



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELLY DE OLIVEIRA DE CARVALHO

Políticas Curriculares de Inclusão no Programa de Educação Precoce: O
Contexto da Prática em Escolas Públicas do Distrito Federal

Brasília

Maio de 2021

KELLY DE OLIVEIRA DE CARVALHO

Políticas Curriculares de Inclusão no Programa de Educação Precoce: O
Contexto da Prática em Escolas Públicas do Distrito Federal

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação
- PDCA

Orientadora: Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges

Brasília

2021

Nome: Kelly de Oliveira de Carvalho

Título: Políticas Curriculares de Inclusão no Programa de Educação Precoce: O Contexto da
Prática em Escolas Públicas do Distrito Federal

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 30 de julho de 2021

Banca Examinadora

Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges (UnB/FE)

Presidente

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo (UnB/FE)

– Membro Interno

Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva (UFS/PPGED)

– Membro Externo

Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos (PPGE/ Unimontes)

– Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a Deus, luz de todos os caminhos e sem O qual nada de realmente bom se materializa. Aos meus pais, Idinaldo e Maria do Carmo, por todo amor e exemplo de conduta que me fizeram amar as pessoas e compreender as situações da vida. Aos meus irmãos, Alessandra, Júnior, a minha madrinha Doralice, à minha cunhada Vanessa, aos meus sobrinhos e demais familiares que me incentivaram ao estudo. Em especial ao meu marido Alex e aos nossos filhos: Igor, Camila, João Victor e Tales que me cercaram de amor e apoio, demonstrando entendimento quanto aos momentos de ausência necessários para o estudo. E especialmente aos meus alunos que foram a inspiração para essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de aprendizado que levarei para a vida e pelo amor com que me conduziu para a concretização de uma trajetória profícua de bênçãos e conhecimentos.

Aos meus pais, Idinaldo e Maria do Carmo, pelo carinho, apoio incondicional e amor nos momentos de maiores desafios. Aos meus irmãos, Alessandra e Júnior, a minha madrinha Doralice dos Santos, a minha cunhada Vanessa, aos meus sobrinhos, que estiveram ao meu lado como incentivadores do trabalho de pesquisa.

Ao meu marido Alex e aos nossos filhos Igor, Camila, João Victor e Tales que se desdobraram nas tarefas domésticas a fim de poupar-me para ter mais tempo de estudo, e ainda encheram os meus momentos de pesquisa de sorrisos, lanchinhos, abraços inesperados e muitas palavras de incentivo e de coragem.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, que me proporcionou o ingresso e me conduziu na trajetória acadêmica, descortinando para mim um novo mundo. Agradeço especialmente pela generosidade com que compartilhou os seus saberes e a maneira disciplinada e carinhosa com que orientou o meu percurso. Muito obrigada!

Agradeço imensamente às professoras interlocutoras da pesquisa que em meio à pandemia da Covid -19, às tarefas domésticas e ao trabalho remoto aceitaram colaborar com essa pesquisa, e assim, abrilhantaram os resultados da investigação com a apresentação de práticas pedagógicas pautadas no mais rigoroso senso de justiça social, e impecáveis, do ponto de vista do trabalho docente.

Às amigas e amigos do grupo de pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, liderado pela orientadora, no PPGE/UNB.

Às professoras Dra. Sinara Pollom Zardo, Dra. Liliane Campos Machado, Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, Dra. Rita Silvana Santana dos Santos, Dra. Veleida Anahi da Silva, Dra. Francely Aparecida dos Santos e aos professores Dr. Francisco Thiago Silva e Dr. Rodrigo Matos de Souza, por compartilharem os seus saberes e pelas colaborações que fizeram à pesquisa.

Às minhas amigas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em especial à coordenadora da Educação Precoce do CEE 01 de Ceilândia, Agmária Serpa Moreira, pelo

carinho e dedicação com que contribuiu com o processo de pesquisa e nos contatos com as professoras do Programa da Educação Precoce para serem interlocutoras dessa pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão do afastamento remunerado para estudos que tornou possível o trabalho de dedicação à pesquisa de mestrado em educação.

