



ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Analysis of the Early Education Program and its contribution to teaching
practice in inclusive education*

Antenor Alves Cabral Filho¹
Joice Stella de Melo Rocha²

RESUMO

O estudo objetivou verificar as orientações pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE voltadas para o atendimento na modalidade de Educação Precoce, formuladas nos últimos 20 anos (2000 a 2020) e sugerir a inclusão e/ou adoção da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) já na Educação Precoce para os alunos com TEA, TGD, em uma futura Orientação Pedagógica (OP), com o intuito de melhorar ainda mais a inserção das crianças com deficiência não verbais, na Educação Infantil. O método utilizado foi o de pesquisa documental, com o levantamento das Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), para a Educação Precoce, no período dos últimos 20 anos (2000 a 2020). Ficou evidenciado que o Programa de Educação Precoce do Distrito Federal se consolidou e se tornou referência a nível nacional e foi premiado a nível internacional e que suas diretrizes de orientação para desenvolvimento de seu trabalho se alicerçam em duas Orientações Pedagógicas no recorte estabelecido de 20 anos (2000 a 2020). Foi possível notar que a segunda OP, a de 2010 pouco traz no quesito de contribuir para novas práticas pedagógicas no programa e que se subentende que a OP de 2006 ainda norteia todo o funcionamento do programa.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Precoce. Orientação Pedagógica. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

The study aimed verify the pedagogical guidelines for Specialized Educational Assistance - AEE focused on early childhood care, formulated in the last 20 years (2000 to 2020) and suggest the inclusion and / or adoption of Alternative Augmentative Communication (CAA) already in Early Education for students with ASD, TGD, in a future OP, in order to further improve the inclusion of children with non-verbal disabilities in early childhood education. The method used was the Documentary Research, with the survey of the Pedagogical Guidelines of the Federal District Education Secretariat (SEDF), for Early Education, in the period of the last 20 years (2000 to 2020). It was evident that the Early Education Program of the Federal District was consolidated and became a reference at the national level and was awarded at an international level and that its guidelines for the development of its work are based on 2 Pedagogical Guidelines within the established 20-year framework (2000 to 2020). It was possible to notice that the second PO, the one from 2010 brings little in terms of contributing to new pedagogical practices in the program and it is understood that the 2006 PO still guides the entire functioning of the program.

Keywords: Specialized Educational Service. Early Education. Pedagogical Guidance. Assistive Technology.



¹ Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB) DF, Brasil. E-mail: antenorcabrall@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1714-7223>.

² Licenciatura em Matemática pela UNIFOR – MG Especialista em Matemática e Estatística pela UFLA. Mestre em Matemática pela UFSJ, MG, Brasil. E-mail: joice.rocha@ifmg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1079-4206>.



1 INTRODUÇÃO

A educação é primordial em qualquer país do mundo e mais ainda em um país que tem pretensões de se tornar desenvolvido como o Brasil, tendo em vista que as grandes potências mundiais são alicerçadas em um sistema educacional sólido e confiável e que passam por reelaborações em suas metodologias constantemente a cada exame em larga escala a níveis nacionais e internacionais.

A carta magna de nosso país (BRASIL, 1988) em seu artigo n. 205, deixa claro o direito à educação e estabelece que é dever de todos que fazem parte do país: estados, municípios e famílias, ou seja a sociedade como um todo, a obrigatoriedade e dever de todos esses entes que a educação seja levada a sério e seja encarada como otimizadora de desenvolvimento nacional.

No tocante à inclusão o artigo n. 208 inciso III (BRASIL, 1988) estabelece o pleno atendimento às pessoas com deficiência, ponto reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) consagra e consolida os preceitos acima citados e ainda vem de encontro aos pontos a serem investigados pelo presente estudo, uma vez que segundo seu artigo n. 04, Inciso III, garante o Atendimento Educacional Especializado a todos os alunos que tenham alguma deficiência e como exemplo cita Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, que devem ser oferecidos em todos os níveis de ensino, incluído todas as etapas e modalidades, porém especifica que deve ser preferencialmente na rede regular de ensino.

O termo educação inclusiva começou a ser difundido em 1994 após a Declaração de Salamanca (1994) que exaltava a diversidade do ser humano e estabelecia princípios, políticas e práticas para a educação especial e estabeleceu que os países signatários se comprometessem com as metas estabelecidas, logo o Brasil como signatário também se comprometeu com a temática da educação inclusiva, com o advento dessa temática também se fez necessário um aprofundamento e aperfeiçoamento técnico e profissional dos profissionais que atuavam e atuariam nessa área, para atender tais anseios, nasce aí o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os dados acima referenciados também compõem o Plano Nacional de Educação (PNE), onde são tratadas as metas que se esperam ser alcançadas ao longo da década que compreende os anos de 2014 a 2024, em consonância com o apresentado na LDB (BRASIL, 1996), em sua meta n. 04, o PNE aponta que é meta nacional universalizar o atendimento aos alunos com deficiência e/ou altas habilidades dos 4 aos 17 anos de idade garantindo-lhes os atendimentos educacionais necessários, sendo entendido como profissionais qualificados para o atendimentos, espaço físico e recursos pedagógicos.

