. Educação Infantil	Documento construído com a participação dos profissionais de nossa rede ao longo dos anos de 2019 a 2022, anuncia resultados de um trabalho dialógico e colaborativo cujas discussões e reflexões foram fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009), na Proposta Curricular para Educação Infantil de Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS, 2012), na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEE/RJ, 2019).

Fonte: elaborado pela autora com base nos notas/diários de campo

Ao examinar diversos documentos pedagógicos relacionados ao tema, constatou-se a escassa evolução e a limitação das abordagens teóricas e práticas destinadas à educação inclusiva e acessível. Para embasar essa análise, adotei a metodologia proposta por Cellard (2008), que consiste em duas etapas: uma inicial, na qual são considerados aspectos como autor(es), contexto, confiabilidade, natureza e coerência interna do documento, seguida por uma fase de leituras e releituras do conteúdo documental, alinhadas aos objetivos da pesquisa. Esse método facilita uma compreensão abrangente dos documentos, tanto em sua estrutura formal quanto em seu contexto, promovendo uma análise mais aprofundada acerca do foco investigativo. O Quadro nº 6 apresenta os critérios preliminares de análise documental propostos por Cellard (2008), destacando os cinco aspectos a serem investigados nos documentos.

Quadro 6: Critérios preliminares de análise documental Cellard (2008)

Aspectos	Itens a Identificar
Autor	Responsáveis pela elaboração do documento
Contexto	Influências históricas, sociopolíticas e socioculturais na produção do documento

Aspectos	Itens a Identificar
Confiabilidade	Validade e credibilidade dos resultados apresentados.
Natureza	Formato e estilo discursivo adotado na tese.
Lógica Interna	Estrutura e conceitos principais.

Fonte: elaborado pela autora com base em Cellard (2008)

Na sua investigação, Ball, Maguire e Braun (2016) sugerem que a tradução pode ser vista como um “terceiro espaço” entre a política e a prática. O processo de criação de documentos institucionais e implementação deles é um processo iterativo²⁵ que envolve o uso de táticas como conversas, reuniões, planos, eventos, movimentos de aprendizagem, ideias criativas, empréstimos de outras realidades com o apoio da autoridade local. Eles também são produtos de um contexto, ao mesmo tempo que fornecem informações sobre o próprio contexto.

A partir dessas reflexões sobre a dinâmica da tradução como um 'terceiro espaço' entre a política e a prática, é possível perceber como diferentes documentos pedagógicos, ao longo de períodos e contextos diversos, desempenham um papel crucial na promoção da qualidade, inclusão e acessibilidade na educação.

Em Princípios Teórico-Filosóficos (Duque de Caxias, 2002) tem-se um documento que se destaca pela abordagem reflexiva e teórica, sua análise reflete uma base de conceitos filosóficos e pedagógicos, promovendo uma abordagem educacional inclusiva e participativa.

A proposta pedagógica do segundo volume de 2004, assinado por Roberta Barreto de Oliveira e prefaciada por Sonia Regina Mendes dos Santos, reflete um movimento de reestruturação curricular iniciado em 1999. Destaca-se sua análise crítica embasada em teorias de diferentes autores, o que confere relativa autoridade ao documento e evidencia uma preocupação com os desafios contemporâneos da educação.

²⁵ Iterativo refere-se a algo que envolve repetição ou um processo que é executado várias vezes, geralmente com o objetivo de alcançar um resultado refinado ou aprimorado em cada ciclo. Em contextos diversos, a iteração é comumente associada a procedimentos, algoritmos, desenvolvimento de software, design, entre outros. Esse método é utilizado para se adaptar a mudanças, corrigir erros e aprimorar a qualidade do produto. No geral, abordagens iterativas são caracterizadas pela repetição deliberada de etapas ou ações com o intuito de aperfeiçoar e progredir gradualmente em direção a um objetivo ou resultado.

Por sua vez, a proposta curricular de Educação Infantil de 2012, elaborada pela Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, baseia-se em instrumentos legais e diretrizes curriculares nacionais, fornecendo respaldo legal ao seu conteúdo. Sua abordagem combina elementos teóricos e práticos, refletindo debates sobre a Educação Infantil e propondo alternativas pedagógicas. Essa é a maior referência utilizada na rede, segundo o que pode ser apercebido na observação participante.

Já a matriz curricular da Educação Infantil de 2022, representa uma evolução contínua e fundamentada em normativas oficiais. Destaca-se sua abordagem informativa que anuncia o embasamento em evidências teóricas e práticas capazes de oferecer diretrizes flexíveis para os profissionais da educação, segundo suas próprias afirmativas. A inclusão da acessibilidade como um dos eixos estruturadores na Matriz Curricular – 2022 figura neste texto como uma necessidade de promover uma educação inclusiva que reconheça e atenda às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Isso requer uma abordagem abrangente que envolva não apenas os alunos, mas também suas famílias, professores, equipe pedagógica, funcionários e gestores. A participação de todos é essencial para tornar a inclusão uma realidade. Ao considerar a acessibilidade como um eixo estruturador, o texto reconhece o direito dos alunos com deficiência à educação, ressalta a consciência da diferença, convivência com a pluralidade e construção da cidadania para todos os alunos.

Ao longo desses diferentes períodos e contextos, esses documentos pedagógicos e todos os demais, que foram lidos e considerados, ainda que não fossem contemplados com o direcionamento analítico de Cellard (2008)

Quadro 7: Análise documental com base em Cellard (2008)

Aspectos	Proposta Pedagógica Princípios Teóricos. Vol 1. (2002)	Proposta Pedagógica Vol. 2 (2004)	Proposta Curricular Educação Infantil (2012)	Pressupostos Teóricos e Conceituais (2021)	Matriz Curricular Educação Infantil (2022)
Autor/es e Instituições	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	Secretaria Municipal de Educação

Aspectos	Proposta Pedagógica Princípios Teóricos. Vol 1. (2002)	Proposta Pedagógica Vol. 2 (2004)	Proposta Curricular Educação Infantil (2012)	Pressupostos Teóricos e Conceituais (2021)	Matriz Curricular Educação Infantil (2022)
Contexto	Realidade educacional de Duque de Caxias	Educação em um mundo globalizado, crítica ao capitalismo, cultura e sociedade	Mudanças sociais como urbanização e participação da mulher no mercado de trabalho	Contexto socioespacial, marcos legislativos e sociopolíticos significativos	Marco legislativo, DCNEI, BNCC, Estatuto da Pessoa com Deficiência
Confiabilidade	Pluralidade de fontes consultadas, inclusão de teóricos e autores	Embasamento em teorias de autores reconhecidos, como Adorno e Nietzsche	Fundamentação legal em documentos como Constituição Federal, LDB e DCNEI	Discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas	Fundamentação em diretrizes curriculares nacionais, respaldo legal e pedagógico
Natureza Discursiva	Reflexiva e teórica, explorando conceitos filosóficos e pedagógicos	Acadêmica, combinando relato histórico, análise crítica e proposição de diretrizes pedagógicas	Abordagem discursiva teórica e prática, fundamentada em instrumentos legais	Combinação de teoria e prática, abordagem crítica do currículo	Informativa, normativa, embasada em teoria e pesquisa, não prescritiva
Análise dos Caminhos Metodológicos	Não especificado	Discussão embasada em teorias sólidas, análise crítica da pós-modernidade	Embasamento em instrumentos legais e diretrizes curriculares	Abordagem crítica do currículo, reflexão sobre práticas educacionais inclusivas	Estruturação em múltiplos capítulos, análise teórico-metodológica abrangente

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa documental tornou-se relevante porque também é profícua para identificar tendências comportamentais dos fenômenos que observamos e, além disso, constitui uma forma adicional de confirmar e aprofundar os resultados. Resultados estes que são produtos de entrevistas e até observação participante, com base na intensidade que experimentaram.

No âmbito do nosso estudo, a análise documental concentra-se nas influências dos estudos curriculares, permitindo-nos inferir as intenções e ideologias que impactam o direito de aprender e o espaço ocupado por alunos com deficiência múltipla nos documentos curriculares e referenciais. Esta abordagem está alinhada com um dos objetivos específicos do nosso trabalho. Segundo Sacristán (2000, p.17), o currículo é uma "opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de

uma determinada trama cultural, política, social e escolar, carregada de valores e pressupostos que é preciso decifrar".

O encerramento das atividades dos grupos e da Comissão em dezembro de 2020 representou um marco significativo. Em conformidade com a construção da proposta de Matriz Curricular, a Equipe responsável pela Etapa da Educação Infantil enviou à Comissão a produção finalizada. Além disso, os representantes da UFRRJ, colaborando ativamente, emitiram parecer científico sobre essa produção, encaminhando-o aos membros do nível central da SME/DC que compunham a Comissão Plural. Em março de 2021, por meio da Portaria nº 12/2021, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias apresentou à rede o documento intitulado "Pressupostos Teóricos e Conceituais do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias" (Duque de Caxias, 2021).

A partir desse ponto, encerra-se nossa observação participante, contudo, o processo continua e passamos a acompanhar/observar os desdobramentos com apoio de outras oportunidades e ferramentas que serão descritos mais adiante. Consideramos necessário, pelo delineamento da investigação e complexidade do processo, dar a conhecer as ações subsequentes que culminaram com a publicação completa da matriz local reestruturada.

Ao longo do período compreendido entre março de 2021 e dezembro de 2022, há uma transição de gestão na SME, quando a nova equipe da Subsecretaria Pedagógica (SUPED) expressa a necessidade de compreender a fundo o movimento curricular anterior em respeito à construção da Rede Municipal. A partir de abril de 2021, um trabalho é empreendido para reunir e organizar todo o material relacionado ao processo de Reestruturação Curricular em curso. Uma nova composição de comissão é constituída, como publicado no Boletim 7177²⁶ de 10 de agosto de 2022, página 11 e em agosto do mesmo ano, forma-se um grupo de trabalho composto por membros da SUPED, chefes e representantes de diversas coordenadorias vinculadas à subsecretaria. Essa equipe retomou os temas discutidos anteriormente, reafirmando a importância do trabalho realizado e a necessidade de sua continuidade.

O final de 2021 e o início de 2022 são marcados pela decisão de concentrar esforços na construção da Matriz Curricular, alimentando-se do conhecimento

26

Disponível em https://duquedecaxias.rj.gov.br/porta/arquivos/2022/agosto/Boletim_7177_10_de_Agosto_2022.pdf

acumulado pelas equipes anteriores. A partir de janeiro de 2022, um grupo de professores, principalmente vinculados à coordenação de ensino fundamental II, inicia discussões sobre os reflexos dos Pressupostos Teóricos e Conceituais publicados no ano anterior.

Agosto de 2022, sinalizou o estabelecimento dos primeiros passos, incluindo encontros com especialistas²⁷, diretores e professores para retomar o processo de reestruturação curricular. Propõem-se e aprovam-se os polos pedagógicos para o trabalho coletivo com os professores da rede municipal. A equipe de redatores²⁸ é recomposta, destacando-se a importância das políticas municipais de incentivo ao estudo e formação permanente dos docentes.

Em setembro de 2022 ocorreu a reunião com diretores e professores especialistas sobre o processo de reestruturação curricular, apresentando o histórico do processo e definindo passos futuros. Nesse contexto, são realizados encontros em polos pedagógicos, abordando temas específicos de acordo com as modalidades de ensino. Os encontros iniciais enfocaram questões teóricas e objetivos gerais, levando à compilação das contribuições dos professores e à discussão em grupo extraordinário em outubro de 2022. Os polos pedagógicos, ocorridos em setembro e outubro foram essenciais para a transição da distribuição de conteúdo por objetivos gerais e específicos para a tipologia de conteúdos de Antoni Zabala²⁹.

Os professores redatores se dedicam, em novembro de 2022, a organizar as contribuições colhidas nos grupos de estudo e polos, dando forma à matriz curricular. A consulta às escolas, realizada entre novembro e dezembro, visa aperfeiçoar o documento. Eventos significativos, como o encontro de alunos e alunas ("Juntaí") e a

²⁷ Professores especialistas na rede municipal de Duque de Caxias é a nomenclatura adotada para os Profissionais Orientadores educacionais e pedagógicos.

²⁸ Na apresentação do histórico disponível no ebook sobre a matriz curricular de Duque de Caxias – Educação Infantil, esclarecer que a equipe de redatores foi composta por critério estritamente acadêmico; quase metade daqueles presentes nas fases anteriores foram reconduzidos, tendo sido completada por outros profissionais da rede, muitos trabalhando em diversas unidades escolares e, alguns casos, na sede da Secretaria Municipal de Educação (SME) e em alguma unidade escolar e, em raros casos, apenas na SME. Ver mais em <https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular>

²⁹ A Tipologia de Conteúdos proposta por Antoni Zabala é uma abordagem pedagógica que categoriza os conteúdos de ensino em três tipos distintos: conceituais, procedimentais e atitudinais¹. Os conteúdos conceituais referem-se aos conhecimentos teóricos e conceitos, enquanto os procedimentais englobam as habilidades práticas e procedimentos a serem desenvolvidos. Já os conteúdos atitudinais relacionam-se às atitudes, valores e ética que os alunos devem adotar durante o processo de aprendizagem. Essa tipologia visa proporcionar uma abordagem abrangente no planejamento curricular, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Para saber mais, ver ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

reunião dos professores de informática educativa, também marcam esse período. A imagem a seguir foi veiculada nas redes sociais da SME de Duque de Caxias em alusão à reunião estudantil supracitada.

Figura 13: Alunos e alunas participando do evento "Juntaí"



Descrição da imagem: A imagem é dividida em duas fotos. Na foto à esquerda, três estudantes sorridentes, dois meninas e um menino, estão em uma sala de aula segurando um certificado ou projeto intitulado "Fala Garoto, Fala Garota". Eles usam uniformes escolares azuis com o logotipo da Prefeitura de Duque de Caxias. Na foto à direita, uma mulher está em pé no centro de um grande auditório ao ar livre, falando para uma multidão de centenas de estudantes sentados. O ambiente é amplo e coberto, com um piso de concreto e muitos estudantes uniformizados sentados em uma formação circular ao redor da mulher. Fim da descrição

Fonte: Perfil oficial da SME Duque de Caxias no *Instagram*. Acesso em 22/01/2024

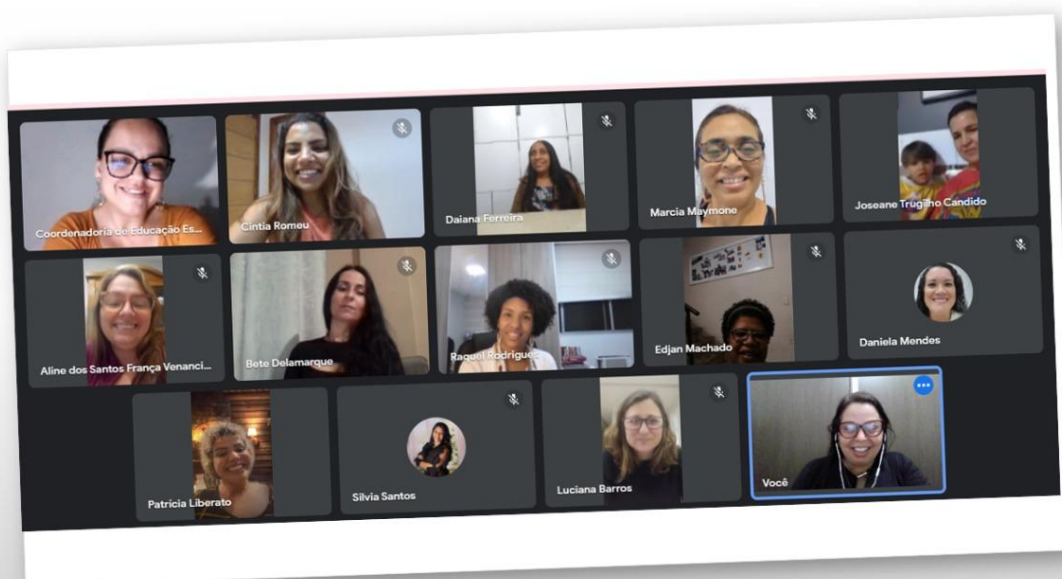
Com base nas contribuições recebidas, os redatores fazem ajustes necessários, resultando na versão final da Matriz Curricular. O material foi analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro de 2022. Apesar da descontinuidade de nossa observação participante em face aos motivos já explicitados, os desdobramentos subsequentes não terminaram. Direcionamos nossa atenção para a fase posterior em que, com base nos dados coletados e a atuação dos redatores e da nova composição de comissão, bem como de diversos segmentos da rede, promoveram os ajustes necessários, resultando na versão final da Matriz Curricular. Em complemento a essa abordagem, destacaremos a implementação dos demais procedimentos etnográficos, tais como questionários semiestruturados e registros imagéticos, ferramentas adicionais que enriquecem nossa análise e

compreensão dos impactos e percepções dos envolvidos nessa transformação educacional.

3.4.4 Questionários semiestruturados e registros imagéticos

Em continuidade ao acompanhamento do processo de reestruturação curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias, encontros de alinhamento com a Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (CEE/DC) foram iniciados. O primeiro realizado no dia 15/06/2022, ocorreu em um *meet* (salas de reuniões gratuitas e virtuais), com duração de 150 minutos. A temática do currículo foi abordada, sob o viés da educação inclusiva. Essa ação se deu por convite formal da Gestora da Equipe de Educação Especial da SME/DC em face as ações internas de rediscussão da Reestruturação Curricular. A figura que segue, sintetiza essa ação.

Figura 14: Registro do diálogo com a Equipe da CEE/DC



Descrição da imagem: A imagem mostra uma captura de tela de uma videochamada com doze participantes. Cada participante está em sua própria janela, com seus nomes exibidos abaixo de suas imagens. Os participantes têm expressões alegres e estão em diversos ambientes internos, possivelmente suas casas ou escritórios. Fim da descrição

Fonte: arquivos pessoais da autora

Na oportunidade e com coleta, via formulário eletrônico³⁰ do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de maneira voluntária, buscamos conhecer percepções iniciais da Equipe de Educação Especial sobre a presença dos alunos da Educação Especial, com destaque para crianças com deficiência múltipla no currículo em construção na rede.

Constituímos assim, um grupo focal com 04 participante, professores membros da CEE/DC, os quais responderam, voluntariamente nosso questionário, constituindo assim mais um dado que se agrega aos elementos de nossa análise.