Por fim, agradeço aos pais e às mães dos meus alunos que me incentivaram à pesquisa e que durante o tempo de afastamento para estudo continuaram me incentivando, dando notícias dos alunos para que eu soubesse que eles contavam comigo para voltar ao sistema de ensino do Distrito Federal e poder contribuir com os novos conhecimentos nos processos de escolarização e de inclusão dos estudantes da Educação Precoce e demais etapas do atendimento educacional.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado vincula-se à linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, realizada sob a orientação da Prof.^a Dra. Livia Freitas Borges Fonseca, líder do Grupo de Pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. O objetivo geral da pesquisa foi compreender as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce, e entender a forma como tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública. Para tanto, propôs-se a seguinte questão central: Quais são as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce e de que forma tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública? A investigação teve como pressuposto que os professores são intérpretes das políticas educacionais, entre elas, as curriculares para a inclusão de crianças com deficiência, e por isso, o que eles pensam, o que acreditam acerca da inclusão escolar e os conceitos que atribuem à deficiência, influenciam na implementação dessas políticas no contexto da prática de sala de aula. Neste seguimento, rastreando um itinerário para a construção do conhecimento que poderia ratificar ou refutar o pressuposto de pesquisa, delimitou-se três eixos teóricos: Políticas Curriculares, Inclusão Escolar e Educação Precoce. A interface desses eixos centrais se deu por meio dos objetivos específicos: identificar as políticas curriculares do Distrito Federal que orientam a inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce; desvelar as concepções de inclusão, currículo e acessibilidade que orientam a organização do sistema de ensino do Distrito Federal para o Programa de Educação Precoce; e verificar de que forma tais orientações são interpretadas pelos professores do Programa de Educação Precoce no contexto da escola pública e como influenciam suas práticas pedagógicas. Investigou-se as etapas de construção e de implementação da política curricular, cunhadas por Sacristán (2000), apreendendo o significado do currículo em cada uma delas. Assumida a metodologia de abordagem qualitativa, o caminho metodológico realizou-se em três etapas: 1) Pesquisa Bibliográfica; 2) Análise documental dos principais documentos internacionais e nacionais que orientam as políticas curriculares para o Programa da Educação Precoce 3) Entrevista Narrativa, com a aplicação do questionário de perfil, com as professoras de escolas públicas do Distrito Federal da Educação Precoce. Após as análises, constatou-se que os docentes são atores sociais que protagonizam a efetivação da política curricular, atuando como pesquisadores do currículo, e que a partir das prescrições normativas adaptam o currículo a cada estudante, de modo que dão forma, sentido e significado aos conteúdos selecionados. Contatou-se também que o Programa de Educação Precoce do Distrito Federal apresenta promissoras perspectivas de efetivação das políticas educacionais inclusivas, pois é a partir dele que se apresenta um ambiente de socialização em que os conhecimentos e a prática da educação na infância podem ser progressivamente transformados em conteúdos e em habilidades necessárias para a preparação dessas crianças para a escolarização, ou seja, para que vivenciem a primeira experiência de inclusão escolar.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Inclusão escolar. Educação Precoce.