O Plano Distrital de Educação (PDE) que obrigatoriamente tem vínculo com o PNE e em conjunto com o mesmo estabelece as metas para o Distrito Federal (DF) para contribuir com as metas estabelecidas no PNE, o mesmo também aponta como meta universalizar o atendimento ao público citado acima em relação ao PNE, e ainda acrescenta outras deficiências



especificando-as sendo elas o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, incluindo ainda a especificação de ser em qualquer idade, preferencialmente no ensino regular ou em atendimento complementar ou em instituição de ensino especializada para este fim, plano este que tem a validade decenal similar a do PNE (2015-2024).

Neste sentido, a participação dos professores nesse processo é fundamental, e para o alcance dessas metas se faz necessário perpassar a prática docente para vislumbrar acertos e potenciais equívocos no que tange a inclusão, BRAIT (2010), afirma que os professores são as peças fundamentais na mediação e direcionamento do aluno no processo de ensino aprendizagem.

CABRAL FILHO (2015) ao verificar o nível de conhecimento de professores de Educação Física constatou que quanto maior o grau de formação do profissional e quanto mais esse profissional se especializa em sua área de atuação mais ele conhecimento ele detém e melhor ele pode aplicar esses conhecimentos em sua práxis pedagógica, logo o aperfeiçoamento dos professores de AEE é fundamental para o devido atendimento à demanda dos alunos com deficiências.

Com uma demanda crescente, como constata o Censo Escolar da Educação Básica de 2017 (BRASIL, 2017), as matrículas de crianças com deficiência vêm aumentando e essa população já compõe 24% da população brasileira segundo dados do censo de 2010 do IBGE, assim urge que o atendimento desse público se dê com qualidade e por profissionais de excelência. Conforme apontado por Cabral Filho (2014), os profissionais que mais profundaram seus conhecimentos obtém melhores resultados quando comparados aos profissionais generalistas e tais profissionais tem mais a contribuir para a produção de conhecimentos e formulação de diretrizes e orientações que são o foco desse trabalho.

O presente estudo pretende verificar as Orientações Pedagógicas (OP) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltadas para o atendimento no Programa de Educação Precoce, formuladas nos últimos 20 anos (2000 a 2020), que subsidia e precede o processo de inclusão dos alunos com deficiência no 1º período da Educação Infantil, com o intuito contribuir para manutenção e/ou aprimoramento do trabalho de orientação aos profissionais atuantes no programa.

Também vem contribuir com a sugestão da inserção da importância da utilização da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) já na Educação Precoce para os alunos com TEA, em uma futura OP, com o intuito de melhorar ainda mais a inserção das crianças com deficiência não verbais, na Educação Infantil.



1.2 LEGISLAÇÃO SOBRE O DIREITO A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO DISTRITO FEDERAL

O direito à educação e o acesso às escolas estão assegurados na constituição, carta magna brasileira criada em 1988, o referido texto em seu artigo 6º garante tal acesso (BRASIL, 1988), assim nossa sociedade composta por pessoas com e sem deficiências, são em sua totalidade incluídos e detentores de tal direito, logo aqui não há distinção sobre deficientes e não deficientes.

Com o advento das demandas e após a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994) surgiram leis complementares que subsidiam a garantia do acesso das PCDs ao sistema educacional brasileiro em suas diversas esferas, desde o ensino fundamental até o médio, que compreende o ensino básico e também para acesso à educação profissional, superior e sua continuidade.

Em conformidade com o exposto acima o artigo 205 da constituição abarca também a família no que tange as obrigações de inserção do PCDs na sociedade e na escola, e em seguida no artigo 208, inciso III, assegura o atendimento especializado à PCD (BRASIL, 1988), logo nossa sociedade em sua carta magna aborda diversas vezes a questão das PCDs e seu devido acesso à educação e enfatiza a importância de um trabalho especializado para atender às demandas.

Especificamente no Distrito Federal também temos a Lei n. 4.319 de 2009 (DODF, 2009) que trata de tema similar, intitulada de Política Distrital para a Integração da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos temas para PCDs, abrangendo claro sua educação e está em consonância com a carta magna. Enfim, inúmeras são as leis que garantem e promovem o acesso aos PCDs ao sistema educacional e asseguram o seu atendimento especializado caso seja necessário, leis a nível nacional e distrital.