3.5 Referenciais teóricos e procedimentos de análise

Como método para escolher e analisar a extensão dos materiais disponíveis, respondemos ao apelo de Ball (2001) ao convocar pesquisadores do campo de Políticas Educacionais para transcender a concepção de que as políticas são simples imposições, provenientes de uma abordagem unidirecional "de cima para baixo", na qual alguém as planeja, escreve e fixa em um texto, enquanto outra pessoa as "implementa". Mainardes (2018) apresenta-nos a perspectiva,

ciclo de políticas (*policy cycle approach*), desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), (...) formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a "implementação" do currículo nacional inglês, a partir de 1988. (p.2)

Referenciamo-nos pelas contribuições dos teóricos de Ball, Maguire e Brown (2012), explorando a teoria da ação política e focando, especificamente, na estruturação da política educativa em contextos escolares, considerando os atores envolvidos e os instrumentos utilizados, os quais são projetados e atualizados, entre outros aspectos.

De acordo com Mainardes (2022), a teoria da ação política é um método analítico para políticas educacionais, destacando que essas políticas não são apenas inovadoras, mas também propositais. Os profissionais da educação desempenham um papel decisivo ao reinterpretar e contextualizar as políticas, adaptando-as às situações do mundo real para torná-las viáveis. A reinterpretação e recontextualização

³⁰ Disponível em <https://forms.gle/SZDzFLyhBzMH3gXf9>

são fundamentais, uma vez que as políticas frequentemente não se alinham totalmente aos contextos educativos, demandando uma contextualização adequada.

Ainda pelo olhar de Mainardes (2022), argumenta-se o quanto políticas formuladas sem considerar áreas específicas de infraestrutura podem se tornar dispositivos retóricos para propor mudanças sem levar em conta condições de trabalho adequadas, resultando em desigualdades e impactos específicos na educação. Isso ressalta a importância de considerar o impacto das políticas.

A teoria da atuação política, surgida da pesquisa em escolas secundárias britânicas, conforme Mainardes (2022), explora as diferentes formas de relação entre política e prática, podendo gerar cenários enganosos. Fávero, Santos e Centenaro (2022) complementam a perspectiva pós-estruturalista, destacando que as políticas não são racionais, mas permeadas por contradições e retórica única para resolver problemas e atender às exigências práticas. Dessa base, desenvolve-se uma teoria do comportamento político, que evidencia a importância do contexto como um aspecto necessário para possibilitar a compreensão das condições objetivas e da dinâmica subjetiva de interpretação.

Ball aponta um ciclo formado por cinco contextos contínuos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política, em uma lógica inter-relacionada, não subjugado às sequências ou dimensões temporais ordinais. Assentados em espaço/tempos discursivos, grupos com interesses e sob influências diferentes atuam em “um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (Ball em entrevista para Avelar, 2016, p. 6).

No decorrer desta análise, é possível interpretar os dados à nossa disposição como ponto de partida fundamental para a avaliação das políticas curriculares e educacionais, em consonância com a perspectiva delineada por Mainardes e Marcondes (2011). Nesse contexto, é categórico destacar a observação de Oliveira e Lopes (2011), que ressalta a importância de direcionar a atenção para os processos micropolíticos, integrando as diversas dimensões presentes nas pesquisas relacionadas ao campo curricular.

A escolha deliberada desse método de análise encontra respaldo nas significativas contribuições proporcionadas pela abordagem do ciclo de políticas,

conforme advogado por Mainardes e Marcondes (2011). Essas contribuições abrangem desde a disponibilidade de uma estrutura conceitual que facilita a investigação das trajetórias das políticas até a capacidade de oferecer subsídios para uma análise crítica diante dos textos políticos, incorporando uma perspectiva analítica do sistema social e do contexto em uma abordagem ampliada. Vale destacar, também, o comprometimento ético inerente à abordagem, evidenciando a seriedade aplicada à investigação dos temas em foco.

Em contraposição aos estudos que se limitam ao termo "implementação" para descrever como as políticas são concretizadas, a Teoria da Atuação das Políticas, fundamentada em pesquisas empíricas conduzidas por Ball e colaboradores, propõe uma abordagem distinta. Essa teoria desafia a visão linear e indiferenciada do trabalho com políticas nas escolas, como enfatizado por Ball e colaboradores (2016). Os autores argumentam que as políticas não são simplesmente implementadas; ao contrário, são atuadas, envolvendo professores e outros agentes políticos em processos, lutas e negociações para lhes atribuir significado, determinar como devem ser efetivadas na prática e como essas interpretações são construídas e reconstruídas ao longo do tempo.

Nesse contexto, a Teoria da Atuação das Políticas, integrada ao desenvolvimento da abordagem do ciclo de políticas, lança luz sobre a dinâmica e complexidade inerentes aos processos de formulação e execução de políticas educacionais. Essa perspectiva proporciona uma compreensão abrangente e contextualizada desses fenômenos, desafiando visões simplificadas e lineares com uma abordagem mais rica e interconectada.

Um marco significativo, nesse debate, é evidenciado com o lançamento do livro "*How Schools Do Policy*" (Ball; Maguire; Braun, 2012), que apresenta a teoria da atuação (*theory of policy enactment*). Nesta proposição, elaborada de maneira aprofundada pelos autores, a perspectiva inicial do ciclo de políticas aprimora-se, destacando que as políticas não são simplesmente aplicadas, mas sim submetidas a processos dinâmicos de recontextualização e recriação.

O termo "*enactment*," embora desafiador de traduzir, é empregado pelos autores no sentido teatral, aludindo a ideia de que os atores, como os professores e outros participantes do processo de implementação das políticas, possuem um roteiro que pode ser interpretado de diversas maneiras. Essa terminologia busca comunicar

a noção de que as políticas são interpretadas e concretizadas de formas diversas, e os atores envolvidos têm controle sobre esse processo, não se limitando a serem meros executores das políticas.

As contribuições de Mainardes (2018) no artigo "A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional" ressaltam que a teoria da atuação das políticas enfatiza a autonomia dos sujeitos envolvidos, afastando-se da concepção de que são apenas executores de políticas. Em termos linguísticos, "*policy enactment*" pode ser compreendido em português como "encenação," "colocar em ação" ou "atuação" (Mainardes, 2018). A Teoria da Atuação orienta-se por quatro dimensões: contexto situacional, cultura ocupacional, contexto material e contexto externo, que são categorias que utilizamos para organizar e integrar dados da investigação que realizamos sobre políticas educativas.

Diante da linha histórica que engloba os eventos, contextos e agentes envolvidos no processo de Reestruturação da Matriz Curricular de Duque de Caxias, podemos identificar os empréstimos teóricos originais da teoria da atuação. Esses empréstimos são respaldados pelas justificativas que emergem dos trajetos percorridos pela rede de ensino, seus conselhos consultivos, pela comunidade escolar e pelos setores governamentais participantes.

O contexto situacional baseia-se nas mudanças ocorridas em 2020, um ano desafiador devido à pandemia da Covid-19. As alterações globais impactaram as abordagens metodológicas da pesquisa, exigindo a reavaliação de comportamentos, processos e principalmente o isolamento social devido às restrições sanitárias. Esse cenário adverso afetou diretamente o desenvolvimento das pesquisas, resultando em momentos de pausa e retomada diante das incertezas provocadas pela crise sanitária.

A reestruturação curricular, iniciada em 2019, tornou-se um fenômeno dinâmico, interagindo com as condições específicas do momento e moldando as reações e adaptabilidade dos envolvidos. A pesquisa destaca a cultura profissional por meio das diversas vozes consideradas, refletindo interações complexas entre os diversos grupos envolvidos. A comissão de reestruturação, composta por pessoas de diferentes áreas da aprendizagem, organizou seminários, grupos de estudo e discussões teóricas. A mudança na liderança do departamento de educação da cidade

em 2021 impulsionou o processo, evidenciando o papel da cultura organizacional no progresso e na sintonia de equipes com diversos líderes.

O contexto material engloba as condições físicas e tangíveis que transformaram a pesquisa. A transição para operações remotas em 2020, a continuidade em 2021 e a conclusão da matriz educacional em 2022 representam etapas fundamentais na reestruturação. A integração de recursos humanos, tecnológicos e de comunicação, como plataformas virtuais, com o suporte do diálogo entre os envolvidos, desempenha um papel central na dinâmica de interação, influenciando a colaboração, a produção de textos históricos e o compartilhamento de informações.

O contexto externo refere-se a influências e fatores além do controle direto do sujeito da pesquisa. As políticas nacionais de educação, exemplificadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desempenham um papel central nesse contexto, sendo interpretadas e traduzidas localmente em Duque de Caxias. O diálogo constante com universidades, especialmente a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), participante de maneira assíncrona com outras, resultou em itinerários procedimentais consultivos, legitimados pela atuação de diversos atores da comunidade educacional. Isso destaca as ligações entre investigações e parcerias do tipo público-público, aumentando seu impacto e relevância.

Justificando que nossa organização das categorias de análise foram ancoradas nas teorias de Ball, Maguire e Brown (2012) sobre a atuação política, aprimorada pelo ciclo de políticas. Essa escolha visa proporcionar uma compreensão completa e contextualizada do processo de reestruturação curricular em Duque de Caxias. Para melhor compreensão, organizamos contextos e as justificativas no quadro síntese a seguir:

Quadro 8 :Apresentação das dimensões contextuais

DIMENSÃO CONTEXTUAL	DETALHAMENTO	JUSTIFICATIVA
1. Situacional:	Em 2020, marcado pela pandemia de Covid-19, as pesquisas enfrentaram desafios significativos, adaptando-se às restrições sanitárias. A reestruturação curricular, iniciada em 2019, moldou-se dinamicamente às condições do momento. A Comissão de Reestruturação curricular, frente ao desafio de acolher a BNCC ou assumir	Analisar esse cenário é fundamental diante dos desafios enfrentados pelas pesquisas durante a pandemia, desde a adaptação dinâmica do processo de reestruturação curricular às complexidades e ajustes impostos pela restrições sanitárias, a influência da mudança de gestão e

	<p>sua autonomia pedagógica, dentre debates e aprofundamentos teórico-metodológicos, promoveu uma série de eventos, tais como seminários e grupos de estudo, enfrentando a mudança de gestão governamental e várias outras barreiras imersas em sua cultura organizacional.</p>	<p>barreiras culturais, ressaltam a importância de compreender esses elementos para o desenvolvimento do ambiente educacional.</p>
2. Cultura Ocupacional:	<p>A dinâmica da reestruturação curricular desde 2019 moldou a adaptabilidade dos envolvidos. As interações grupais complexas são fundamentais para nossa análise do gerenciamento do processo. A ênfase na participação social destaca a necessidade de ouvir todas as vozes. A atenção à gestão governamental oferece uma visão abrangente dos fatores e seu impacto. O destaque para a cultura ocupacional foram as estratégias e meios de interações complexas entre grupos, revelando o impacto da cultura organizacional no progresso e alinhamento com diversos direcionamentos.</p>	<p>A análise da cultura ocupacional ajuda a compreender as relações interpessoais, colaborações e desafios internos que influenciaram a trajetória da pesquisa, sendo categórica para entender como as mudanças nas dinâmicas de grupo impactaram a reestruturação curricular.</p>
3. Material:	<p>O contexto material, marcado pela transição para atividades remotas em 2020, retomada em 2021 e conclusão da Matriz Curricular em 2022, foi fundamental na reestruturação. A utilização de recursos tecnológicos, especialmente plataformas virtuais, desempenhou papel central nas interações, influenciando colaboração e compartilhamento de informações. Essa integração reflete a adaptação às circunstâncias e destaca a inter-relação entre o contexto material e as estratégias adotadas.</p>	<p>O contexto material é essencial para compreender as condições práticas que influenciaram a pesquisa. Destaca-se a adaptação às mudanças tecnológicas e físicas, adicionando profundidade e evidenciando a natureza adaptativa do processo frente a desafios logísticos.</p>
4. Externa:	<p>O contexto externo abrange influências e elementos além do controle direto dos participantes da comissão de reestruturação. As políticas educacionais nacionais, como a BNCC, desempenharam papel significativo, sendo interpretadas e adaptadas em Duque de Caxias. O constante diálogo com Instituições de Ensino Superior e a participação de diversos atores na comunidade educacional evidenciam a conexão da pesquisa com redes externas, ampliando seu impacto e relevância. Esses elementos destacam</p>	<p>A análise do contexto externo é fundamental para compreender como fatores macroestruturais, como políticas nacionais e parcerias acadêmicas, influenciaram a pesquisa. Destacar essas conexões destaca a amplitude do estudo e sua relevância no cenário educacional mais amplo.</p>

	a complexidade da interação entre o local e o nacional no processo de reestruturação curricular.	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Diante dos desafios da pandemia e do progresso do processo de reestruturação curricular desde 2019, bem como da escolha da Comissão pela BNCC, é importante explorar os cenários. Esta dinâmica envolveu questões complexas, como a adaptação às restrições de saúde, o impacto das mudanças de gestão e as barreiras culturais, enfatizando a importância de compreender esses fatores para dinamizar o ambiente educacional.

Observar a cultura profissional torna-se essencial para compreender as relações interpessoais, os esforços colaborativos e as questões internas que impactam o processo em estudo, e, de igual importância, como a dinâmica de grupo pode afetar a reconstrução do programa. A ênfase na materialidade destaca as condições reais que moldaram a investigação e destaca a adaptação às mudanças tecnológicas e físicas. Esta abordagem permite uma compreensão mais profunda do processo e destaca a sua adaptabilidade aos desafios logísticos.

Faz-se necessária ainda, uma análise externa que esteja atenta ao impacto dos fatores macroestruturais, como as políticas nacionais e as parcerias acadêmicas, na investigação. Destacar essas conexões amplia o escopo da pesquisa e legitima sua relevância no contexto educacional mais amplo.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: DESDOBRAMENTOS DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM DUQUE DE CAXIAS

Este novo contrato social é a nossa chance de reparar as injustiças do passado e transformar o futuro. Acima de tudo, ele se baseia no direito à educação de qualidade ao longo da vida, abraçando o ensino e a aprendizagem como esforços sociais compartilhados e, portanto, bens comuns. Realizar essa visão de educação não é uma tarefa impossível. Há esperança, especialmente entre as gerações mais jovens. No entanto, é toda a humanidade, com toda a sua criatividade e toda a sua inteligência, que deve ser mobilizada se quisermos garantir que a inclusão, a equidade, os direitos humanos e a paz definam o nosso futuro.

Audrey Azoulay (2023)

Este capítulo se fundamenta na Teoria da Atuação de Ball et al. (2016), contextualizada pelo Ciclo de Políticas de Bowe et al. (1992) e Ball (1994). Os contextos e dados produzidos na pesquisa de campo são analisados em sua complexidade, permitindo uma compreensão mais profunda do processo, da influência de diferentes atores e do resultado dessa interpretação ativa e tradução política que se concretizou na matriz curricular da rede municipal de Duque de Caxias.

4.1 A atuação da Política no Contexto da Prática

Para impulsionar a educação inclusiva na contemporaneidade, é crucial analisar as interações entre a política curricular global e as particularidades dos contextos locais. Baseados na Teoria da Atuação de Ball et al. (2016), destacamos o percurso que nos levou a essa abordagem. O Ciclo de Políticas, desenvolvido por Bowe et al. (1992) e refinado por Ball (1994), representa as etapas pelas quais uma política passa, desde sua concepção até sua avaliação. As fases convencionais incluem a definição da agenda, a formulação, a implementação e a avaliação da política.

Figura 15- Esquema Radial da Teoria Ball (1994)



Descrição da imagem: A imagem contém dois fluxogramas lineares e conectados que descrevem processos relacionados a políticas públicas. O primeiro fluxograma, do lado esquerdo, mostra um processo linear com quatro etapas: "Políticas Públicas", "Tomada de Decisão", "Ciclo de Implementação" e "Avaliação e Monitoramento". Estas etapas estão conectadas por setas que indicam a sequência de ações. O segundo fluxograma, à direita, está conectado ao primeiro pela etapa "Avaliação e Monitoramento". Este fluxograma tem a palavra "Influência" no centro e setas que se ramificam para quatro direções, indicando a influência sobre quatro áreas: "Tomada de Conhecimento", "Capacitação e Aprendizado", "Legislação" e "Regulamentação", que se conecta de volta a "Políticas Públicas" no lado esquerdo, fechando o ciclo. Fim da descrição.

Fonte: elaborado pela autora

Antes de visualizarmos o Ciclo de Políticas, é crucial contextualizar o embasamento teórico que orienta nossa análise. A opção pela Teoria da Atuação, proposta por Ball e colaboradores em 2016, oferece um referencial analítico para explorar as políticas educacionais. Originada no pós-estruturalismo, essa perspectiva possibilita uma análise crítica detalhada das interações entre macro e microcontextos no cenário político-educacional. Ao examinarmos o Ciclo de Políticas, identificamos as etapas que delineiam a trajetória de uma política, incluindo definição da agenda, formulação, implementação e avaliação. Esta representação visual busca cumprir efetivamente o papel de guia interpretativo, enriquecendo a compreensão da dinâmica política na educação. Quanto à transcrição desse fluxo complexo e não linear, pode-se descrevê-lo da seguinte forma:

Quadro 9: Fluxograma conceitual da Teoria da Atuação

Fluxograma: Atuação da Política no Contexto da Prática	
Início do processo de atuação da política no contexto da prática.	Desenvolvimento Teórico:
	Ball, Maguire e Braun (2016) desenvolvem a teoria da atuação das políticas com base em exploração empírica em escolas inglesas.

Conceito de Atuação da Política:	
Substituição do termo "implementação" pelo conceito de "atuação da política".	Entendimento do termo como a forma pela qual as políticas são colocadas em cena ou ação em um determinado contexto.
Expansão do Contexto da Prática:	
Contribuição significativa para a análise das políticas brasileiras em diversos cenários (Mainardes, 2018b).	O contexto da prática é concebido como complexo e dinâmico.
Contexto Social e Materialidade:	Sujeitos:
Reconhecimento de que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sujeitas a processos de interpretação, reinterpretação e tradução.	Diversos atores participam do processo de colocar a política em ação no cotidiano da sociedade, incluindo o contexto escolar.
Interpretação e Tradução:	Resultado na Escola:
Processos de interpretação, reinterpretação e tradução ocorrem no contexto da prática.	A atuação da política tem impacto no cotidiano da escola, refletindo o contexto social e a materialidade da política.
Conclusão:	
Fim do processo de atuação da política no contexto da prática.	
Notas Adicionais:	
A teoria destaca a complexidade do processo, com múltiplos atores interpretando e traduzindo políticas no contexto escolar e social.	A ênfase está na dinâmica do contexto da prática, indo além da simples implementação de políticas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Ball, Maguire e Braun (2016)

No âmbito deste fluxograma, almejamos apresentar de forma esquematizada a conceituação da "atuação da política", a qual tem sido alvo de críticas quanto à sua linearidade e à omissão das complexidades inerentes à implementação efetiva de políticas públicas. Tais análises sublinham a inadequação de representar o processo de maneira linear. Assim, a abordagem conceitual do ciclo de políticas e a teoria da atuação surgem como alternativas substanciais, conferindo significado à estrutura analítica desenvolvida pelos próprios atores na prática.