ABSTRACT

This research study lines up with a survey and study made from the “Docent Body” Curriculum and Evaluation part of the Post Graduation Program for the Universidade de Brasília (UnB) the survey has been done and oriented by Professor Lívia Freitas Borges Fonseca, chief and leader for the research group “Curriculum “ Theory Conceptions and Educational Practices”, in which is registered at the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). The general aim of the study was to comprehend the directive in which advise politics of organisational directive for Distrito Federal to assure the inclusion of Precocious Children in Education Program also to understand how far goes the teacher’s understand at public schools. In that sense a question was put forward. What the directives of the political curriculum for Distrito Federal are to include Precocious Educational Program and how far the teachers understanding and interpretation of those tools goes, in public school, directive curriculum politics to include Precocious Children Program and its content? The investigation had the teachers in public schools as interpreters for the public politics education, among them the curriculum activities inclusion of handicapped children, in that sense, how they acted, felt, thought and believed went further to the concept that is attributed to the inclusion of handicapped children that influence in daily classroom practice. Following this path tracking the education itinerary building knowledge in which could overturn the demote the aim of the study. Three theory axis were set: Curriculum Politics, School Inclusion and Precocious Education, the interface of the axis were give to specific objects; Identify Distrito Federal’s curriculum politics guide lines for inclusion of precocious students on the Precocious Educational Program, it also had brought forward inclusion concepts, curriculum and accessibility that are guidelines and directive to organize the educational system of Distrito Federal to Precocious Educational Program, it also shed a light on how those orientation are understood by teachers in the public school atmosphere, and how its pedagogic practices are influenced. It was also investigated the implantation of the curriculum politics, sustained by Sacristán (2000) retaining the meaning of curriculum for each one of them. Once established methodology and approach; the research as divided in three steps; 1) Biographic research. 2) Documental analyses of national and international papers for Precocious Educational Program guideline and standards. 3) Narrative interview and questionnaire given to teachers working in the area with teachers from Distrito Federal working in the Precocious Children Program. After the analyses it was found that education professionals are the doers of the curriculum politics actors and researches for the curriculum and for the directive norms, they act on the behalf of every student needs, also shaping theirs content chosen. It has also shown that the Precocious Educational Program form Distrito Federal has promising prospectives of being utterly effective and inclusive. Through those practices that comes the ambient for children socialisation and practice of the education in infancy that can progress and be transformed to necessary abilities for schooling process, meaning the first experience to school inclusion.

Key words: Curriculum Politics, School Inclusion, Precocious Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH – Altas Habilidades

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE Centros de Ensino Especial

CEEDV Centro de Ensino Especial de deficientes Visuais

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CIF Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRE Coordenação Regional de Ensino

DA – Deficiência Auditiva

DEIN - Diretoria de Educação Integral

DI – Deficiência Intelectual

DIOFE - Diretoria de Acompanhamento da Oferta Educacional

DF – Deficiência Física

DV – Deficiência Visual

DMU – Deficiência Múltipla

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas do Ensino

FE – Faculdade de Educação

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Ensino e Diferença

MEC - Ministério da Educação

ONU Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

PP – Programa Pedagógico/ Projeto Pedagógico

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSB – Partido Socialista Brasileiro

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEEDF Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal SEESP Secretaria de Educação Especial

SEESP Secretaria de Educação Especial

Scielo - Scientific Electronic Library

SC – Surdoscegos

SUPLAV - Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

SUBIN - Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TFE – Transtornos Funcionais

PP - Projeto Pedagógico

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de realização das entrevistas narrativas.....	21
Quadro 2 – Quantitativo de Estudantes do Programa de Educação Precoce por CRE.....	23
Quadro 3 - Organização dos trabalhos encontrados: catalogados por tipo (dissertação; teses), título, autor e instituição – BDTD	27
Quadro 4 – Organização dos trabalhos encontrados: catalogadas por título, autor e ano de publicação – rede SciELO.....	31
Quadro 5 – Organização dos trabalhos encontrados: catalogadas por título, autor e ano de publicação – Portal da CAPES – CAFe	33
Quadro 6 – Organização dos trabalhos encontrados: catalogadas por título, autor e ano de publicação – Biblioteca online - ANPED.....	36
Quadro 7 – Unidades de atendimento do Programa de Educação Precoce	54

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	7
1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	7
1.2 QUESTÕES PRINCIPAIS DA PESQUISA	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	14
2.1 ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORES.....	18
2.2 MAPEANDO O LUGAR DA PESQUISA	20
3 ESTADO DO CONHECIMENTO	22
3.1 DISSERTAÇÕES E TESES.....	23
3.1.1 ARTIGOS CIENTÍFICOS NA REDE SCIELO	26
3.1.2 ARTIGOS CIENTÍFICOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES/ ACESSO CAFe.....	29
3.2 PUBLICAÇÕES NA ANPED.....	31
4 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O “BERÇO” DA EDUCAÇÃO PRECOCE	34
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA CONQUISTA NA HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA	34
4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: O LUGAR DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS.	42
4.3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE NO DISTRITO FEDERAL	48
4.3.1 O MOMENTO DA INCLUSÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO PRECOCE ..	56
5 POLÍTICAS CURRICULARES E A INCLUSÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
5.1. POLÍTICAS CURRICULARES: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO – INTERFACES COM OS EVENTOS INTERNACIONAIS.....	62
5.1.2 O CURRÍCULO PRESCRITO: ELABORAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL	70