O processo de inclusão para os PCDs do Distrito federal está definido inicialmente em sua Lei Orgânica – LODF (1993), onde é dever do DF em comum com a união prestar os devidos serviços de saúde e assistência às PCDs e sua proteção integral, bem como garantir sua integração.

A LODF (1993) ainda garante que o poder público deverá firmar convênios para o atendimento as pessoas com deficiência, nesse podemos definir as instituições conveniadas do DF que fazem o atendimento à população com deficiência de cunho escolar e/ou pedagógico e que detém profissionais especializados para a prestação desse serviço.

Ratificando o arcabouço legal da LODF (1993), o poder público deve garantir o atendimento educacional especializado em todos os níveis, deve também destinar percentual mínimo do orçamento para assegurar o atendimento aos alunos PCDs e para fomentar a participação de profissionais para atuarem na aula, a LODF ainda prevê o pagamento de gratificação aos profissionais atuantes nessa modalidade.

O Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (2015), amparado legalmente pela Constituição Federal, Lei Orgânica do DF e LDB, aponta o caminho do processo de



inclusão nas escolas do DF, esse processo após avaliação individual de cada estudante, se dá da seguinte maneira: em CLASSE COMUM, de forma prioritária, com o ensejo de sempre privilegiar o desenvolvimento das habilidades de cada aluno e com o objetivo de promover e estabelecer a devida inclusão no processo educacional; também pode se dar em TURMAS DE INTEGRAÇÃO INVERSA, onde há a redução significativa do número de alunos, tal atendimento é uma alternativa à classe comum onde pode ter turmas com alunos com e sem deficiência; essas turmas têm como características norteadoras promover os processos de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos; e por fim temos as CLASSES ESPECIAIS, que ocorre quando após avaliação criteriosa individual do estudante são constatadas dificuldades de comunicação ou socialização, logo o estudante necessitará de atendimento diferenciado, em caráter temporário e transitório.

O ensino especial no DF ainda poderá ser ofertado nos Centros de Ensino Especial – CEE, conforme o Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (2015), para os estudantes que necessitam do currículo funcional; estudantes cuja gravidade do quadro clínico ou de suas manifestações comportamentais não permita sua permanência ou imediata inclusão na unidade escolar comum; estudantes que tiveram terminalidade específica; estudantes matriculados em outras unidades escolares que demandem Atendimento Educacional Especializado complementar.

No artigo 56º do mesmo Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (2015), são estabelecidos os atendimentos educacionais especializados que são; avaliação e apoio à aprendizagem; educação precoce; oficinas destinadas a oferecer aos estudantes maiores de 14 (quatorze) anos preparação para o trabalho e/ou atividade sócio motivacional de inserção social; educação profissional em unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em instituições conveniadas; atendimento educacional especializado complementar, como suporte para inclusão de estudantes com deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento - TGD; atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual; atendimento no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS. Quanto aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, estes serão atendidos em Salas de Recursos, de acordo com seus interesses específicos, onde estudam ou em outras instituições para suplementar seu currículo e desenvolver plenamente suas potencialidades.

1.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) encontra-se respaldado pela LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 4º, onde é evidenciado que é dever do estado assegurar acesso gratuito aos estudantes com deficiências em todos os níveis da educação básica.

Para tanto se faz necessário não apenas a disponibilidade ou possibilidade do referido atendimento, também se faz necessário que haja profissionais que prestem o devido atendimento a essa demanda, que também é abarcada pela LDB (1996) em seus artigos 58º a 60º, que trata



exclusivamente da educação especial, determina que os profissionais de educação tenham a devida formação para realizar as intervenções corretas para promover ganhos educacionais a esses alunos.

Para o devido atendimento supracitado, o Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (2015), coloca como meta universalizar o atendimento educacional aos estudantes e garantir a formação continuada dos profissionais de educação, que engloba os professores de AEE, uma vez que deixa claro que tal aperfeiçoamento profissional será estimulado e se dará em sua respectiva área de atuação.

Com todo um arcabouço legal constituído a nível nacional e distrital constituído e consolidado e em plena expansão, o AEE no Distrito Federal acontece de acordo com a Orientação Pedagógica do Ensino Especial do Distrito Federal (2010) das seguintes formas: O trabalho pode ser INTERMITENTE, ou seja, apenas quando necessário, tem caráter de pouca duração ou de acordo com episódios específicos ou diagnósticos precisos de dificuldades específicas, sendo um trabalho transitório; LIMITADO, onde o trabalho é apenas por um período de tempo, temos como exemplo o reforço pedagógico, tal atendimento geralmente também tem um fim específico a ser alcançado, podemos encaixar o atendimento da Educação Precoce nesse perfil; EXTENSIVO que é sem limitação de duração no atendimento, porém tem ambientes definidos, geralmente ocorre na sala de recursos ou apoio pedagógico, na maioria das vezes é efetuado por um professor de AEE da instituição exclusivo para isso ou por professores itinerantes e PERVASIVO, que é o atendimento ao longo de toda vida, e envolve equipes multidisciplinares e vários locais para o atendimento.