Na perspectiva da teoria da atuação da política, destaca-se a complexidade inerente à execução, permeada por interpretações, reinterpretações e traduções no contexto material. Esta abordagem, ao reconhecer a dinâmica complexa e a necessidade de ajustamentos, transcende as limitações de uma visão simplista, proporcionando uma compreensão mais precisa e contextualizada do processo de transposição de políticas públicas para a prática. No contexto teórico, a resposta às lacunas identificadas no modelo do ciclo de políticas emerge na forma da operacionalização de políticas.

Concentrando-se especialmente na fase de execução, esse enfoque reconhece a considerável complexidade envolvida nessa etapa, indo além das impressões sugeridas pelas fases precedentes. A operacionalização, assim contextualizada, implica a tradução das políticas em práticas reais, sendo influenciada por uma variedade de fatores contextuais que moldam sua implementação.

Elementos essenciais para a construção curricular da rede, a partir da análise do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias: pressupostos teóricos e conceituais (Duque de Caxias, 2021), destacam-se na necessidade “[d]a construção de um currículo significativo (p.7)” e, para além disso,

(...) reafirm[e] (...) a autonomia das formulações da rede em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora seja um documento normativo elaborado no âmbito federal (...) [orientador da] aprendizagem em todas as redes de ensino do Brasil e em suas instituições públicas e privadas, não deve ser, para o trabalho em voga, uma referência absoluta a ser reproduzida acriticamente (p.8).

Na medida em que a proposta curricular ou documento normativo é compreendido como instrumento de política educacional, vale destacar que,

a partir daí, toda proposta curricular deve ser compreendida como um instrumento de política educacional, que consubstancia um projeto social, colocando em jogo disputas, referências teóricas, ideologias e projetos políticos (Duque de Caxias, 2021, p.10).

Além disso, ao considerar a Teoria da *Policy Enactment* como uma extensão da Teoria da Implementação, evidencia-se a importância da interpretação ativa e tradução das políticas durante a implementação. Nesse contexto, salienta-se que as políticas não são simplesmente aplicadas conforme formuladas, mas passam por um processo de adaptação e reinterpretação no nível local para se alinhar ao contexto específico. Fato explicitado em,

Rebeca: A gente, não... não! As políticas, elas não são políticas de Estado, né? Os governos fazem como se fosse deles, mas o Plano Municipal de Educação foi uma discussão coletiva, construída, né? De forma coletiva, participativa, com quem se predispôs a isso e nós não podemos perder esse trabalho. A gente precisa que o Plano Municipal de Educação seja votado ainda esse ano! Então a gente está pediu a sensibilidade da Secretaria também, né? E somar esforços com a gente da sociedade civil para que a gente possa fazer.

[Pausa de alguns instantes....silêncio entre os participante]

Rebeca continua: Com o executivo para enviar esse esse plano para a Câmara e estamos aqui também, já contando com vocês, né? Nos debates nas escolas, para nos ajudar nisso, para que o trabalho também do plano municipal de educação. Não se perca, tá bom? Acho que era isso. Não vou me alongar, mas eu acho que o processo se faz assim, é construindo, avaliando, reavaliando e tentando somar forças sempre, tá bom? Obrigada. (Registro do diário de notas em 28/07/2020, **grifo nosso**)

A implementação do Plano Municipal de Educação – PME (Duque de Caxias, 2015), destacada por Rebeca, ilustra a complexidade inerente às políticas educacionais, que precisam exceder a aplicação mecânica de diretrizes predefinidas. A participação da sociedade civil, o envolvimento da Secretaria de Educação e a colaboração entre atores diversos são primordiais para a construção coletiva e eficácia do PME. O recorte da fala de Rebeca, ressignificado no exercício de observação participante, oferece um vislumbre da dinâmica de efetivação de políticas educacionais, evidenciando o processo ativo de interpretação e negociação, a importância do diálogo e da colaboração no contexto local. A narrativa sublinha a natureza contextual, proporcionando uma visão aplicada e contextualizada do debate que vincula a realidade local à teoria de Ball.

Aprofundando nossa compreensão nas complexidades das contribuições do autor para as políticas educacionais, conforme explorado por Hostins e Rochadel (2019)

percebemos que essa análise vai além, representando apenas uma leitura inicial, com o objetivo de aproximar-se do sentido da política. A tradução, por sua vez, vincula-se à compreensão do texto dentro dos limites da ação, na qual ocorre um processo de re-representação, reordenação que acontece por meio de várias práticas materiais e discursivas (p. 63).

Nesse contexto, estruturamos nossa abordagem em torno de quatro categorias e dimensões analíticas: contexto situacional, cultura ocupacional, contexto material e contexto externo. Orientamo-nos por Ball e colaboradores (2021) que exemplificam os,

contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e "gestão da política" nas escolas); contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura); contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo (p.50)

Direcionamos nossa análise para os elementos que compõem a reestruturação da matriz curricular da Educação Infantil em Duque de Caxias. Este enfoque está alinhado com o propósito de nosso projeto de pesquisa, buscando compreender e propor estratégias para aprimorar a comunicação, participação, aprendizagem e qualidade de vida de crianças com deficiência múltipla decorrente da SCZV em face ao nosso compromisso de colaboração e avanço em um processo em constante evolução.

4.2 O contexto situacional:

A complexa relação entre política e contexto e prática de constituição curricular é o foco nessa seção, buscando desvendar como as políticas se manifestam no contexto lócus do nosso estudo. A assertiva de Ball, Maguire e Braun (2021), de que a política cria o contexto, e, por sua vez, o contexto molda a política, é a base desta apreciação das dimensões contextuais, como sugeridas pelos autores.

Apesar de nosso estudo não se dedicar, nesta pesquisa, às práticas educativas e sim à produção textual curricular, o panorama desse campo, conforme ressaltado por Ball (ano), nos impulsiona a transcender o produto da simples combinação de diretrizes, vez que essa arena é impregnada por valores locais e pessoais.

O contexto situado, conforme descrito por Mainardes (2022), abrange fatores históricos e locais nos vários espaços de aprendizagem, envolvendo as características do lócus educacional, sua constituição humana e dados quantitativos. Esses elementos são essenciais para compreender como as políticas se manifestam nesse ambiente específico, como confirmado pelo recorte da situação registrado a seguir.

Quase 80 minutos depois do início da reunião, já passávamos das 21 horas. Raquel e Elias haviam apresentado o calendário Reestruturação 2020.2 e o grupo de aproximadamente 30 pessoas, dentre redatores, elementos da secretaria **(e até mesmo eu)** estávamos apreensivos. Eram muitas ações, à saber: análises extensas para constituição dos documentos, Grupos de Estudos (GEs) e Grupos de Trabalhos (GTs) a planejar, 3 a 4 reuniões semanais. Nenhum sinal de retorno às atividades presenciais. A pandemia estava em seu auge e nem vacina tínhamos. Ester interrompe Raquel e pede uma semana para “respirar e pensar”. Decidir no “grupão”. Raquel se exalta e por quase 10 minutos fala, em tom bem sério: - Vamos fazer essa reflexão? Eu acho importante vocês se reunirem com calma, em cima desse documento que Elias falou... Com toda a tranquilidade, para, como eu falei, pode reinventar. Poder ter criatividade. Mas vamos ter o nosso objetivo bem traçado! (...) Não dá para a gente ficar, ah, porque agora isso não está bem assim... a gente manda para a frente... manda para a frente... A gente precisa tomar decisões! E Raquel continua: Ah... quem trabalha na gestão, trabalha com decisões, entendeu? Eu preciso saber até onde a gente tem como proposta pensar essa proposta curricular dessa reestruturação para esse ano, para eu sentar e conversar com a Secretária. Se a gente pretende realmente cumprir um calendário e tentar concluir esse... esse ano. (Registro do diário de notas em 28/07/2020)

O recorte evidencia um bastidor presente no processo de elaboração do currículo, onde a urgência por resultados rápidos na produção textual do currículo se choca com a necessidade de uma análise aprofundada dos diversos fatores envolvidos. Essa dicotomia reflete a busca por eficiência imediata, muitas vezes em

detrimento de uma compreensão mais profunda das implicações e da integração real com as demandas locais.

A pausa solicitada por Raquel, propondo reflexão, evidencia a importância de considerar aspectos práticos em consonância com fatores emocionais e contextuais na elaboração do currículo. O tensionamento das decisões rápidas na gestão educacional, confronta a necessidade de alinhar propostas curriculares com metas pragmáticas. A pressão pela conclusão rápida enfrentava a realidade do contexto pandêmico, com suas incertezas constantes durante e após nossa observação. A dicotomia entre eficiência imediata e uma abordagem analítica e prática, aliada às demandas reais do contexto educacional, nos impõe insistir e compreender o que ali estava em jogo, além do desgaste e da negociação oculta. Vejamos a explanação a seguir:

Raquel continua: Ontem tive uma fala com a comissão, foi até mesmo com vocês... **há 16 anos essa rede não discute, não, conclui o trabalho de um currículo.** Então, fica a reflexão para vocês. Há 16 anos não tem pandemia. Há 16 anos não tem problema de falta de comunicação com... com a sociedade civil, com professor, com aluno. Não tem falta de contato físico. **Agora, o que a gente tem hoje é diante de uma pandemia, a gente não tem um currículo! A rede não usa aqueles documentos de um tempo atrás. Essa é a realidade! Ele não está vivo e a gente não tem um currículo pra gente pensar uma adaptação curricular para 2020, 2021.** Então, é uma reflexão que eu, quando cheguei na rede, porque... é... há muito tempo eu trabalho na gestão do [governo do] Estado [do Rio de Janeiro], que tem tantos problemas ou até mais do que tem a nossa rede, mas consegue com os...consegue ter os documentos norteadores, **A gente tem um regimento antigo, que não atende as necessidades de hoje. Quem é aqui orientador educacional, sabe disso. Questões que a gente tem dentro de escola com o aluno, que o regimento não atende mais.** A gente tem um currículo que a gente.... Eu estava trabalhando no departamento de educação básica, os novos concursados foram lá me pedir um documento e [eles, os novos concursados] não entenderam no que esse documento iria... iriam ajudá-los na prática, chegando a essa rede. Isso foi claramente dito a mim e à Abigail, que foi minha testemunha. Porque ela era da minha equipe na época. Essa vergonha que eu passei. Então, eu acho que a gente precisa refletir sobre isso. Porque são 16 anos que há outras gestões aqui já iniciaram esse debate e não concluíram. Então a minha reflexão é a quê e a quem atende a falta dessa conclusão, desse documento? Porque a gente... Problema a gente vai ter sempre. Hoje é a pandemia, e em outros momentos vão ser outros. (Registro do diário de notas em 28/07/2020. **Grifos nossos**)

Os destaque realizados na citação são representações do contexto situacional da rede de educação de Duque de Caxias e remontam ao ano de 2004, o mesmo em que a Rede lança o documento Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Proposta Pedagógica. Volume 2. (Duque de Caxias, 2004). Na fala de Raquel, categoricamente percebe-se que o currículo ou proposta pedagógica da

rede deixa dúvidas quanto à sua efetivação. Os três grifos delatam a estagnação na construção e atualização do currículo da rede de ensino ao longo de 16 anos, sugerindo uma notável falta de planejamento e ação, o que impacta negativamente na qualidade do ensino. A carência de um currículo diante dos desafios impostos pela pandemia e todos os movimentos que precisaram ser realizados frente a urgência educacional imposta pelo isolamento social e fechamento das escolas.

A situação contextual também nos apresenta uma séria desconexão entre documentos norteadores existentes, como o regimento escolar, classificado como antigo, frente as demandas contemporâneas, denunciando um desalinhamento normativo com a realidade educacional, fato corroborado e não questionado pelos orientadores educacionais presentes na reunião.

Observar e analisar esse processo nos faz retornar à questão que vem nos permeando ao longo da construção dessa tese: o entrelugar dos sujeitos no currículo. Em uma sociedade multicultural e multifacetada, o currículo torna-se um espaço fundamental para promover a inclusão, respeitar a diversidade e oferecer uma educação que atenda a todos os alunos. No entrelugar, presente de diversas formas, os sujeitos não estão exclusivamente em posição de vulnerabilidade, mas também em um espaço de resistência e resiliência.

Seguindo a lente situacional, Ball, Maguire e Braun (2021) denunciam que a localização geográfica da rede de ensino pode moldar ou obstruir oportunidades educacionais, com implicações significativas advindas do entorno, tanto interno quanto externo à escola. Os dados demográficos de Duque de Caxias, Duque de Caxias, obtidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), revelam uma realidade complexa. Em 2021, o município ostentava a segunda maior posição em Produto Interno Bruto (PIB) no estado do Rio de Janeiro, com um PIB per capita de R\$ 57.170,07. No entanto, essa prosperidade econômica não se reflete proporcionalmente nos indicadores sociais, posicionando Duque de Caxias como o 19º entre os 92 municípios estaduais, apesar dos desafios sociais evidentes, como assentamentos precários e a falta de planejamento estratégico. Essa complexidade socioeconômica ganha destaque ao relacionar esses dados demográficos à realidade educacional das crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense.

Essa enigmática complexidade socioeconômica torna-se ainda mais eloquente ao conectar esses dados demográficos à realidade educacional das crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense. Em uma entrevista recente publicada no site da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – (FAPERJ) em 16/02/2023, a Professora Doutora Márcia Denise Pletsch, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), enfatizou a urgência de abordagens abrangentes e intersetoriais para enfrentar os desafios educacionais e sociais enfrentados por essas crianças na região da Baixada Fluminense, área geográfica do município de Duque de Caxias. A pesquisadora constata que há resistência de matrícula das famílias de alunos e alunas com deficiência, sobretudo, múltipla e ou física, influenciada por desafios como locomoção, dificuldades socioeconômicas e conflitos entre os cuidados de saúde e intervenções terapêuticas realizadas por essas crianças.

Essa pseudoaversão familiar transcende questões individuais, apontando para a carência de ações intersetoriais integradas. A ausência de propostas concretas que promovam essa interligação, conforme destacado pela pesquisadora, sublinha a urgência de políticas públicas amplas e coordenadas.

No entanto, esse panorama socioeducacional depara-se com desafios adicionais. O vazio normativo e até a não efetividade de propostas que articulem as áreas de saúde, assistência e educação, aliada à persistência de desafios socioeconômicos e à presença de assentamentos precários, tece uma trama complexa de questões que demanda ingerências estratégicas e articuladas. Dados demográficos transcende a apresentação de indicadores frios, desvelando uma narrativa aparentemente intransponível que clama por qualidade de vida e mitigação dos desníveis socioeconômicos em Duque de Caxias.

Ao estabelecer um diálogo com a abordagem de Ball, Maguire e Braun (2021), que criticam a negligência do contexto situacional nas pesquisas educacionais, nossa reflexão confronta a tendência de reduzir o papel desse contexto a um simples enquadramento ou cenografia. Ao realizarmos uma análise contextualizada das localidades, entendemos que esta não apenas enriquece, mas também confere uma dimensão essencial à Teoria da Atuação (TA)

Nossa perspectiva compromete-se com a diversidade nas histórias de vida. No âmbito do currículo escolar, essa diversidade não apenas apresenta desafios, mas

também abre portas para desenvolver um currículo autêntico, inclusivo e equitativo. É fundamental, nesse processo, considerar e valorizar as características singulares de cada território, reconhecendo a riqueza e particularidades presentes na comunidade local. A demografia diversificada reflete a complexidade da comunidade escolar caxiense, o que para nós, é uma chance ímpar de aprimorar a experiência educacional de todos os envolvidos.

Um outro ponto, nesse cenário específico, volta nosso olhar para os números de alunos e profissionais da educação na Rede Municipal de Duque de Caxias, onde constatamos uma realidade complexa. Além da quantificação dos 2.800 professores e 74.497 alunos matriculados, a situação dos profissionais transcende a mera estatística.

Na análise contextual da reestruturação curricular em Duque de Caxias, evidenciada pela representação do Sindicato dos Profissionais de Educação de Duque de Caxias - SEPE-Caxias (2020) em 13 de junho de 2020, destaca-se um hiato significativo entre as diretrizes formais e a implementação prática. Essa dissonância, que se manifesta como um tema central, requer uma análise crítica do debate de construção curricular caxiense. A página do Facebook SEPE-Caxias (2020) forneceu posicionamento oficial sobre a reestruturação curricular, datado de 13 de julho de 2020.

Figura 16: Registro da comunicação em rede social do SEPE_ Duque de Caxias



Sepe-Caxias

13 de julho de 2020 · 🌐



A rede municipal de Duque de Caxias está neste momento em um processo de reestruturação curricular. O Sepe reconhece a importância desse debate para o sistema educacional da cidade, mas entende também que uma rede com salário atrasado, sem um calendário de pagamento, com constantes ataques ao plano de carreira dos profissionais da educação, durante uma pandemia no qual o executivo municipal não atende as orientações mínimas dos órgãos de saúde e institutos de pesquisa não possui as condições mínimas para desenvolver um debate sério e profundo sobre o tema.

Não há condições de se pensar em currículo sem levar em conta as condições materiais que o envolve em seus diferentes aspectos.

Dessa forma, reconhecemos a dedicação, a importância e a capacidade dos professores redatores, todos eles professores regentes lotados em Unidades Escolares, mas acreditamos que este processo, ao menos em seu debate público, precisa ser suspenso, com a garantia de continuidade do pagamento das horas-extras para estes profissionais.

O Sepe tem em seu histórico, a defesa da formação constante de toda a comunidade escolar, inclusive no que tange as questões curriculares, dessa forma, acreditamos que a proposta de debate remoto, ou seja, o grupo de estudos a ser realizado pelas escolas, através de plataformas online pode comprometer a qualidade e a abrangência dos conceitos tratados em relação ao currículo da nossa rede.

Dessa forma, defendemos que ele seja também realizado no retorno das atividades presenciais.