1.4 EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL

A Educação Infantil compõe a educação básica brasileira conforme a LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. n. 30 coloca que o atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade deve ser realizado em creches e/ou instituições equivalentes e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2010), estabelecem as modalidades que compõe a educação básica e ainda cita que podem ser adicionadas uma ou mais modalidades de ensino, a saber: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola.

A Educação Infantil do Distrito Federal – DF, em conformidade com os documentos supracitados contempla o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade e divide tal etapa em creche (atendimento de crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (atendimento de crianças de 4 a 5 anos) e está estabelecida e organizada em Berçário I (0 a 1 ano), Berçário II (1 a 2 anos), Maternal I (2 a 3 anos), Maternal II (3 a 4 anos), 1º período (4 a 5 anos) e 2º Período (5 a 6 anos) conforme a organização curricular do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, (2014).



Dentro de todo esse arcabouço curricular e em conformidade com a legislação vigente que preconiza o atendimento de crianças com e sem deficiência, o Programa de Educação Precoce do Distrito Federal compõe a Educação Infantil como modalidade de ensino da Educação Especial voltada para atender a demanda específica com o intuito de promover a inclusão dos alunos com necessidade de atendimento educacional especializado.

1.5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE

O Programa de Educação Precoce do Distrito Federal compõe a Educação Infantil do DF e atua como modalidade de ensino atendendo crianças de 0 a 3 anos e 11 meses com deficiência mental, visual, auditiva, física/motora e múltipla; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos; superdotação/altas habilidades/hiperatividade conforme a Orientação Pedagógica da Educação Precoce (2006).

O programa teve seu início em 1989 e hoje atende uma demanda de cerca de 3 mil crianças no DF, é concebida como a primeira etapa da Educação Especial, preferencialmente desenvolvida nas Unidades de Ensino de Educação Infantil e nos Centros de Ensino Especial, Orientação Pedagógica Ensino Especial (2010) e conta com aproximadamente 400 educadores.

O corpo docente é estruturado com os seguintes profissionais: Professor Coordenador, professores regentes de Atividades (Pedagogos), Professores Regentes de Educação Física, Professores de Atendimento aos pais e Professor Itinerante (Sala de Recursos) Orientação Pedagógica da Educação Precoce, (2006), cada um com funções técnicas e específicas predeterminadas pela Orientação Pedagógica e em consonância com a legislação pertinente em vigência.

O programa como porta de entrada do ensino especial é responsável ainda pelo direcionamento da criança em terminalidade, ou seja, a criança que atinge a idade para ingresso na Educação Infantil 1º período (4 anos), para a enturmação mais adequada de acordo com sua necessidade, que podem ser: Turmas de inclusão pré-escolar do ensino regular, com acompanhamento de um professor itinerante, Classes de Integração Inversa; Classes Especiais e Atendimento individualizado ou em grupo nos centros de ensino especial, Orientação Pedagógica da Educação Precoce (2006).

O direcionamento supracitado far-se-á mediante realização de estudos de caso, onde a equipe multidisciplinar do Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – composto pelos professores da Educação Precoce, professor Itinerante e/ou professor da sala de recursos da instituição, professor coordenador e psicóloga da equipe de apoio a aprendizagem responsável pela Instituição Educacional, Orientação Pedagógica da Educação Precoce (2006) e o acompanhamento posterior da criança se fará pela equipe de AEE da instituição escolar para qual a criança será direcionada.

A relevância do projeto e a seriedade em que é executado trouxe boa visibilidade ao programa que hoje é referência nacional, ficou entre as 24 práticas educacionais mais inovadoras



do mundo em 2020, na Conferência Zero Project, projeto da Fundação Essl, instituição austríaca focada em divulgar iniciativas voltadas para melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, o projeto alcançou essa colocação entre 469 projetos de mais de 100 países.

1.6 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS VIGENTES

Como já referenciado acima, o Programa de Educação Precoce por se tratar de uma modalidade da educação básica é parte integrante da educação e para uma boa prática educacional e para que todos os profissionais atuem em consonância e com objetivos similares se faz necessário orientação das esferas superiores a como as secretarias estaduais, no caso do DF, a Secretária de educação do Distrito Federal – SEDF e a nível nacional o Ministério da Educação – MEC.

A SEDF, atualmente utiliza a Orientação Pedagógica do Ensino Especial - OPEE, produzida no ano de 2010, para nortear o atual trabalho dos profissionais dessa modalidade.