👍 177

19 comentário 43 compartilhamentos

👍 Curtir

💬 Comentar

🔗 Compartilhar

Fonte: Página do Facebook do SEPE-Caxias. Acesso em 02/02/2024

Diante do desafiador cenário apresentado, o SEPE-Caxias (2020) enfatiza a urgência na resolução de questões fundamentais, como salários atrasados e outras condições precárias, antes de se iniciar debates sobre a reestruturação curricular. Tal ênfase sublinha a crítica realidade enfrentada pela rede municipal de educação de Duque de Caxias e nos direciona a concentrar nosso foco nos contextos laborais específicos da rede na próxima seção, destacando a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre as condições que permeiam a situação contextual local.

4.3 Culturas profissionais

Dando continuidade às nossas categorias analíticas acerca do processo de reestruturação curricular, dedicamos nessa seção atenção à Equipe da Coordenadoria de Educação Especial de Duque de Caxias (CEE/DC), da qual emergiram elementos fundamentais para nosso estudo. Ao abordar as percepções iniciais da Equipe de Educação Especial, desvelou-se uma trama complexa que se entrelaça à cultura profissional. Adotamos a abordagem de grupo focal, inspirados em

Manzini (2014), composto por quatro membros da CEE/DC. Este exame configura uma amostra reveladora dos bastidores, elucidando a influência da cultura profissional dos professores na construção do currículo na rede.

Ao explorar a importância de um estudo específico sobre crianças com deficiência múltipla causada pelo Zika Vírus, as palavras impactantes do Participante 1 ecoam:

Considero fundamental que o olhar das escolas estejam voltados para a diversidade existente em seu espaço, oportunizando que o acesso, permanência e participação na aprendizagem seja de fato para todos, neste caso, garantindo que as crianças com a SCZV sejam atendidas em todas as suas necessidades. Quando o estudante for de fato protagonista do processo de ensino e aprendizagem e as ações pedagógicas da Unidade Escolar contemplar os interesses desses sujeitos, todos se beneficiarão. O aluno com Deficiência Múltipla tem peculiaridades que merecem atenção e cuidado, exigem que as propostas do PEI sejam coerentes com suas realidades. Pensar a escolarização desse sujeito significa pensar desde sua saída de casa, até seu retorno a ela (Participante 1 do questionário, 15/09/2022).

Por sua vez, o Participante 3, de forma concisa e firme, declara: 'estamos fazendo a história' (Participante 3 do questionário, 15/09/2022). Essa assertiva nos lança à reflexão sobre o papel ativo que estão desempenhando na transformação do cenário educacional, indicando uma postura proativa e consciente da relevância deste grupo na construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Adicionalmente, a afirmação “Estamos caminhando, mas ainda existe muito a ser feito” (Participante 3 do questionário, 15/09/2022) oferece indícios claros de desafios persistentes às práticas curriculares inclusivas, sugerindo uma consciência crítica da necessidade contínua de esforços para atender plenamente às demandas dos alunos.

Ademais, ao indagarmos sobre a percepção conceitual do currículo escolar, as respostas dos voluntários revelam uma visão unificada sobre o papel desse documento. O Participante 1 destaca a função de subsidiar o trabalho pedagógico da Unidade Escolar, orientando o planejamento a partir das especificidades de cada modalidade e segmento. O Participante 2 enfatiza o norteamento dos sujeitos do contexto escolar para uma atuação mais eficiente, sempre visando o melhor para os alunos.

A contribuição do Participante 3 destaca-se ao conceber o currículo como “um guia para a prática pedagógica, sendo elaborado a partir do olhar coletivo de todos os envolvidos no processo educacional”. Ele destaca a necessidade de expressar a

cultura da coletividade e apontar caminhos para a aquisição do conhecimento formal. Em suas palavras,

Nortear a prática pedagógica, sendo concebido a partir do olhar coletivo de todos os envolvidos no processo educacional. O currículo deve expressar a cultura da coletividade, apontar possíveis caminhos para aquisição do conhecimento formal - erudito (práticas pedagógicas), e para tanto, deve conter conteúdos e estratégias para o alcance dos objetivos eleitos por determinado grupo (comunidade escolar) e da sociedade. (Participante 3 do questionário, 15/09/2022).

A contribuição do Participante 4, ao sinalizar a necessidade de orientar o caminhar do aluno, incorpora uma dimensão prática e individualizada, enriquecendo e personalizando o entendimento coletivo do currículo. Destaca a importância de organizar e disponibilizar sortes e apoios, de maneira específica, quando e se necessário ao êxito ao longo do percurso educacional de cada estudante, compreendendo-o como oportunidade ímpar de qualificação do que se realiza na escola.

Essas vozes, convergindo e diversificando, revelam um entendimento denso da relevância do currículo, vez que, orientam práticas curriculares e refletem a cultura coletiva, proporcionando direcionamentos para atingir metas da comunidade escolar e sociedade. Dessa forma, percebe-se que o currículo transcende sua natureza burocrática, assumindo a configuração de um organismo vivo que molda a experiência educacional e expressa valores essenciais à comunidade educativa. Ao explorar as perspectivas conceituais do currículo pelos participantes 1, 2, 3 e 4, ressaltamos sua importância como roteiro prático e reflexo da cultura grupal.

Ao analisarmos os dados empíricos deste estudo, voltamo-nos para os referenciais bibliográficos recomendados antes das 14 lives promovidas pela comissão de reestruturação curricular, buscando apresentar bases teóricas para disseminar informações pertinentes ao currículo escolar e solidificar o contexto da cultura profissional em Duque de Caxias. Avançando para os demais dados empíricos, concentramos nossa atenção nos 43 referenciais bibliográficos indicados antes das lives, os quais visavam disseminar conhecimento e estimular o diálogo curricular. Todos os textos foram lidos, e todas as lives foram assistidas de maneira síncrona.

Com grande expectativa, aguardávamos a live de 24/07/2020, cujo tema exploraria as propostas curriculares para a Educação Infantil. Entretanto, ao examinarmos os textos de Gonçalves (2019), Nunes (2009) e Guimarães (2006), percebemos a ausência de discussão sobre a educação inclusiva na infância, em

particular, a criança com deficiência múltipla. Essa lacuna se estendeu até a live 10, intitulada “Currículo: escola, inclusão e Diferenças”, ocorrida em 11/09/2020, com as Professoras Dr^a Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) e Dr^a Joyce Alves da Silva, (UFRRJ). O objetivo era proporcionar subsídios teóricos para que os professores possam discutir os temas da inclusão e diferenças na sua prática educativa, incluindo leituras do Estatuto da Pessoa com Deficiência e artigos acadêmicos sobre diferenciação curricular, desenho universal na aprendizagem, gênero e sexualidades.

Ao longo de 14 semanas, diversos temas foram abordados. No entanto, diante desse contexto, surge a interrogação sobre quando as políticas curriculares da Educação Infantil darão atenção à inclusão de crianças/pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência múltipla. Questionamo-nos sobre as razões que sustentam a exclusão do desenvolvimento humano dessas crianças em um período tão propício para o debate social, como foi o processo de reestruturação curricular. Refletindo sobre esses dados, acompanhamos o pensamento de Mendes (2018) vez que “a educação que segrega fisicamente os alunos é discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que simplesmente busca a igualdade, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta se não atender às necessidades específicas de alguns alunos” (p. 80).

A lacuna identificada incita os interessados no assunto a buscar fontes independentes, pois esses agentes são frequentemente pouco visíveis na estrutura social. Propomos que as políticas de currículo sejam encaradas como um processo em constante evolução na construção de significados e interpretações para as decisões. A noção descrita por Ball (2003, p. 216) como performatividade oferece um entendimento nesse contexto. Ele a define como “uma tecnologia, uma cultura e um mecanismo de regulação que utiliza avaliações, comparações e, por fim, se revela como instrumento de controle, desgaste e transformação”. Essa concepção não indica que a cultura seja exclusivamente um discurso estatal, mas sim uma interação entre diversos discursos locais, resultando em uma diversidade de recriações tanto no plano prático quanto nas diretrizes oficiais. O reconhecimento dessas dinâmicas amplia a compreensão da influência e da complexidade das políticas de currículo, fundamentando assim a importância de uma abordagem mais ampla e contextualizada.

A cultura, nesse contexto, não apenas molda práticas educativas, mas também define identidades sociais e a constituição dos sujeitos. Identidades e subjetividades derivam de processos discursivos que nos situam dentro das definições fornecidas pelos discursos culturais. As políticas curriculares não são apenas documentos neutros sobre o que ensinar, mas têm um papel ativo na moldagem das práticas pedagógicas. Em Duque de Caxias, a reestruturação curricular busca ajustes construtivos e colaborativos às teorias locais, fortalecendo a interseção entre política, cultura profissional e práticas educativas locais.

Ao abordarmos a acessibilidade arquitetônica, que vai além da simples adaptação de instalações, evidenciamos um compromisso efetivo com a equidade no ensino. Investir em infraestruturas transcende melhorias físicas, representando um comprometimento tangível na criação de ambientes inclusivos. Nesse contexto, analisamos as dinâmicas e impactos mensuráveis das estruturas educacionais na promoção da inclusão e equidade. A defesa de um currículo universalista acessível é crucial para a equidade no aprendizado. A acessibilidade arquitetônica assegura a igualdade de acesso aos ambientes de ensino, sendo parte integrante da transição para o cenário material, onde garantir a acessibilidade vai além da adaptação física; é um compromisso tangível com a promoção da equidade. Investir em estruturas, considerando a acessibilidade, não apenas atende às necessidades das pessoas com deficiência, mas contribui para ambientes inclusivos, beneficiando a todos.

4.4 O contexto material

A análise dos contextos materiais e respostas adaptativas durante a pandemia emerge como um elemento crucial para uma compreensão aprofundada da dinâmica subjacente ao Processo de reestruturação curricular em Duque de Caxias. Ao transcender os aspectos tangíveis da infraestrutura, a abordagem abrangente dos contextos materiais incorpora uma variada gama de fatores, incluindo orçamentos, pessoal e tecnologias de informação (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Esta visão crítica destaca a interconexão desses elementos, evidenciando não apenas sua influência direta sobre o que foi produzido e disponibilizado ao campo educacional no município, mas também ressaltando suas interações complexas e por vezes contraditórias.

Ao explorar os desdobramentos da reestruturação curricular em Duque de Caxias, especialmente durante o contexto pandêmico, nos deparamos com uma série de atividades online, como transmissões ao vivo em plataformas como Facebook, WhatsApp, Google Classroom e Moodle³¹. Educadores e pesquisadores envolveram-se em discussões aprofundadas sobre os desafios do Ensino a Distância (EAD) na formação inicial e na Educação Básica, evidenciando não apenas a urgência de reavaliar a educação em uma escala global e local, mas também a necessidade premente de uma análise crítica dos modelos e métodos educacionais predominantes (Ball; Maguire; Braun, 2021).

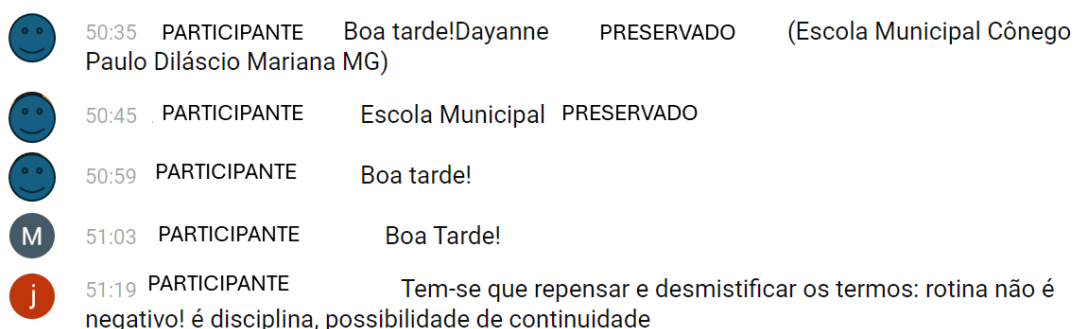
A decisão de manter o debate e as ações referentes à construção do currículo suscitaram uma tomada de decisão em três diretrizes essenciais, cada uma carregando consigo implicações e desafios críticos. Primeiramente, a SME-Duque de Caxias poderia optar por conduzir formações com os professores, abordando as implicações do EAD no ensino da Educação Básica diante da suspensão das atividades. Esta abordagem, embora crucial, exige uma avaliação crítica das estratégias de formação e de seu impacto efetivo na prática educacional. Não foi o caminho escolhido.

A estratégia de promoção de diálogos síncronos, envolvendo a participação ativa de professores e profissionais da Rede Municipal, revelou-se uma iniciativa de grande relevância e, ao mesmo tempo, crítica, no contexto da abordagem da reestruturação curricular. O objetivo subjacente foi criar um ambiente propício para a discussão de aspectos pertinentes, refletindo um compromisso efetivo com a participação ativa e a promoção de diálogo inclusivo entre os diversos membros da comunidade escolar.

³¹ **Facebook:** Plataforma de mídia social fundada por Mark Zuckerberg e seus colegas, permitindo a criação de perfis pessoais, interações sociais, compartilhamento de conteúdo e conexão com amigos e comunidades. **WhatsApp:** Aplicativo de mensagens instantâneas para dispositivos móveis, que possibilita a comunicação em tempo real através de texto, voz, imagens e vídeos, de forma individual ou em grupos. **Google Classroom:** Uma plataforma educacional desenvolvida pelo Google, projetada para auxiliar professores e alunos na organização e compartilhamento de materiais educacionais, atribuições e interações online. **Moodle:** Um sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS - Learning Management System) de código aberto, utilizado para criar ambientes virtuais de aprendizagem. Oferece recursos para a administração de cursos, interação entre alunos e professores, e distribuição de materiais educativos online.

Um ponto singular e fundamental foi a colaboração e aproximação entre os membros da comissão, notadamente os professores redatores oriundos das escolas da rede e das equipes de gestão da rede municipal de educação de Duque de Caxias. Essa sinergia se estende para além da comissão, alcançando a comunidade de forma abrangente, com a participação de representantes dos conselhos e organizações, incluindo membros do Conselho Municipal de Educação e participantes do Fórum Municipal de Educação, bem como o público em geral. Surpreendentemente, a abertura do diálogo foi tão abrangente que até mesmo indivíduos de outras redes e estados se relataram e interagiram no chat da transmissão. Como registramos na imagem a seguir:

Figura 17: Detalhe da interação no chat ao vivo- Participante de Minas Gerais



Descrição da imagem: A imagem é uma captura de tela de um chat, mostrando cinco mensagens de participantes diferentes em um evento online. As mensagens são organizadas cronologicamente e cada uma inclui a hora, ícone de usuário, identificação do participante e a mensagem enviada. Fim da descrição.

Fonte: https://www.youtube.com/live/CUryan_8uNM?si=HYQqqOcNq68-bMln Acesso em 18/12/2023

A eficácia dessa dinâmica colaborativa não se limitou a consolidar a participação local; ao contrário, expandiu-se para além das fronteiras geográficas, delineando vividamente a amplitude e a importância do diálogo proposto. A profundidade desse impacto transcendeu a esfera meramente regional, destacando a universalidade e a relevância global da abordagem aplicada na reestruturação curricular.

A participação ativa de diversas partes interessadas, tanto internas quanto externas, foi fundamental na condução do processo de reestruturação curricular em Duque de Caxias. Esse engajamento colaborativo ampliou o espectro de perspectivas

consideradas durante as discussões, enriquecendo o diálogo com uma variedade de vozes e experiências.

A presença de representantes da comunidade local, bem como de outras regiões e estados, contribuiu para tornar o debate mais abrangente e inclusivo. Além disso, a colaboração entre participantes locais e externos fortaleceu o tecido da comunidade educacional, estabelecendo uma base sólida para a reestruturação curricular. Essa sinergia entre diferentes atores do cenário educacional destacou a importância da cooperação e do trabalho em equipe na busca por soluções eficazes para os desafios enfrentados pela educação.

A condução do processo de reestruturação curricular de forma online, utilizando plataformas como "Meet" e "Zoom", evidenciou a adaptação às tecnologias emergentes e a capacidade de inovar diante de novos desafios. No entanto, é importante reconhecer que essa escolha também trouxe consigo desafios, como as disparidades de acesso à tecnologia e a eficácia das plataformas na promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos.

Nesse contexto, o reconhecimento dos recursos humanos como o principal ativo destacou o papel fundamental dos professores e profissionais da educação na formulação e execução das políticas educacionais. No entanto, é crucial garantir condições de trabalho adequadas, suporte e reconhecimento para esses profissionais, a fim de promover uma educação de qualidade e equitativa.

Os desafios na infraestrutura tecnológica também foram percebidos como oportunidades estratégicas para intervenções alinhadas aos objetivos de reestruturação curricular. Isso exigiu uma abordagem cuidadosa das implicações éticas, sociais e pedagógicas das novas tecnologias, bem como uma reflexão sobre como garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a essas ferramentas.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante o distanciamento social, o comprometimento com a participação ativa dos envolvidos permaneceu firme, mesmo em formato remoto. Isso demonstrou a resiliência da comunidade educacional de Duque de Caxias e a busca por alternativas que garantam a continuidade e relevância do processo de reestruturação curricular.

Dentro de um contexto marcado pela pobreza e desigualdade social, como é o caso de Duque de Caxias, uma região periférica habitada principalmente pela classe popular, a intervenção ético-política se torna crucial. Observar as construções sociais

e subjetivas em sua transversalidade é essencial. Nesse sentido, a interseccionalidade se revela como uma ferramenta indispensável, em resposta à estratégia de análise crítica sobre as relações de poder e suas desigualdades sociais. Essa abordagem aponta complexas dinâmicas sociais a partir de marcadores de segregação historicamente consolidados, como raça, gênero, classe e território.

Porém, é necessário refletir sobre o papel do currículo dentro desse contexto desafiador. Embora a educação infantil não deva ser vista como a solução para todos os problemas sociais, nem como uma simples compensação de carências e déficits, sua importância não pode ser subestimada. Os problemas sociais enfrentados, como baixa renda, pobreza, exclusão e violência, exigem abordagens multifacetadas que envolvam diversas instâncias políticas. Além disso, é essencial que as diferenças entre crianças de classes e grupos sociais distintos sejam encaradas por uma ótica que não reduza essas disparidades à ideia de deficiência.

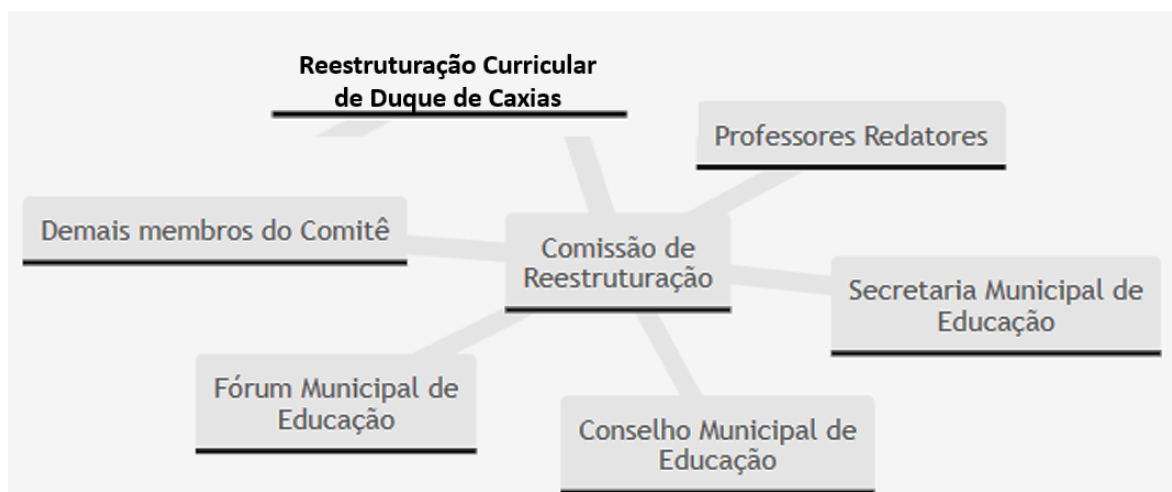
Assim, a escola desempenha um papel crucial não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na promoção da igualdade e na superação das desigualdades. Por meio de práticas educacionais inclusivas e sensíveis às diversidades, a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Onde todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição social, tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento e realização pessoal.

4.5 O Contexto Externo

O desafio da reestruturação curricular na rede municipal de educação em Duque de Caxias destaca-se pela interação dinâmica entre o ambiente externo e as metas educacionais, desempenhando papel essencial. Neste cenário, os profissionais da educação, atuando como professores redatores e desempenhando outras funções na comissão plural e gestora, encontram-se profundamente entrelaçados.

Os elementos mencionados não só definem como o currículo é estruturado, mas também têm impacto na natureza da educação fornecida aos alunos. Isso reflete uma interação dinâmica entre as forças presentes no sistema educacional. O diagrama a seguir ilustra essa relação tanto dentro quanto fora dos muros educacionais:

Figura 18: Rede de relações da Comissão de Reestruturação



Descrição da imagem: A imagem mostra um diagrama organizacional relacionado à "Reestruturação Curricular de Duque de Caxias". No centro está a "Comissão de Reestruturação", que se conecta a várias entidades. À esquerda, ligado à comissão, está o "Fórum Municipal de Educação" e "Demais membros do Comitê". À direita, conectam-se os "Professores Redatores" e a "Secretaria Municipal de Educação". Abaixo, há uma ligação com o "Conselho Municipal de Educação". O layout é simples, com caixas de texto e linhas que conectam cada grupo ou entidade envolvida. Fim da descrição

Fonte: elaborado pela Autora

A interação entre o contexto externo e as metas educacionais torna-se evidente ao considerarmos a Teoria da Atuação proposta por Ball, Maguire e Braun (2021). Esse enunciado sublinha a conexão entre as políticas educacionais, as pressões sociais e as estratégias de ensino, criando um cenário no qual as escolas se veem confrontadas a se ajustarem continuamente. A complexidade em Duque de Caxias se torna evidente pelas peculiaridades locais, pela diversidade de alunos e alunas e pelas demandas específicas da comunidade.

E as crianças público da Educação Especial ? Qual lugar tem sido destinado a elas? Tentaremos responder a essa pergunta, baseando-nos nas possibilidades de flexibilização do ambiente, nos aspectos de acessibilidade física, curricular e cognitiva que atendam às necessidades individuais (Brasil, 2008).

A inclusão da criança com deficiência na educação infantil não depende apenas das leis existentes, mas também de ações que impulsionem mudanças políticas, culturais e sociais. Para a construção dos currículos locais, conforme o texto da BNCC, leva-se em consideração a "autonomia" dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, bem como o contexto e as características dos alunos, enfatizando o envolvimento e participação das famílias e da comunidade. Além da

obrigação de reorganizar os currículos, delega-se a responsabilidade da implementação da BNCC para os entes federados (Brasil, 2017).

A BNCC para a Educação Infantil sequer indica um conceito de infância . A referência que lá está, cita brevemente o conceito de criança como sujeito de direitos, a mesma definição presente nas DCNEIs. Estrutura contextos de aprendizagem orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas utilizando diferentes linguagens. Propõe (transfere) ao professor uma intencionalidade pedagógica, qual seja,

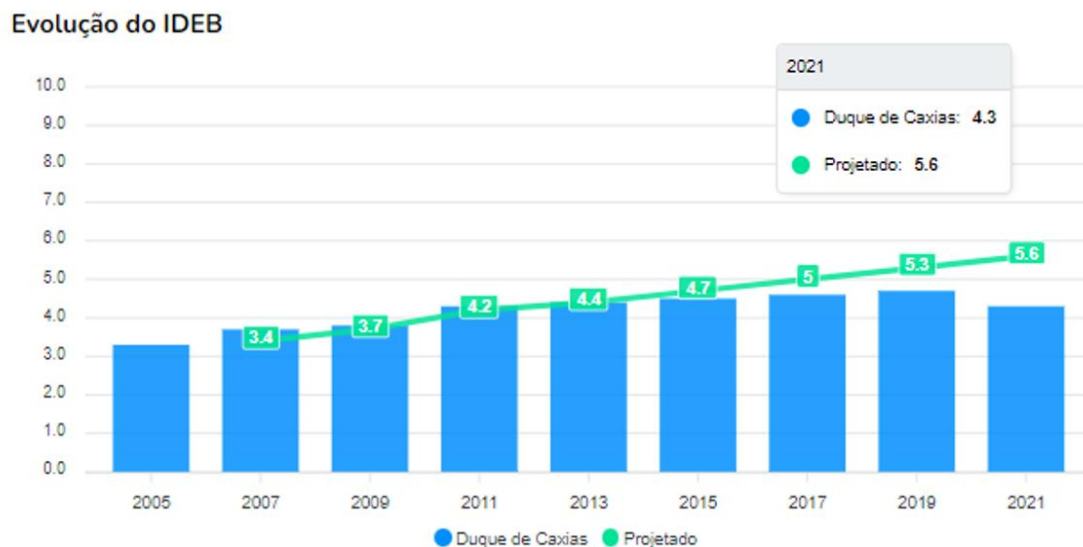
oportunizar experiências e "[...] organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (Brasil, 2017, p. 39).

A construção da imagem institucional da escola, especialmente da escola inclusiva, vai além das diretrizes educacionais normativas; ela é moldada pelas percepções da comunidade local. Nesse contexto, a relevância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) transcende a mera mensuração estatística, desempenhando um papel decisivo ao influenciar diretamente as práticas pedagógicas e impondo desafios significativos às salas de aula. A necessidade de equilibrar a resposta às exigências do IDEB com a oferta de uma educação inclusiva e contextualizada configura-se como um desafio constante no processo de reestruturação curricular.

De acordo com informações oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias, em 2021, obteve a nota 4,3. Este monitoramento tem por objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar, sendo o indicador educacional que acompanha o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação³² que trata da educação básica.

³² Informações divulgadas no site oficial do Ministério da Educação (MEC), informam sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola

Gráfico 3: IDEB projetado para Duque de Caxias entre 2005 e 2021



Fonte: IDEB (2021) INEP

O gráfico procura demonstrar a evolução da projeção de IDEB do município entre os anos de 2005 e 2021 e foi divulgado em setembro de 2022, a projeção do resultado não alcançou a meta projetada de 5,6 pontos.

As avaliações em larga escala, como destacado por Bonamino e Sousa (2012), são apontadas como fatores de peso na elaboração de políticas educacionais. Entretanto, essa abordagem não escapa de críticas, uma vez que pode resultar na padronização excessiva do currículo, desviando o enfoque de aspectos mais abrangentes e flexíveis da educação. A ênfase acentuada nessas avaliações representa o risco de transformar a busca pelo sucesso educacional em uma métrica numérica simplista, negligenciando as demandas observadas pela e na diversidade de sujeitos, com ou sem deficiência, e observando o horizonte de uma educação equitativa no amplo sentido da palavra. O debate em torno dessa dinâmica complexa ressalta a importância de repensar a abordagem avaliativa, buscando um equilíbrio que valorize tanto a qualidade educacional quanto a singularidade de cada estudante.

para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. Para ver mais, consultar o <http://portal.mec.gov.br/>

Neste contexto, as alterações no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2019, embora marcantes, levantam dúvidas sobre sua eficácia, especialmente no âmbito da Educação Infantil. A centralidade conferida às avaliações em larga escala sublinha a importância de adotar abordagens mais acessíveis e contextualizadas para avaliar o sistema educacional, assegurando que as especificidades da Educação Infantil sejam devidamente consideradas.

Outro elemento crítico na interação entre o contexto externo e as metas educacionais é o envolvimento dos pais na educação de seus filhos. Esse fator transcende o ambiente escolar, desempenhando um papel fundamental no sucesso educacional ao impactar diretamente o desempenho e a motivação acadêmica das crianças. É fundamental a compreensão dessas nuances para o desenvolvimento de estratégias de políticas públicas mais eficazes e inclusivas.

A análise desses contextos externos, integrada à Teoria da Atuação, suplanta observar o impacto das avaliações em larga escala. Ela busca compreender as nuances regionais, os desafios específicos da educação infantil e a importância da família como rede de apoio. A construção de políticas educacionais exige uma abordagem integral, incorporando diversas perspectivas e considerando os contextos diversos do sistema educacional em Duque de Caxias.

A complexidade dos contextos externos destaca a interconexão entre políticas locais, nacionais, práticas escolares e expectativas sociais. Diante desse cenário, uma abordagem crítica e aprofundada se impõe, indo além da superficialidade das avaliações em larga escala. Busca-se compreender as nuances regionais, os desafios da educação infantil e a importância do apoio familiar para a construção de políticas públicas eficazes. Essa análise holística desses contextos incorpora diversas perspectivas, considerando as especificidades do sistema educacional brasileiro.

A política de apoio à gestão escolar, como componente essencial dos contextos externos, promete ser um suporte integral para as instituições educacionais. No entanto, sua eficácia na implementação determina a natureza e a qualidade da gestão diária, configurando-se como um elemento fundamental para o desdobramento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a colaboração entre as diferentes esferas da comunidade escolar, representadas pelos professores redatores, gestores municipais, conselhos educacionais e demais agentes envolvidos, assume um papel fundamental na busca por uma educação de qualidade e alinhada às expectativas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos desdobramentos do pensamento, como harmônicas entrelaçadas,
A pesquisa se ergue em intrincados caminhos delineados.
A hipótese, farol que ilumina o crepúsculo do questionar,
A BNCC, lente perspicaz, desvelando a política a sondar.
A trajetória interpretativa, sob o escrutínio de olhares críticos,
Da Base Nacional, em textos locais singulares e específicos.
Desvendando ausências, compromissos sutilmente não ditos,
A justiça curricular, um eco que ressoa em cada grito.
Objetivo geral, bússola que orienta com preciosa meticulosidade,
Analisar interpretações, na busca incansável por clareza e verdade.
No contexto infantil, na Baixada que acolhe e abraça,
Alunos múltiplos, sob a lente que tecemos, com maestria e graça.
Matriz e propostas, em uma dança intrincada e harmoniosa,
Política contextual, em uma vasta e complexa bonança.
Contextos políticos, sob a luz da análise crítica e profunda,
Compreendendo o estudo em sua trama sofisticada e fecunda.
O entrelugar ocupado, pelos múltiplos seres em sua sina,
No currículo e referencial, pulsando em deveres de altivez divina.
Efeitos interpretados, nos documentos sagrados do estudo,
Do cenário-lócus, onde destinos são traçados com virtude.
Assumindo a perspectiva, de sistemas educacionais inclusivos,
Políticas educacionais, direitos sagrados e produtivos.
A universalização do saber, direito sem fronteira ou barreira,
Convenção da ONU, como oráculo, voz clara e verdadeira.
Na poesia do estudo, em aliteraões refinadas e eruditas,
A busca por justiça, em palavras encantadas e infinitas.
Uma professora incansável, de trilhas marcadas pela fé e humildade,
Por um mundo mais justo, onde a inclusão é a sinfonia da verdade.
(Vieira, 2023)

Ao investigar as políticas curriculares inclusivas na Educação Infantil, surge uma indagação: estamos promovendo efetivamente a inclusão educacional das

crianças, especialmente aquelas com deficiência múltipla devido à Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV)? Considerando a trajetória interpretativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua influência na produção textual dos currículos locais, é plausível argumentar que não houve uma contemplação adequada do compromisso de promoção da justiça curricular para os alunos e alunas com deficiência múltipla em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV).

Dialogando com Giroux (1992), percebemos que o currículo não é apenas um espaço para a transmissão unilateral de conhecimento, mas sim um ambiente de participação e emancipação, onde tanto os professores quanto os alunos interagem colaborativamente, conforme destacado por Freire.

Entretanto, ao analisar as políticas curriculares, observamos uma lacuna significativa na concretização das demandas do currículo e da escola inclusiva. A reestruturação curricular da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias era necessária, sim! Todavia, o tempo/espaço em que ela ocorreu, especificamente durante a maior manifestação pandêmica desse tempo contemporâneo, requer um olhar atento para o que impacta e o que se configura como demanda específica da escola inclusiva que almejamos. É imprescindível investigar as interações complexas entre política, contexto e prática curricular, considerando como esses elementos impactam a elaboração do currículo, de modo a garantir sua adequação para todos os alunos.

A interseccionalidade deve receber destaque, integrando de maneira mais coesa elementos como raça, classe social, gênero e saúde à estrutura curricular proposta. O currículo precisa ser acessível a todos, superando desafios e oportunidades no contexto de lugares desiguais como Duque de Caxias.

Ao refletir sobre o papel dos profissionais da educação na moldagem do currículo e da essência da educação, é categórico alinhar essa atuação com as metas estabelecidas para a escola inclusiva. A colaboração entre partes interessadas e às tecnologias emergentes devem ser contextualizadas de forma específica em relação às demandas da escola inclusiva.

A Educação Infantil inclusiva é uma emergência, especialmente em locais com acentuada vulnerabilidade social como Duque de Caxias. A centralidade deve estar na acessibilidade e na diversidade, reconhecendo o direito de todos os alunos de aprenderem e estarem juntos, valorizando suas individualidades.

É essencial reconhecer a importância da inclusão de alunos com deficiência múltipla, especialmente aqueles afetados pela SCZV, nos textos curriculares locais. Essa inclusão não apenas reflete a gênese da construção curricular, mas também promove uma educação mais justa e inclusiva para todos.

Portanto, este estudo serve como um convite à reflexão e à ação, inspirando todos os envolvidos na educação a trabalhar juntos em prol de um futuro mais inclusivo e igualitário, conforme preconizado por Paulo Freire.

No exercício docente, emerge diariamente um ponto que amplia a relevância de nossa pesquisa. Em um constante processo de tomada de decisões, são realizadas escolhas curriculares que definem, cotidianamente quando e o quê ensinar. O olhar atento para o currículo precisa ser uma bússola, buscando sempre alinhar suas diretrizes com intervenções significativas e mediadas para cada criança. A escolarização de alunos com deficiência múltipla causada pela Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) é uma tarefa intensa, com tendência à ser solitária e imbuída de grande responsabilidade. Isso se deve ao fato de que o currículo oficial da escola, que deveria abranger todos os alunos, muitas vezes negligencia a realidade com as quais essas crianças vivem, deixando-as à margem durante a maior parte dos 200 dias letivos do ano escolar. Esta situação é inaceitável e exige uma reflexão urgente sobre as políticas educacionais inclusivas.

Utilizando a metáfora de um guarda-chuva como símbolo tangível do currículo escolar, podemos visualizar que essas crianças e seus professores estão expostas à chuva e ao sol, enfrentando todas as adversidades sem a devida proteção. Mais de meio século após a adoção da Convenção sobre os Direitos Humanos, muitos ainda permanecem excluídos e dependentes da voz de suas famílias e professores para serem ouvidos, vistos e considerados. Diante desse cenário, só podemos continuar lutando. Escolhemos estar ao lado daqueles que desejam mudanças, buscando apoio na ciência e na pesquisa para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos. A adoção da Teoria da Atuação de Ball para examinar as políticas educacionais constituiu um avanço significativo na maneira como tais políticas são compreendidas, afastando-se da noção de "implementação" para adotar a de "atuação da política". Essa mudança de perspectiva mostrou-se extremamente produtiva ao revelar os processos políticos como elementos ativos e imbricados no tecido material e social. Durante a pandemia, essa abordagem teórica foi aplicada na

reestruturação curricular, facilitando uma colaboração eficaz e extensiva entre os diversos atores educacionais por meio de plataformas digitais.

O estudo evidenciou a complexidade da atuação das políticas educacionais, destacando que esta envolve não apenas a aplicação, mas também a interpretação e a tradução por atores locais. A teoria proporcionou um instrumental analítico valioso para investigar como as interações entre diversos contextos influenciam as práticas educacionais, com ênfase nas expectativas comunitárias e nas políticas que as moldam. Em Duque de Caxias, essa dinâmica mostrou-se essencial para entender como as pressões sociais e avaliações externas, como as provenientes do IDEB, impactam diretamente a prática pedagógica.

Um ponto crítico levantado pelo estudo foi a necessidade de mais investigações detalhadas sobre como as teorias são experienciadas diariamente nas escolas de Duque de Caxias. O estudo ressaltou uma carência de dados empíricos que ilustrem a aplicação prática dessas teorias, uma lacuna ainda mais acentuada pelas restrições metodológicas impostas pelo contexto pandêmico, que limitou as interações e aprofundamento das análises.

A pesquisa também apontou incertezas relacionadas ao processo de tradução e interpretação das políticas e seu efeito nos resultados educacionais da região. Um estudo mais minucioso sobre os mecanismos pelos quais os atores locais influenciam essas traduções e os impactos resultantes nas práticas educacionais poderia fornecer entendimentos mais robustos sobre a situação.