Essa Orientação Pedagógica de 2010 trata de todas as esferas do ensino especial que anteriormente eram norteadas por Orientações Pedagógicas distintas, formuladas no ano de 2006, onde cada esfera do ensino especial tinha sua orientação, e com a Educação Precoce não era diferente, nessas orientações de 2006, contém todo o arcabouço de organização e efetivação do trabalho do programa.

2 OBJETIVO(S)

Verificar as orientações pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE voltadas para o atendimento na modalidade de Educação Precoce, formuladas nos últimos 20 anos (2000 a 2020) e sugerir a inclusão e/ou adoção da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) já na Educação Precoce para os alunos com TEA, TGD, em uma futura OP, com o intuito de melhorar ainda mais a inserção das crianças com deficiência não verbais, na educação infantil.

2.1 HIPÓTESE E JUSTIFICATIVA

Segundo dados do último censo brasileiro realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, no ano de 2010 a população de Pessoas Com Deficiência (PCD), compõe 24% da população do país, logo se faz necessário que quase $\frac{1}{4}$ da população seja incluída no processo educacional de forma igualitária e com as devidas adaptações para seu pleno exercício de cidadania e que alcance seu direito a educação.

Em consonância com esses dados o censo escolar da educação básica de 2018, conforme informações da Agencia Brasil, expõe que o número de alunos com alguma deficiência tem aumentado de forma exponencial e que de 2014 o quantitativo que era de 886.815, subiu para



para 1,2 milhão em 2018, e especificamente de 2017 para 2018 o crescimento de matrículas teve aumento de 10,8%, o que corrobora com as leis e metas da educação, porém abre o questionamento de como se dá o processo de inclusão desses alunos dentro do seio da escola.

Monteiro e Manzini (2008) e Silveira; Enumo e Rosa (2010) relatam em seus respectivos trabalhos êxitos em suas práxis inclusivas na educação básica em especial na Educação Infantil, etapa que no DF também é composta pela modalidade de Ensino Especial que tem a Educação Precoce como porta de entrada para os alunos com necessidade de Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, a presente pesquisa pretende verificar as Orientações Pedagógicas (OP) para o Atendimento Educacional Especializado – AEE voltadas para o atendimento na modalidade de Educação Precoce, formuladas nos últimos 20 anos (2000 a 2020), e vislumbra proporcionar uma colaboração positiva na consolidação e/ou sugestão de futuras edições de novas OPs, inclusive sugerindo a oferta de formação continuada de professores em Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), para proporcionar aos alunos não verbais uma forma de comunicação que lhes permita uma melhor inclusão no seio escolar regular.

3 MATERIAL E MÉTODO

O método a ser utilizado no presente trabalho será a de Pesquisa Documental, que compreende o levantamento das Orientações Pedagógicas da SEDF para a Educação Precoce, no período dos últimos 20 anos (2000 a 2020) encontradas em seu respectivo sítio eletrônico, e terá por finalidade fazer conhecer e/ou aprofundar conhecimentos e discussões sobre tais orientações.

De acordo com Gil (2008), essa metodologia não necessita de intervenção de pesquisa de campo e busca contribuir para a discussão sobre tal material produzido, uma vez que o mesmo ainda não recebeu um tratamento analítico após sua publicação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos após a busca nos sites oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF foram de 2 (duas) Orientações Pedagógicas (OPs) para a Educação Precoce, uma publicada no ano 2006, voltada exclusivamente para o Programa de Educação Precoce e outra publicada no ano de 2010 como um tópico de uma Orientação pedagógica geral para a modalidade do ensino especial.

Após o levantamento acerca das orientações pedagógicas vigentes e entrelaçando seu conteúdo foi possível aferir que o Programa de Educação Precoce se encontra hoje consolidado no Distrito Federal e que tem aumentado a procura por esse Atendimento Educacional Especializado.

Copetti da Silva; Ott e Hammes (2017) relatam que as concepções e orientações



pedagógicas da Educação Precoce são ancoradas em autores renomados como Piaget, Vygotsky e Wallon e ao não encontrar OPs que datem do ano 2000 até 2005, podemos presumir que o arcabouço orientador desde 1989, ano de início do programa, é ancorado nesses autores e suas epistemologias.

Com a edição e publicação da primeira OP nesse recorte de vinte anos temos um direcionamento epistemológico e toda a caracterização do trabalho do Programa de Educação Precoce, seu funcionamento e descrição dos papéis de cada profissional que nele atuam, norteando assim seu funcionamento e facilitando a expansão e implantação do programa em outras unidades educacionais, essa Orientação Pedagógica é a editada e publicada no ano de 2006.