No contexto das políticas curriculares inclusivas na Educação Infantil, o estudo questionou a efetividade da inclusão educacional, especialmente para crianças com deficiência múltipla decorrente da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). A análise trouxe à tona uma discrepância significativa entre as intenções das políticas e sua realização prática, revelando lacunas importantes na concretização das demandas de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Finalmente, a investigação reiterou a importância de adaptar flexivelmente as políticas educacionais para refletir e respeitar as particularidades dos contextos locais, como Duque de Caxias. A utilização de metodologias inovadoras, como a etnografia política e o ciclo de políticas de Ball, permitiu uma análise detalhada da interação entre políticas e práticas educacionais, esclarecendo a complexidade dessas interações e as diversas respostas locais às iniciativas de reforma curricular. Este trabalho sublinha

a necessidade contínua de ajustar as diretrizes educacionais para promover uma educação mais justa e inclusiva.

Ao concluir esta jornada de pesquisa, percebe-se que o trabalho está longe de terminar. As questões levantadas são apenas o ponto de partida para novas investigações e ações práticas. No entanto, mesmo diante das dificuldades, há também sinais de esperança. Em meio às lacunas e omissões das políticas vigentes, emergem iniciativas locais de resistência e luta pela inclusão. Professores engajados, pais dedicados, gestores comprometidos - cada um a seu modo, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e inclusiva para todos.

Que este estudo possa servir como um convite à reflexão e à ação, inspirando todos os envolvidos na educação a trabalhar juntos em prol de um futuro mais inclusivo e igualitário. Assim sendo, é imperativo continuar e aprofundar nossa compreensão sobre como as políticas curriculares discutidas se traduzem concretamente na prática. Temos um ideal de escola e ela é inclusiva. Ela é de todos.

Não é fácil, nunca será! De maneira mais substancial e direcionada, os desafios e oportunidades que o currículo inclusivo continuarão enfrentando no contexto de Duque de Caxias devem se estender para além das dinâmicas gerais, adentrando as implicações da participação, aprendizagem e socioeconômicas das políticas educacionais. Lugar de criança com deficiência e sua família é junto à sua comunidade e, legitimamente no centro da atenção das políticas públicas.

Precisamos falar dos atores/profissionais da educação em constante construção de uma cultura. Ainda que não seja inclusiva. A colaboração entre partes interessadas, o amoldamento às tecnologias, as leituras, a ausência do salário, em plena pandemia. Covardia. Sim! De igual maneira, é emergente a conscientização contínua sobre questões de acessibilidade, afinal, a promoção da inclusão em educação vai além do que está (não está) nas políticas, requer desejo de mudança cultural que valorize e respeite a diversidade dos sujeitos como seres históricos e socialmente situados.

Não há mais espaço para invisíveis nas políticas curriculares. Seja “aqui em Duque de Caxias ou lá, onde quer que seja”. A centralidade deve estar na acessibilidade e na diversidade, vez que a trajetória teórica/interpretativa da BNCC não foi suficiente para assegurar uma justiça curricular plena a todos os alunos e alunas. O direito de aprender, de estar junto é reconhecido como um prerrogativa

inalienável, o lugar das crianças com deficiência múltipla é na escola e em todos os cenários que permeiam suas vidas, onde ela seja valorizada, esteja segura, e tenha a construção do conhecimento e qualidade de vida. E que estes sejam alvo, meta e visão devidamente delineados em qualquer currículo praticado na Educação.

E assim, mediante as análises e reflexões realizadas, reforçamos a importância da contínua busca por uma educação mais inclusiva e acessível a todos, reafirmando o compromisso com a promoção da justiça curricular e a valorização da diversidade em todos os aspectos da vida educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete.; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. Educação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. DOI: 10.5902/198464441602. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1602>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org) **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013.
- ANGROSINO, M. **Etnography: principles in practice**. New York: Routledge, 2007.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia: Princípios, prática e potencial**. In: Manual de Métodos em Antropologia Cultural. Rowman Altamira, 2009.
- ANTONIOLI, . Camyla.; CAMPOS, Érica Vliese Zichtl Costa, PLETSCHE, Márcia Denise. **Relações entre família e escola no desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus**. Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19826.092. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19826>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- APPLE, Michael W. **"Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora**. Currículo sem fronteiras, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002. Disponível em <https://biblat.unam.mx/es/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/endireitar-a-educacao-as-escolas-e-a-nova-alianca-conservadora> Acesso em 05/02/2026
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005
- ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. **A chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus na Educação Infantil: formação de professores e inclusão educacional**. 2021. 236p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=fK_zzqgAAAAJ&citation_for_view=fK_zzqgAAAAJ:2osOgNQ5qMEC Acesso em 05/02/2024

BALL, Stephen. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020040004&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 24 jan. 2024.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, Stephen J. **Globalização/educação e o estado-nação.** Educação & Sociedade, v. 53, n. 3, p. 259-265, 2001.

BALL, Stephen J. **Performatividades e fabricações na economia da educação: em direção à sociedade performativa.** In: BALL, S. J. (Org.). O leitor Routledge Falmer em Sociologia da Educação. Routledge, 2001. p. 61-78.

BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology.** Routledge, 1990.

BALL, Stephen J. **Reforma da educação: uma abordagem crítica e pós-estruturalista.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo Sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, 2006. Ball, S.J.; Mainardes, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **The teacher's soul and the terrors of performativity.** Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, Stephen J. **What is policy? Texts, trajectories, and toolboxes.** Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, v. 26, n. 1, p. 10-17, 2005.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. **Departamentos de disciplinas e a "implementação" de políticas.** In: WATSON, D.; BALL, S. J. (Orgs.). Gerenciando para capacitar? O Projeto Escolar de Gillingham. Open University Press, 1992. p. 83-102.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; Maguire, Meg; Braun, Annette. **Educação a Distância (EAD) durante a pandemia: desafios e oportunidades para a reestruturação curricular.** Revista Internacional de Educação, v. 25, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-469820210000000701>.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Teoria da Atuação: Desenvolvimentos e Debates.** Revista Brasileira de Educação, v. 21, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016210013>.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** In: Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, p. 747-770, 2011.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. Actualidades Investigativas en Educación, v. 18, n. 2, p. 1-20, 2018. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. DOI: 10.15517/aie.v18i2.33213.

BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (organizadores). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. 220 p.

BARBOSA, Renata Peres. **Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade**. Revista Espaço Acadêmico, v. 21, n. 229, p. 54-62, 26 jun. 2021.

BATISTA, Christyann Lima Campos; BRENTANI, Alexandra Valéria Maria. **Análise da influência do momento do ingresso em creches no desenvolvimento infantil**. *Revista de Saúde Pública*, [S.l.], v. 51, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311XPT150622>. Acesso em: 26/01/2024

BELLI, Benoni. **A politização dos direitos humanos: o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas e as resoluções sobre países**. Perspectiva, 2009.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BITTENCOURT, Jane. **A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. In: XIII Congresso Nacional de Educação. Anais do EDUCERE. Paraná, 2017.

BITTENCOURT, Renato Nunes. **A mercantilização educacional e a ideologia do ensino espetacular**. In: Revista Lugar Comum. Nº 43. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BIZZO, Nélio Marco Vincenzo e EL-HANI, Charbel. **O arranjo curricular do ensino de evolução e as relações entre os trabalhos de Charles Darwin e Gregor Mendel**. *Filosofia e História da Biologia*, v. 3, p. 235-257, 2008 Tradução .Disponível em: <http://www.abfhib.org/FHB/FHB-04/FHB-v04-08-Nelio-Bizzo-Charbel-El-Hani.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação à distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>. Acesso em 27/09/2022

BORGES, Luiz. Paulo. Cruz.; MATTOS, Carmem. Lúcia. Guimarães de. **Escola, espaço de exclusão? Um estudo etnográfico sobre o fracasso escolar de alunos/as no ensino fundamental**. In: MATTOS, C. L. G; FONTOURA, H. A. (Org.). *Etnografia e Educação: Relatos de Pesquisa*. 01ed.Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, v. 01, p. 203-217.

BOTELHO, Nathália Azevedo. **O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16367> Acesso em 11/06/2022

BOWE, Richar.; BALL, Stephen J.; GOLD, Ane. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge , 1992. Brasil, (2016) pg 12. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1984-7114201900010030100004&lng=en Acesso em 05/02/2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296** de 2 de dezembro de 2004 – Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 27/07/2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Lei brasileira de Inclusão - LBI. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo

Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em 18 de janeiro. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Articulação Estratégica de Vigilância em Saúde. **Guia de Vigilância em Saúde** [recurso eletrônico] 5. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Orientações integradas de vigilância e atenção à saúde no âmbito da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional : procedimentos para o monitoramento das alterações no crescimento e desenvolvimento a partir da gestação até a primeira infância, relacionadas à infecção pelo vírus Zika e outras etiologias infecciosas dentro da capacidade operacional do SUS** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatorio_seb_analisepropostas_ef_em.pdf. Acesso em 15/01/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **ESTADO, ESTADO-NAÇÃO E FORMAS DE INTERMEDIÇÃO POLÍTICA**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 2017, n. 100 [Acessado 23 Julho 2021], pp. 155-185. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-155185/100>>. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/0102-155185/100>.

BROOME, J. **Utility. Economics and Philosophy**, v. 7, p. 112, 1991.

BUENO, Flavia. Thedim Costa. et al. **Zika e Aedes aegypti: antigos e novos desafios**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1161-1180, out. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial**. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise, v. 1, p. 43-63, 2008.

CABRAL NETO, A.; FREITAS LOPES, W. DE J. **Políticas educacionais na América Latina**. Revista Educação em Questão, v. 58, n. 56, 25 ago. 2020

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **ÍNDICE DE FUNCIONALIDADE BRASILEIRO MODIFICADO (IF-BRM), DIFERENCIAÇÃO E ACESSIBILIDADE CURRICULAR**. Cadernos CEDES, v. 41, n. 114, p. 153–163, maio 2021.

CAETANO, Maria R. **Agora o Brasil tem uma Base! a BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?** Educação em Revista, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas aprendendo e ensinando Direitos Humanos-Educação em Direitos Humanos: Uma proposta de trabalho**. Novameria/PUC-Rio–1999. Disponível, 1999.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREIA, Gilvane Belem et al. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016.

COSTA, João Augusto Galvão Rosa. **Narrativa, experiência e formação: os sentidos, discursos e disputas na construção curricular**. 2021. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22918/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20D E%20MESTRADO%20-%20JO%C3%83O%20AUGUSTO%20-%202021.pdf?sequence=1> Acesso em 11/06/2022

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento; SANTOS, Marcela Herrera. **O Design Universal para Aprendizagem: Uma Abordagem Curricular na Escola Inclusiva**. Universidade São Caetano do Sul; Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>.

CRUZ, Mara.M. da; MONTEIRO, A.M.R. **Acessibilidade cognitiva para alfabetização de jovens alunos com deficiência intelectual**. Arquivos de Análise de Políticas Educacionais, [S. l.], v. 21, p. 74, 2013. DOI: 10.14507/epaa.v21n74.2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1326>. Acesso em: 28 set. 2022.

CRUZ, Thalles do Amaral de Souza.; MACEDO, Elizabeth. . **A DIFERENÇA RESISTE À DE(S)MOCRATIZAÇÃO**. Linguagens, Educação e Sociedade, [S. l.], n. 41, p. 13-39, 2019. DOI: 10.26694/les.v0i41.8741. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1115>. Acesso em: 6 fev. 2024.Cruz e Monteiro (2013) pg 84

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Aplicações do fluxo no desenvolvimento humano e na educação**. Dordrecht: Springer, 2014.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

CYRINO, M. C. DE C. T.; GRANDO, R. C. G. **(Des)construção curricular necessária: resistir, (re)existir, possibilidades insubordinadas criativamente**. Revista de Educação Matemática, v. 19, p. e022003, 8 mar. 2022.. Acesso em 28/05/2022

DAINEZ, Debora. **Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva** (Sección Temática: Psicología Histórico-Cultural) - Universidad de Chile. REVISTA DE PSICOLOGÍA, v. 26, p. 1-10, 2017.

DAINEZ, Debora; SMOLKA, Ana. L. B. . **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 40, p. 1093-1108, 2014.

DAINEZ, Debora. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na teoria histórico-cultural**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 132f. Campinas, SP: 2014.

DE MOURA SILVA, Divane Oliveira; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. **Produções acadêmicas em políticas educacionais: o uso do aporte teórico de Stephen Ball**. Revista Teias, [S. l.], v. 23, n. 71, p. 362–379, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.66967. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/66967>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DE PAIVA, Carla. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

DEWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: The Free Press, 1966 [1916].

DHANDA, Amita. **Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos [online]. 2008, v. 5, n. 8 [Acessado 30 Maio 2022] , pp. 42-59. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1806-64452008000100003>>. Epub 20 Jan 2009. ISSN 1983-3342. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452008000100003>.

DINIZ, Débora. **2016 Zika: Do sertão nordestino à ameaça global**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 192 pp

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2017.

DUQUE DE CAXIAS (RJ) Camara municipal. **Lei Nº 2713**, de 30 de junho de 2015. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para Decênio 2015/2025 e dá outras providências Disponível em <<https://www.cmde.rj.gov.br/>> Acesso em 23/01/2024

DUQUE DE CAXIAS, 2021 Prefeitura de. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias: pressupostos teóricos e conceituais**. Duque de Caxias, RJ: SME, 2021a.

DUQUE DE CAXIAS. **Reestruturação Curricular Texto Introdutório**. Duque de Caxias, RJ: SME, 2020. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/06/TEXTO-INTRODU%C3%87%C3%83O-Reestrutura%C3%A7%C3%A3o-1.pdf> . Acesso em 06/06/2022.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Pedagógica. Equipe de Redatores. **Proposta de Matriz para a Educação Infantil**. Professoras Redatoras: Elizabeth Ramos da Silva, Cláudia Regina Alves Lima Pontes, Glacione Ribeiro da Silva Arruda. Assessoria: Anelise Nascimento. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1SbfBICQQmoxgykc2R9DhwrppG_OvfEM?usp=sharing . Acesso em: 23 jan. 2024.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular**. Dezembro/2022. Duque de Caxias, Ano 2022. Disponível em <https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular> / Acesso em 23 jan 2024

DYNIEWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009.

ERICKSON, H. Lynn. **Agitando a cabeça, o coração e a alma: redefinindo currículo, instrução e aprendizagem baseada em conceitos**. 2007.

FANTON, Marcos. **Rawls's point of view: a systematic reading of justice as fairness**. Brazilian Political Science Review [online]. 2020, v. 14, n. 2 [Accessed 2 June 2022] , e0003. Available from: <<https://doi.org/10.1590/1981-3821202000020003>>. Epub 03 Aug 2020. ISSN 1981-3821. <https://doi.org/10.1590/1981-3821202000020003>.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSÁLTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. (org.). **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. 284 p.

FERREIRA, Julio. Romero.. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES, v. 19, n. 46, p. 7–15, set. 1998.

FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2605--Int.pdf> Acesso em 20/06/2022

- FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTANA, Douglas C. **A CONEXÃO ENTRE A TEORIA DA JUSTIÇA DE RAWLS E OS DEVERES FUNDAMENTAIS**. In: Robison Tramontina; Irenice Tressoldi; Izabelle Epifânio. (Org.). 50 anos de ?Uma Teoria da Justiça? de John Rawls: temas, problemas e interlocuções. 1ed.Joaçaba: Editora Unoesc, 2021, v. , p. 13-37.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p
- FRANGELLA, Rita. DE C. P.. **“Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir**. Educar em Revista, v. 36, p. e75647, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/HGLQSkbzfd9N3RktVzy6GMR/?format=html&lang=pt#> Acesso em 02/02/2024
- FRANGELLA, Rita. **O que se disputa na/com a base nacional comum curricular?** Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–7, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57084. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- FRANGELLA, Rita de Cássia; BARREIROS, Débora Raquel; RAMOS, Aura Helena. **Ensino e educação: nem um nem outro – indagações do/no entre-lugar**. GT 12 – Currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, Campinas, 2012. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Ensino_e_Educacao.pdf Acesso em 20/06/2022
- FRANGELLA, Rita. C. P; OLIVEIRA, Ines. B. **Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC)**. In: FILHA, C. X.; SILVA, F. C. T. Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2019.
- FRASER, Nancy. **Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado**. Lua Nova , São Paulo, n. 77, pág. 11-39, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452009000200001&lng=en&nrm=iso>. acesso em 06 de dezembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452009000200001> .
- FULLAN, Michael. **Mude os termos de aprendizagem do professor. O Profissional da Aprendizagem** , v. 28, n. 3, pág. 35, 2007.
- GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. **O significante comum na agenda política educacional contemporânea**. Educação, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e37/ 1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984644448133. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48133>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 44, n. 153, p. 648-669, Sept. 2014 . Available from <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

15742014000300648&lng=en&nrm=iso>. access
on 13 Jan. 2022. <https://doi.org/10.1590/198053142768>.

GARCIA, Rosalba. M. C.; MICHELS, M. H.. **Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital**. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 3, p. e116974, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkxyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/?lang=pt#>. Acesso em 16/01/2024;

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional**. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, p. 11-20, 2007.

GARCIA, Rosalba. M. C. . **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas** – livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594.

GATTI, Bernardete A. **Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, p. 303-324, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. 1.ed. [Reimp.]. RJ LTC, 2013.

GIROUX. Henry. **Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 129-154.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. **“Tia, quero ser negro’: diferenças étnico-raciais na creche**. 39º Reunião Nacional da ANPEd, Niterói, 2019, pp. 1-7. Disponível em http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5482-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
Acesso em 21/01/2024

NUNES, M. F. R. **Educação infantil: instituições, funções e propostas**. In: CORSINO, P. (Org.) *Educação infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 33-47. Disponível em <https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular/3a-live-propostas-curriculares-para-a-educacao-infantil-2/#:~:text=EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20INSTITUI%C3%87%C3%95ES%2C%20FUN%C3%87%C3%95ES%20E%20PROPOSTAS> Acesso em 21/01/2024

GUIMARÃES, Daniela. **Educação Infantil: espaços e experiências**. In: *O cotidiano na Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006. p. 28-45. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-ESPA%C3%87OS-E-EXPERI%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 21/01/2024.

GOODSON, Ivor F. **Histórias sociais de mudança educacional**. *Revista de Mudança Educacional*, v. 1, pág. 45-63, 2001.

GRANJA, Tania de Assis Souza. **Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HASHIZUME, Cristina Miyuki e Alves, Maria Dolores Fortes. **Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]. 2022, v. 38, n. 1 [Acessado 29 Maio 2022] , 202257203. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X202257203>>. Epub 18 Mar 2022. ISSN 1678-460X. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257203>.

HEREDERO, Eladio. Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**; - doi: 10.4025/actascieduc.v32i2.9772. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2, p. 193-208, 20 dez. 2010.

HOSTINS, Regina. C. L.; ROCHADEL, Olívia. **Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61–84, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 6 fev.

KLAZURA, Marco. A.; FOGAÇA, Vitor. H. B. **Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa** (Person with disabilities between the biomedical model and the biopsychosocial model: conceptions in dispute). Emancipação, [S. l.], v. 21, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>. Acesso em: 25 set. 2022.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KRITSCH, R. **Natureza, razão e sociedade no Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens de Jean-Jacques Rousseau**. Revista Espaço Acadêmico, v. 10, n. 118, p. 78-91, 1 mar. 2011. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12649>. Acesso em 02/06/2022

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. Tradução de João Manuel Ribeiro Coelho e Sergio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004. 137p.

LAVARDA, Eliane Sperandei; KÖNIG, Franciele Rusch; DE SOUZA BRIDI, Fabiane Romano. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões sobre a educação inclusiva a partir de uma revisão sistemática**. Revista Educação Especial em Debate, v. 7, n. 13, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar**. Didática. São Paulo: Cortez, p. 221-247, 1994.

LIMA, André. H.; CABRAL, Leonardo. S. A. **Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1104-1117, 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14336>

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B.. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM**. Educação em Revista, v. 26, n. 1, p. 89–110, abr. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em 02/02/2024

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. **Currículo da educação básica (1996-2002)** – Brasília : Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

LOPES, Alice C.. **Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) Currículo de Ciências ALICE CASIMIRO LOPES em debate. Campinas, Papirus, 2004

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **“I prefer not to accept it”:: Curriculum and Resistance**. TCI (Transnational Curriculum Inquiry), v. 15, n. 1, p. 1-2, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas**. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne. Evangelista; ABREU, Rozana. Gomes de (Orgs.). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-47. Disponível em <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=24> Acesso em 20/06/2022

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli ED. Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, v. 5, 1986. Lukács Georg pg 30

LUKÁCS, György. **Littérature, philosophie, marxisme**, 1922-1923. Organizado por Michael Löwy. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

LUNARDI, Geovana M. **A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal, 2004 (A questão social no novo milênio).

LUNARDI-MENDES, G. M. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula diante das diferenças dos alunos**. 272 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2005

LUNARDI-MENDES, Geovana M.. **Políticas Curriculares em salas de aula "inclusivas": que mudanças? Que currículo?**. In: V Colóquio Luso brasileiro - Debater o Currículo e seus Campos, Políticas, Fundamentos e práticas, 2010, Porto. V Colóquio Luso brasileiro - Debater o Currículo e seus Campos, Políticas, Fundamentos e práticas. Porto Editora: Universidade do Porto, 2010. v. 1. p. 15-16.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras. V. 6, n. 2, PP. 98-113, jul./dez, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 27 Jul. 2018.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação**. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo nacional no Brasil: entre accountability e justiça social**. Perspectivas Curriculares , v. 39, n. 2, pág. 187-191, 2019.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo, cultura e diferença**. In: Alicia de Alba; Alice Casimiro Lopes. (Org.). Diálogos curriculares entre Brasil e Mexico. 1ed.Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014, v. 1, p. 83-103.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem fronteiras. Vol. 6, nº. 2, pp. 18-113, 2006

MACEDO, Elisabeth. **Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo**. Currículo sem fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MACIEL, Carla Pinheiro; LEAL, Erotildes Maria. **Grupos de medicação e experiência do adoecimento: compartilhamento de narrativas no contexto da atenção psicossocial**. Physis: Revista de Saúde Coletiva [online], v. 32, n. 03, e320317, [Acessado em 16 Janeiro 2024]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312022320317>. ISSN 1809-4481.

MAGALHÃES, FLAVIA SILVIA COSTA. **CURRÍCULO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO- Um relato da experiência da Reestruturação Curricular de Duque de Caxias/RJ**. Revista Eletrônica do ISAT, 2021. Disponível em <https://www.revistadoisat.com.br/numero14/03%20Flavia%20-%20Curriculo.pdf> Acesso em 05/06/2022

MAGALHÃES, Flavia Silvia Costa. **Entre currículo e percepções: o caminhar do processo de reestruturação curricular de Duque de Caxias/RJ**. 2023. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/19768/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Flavia%20Silvia%20Costa%20Magalh%C3%A3es%20-%202023%20-%20Completa.pdf> . Acesso em 23/01/2024

MAINARDES, Jefferson. . **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. In: XII Anped Sul - Reunião Científica Regional da Anped, 2018, Porto Alegre. Anais da XII Anped Sul. Porto Alegre, 2018. p. 1-10.

MAINARDES, Jefferson. .; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015 Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em 30/09/2022

MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação**. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE, 2007. p. 1-14.

MAINARDES, Jefferson. **Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais**. In: Fávero, A. A. et al. (Org.). Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a teoria da atuação. 1ed. Chapecó: Livrologia, 2022, v. , p. 21-31. Mainardes e Marcondes (2011)

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Teias, Rio de Janeiro, v 11. n.22. p.31-54.2010

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. Editora Cortez, SP, 2006.

MAIOR, Izabel de Loureiro. **Avaliação biopsicossocial da deficiência: Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM)**. 2015. Disponível em: https://www.idea.ufscar.br/arquivos/ifbr-m/avaliacao-biopsicossocial-ifbr-m-nov2020_izabel-maior.pdf. Acesso em: [data de acesso, por exemplo, 06 de fevereiro de 2024].

MANZINI, Eduardo. J. **Considerações teóricas sobre acessibilidade: da definição às concepções atuais**. In: MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. (org.). Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior. Marília: ABPEE; São Carlos: Marquezine & Manzini editora, 2014.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados**. 4ª ed. Revisada e ampliada São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, S.R.; DAVEL, E.P.B. . **Etnografia estética na pesquisa em estudos organizacionais: princípios, processos e desafios**. Rev Bras de Estudos Organizacionais, (7):3; 406-444. 10.21583/2447-4851.rbeo.2020.v7n1.272

MATTA, G. C.; MOROSINI, M. V. G. **Atenção à saúde**. In: Pereira, I. B.; Lima, J. C. F. (org.). Dicionário da educação profissional em saúde [Internet]. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ; 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/atesau.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Revista Espaço (INES), 2001. Disponível em

<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/538>
20/06/2022

Acesso em

MELETTI, Silvia. M. F. **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL**. Ciências & Cognição, v. 13, n. 3, p. 199-213, 6 abr. 2009.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência**. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, p. 1-15, 2014.

MENDES Geovana. M. L.; PLETSCHE Márcia. D. **Deficiência Intelectual, Educação Especial e a BNCC: inclusão em quê?** In: SILVA, F. de C. T., XAVIER FILHA, C. (Orgs.) Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

MENDES, ENICÉIA G. ; COSTA, J.D.V. ; ROMANO, S. ; ZERBATO, A. P. ; SANTOS, K. S. ; PEDROSO, C.C.A. ; MILHOMEM, W.A. ; COSTA, P.L. ; LOURENCO, G. F. ; SILVA, M. A. B. . **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1. ed. Campos dos Goitacazes: Encontrografia Editora, 2023. v. 1. 185p .

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. **Atendimento educacional trabalho para estudante com função intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados o que e como ensinar**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, pág. 45-67, set./dez. 2016
Available from:
https://www.researchgate.net/publication/309474732_Atendimento_Educacional_Especializado_para_estudante_com_deficiencia_intelectual_os_diferentes_discursos_dos_professores_especializados_sobre_o_que_e_como_ensinar [accessed Sep 28 2022].

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades** [recurso eletrônico]. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em 16/01/2024

MENESES, M. P. Justiça Cognitiva, In: CATTANI, António; LAVILLE, Jean Louis; GAIGER, Luis Inácio; HESPANHA, Pedro (orgs.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 231-236. Disponível em <https://financassolidarias.files.wordpress.com/2012/09/dicionario-internacional-da-outra-economia1.pdf> Acesso em 04/06/2022

MENEZES, Janaína Specht da Silva, & Silva, Margareth Correa. **Educação, desigualdade e proteção social. O Social em Questão**, 1 (52), 131-154. [data de Consulta 29 de Maio de 2022]. ISSN: 1415-1804. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552269635007>

MICHIGAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 2004. **Multi-Tiered System of Supports (MTSS)**. Disponível em: <https://www.michigan.gov/mde/services/school-performance-supports/mtss>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAYO, Maria C. **Pesquisa social: teoria e método**. Ciência, Técnica, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOCELIN H.J.S, Prado T.N, Freitas P.S.S, Bertolde A.I., Perez F., Riley L.W., et al. **Variação na detecção da síndrome congênita do Zika com base em alterações nos protocolos**. Rev Panamá Saúde Pública. 2019;43:e79. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.79>

MOIMÁS, J. X. .; ARAUJO, L. A. de .; ANJOS, C. I. dos . **Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil : retomando proposições e ampliando o debate**. Debates em Educação, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 44–63, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp44-63. Disponível em:

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Teachers training and curriculum: questions for debate**. Ensaio: aval. pol. públ. educ.[online]. 2021, vol. 29, n. 110, pp. 35-50. Epub 13-Ene-2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802992>.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Papirus Editora, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. Mai./Ago., no 23, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 27 Jul. 2018.

NASCIMENTO, Y. D. A. et al. **A fenomenologia de Merleau-Ponty nas investigações sobre o uso de medicamentos: construção de uma cascata metodológica**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 51, 2018.

NEITZEL, O.; SCHWENGBER, I. L. **Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC**. Revista Educação e Emancipação, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 210–227, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n2p210-227. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/11488>. Acesso em: 14 jan. 2024.

NEUBERGER, Daniele. **O princípio da diferença de John Rawls como alternativa ao utilitarismo na economia do bem-estar**. Santa Maria: 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6624/NEUBERGER%2C%20DANIELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 20/06/2022

NOVAES, Maria . Helena.; MEC DSEESP. **Características comportamentais do superdotado e suas implicações no contexto pedagógico: a criatividade no contexto escolar**. Texto digitado. SEESP/MEC. Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Rio de Janeiro: MEC, 2002.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: Unesco; Ministério da Educação; Fundação Orsa, 2011. Disponível em https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf Acesso em 28/01/2024

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 27, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. **Criando capacidades: A abordagem do desenvolvimento humano**. Imprensa da Universidade de Harvard, 2011.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso**. Cadernos de Educação, n. 38, p. 19-41, 2011

OLIVEIRA, Catia. M. DE .; CRUZ, Marly. M.. **Sistema de Vigilância em Saúde no Brasil: avanços e desafios**. Saúde em Debate, v. 39, n. 104, p. 255–267, jan. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/nYmJZ63cRJWnts4SDG7wN5C/?lang=pt#>; Acesso em 14/01/2024

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **As contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski no âmbito da educação especial no Brasil**. Roteiro, v. 47, n. 1, p. 11, 2022.

OMOTE, Sadao. **Normalização, integração, inclusão**. Ponto de vista, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Versão completa. Tradução para o português. 2003. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cif_2003.pdf. Acesso em: 01 jan. 2024.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CIF - Versão Adulto: Manual de Instruções**. Genebra: OMS, 2013.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Genebra: OMS, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> .Acesso em: 28/01/2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 29/05/2022

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Defendendo a saúde em nome do desenvolvimento sustentável e da equidade: liderando pelo exemplo**. Relatório Anual do Diretor da Repartição Sanitária Pan-Americana, OMS; 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório da Organização Mundial da Saúde sobre determinantes sociais da saúde**. Genebra: OMS, 2008.

PACHECO, José Augusto et al. **Globalização, currículo e aprendizagem: para uma análise crítica das práticas curriculares em contextos diferenciados**. In: ESTRELA, T. et al. (Orgs.). Educação, Economia e Território: O lugar da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em

PACHECO, Jose Augusto. **Currículo: Mudanças Transformadoras em Tempos de (Pós) Pandemia**. In: Conselho Nacional de Educação. Estado da Educação 2021. Lisboa: Conselho Nacional da Educação (CNE), 2023. p. 340-355. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/82563>. Acesso em: 15/01/2024.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referências para análise**. Artmed Editora, 2008.

PEREIRA, Cleia Demétrio; LUNARDI MENDES, Geovana; PACHECO, José Augusto. **Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência**. 2019.

PEREIRA, Cléia. D., **Política de inclusão escolar nas práticas curriculares da Educação Básica: um estudo entre Brasil e Portugal**. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Curricular) - Universidade do Minho.

PEREIRA, Rita Ribes. **Infância e monstrosidades: cenas da (in)visibilidade cotidiana**. Visualidades, Goiânia, v. 21, 2023. DOI: 10.5216/v.v21.72362. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/72362>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PEREIRA, Rita Ribes. **O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura**. child.philo, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 129-154, jun. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872014000100129&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jan. 2024. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2014.10197>.

PICCOLLO, C. S. **A Sociologia da Deficiência: Contribuições para a Inclusão Escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 1, p. 91-110, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins e MENDES, Enicéia Gonçalves. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Educação & Sociedade [online]. 2013, v.

34, n. 123 [Acessado 25 Setembro 2022] , pp. 459-475. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>>. Epub 30 Jul 2013. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>.

PIMENTA, S G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA & GHEDIN (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002),

PINAR, William. **Estudos curriculares nos Estados Unidos: circunstâncias atuais, histórias intelectuais** . Springer, 2012.

PINO, Angel L.B. **Processos de significação e constituição do sujeito**. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 fev. 2024.

PINO, Angel. L. B. **As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005

PINO, Angel. **O biológico e o cultural nos processos cognitivos. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 21-50, 2001.

PIRES, Yasmim. R.; MENDES, Geovana. M. L. **ADAPTAR, ADEQUAR, DIFERENCIAR: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial**. Revista Espaço do Currículo, [S. I.], v. 12, n. 3, p. 390–403, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PLAISANCE, Eric. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas**. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015.

PLETSCH , Marcia Denise. .; ARAÚJO, Cardoso Macedo do Amaral Patrícia ; ROCHA, Gomes De Souza Da Rocha , Maíra. . **A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV)** . Educação em Foco, [S. I.], v. 25, n. 3, 2020.

PLETSCH, Marcia Denise. **Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 12–29, jan. 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; DE PAIVA, Carla. **Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?** Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, p. 1039-1079, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2017126, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia. F. de. **Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.2, p. 1286–1306, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia. F. de. **Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores. Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2018.

PONCE, Branca J.; NERI, Juliana F. **A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. **A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024)**. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, 2019.

POPKEWITZ, Thomas S. **Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child**. New York: Routledge, 2008pg 40

PRESTES, Z. **OBSCHENIE E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. Educação em Foco, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 851–874, 2018. DOI: 10.34019/2447-5246.2018.v23.20106. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20106>. Acesso em: 27 set. 2022.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança- Vigotski-** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, p. 23- 36, junho, 2008. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=8252051819914716148&btnI=1&hl=pt-BR> Acesso em 05/02/2024

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. Inclusão escolar: pontos e contrapontos, 2006.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa 1.** Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, não. 2, 2016, pp. 149-161. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061625002>

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 25, p. 25–59, abr. 1992.

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências** / Maíra Gomes de Souza da Rocha. – 2018. 308 f.

ROCHA, Maíra. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

ROCHA, Maíra. Gomes de S. da; PLETSCHE, Márcia. D. **DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112–125, 2015. DOI: 10.18764/2178-2229.v22.n1.p.112-125. Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ROCHA, Maíra. Gomes. de S. da; PLETSCHE, Márcia. D. **Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização**. Horizontes, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 99–110, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.700. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo e desenvolvimento profissional do professor**. In: ESTEBAN, M. T.; et al. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 1133-1147.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise**. Porto: Porto Editora, 1999.

ROLDÃO, Maria. **Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1134.pdf>. Acesso em: 28/05/2022.

ROSA, S. S. da. **Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 4, p. 1–17, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12964>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978a

SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de. et al. **De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, n. 12, nov. 2019a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00233718>

SA, Miriam Ribeiro Calheiros de; PLETSCHE, Márcia Denise. **A participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: intercessões entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2117383, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-

43092021000100109&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 fev. 2024. Epub 20-Out-2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.17383.017>.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de S. **A Práxis da Ecologia de Saberes: entrevista com Boaventura de Sousa Santos**. Entrevista concedida a Fernando Ferreira Carneiro, Noemi Margarida Krefta, Cleber Adriano Rodrigues Folgado. *Tempus, Actas de Salud Colet*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Comp. Maria Paula Meneses et al. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf Acesso em 28/01/2024

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos estudos CEBRAP* [online]. 2007, n. 79 [Acessado 27 Maio 2022] , pp. 71-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Epub 01 Jul 2008. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. In: SASSAKI, R.K. *Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003.

SAVIANI, Dermeval (1983)

SCHNEIDER. Cleber José Tizziani. **Educação Básica e o Direito ao Pleno Desenvolvimento das Capacidades Individuais**. In *Pensando Filosoficamente Os Direitos Humanos Fundamentais* lii / organizadores Robison Tramontina, Grazieli Ana Paula Schmitz, Luís Renato Martins de Almeida. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2018. 490 p. ; 23 cm. – (Série Ensaio) ISBN 978-85-8422-188-2. Disponível em https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Miolo_Pensando_filosoficamente_3.pdf. Acesso em 02/06/2022

SCHNEIDER. Cleber; SILVA, Rogério. **Análise estrutural e funcional voltada à participação quanto à reforma da educação pela nova lei do ensino médio**. *Revista de Direitos Humanos e Efetividade*. 2018. Disponível em <https://indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/2521>. Acesso em 02/06/2022

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias**. Volume 1: Princípios Teóricos - Duque de Caxias: SME, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias**. Volume 2: Proposta Pedagógica - Duque de Caxias: SME, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Princípios Teóricos**. Volume 1. Duque de Caxias, RJ: SME, 2002. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/Proposta%20Pedag%C3%B3gica/PRESSUPOSTOS%20%20TE%C3%93RICOS-FILOS%C3%93FICOS-texto%20final.pdf> Acesso em 23/01/2024

Sen, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEPE-CAXIAS. **Informe sobre a reestruturação curricular**. Duque de Caxias, 03 de junho de 2020a. Facebook: <https://www.facebook.com/sepecaxias>. Acesso em: 22 dezembro 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Lamparina: Rio de Janeiro, 2011.

SILVA VILELA, R. L.; COUTINHO DA TRINDADE, A. **Obrigatoriedade na educação infantil: avanços e questões no cenário brasileiro**. Linhas Críticas, [S. l.], v. 26, p. e32969, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.32969. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32969>. Acesso em: 30 maio. 2022.