Ao analisarmos essa OP, é possível observar em seus referenciais teóricos que toda o arcabouço que embasa o trabalho são de estudos, documentos norteadores e leis que datam do início do Programa, onde o referencial mais antigo data de 1986, que é a Portaria 69, de 28 de agosto de 1986 e o mais recente é o Saberes e Práticas da Inclusão de 2004 editado e publicado pelo Ministério da Educação o que corrobora com os estudos de Copetti da Silva; Ott e Hammes (2017).

Como documento norteador a OP de 2006 estabelece também os requisitos dos atores principais no Programa de Educação Precoce, que são os professores, responsáveis por mediar o trabalho com as crianças, e o presente documento analisado prevê as especificações para atuação desses profissionais, como por exemplo: ter preferencialmente curso de Educação Precoce ou experiência comprovada no atendimento; e para os cargos mais elevados como coordenador e professor itinerante ter alguns anos de experiência nessa modalidade de atendimento, o que vai de encontro ao estudo de Neto (2011), que descreve os requisitos para o professor atuar no programa, e que também estão presentes no último edital de processo seletivo de professores temporários, EDITAL Nº 40/2018 – SEDF (DOFDF), que é o edital mais recente no DF, que tem como pré-requisito que o professor tenha Curso de Educação Precoce de no mínimo 80h em instituição credenciada pela SEDF e ainda passe por entrevista de aptidão para verificação dos conhecimentos adquiridos para poder atuar no Programa.

A OP de 2006 também traça as competências técnicas para os profissionais que atuam no programa, as competências técnico-pedagógicas de equipe, as competências específicas dos coordenadores, de professores pedagogos, de Educação Física, de atendimento a pais e itinerante, em concordância com as especificidades do cargo, se faz necessário a especialização dos professores para atuarem no Programa, o que corrobora com o estudo de Cabral Filho (2019) que afirma que a experiência dos profissionais é importante para o trabalho especializado.

Campos (2014) também afirma que a preocupação com a formação profissional continuada dos profissionais que trabalham no Programa de Educação Precoce é de suma importância, inclusive pelo fato de ter uma mão de obra mais qualificada para não gerar possíveis desgastes psíquicos às crianças atendidas e ainda solicita um maior cuidado do poder público do DF para que seja criada uma coordenação específica para o programa, para um melhor direcionamento pedagógico e para também atender os anseios dos profissionais que atuam na



Educação Precoce e que a trajetória e experiência vasta desses profissionais deve ser fortalecida e utilizada na formação de novos profissionais para atuarem no programa e/ou na criação de OPs para direcionamento do trabalho.

O documento mais recente dessa OP, é um documento do MEC, de 2004 que é citado na OP no campo da avaliação. Avaliação esta, que é efetuada ao longo do processo, ou seja, é formativa e que no ato da terminalidade do aluno segue as orientações do documento do MEC para poder realizar a inclusão dos alunos na educação infantil na turma mais adequada à sua necessidade conforme os achados de Fournier (2011), ao avaliar os momentos do processo de inclusão das crianças oriundas do Programa de Educação Precoce e define o programa como facilitador do processo de inclusão.

Tal processo pode ser evidenciado com os números dos últimos 3 anos do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília (CEI 01), apontam que há um bom aproveitamento dos alunos oriundos do Programa, os números mostram que do ano de 2017 para 2018, o programa teve 21 alunos em terminalidade onde 11 foram para classes de integração inversa e 3 para a classes especiais e 1 para Centro de Ensino Especial (CEE), de 2018 para 2019 foram 51, onde 33 foram para a classes integração inversa, 4 para classes especiais e 1 para CEE, e de 2019 para 2020 foram 57 alunos em terminalidade onde 28 foram encaminhados para classes de integração inversa, 15 para classes especiais e 3 para CEE, porém, 4 casos de classes especiais foram recusados pela SEDF e foram encaminhados para classes de integração inversa.

Dentro deste cenário geral, também há dados exclusivos da Unidade Escolar (UE) CEI 01, que por possuir o ensino infantil e para manutenção do vínculo filial à escola absorve também esses estudantes oriundos do Programa, de 2017 para 2018, 19% dos formandos permaneceram na UE, de 2018 para 2019, 21% e mais 2 alunos que ficaram em classes especiais na própria UE e de 2019 para 2020, 12% permaneceram com o acréscimo também de 6 estudantes em classes especiais na referida UE.