SILVA, Divane Oliveira de Moura; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Katia Silva. **PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o uso do aporte teórico de Stephen Ball**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 362-379, out. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400362&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 fev. 2024. Epub 28-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.66967>.

SILVA, Fabiany. de C. T. . **Discursos Político-curriculares endereçados à Educação Especial**. Educação, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e119/1–28, 2022. DOI: 10.5902/1984644464618. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/64618>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SILVA, Fabiany. de C. T. **Documentos curriculares e as flexibilizações: escrita histórico-social do currículo em educação especial**. Revista Teias, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 56-71, set. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25498>>. Acesso em: 26 jul. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2016.25498>

SILVA, MÔNICA RIBEIRO DA. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=en&nrm=iso>. acesso em 04 de junho de 2022. Epub em 22 de outubro de 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Mônica. R. **Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://sintesc.org.br/files/1081/Texto%203%20BNCC%20e%20Reforma%20Ensino%20Medio%202018.pdf>. Acesso em 20/06/2022

SILVA, Roberto R. D. da. **Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e168824, 2018 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100104&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Dec. 2020. Epub Jan 18, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698168824>

SILVA, ROGÉRIO LUIZ NERY DA ; SCHNEIDER, Cleber José Tizziani. **Direitos fundamentais sociais ?** Unoesc International Legal Seminar: a filosofia e a dogmática dos Direitos Fundamentais. 1. ed. Chapecó, SC: UNOESC, 2018. v. 1. 184p

SILVA, Rogério. L. N.; SCHNEIDER, Cléber. J. T. **Análise Estrutural e Funcional Voltada à Participação Quanto à Reforma da Educação pela Nova Lei do Ensino Médio**. Revista de Direitos Humanos e Efetividade, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 88-108, 2017. e-ISSN: 2526-0022. Disponível em <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/2521>. Acesso em 14/01/2024

SILVA, Rosemary. C. da; HAYASHI, Maria Cristina. P. I. Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 21, n. 31, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, Rúbia. C. D. da; MARTINS, Sandra. Eli. S. de O. **Contribuições de Stephen Ball e colaboradores para o estudo de políticas de currículo**. Communitas, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 386–395, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3373>. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, Tomas. T. . **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

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

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. **A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVA. Lenir Nascimento da Silva et al. **Oficina “epidemia de Zika no Brasil: lições aprendidas e recomendações”: relato de experiência da Rede Zika Ciências Sociais**. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS EM SAÚDE, 2019, João Pessoa. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/8o-cbcs/hs/papers/oficina---->

epidemia-de-zika-no-brasil--lico-es-aprendidas-e-recomendacoes-----relato-de-experiencia-da-rede-zika-ciencias> Acesso em: 28 Maio. 2022.

SMOLKA, Ana . L. B. **Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 99–118, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SMOLKA, Ana. L. B. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança**. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR. M. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=6604> Acesso em 28/01/2024

SMOLKA, Ana. L. B.. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 166–193, jul. 2000.

SOUZA, Flávia Faissal de e DANEZ, Débora. **Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos**. Educação & Realidade [online]. 2022, v. 47 [Acessado 20 Junho 2022] , e116863. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236116863vs01> <https://doi.org/10.1590/2175-6236116863vs02>>. Epub 16 Maio 2022. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116863vs01>.

SOUZA, Flavia Faissal de. **Das diretrizes à oferta do serviço de atendimento educacional especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ**. Rev. Comunic, Piracicaba , v. 23, n. 3, supl. es, p. 117-136, set. 2016 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-121X2016000400117&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 fev. 2024. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp117-136>.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. **A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, p. 831-853, 2017.

SOUZA, Marcia Maurilio. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do Programa Atendimento Domiciliar & Famílias Apoiadas**. Dissertação (Mestrado). 2010. 183 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Tatiane Rodrigues; MUYLAERT, Naira da Costa; BONAMINO, Alícia Maria Catalano. **Concepções de Alfabetização: O que dizem professores da rede municipal de ensino de Duque de Caxias/ RJ**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52781/52781.PDF>. Acesso em 11 junho 2022

SPOSATI, Aldaíza. Equidade. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo

Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <https://gestrado.net.br/sobre-o-dicionario-de-verbetes/> . Acesso em 04/02/2024

STAINBACK, Susan; WILLIAM, Stainback. **Inclusão: um guia para educadores**. In: *Inclusão: um guia para educadores* . 1999. pág. 451-451.

STUR, Flavia Regina; BANDEIRA, Nágila . **Um olhar sobre uso de CAA no Atendimento Educacional Especializado: Relato de experiência em modelagem de vocabulários por meio de pranchas de comunicação alternativa**. In: SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; MELO, Gilberto Francisco Alves de; SANTOS, Marcos Antonio dos.. (Org.). *Formação de Professores de Ciências e Matemática: Pesquisas e Práticas sobre Educação Inclusiva*. 1ed.Itapiranga: SCHREIBEN, 2022, v. 1, p. 20-35

SUSSEKIND, M. L. **Conversas complicadas com os currículos e os cantos dos estados-nação**. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 277–286, 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i2.9508. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9508>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SUSSEKIND, Maria Luiza. **As (im) possibilidades de uma base comum nacional**. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.2, n.3, p.1512-1529, out./dez., 2014.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. **O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TENREIRO. André (org.). **Atlas escolar do município de Duque de Caxias** [recurso eletrônico] Duque de Caxias, RJ: Secretaria Municipal de Educação, 2015. 62 p., recurso digital: iDisponível em <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/05/Cartografia-Conhecendo-o-munic%C3%ADpio-de-Duque-de-Caxias.pdf>. Acesso em 05/06/2022

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**
The ethnographical research interfaces in the education. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>. Acesso em: 11 out. 2022.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. Porto Alegre: [s.n.], 2008.

TORRES, Carlos. A. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas: Papirus, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS). **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976.

VAN DER VER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 479p.

VERONESE, Marília Veríssimo. **Análise de um empreendimento de economia solidária sob a ótica da sociologia das ausências e das emergências**. Ciências Sociais Unisinos, v. 41, n. 2, p. 89-99, 2005.

VIANNA Marcia Marin. **A diferença incluiu! Práticas de ensino em tempos de inclusão**. Imperial Editora, 2019. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/imperiaeditora/files/2022/10/A-diferen%C3%A7a-incluiu-Pr%C3%A1ticas-de-ensino-em-tempos-de-inclus%C3%A3o.pdf> Acesso em 19/01/2024

VIEIRA, Sheila. V. da S. **Estudo de caso sobre a implementação do atendimento pedagógico domiciliar em Belford Roxo-RJ**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

VIEIRA, Sheila. Venancia da Silva. **Justiça curricular e educação inclusiva: breve análise sobre os princípios, influências e constituição**. In: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial e do XII Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XII ENPEE), 2021, São Carlos, SP. JUSTIÇA CURRICULAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE ANÁLISE SOBRE OS PRINCÍPIOS, INCLUÊNCIAS E CONSTITUIÇÃO, 2021. Disponível em <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5893> Acesso em 11/06/2022

VISVANATHAN, Shiv. **Encontros Culturais e Oriente: um Estudo na Política do Conhecimento**. Diógenes, v. 50, n. 4, pág. 69-81, 2003. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/03921921030504009> . Acesso em 20/06/2022

VYGOTSKI, Lev Semiónovich **Formação social da mente** (Trad. J. Cipolla Neto, LS Menna Barreto & S. Castro Afeche). 1989.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Tomo I. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escolhidas**, Volume 3. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, set. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG#> Acesso em 03/02/2024

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2014, v. 44, n. 151 [Acessado 30 Maio 2022], pp. 190-202. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142851>>. Epub 24 Jun 2014. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053142851>

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto Editora, 2010.

APÊNDICES E ANEXOS

APENDICE I

Parecer do comitê de ética



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



PARECER Nº 38 / 2021 - PROPPG (12.28.01.18)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Seropédica-RJ, 14 de janeiro de 2021.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo Nº 135/2021

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense" sob a coordenação da Professora Dr^a. Márcia Denise Pletsch, do Instituto Multidisciplinar/Departamento de Educação e Sociedade, processo 23083.031153/2019-40, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

(Assinado digitalmente em 15/01/2021 10:00)
ALEXANDRE FORTES
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PROPPG (12.28.01.18)
Matrícula: 1308466

Processo Associado: 23083.031153/2019-40

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **38**, ano:
2021, tipo: **PARECER**, data de emissão: **14/01/2021** e o código de verificação: **1976d2146c**

APÊNDICE II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Profissional da SME/DC

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Profissional da SME/DC

- Você foi selecionado(a) para participar na Pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), intitulada **"O LUGAR DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NAS PRÁTICAS CURRICULARES E POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL"** que está sendo construída pela aluna de doutorado **Sheila Venancia da Silva Vieira**, regularmente matriculada no PPGEduc, sob orientação da Profª Drª Márcia Denise Pletsch.
- A sua escolha deve-se ao fato de ser um profissional que atua na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, ao longo do processo de reestruturação curricular da rede. Suas respostas contribuirão para o *processo de interpretação, no contexto da produção textual representativa da política curricular local sob o contexto da influência da BNCC direcionada às crianças com deficiência múltipla decorrente da infecção do Zika vírus matriculados na educação infantil da rede municipal de Duque de Caxias/RJ*, objetivo geral da tese em desenvolvimento.
- Todas as informações coletadas ajudarão nos estudos e na elaboração de produções científicas diversas vinculadas ao Projeto de Pesquisa intitulado **"Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense"** sob a coordenação da Professora Drª Márcia Denise Pletsch, do Instituto Multidisciplinar/ Departamento de Educação e Sociedade, processo 23083.031153/2019-40, atendendo aos princípios éticos e estando de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos e poderão ser publicizados em âmbito nacional e internacional.
- Caso você autorize, suas respostas ao formulário eletrônico serão coletadas e armazenadas por escrito e/ou imagens, em suporte digital. Os dados ficarão armazenados no computador da pesquisadora e em nuvem, com acesso restrito à equipe científica da pesquisa, sendo assegurados seu anonimato, o sigilo e a confidencialidade de todas as fontes. Qualquer informação que possibilite sua identificação pessoal será substituída por nome fictício. Após o término da investigação, os registros e as análises dos mesmos ficarão armazenados sob a guarda da pesquisadora, em local seguro e sigiloso, por um período de cinco anos.
- A sua autorização é voluntária. Você não terá nenhuma despesa e também não

Nesta autorização e voluntária. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela autorização. Não haverá qualquer constrangimento ou prejuízo se você não autorizar, e ressaltamos que seu aceite contribui para o avanço científico da área, apoiando e criando condições de intervenção crítica no contexto social no qual está inserida.

- A pesquisa conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Rio de Janeiro, dentro do Programa Cientista do Nosso estado.
- Para maiores esclarecimentos, entre em contato com o endereço de e-mail da pesquisadora: **sheilavenancia@ufrj.br** ou pelo telefone: **21988261813**
- Pedimos que registre seu email para que uma cópia de suas respostas à esse formulário seja direcionada à você, garantindo assim que você tenha posse e acesso às informações prestadas.
- Gentilmente agradeço sua atenção e credibilidade, independente de sua opção de participação.

Atenciosamente, **Sheila Venancia da Silva Vieira**



sheilavenancia@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório

Fui informado(a) sobre o estudo referenciado por este formulário eletrônico e compreendi seus objetivos, assim, **estou assinando voluntariamente este termo**, o que indica que concordo com a minha participação nesta pesquisa. Autorizo o registro digital escrito/imagético pela Pesquisadora. *



SIM



NÃO

Nome completo* *Dado mantido sob sigilo absoluto. Caso haja citação, será utilizado nome fictício.* *

Sua resposta

Endereço de email válido e ativo *

Sua resposta



Marque a alternativa correspondente à sua **faixa etária** *

- ☐ 18 à 25 anos de idade
- ☐ 26 à 35 anos de idade
- ☐ 36 a 45 anos de idade
- ☐ 46 a 55 anos de idade
- ☐ Mais de 55 anos de idade

Cargo exercido na Secretaria Municipal de Duque de Caxias *

Sua resposta

Vínculo profissional com a SME/DC *

- ☐ Profissional Efetivo
- ☐ Profissional Contratado
- ☐ Profissional Terceirizado
- ☐ Profissional Cedido à SME/DC
- ☐ Outro:

Tempo de exercício na Secretaria Municipal de Duque de Caxias *

- ☐ 01 a 05 anos de exercício na SME/DC
- ☐ 06 a 10 anos de exercício na SME/DC



- ☐ 10 à 20 anos de exercício na SME/DC
- ☐ Mais de 21 anos de exercício na SME/DC

Qual sua última formação pedagógica? *

- ☐ Ensino Médio
- ☐ Superior (Graduação)
- ☐ Superior (Graduação) em nível de aperfeiçoamento (menos de 360 h)
- ☐ Pós-graduação em nível de Especialização (mais de 360 h)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outro:

Considerando o contexto da sua atuação na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, marque as alternativas que demonstram os **documentos nacionais e locais com os quais você já teve contato**, no exercício geral das suas ações pedagógicas na rede.

- ☐ Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996)
- ☐ Proposta curricular da Rede de ensino de Duque de Caxias/2004 (SME/2004)
- ☐ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010)
- ☐ Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (SME, 2012)
- ☐ Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (PNE/2014) (BRASIL, 2014)
- ☐ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017)
- ☐ Nenhuma das opções
- ☐ Outro:



Qual/Quais documentos curriculares, você percebe que tem sido mais utilizado ^{*}
no interior das escolas da rede atualmente para nortear o trabalho pedagógico?



☐ Parâmetros Curriculares Nacionais



☐ Base Nacional Comum Curricular

☐ Outro:



☐ Diretrizes Curriculares Nacionais

Considerando a proposta prática de currículo escolar na rede, você identifica ^{*}
contextos pedagógicos favoráveis ao pelo desenvolvimento das crianças com
deficiência matriculados nas escolas públicas locais?

Sua resposta



O que significa currículo escolar na sua concepção/experiência?
Digite seu texto aqui.

Para compreender sua percepção conceitual sobre o currículo escolar, utilize o espaço abaixo para completar a sentença: *

O currículo escolar é um documento que tem como principal função...

Sua resposta

Desde 2019, a rede municipal de Educação de Duque de Caxias propôs uma série de ações relacionadas ao processo de Reestruturação Curricular, você sabia disso? *

☐ SIM

☐ NÃO

Caso tenha respondido sim a questão anterior, assinale qual/quais ações você teve ciência ou participou, considerando o processo de reestruturação curricular da SME/DC *

☐ Não participei de nenhuma ação, pois não soube que ocorreram.

☐ Não participei de nenhuma ação, pois não tinha interesse/desejo de me envolver.

☐ Participei dos Seminários, Grupos de Estudos, Grupos de Trabalho sobre a reestruturação curricular.

☐ Assisti às transmissões disponibilizadas pela rede no Youtube.

☐ Participei das ações de validação que ocorreram de maneira digital.



Dos termos abaixo, marque aqueles que você associa ao currículo escolar: *

- ☐ Prática pedagógica
- ☐ Cultura
- ☐ Conhecimento
- ☐ organização
- ☐ influência
- ☐ gestão
- ☐ política
- ☐ sala de aula
- ☐ formação
- ☐ qualidade
- ☐ diferença
- ☐ História
- ☐ futuro
- ☐ comunidade
- ☐ planejamento
- ☐ contexto
- ☐ conteúdos
- ☐ Outro:

Agradecemos sua participação! Reiterando a importância de conhecermos sua perspectiva para o desenvolvimento da pesquisa científica aplicada à realidade do chão da escola. O espaço à seguir, está à disposição para que você registre sua opinião acerca da importância de um estudo sobre crianças com deficiência *



múltipla causada pelo Zika Vírus que problematiza a relação desse público com o currículo escolar.

Sua resposta

Gratidão, Sheila Venancia da Silva Vieira 🌻



Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Apêndice III:
Carta convite para Seminário 26/10/2022



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO
CONTINUADA

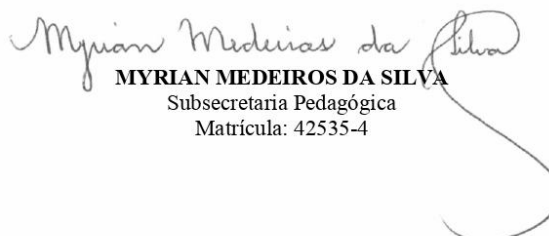
Duque de Caxias, 14 de outubro de 2022.


Prezada Profa. Ma. Sheila Vieira,

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-DC), por meio da Subsecretaria Pedagógica (SUPED) e da Sala Paulo Freire - Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada, tem a honra de convidá-la para participar como palestrante do **Seminário de Educação “Diálogos Docentes: currículo(s), práticas e aprendizagens”**, e compor a mesa: **Currículos, práticas e aprendizagens na Educação Especial**, no dia **26 de outubro de 2022**, das **14h às 16h**, no formato *on-line*.

Contamos com sua valiosa contribuição.

Cordialmente,


MYRIAN MEDEIROS DA SILVA
Subsecretaria Pedagógica
Matrícula: 42535-4


GLACIONE RIBEIRO DA SILVA
Sala Paulo Freire- Centro de
Referência em Estudos, Pesquisas
e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

Apêndice IV:

Representação da UFRRJ na comissão de
reestruturação curricular da Rede Municipal de Educação de Duque de
Caxias



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Rodovia Br 465 Km7, Pavilhão Central – Sala 67
Seropédica/RJ, CEP: 23890-000
Telefone: (21) 2681-4691



PORTARIA Nº 15/PROEXT de 22 de dezembro de 2020.

O PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO da **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)**, no uso de suas atribuições que lhe confere o Regimento Geral da UFRRJ, e com base na competência delegada pela **Portaria GR nº. 400/GR, de 27 de março de 2017** e **455/GR, de 28 de março de 2017** do Magnífico Reitor,

RESOLVE:

Designar como titulares **Anelise Monteiro do Nascimento**, Siape 1544253, **Clézio dos Santos**, Siape 1958337, **Edileuza Dias de Queiroz**, Siape 0366511, **Sheila Venancia da Silva Vieira**, CPF 07971750757 para sob a presidência da primeira representarem a UFRRJ na comissão de reestruturação curricular da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias e elaborar documentos referentes a consolidação da parceria a ser estabelecida formalmente com o Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), no período de maio a dezembro de 2020.

Prof. Dra. Gabriela Rizo
Pró-Reitor Adjunta de Extensão