Apresentar tais dados reforçam a importância do programa, e mostram que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores são eficazes para a promoção da inclusão dos alunos oriundos do programa e que as estratégias nele desenvolvidas subsidiam o próximo passo em suas vidas escolares, dentre elas podemos destacar o uso das tecnologias assistivas (TA) de comunicação que pode e é utilizada por alguns professores da Educação Precoce com os alunos que tem dificuldade de comunicação como por exemplo alunos TEA ou TGD entre outras deficiências, conforme já evidenciado por BEZ, (2010), (No estudo de BEZ, (2010) foi utilizada a Comunicação Aumentativa Alternativa – CAA), e que tais tecnologias são formuladas na UE através de equipe multidisciplinar composta pela equipe de AAEE formada na escola e que é respaldada pelo REGIMENTO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL, (2015).

Mas não basta apenas seguir o regimento escolar do DF em vigor e outras legislações de forma rasa e superficial, é necessário que haja um direcionamento concreto por parte dos órgãos superiores de educação, que definem todo o processo de organização e direcionamento



didático/pedagógico com o foco de manter sempre atualizadas as orientações para as práticas pedagógicas dos profissionais que fazem parte do programa. Tendo em vista essa demanda, em 2010, ou seja, quatro após a publicação da primeira Orientação Pedagógica para a Educação Precoce, ocorrida em 2006, foi elaborada a edição e publicação da OP que se encontra em vigência atualmente e está disponível no sítio da SEDF, que é a Orientação Pedagógica da Educação Especial que engloba o Programa de Educação Precoce.

No que tange ao funcionamento da precoce, ela nada tem de novo a acrescentar assim como seu conteúdo é muito pequeno, corresponde a 3 páginas do documento (103 a 105), apenas cita alguns referenciais teóricos, um deles ainda mais antigo - publicado em BRALIC; HABUBSLER; LIRA, (1979) - em comparação ao mais antigo da orientação anterior - Portaria 69, de 28 de agosto de 1986.

A OP de 2010 explicita e reforça conceitos já abordados anteriormente na OP de 2006 o que realmente há de novo é a explicitação acerca do trabalho da criança em sua integralidade, a exaltação da participação da família no processo que corrobora com os estudos de Cabral Filho (2019) e Fournier (2011) onde seus entrevistados ressaltam o papel da família no processo de inclusão.

Outro ponto importante a ressaltar da OP de 2010 é que ela deixa explícito o caráter transitório do atendimento da Educação Precoce nos Centros de Ensino Especial, o que não consta no de 2006, o que vai de encontro ao estudo de Campos (2014), que analisou o arcabouço legal para o funcionamento do Programa de Educação Precoce e que afirma que o atendimento ao público do programa deve ter acesso aos mais variados espaços, para que possa ser estimulado o desenvolvimento de sua psique de forma significativa com vistas à ampliação de suas capacidades e com o intuito verdadeiro de aumentar sua gama de possibilidades de inserção na sociedade.

Logo com o pequeno contributo em termos organizacionais e orientadores da OP de 2010 podemos subentender que a OP de 2006 ainda norteia o trabalho desenvolvido no programa, portanto urge a necessidade de adequação e também a adição de propostas pedagógicas explícitas nas OPs vindouras, como a adoção das CAAs por exemplo, como propõe esse trabalho, para os alunos não verbais, como meio de proporcionar a esses alunos mais chances de ascensão e permanência na escola, ampliando seus horizontes, possibilidades e potencialidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o Programa de Educação Precoce do Distrito Federal se consolidou e se tornou referência a nível nacional e foi premiado a nível internacional e que suas diretrizes de orientação para desenvolvimento de seu trabalho se alicerçam em 2 Orientações Pedagógicas no recorte estabelecido de 20 anos (2000 a 2020).

Foi possível notar que a segunda OP, a de 2010 pouco traz no quesito de contribuir pra novas práticas pedagógicas no programa e que se subentende que a OP de 2006 ainda norteia todo o funcionamento do programa.



Conforme o exposto na discussão e com alguns dados apresentados do CEI 01 de Brasília no que concerne aos 3 últimos anos, um percentual considerável das crianças que passam pelo Programa de Educação Precoce têm o direcionamento adequado e são matriculadas nas turmas corretas na educação infantil 1º período, com todo um suporte educacional e com boa parte de competências que favorecem sua ambientação no início de sua vida escolar formal.

O presente trabalho evidencia também que o uso das TAs durante o Programa de Educação Precoce introduz uma forma de comunicação de baixo custo e de grande aplicabilidade no dia a dia da criança em sua esfera familiar e social, e que a criança que inicia esse processo de comunicação precocemente tem melhores chances de permanência e sucesso em sua adaptação nos anos iniciais, dados que vão de encontro aos estudos de Gomes e Mendes (2010).

A utilização e conhecimento dos profissionais dessa ferramenta, ou seja, as TAs, facilitam o processo de inclusão da criança em turmas regulares, de integração inversa ou de classes especiais uma vez que é através dessa ferramenta que há a comunicação entre educador e educando, logo há uma facilitação no processo de entendimento entre eles conforme evidenciado por Carvalho Gomes e Nunes (2014).

Evaristo (2016) e Macedo (2011) reforçam que o uso da TA, materializada na Comunicação Alternativa Aumentativa PECS, produzem efeitos benéficos quanto a inserção das crianças na educação infantil e proporcionam aos professores, uma melhor comunicação com os alunos e aumentam as possibilidades de inclusão das crianças em turmas regulares, que é o previsto com precedência à outras formas de atendimento às crianças com deficiência em nossa legislação educacional.

Urge uma adequação e uma nova publicação norteadora para que esse trabalho premiado continue a dar frutos e que se espalhe pelo país conforme afirma Campos (2004), em seu estudo e também em consonância com outras literaturas que podem ser acrescentadas a um novo documento norteador, como por exemplo o Plano Nacional de Enfrentamento à Microcefalia - DIRETRIZES DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE Crianças de zero a 3 anos com Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor Decorrente de Microcefalia de 2016, o entrelaçamento com o Currículo em Movimento da Educação Básica vigente no Distrito Federal desde 2013 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 e demais documentos da educação, uma vez que a Educação Precoce é uma ferramenta que promove e possibilita a inclusão em nossa educação.

REFERÊNCIAS

Apostila PECS. Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/pcs.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

BEZ, M. R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.



BRAIT, L. F. R. *et al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2010.

BRALIC, S.; HABUBSLER, I.; LIRA, I. **Estimulacion Temprana**. Santiago do Chile: Alfa-Beta, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9696/98**, de 01 de setembro de 1998. Estabelece a regulamentação do Profissional de Educação Física. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **O censo escolar brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **O censo escolar brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

BONDY, A.; FROST, L. **PECS: the picture exchange communication system**. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants Inc., 1994.

CABRAL FILHO, A. A. **Conhecimento e o grau de formação dos professores licenciados em Educação Física sobre a saúde do escolar**, 2014. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

CABRAL FILHO, A. A. **O tempo de formação dos professores de Educação Física e o conhecimento sobre a saúde do aluno**, 2015. 38 f. TCC (Bacharelado em Educação Física) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

CABRAL FILHO, A. A. **Conceito dos professores de atendimento educacional especializado atuantes no Ensino Médio sobre a inclusão escolar**, 2019. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Latu Sensu em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CAMPOS, D. de L. **Educação precoce: perspectivas legais e práticas pedagógicas**, 2014.

CARVALHO GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan./mar. 2014.

Cresce o número de estudantes com necessidades especiais. Disponível em: <https://agencia-brasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 29 jul. 2020.

EVARISTO, F. L. **Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-A-daptado para crianças/adolescentes com autismo**, 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.



FEDERAL, DISTRITO. **Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015**. Diário Oficial do Distrito Federal. Aprova o Plano Distrital de Educação–PDE e dá outras providências. Brasília: DF, 2015.

FEDERAL, DISTRITO. **Diário Oficial**. CEP, v. 168, p. 29, 2018.

FEDERAL, DISTRITO. **Orientação Pedagógica Atendimento Educacional Especializado À Criança de 0 a 3 Anos–Precoce**. Brasília: DF, 2005.

FEDERAL, DISTRITO. **Orientação Pedagógica do Ensino Especial**. Brasília: DF, 2010.

FEDERAL, DISTRITO. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: DF, 2015.

FEDERAL, DISTRITO. **Educação Precose do Distrito Federal. Projeto de Orientação e Apoio à Pais de Crianças do Programa de Estimulação Precose** da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25303_13253.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MACEDO, M. E. L. **PECS: Instrumento de comunicação e interação social para a inclusão da criança com perturbações do espectro do autismo**, 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Plano Nacional de Enfrentamento à Microcefalia - Diretrizes de Estimulação Precose, Crianças de zero a 3 Anos com Atraso no Desenvolvimento Neuromotor Decorrente de Microcefalia**. Brasília: DF, 2016.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

NETO, V. L. **A importância da formação continuada do professor de educação precoce**, 2011.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

UNESCO, Ministry of Education and Science. **Final Report on the World Conference on Special Needs Education: access and quality**. Salamanca: Spain, 1994. p. 7-10.



WALTER, C. C. de F. A Adaptação do Sistema PECS de Comunicação para o Brasil: uma Comunicação Alternativa para pessoas com Autismo Infantil. In: MARQUESINE, M. C. et. al. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 277-280.

_____. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil**, 2000. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2000.

WALTER, C. C. de F.; NUNES, L. R. O. P.; TOGASHI, C. M. Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. In: NUNES, L. R.O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. de (Org.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011. 194p.

Submetido em 12/04/2021
Aceito em 17/09/2021
Publicado em 10/2021