5.1.3 - O CURRÍCULO PRESCRITO: ELABORAÇÃO DA POLÍTICA DO DISTRITO FEDERAL	80
5.1.4 <i>O CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE EDUCAÇÃO PRECOCE NO DISTRITO FEDERAL</i>	84
6 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL: EM CENA AS PROFESSORAS	86
6.1 CONHECENDO AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO PRECOCE: PERFIL DAS ENTREVISTADAS.....	88
6.2 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS DAS ENTREVISTAS	91
6.2.1 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL	92
6.2.2 O LUGAR DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL.	95
6.2.3 O PROFESSOR E OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE	100
7 APORTES CONCLUSIVOS DA PESQUISA	106
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE “A”	129
APÊNDICE “B” QUESTIONÁRIO DE PERFIL	131
APÊNDICE “C” ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	133
APÊNDICE “D” – ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL	135

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003)

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A aproximação com o sujeito ao qual essa pesquisa dedica-se, a criança com deficiência, deu-se ainda durante a minha juventude, quando minha mãe, professora da então chamada Fundação Educacional do Distrito Federal¹, órgão que integrava a estrutura da Secretaria de Educação Estadual, ingressou em uma classe de atendimento a estudantes com deficiência de uma escola de ensino especial de caráter substitutivo à escola regular.

O modo de viver daquelas crianças despertou interesse: as relações entre as famílias e a escola, os enfrentamentos para acessar direitos legítimos e garantias. A partir de então, a minha história entrelaçou-se a esse público para nunca mais desvencilhar-se. Em 1999, ingressei como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal e desde o primeiro ano dediquei-me ao atendimento especializado a estudantes com deficiência.

No processo formativo, tanto a licenciatura em matemática, quanto o magistério, foram realizados por meio de cursos de complementação de estudos, uma vez que na formação inicial, em nível de graduação, optei por bacharelado em Ciências Contábeis - o que caracterizava o contexto possível para o futuro profissional de uma jovem de 17 anos que ingressava ao ensino superior em busca da constituição de sua identidade profissional.

Movida pela curiosidade que me caracterizava, iniciei naquela época, ano de 1999, uma pesquisa histórica procurando situar a criança, sobretudo as com deficiência, no contexto nacional de educação. Minha inquietação dava-se pelo movimento de segregação e invisibilidade que percebia como professora perante as decisões unilaterais, por vezes arbitrárias, às quais o ensino especial estava submetido no cenário das políticas públicas para a educação.

¹ Em 17 de junho de 1960 foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal por meio do Decreto nº 48.297, e foi instalada em fevereiro de 1961. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Recebeu a denominação com o desmembramento destas secretarias, ocorrido em 1986. Disponível em: <http://www.arpdf.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-distrito-federal-sedf/>

A partir da admissão na Secretaria de Educação, iniciei os cursos de especialização na área de educação especial, de atendimento especializado, e posteriormente, de educação inclusiva. Buscando a historicidade do atendimento educacional da criança com deficiência, constatei nas pesquisas uma lacuna de séculos de segregação e discriminação, o que corroborava com as percepções da prática de sala de aula em pleno século XX.

As mudanças no cenário educacional ensejaram as discussões acerca do papel social da educação, sobretudo da retomada do compromisso ético da educação com a perspectiva da emancipação humana por meio da formação dos sujeitos para a autonomia. A partir dessa realidade, iniciei uma nova trajetória acadêmica em busca do conhecimento, ao qual pretendo instrumentalizar como uma lente teórica para ampliar a capacidade de releitura e de atuação na prática educacional.

No segundo semestre do ano de 2017, participei de um processo seletivo para aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE - da Universidade de Brasília (UnB) - e tive a oportunidade de cursar a disciplina: “Pesquisa em Educação” com a professora Dra. Liliane Campos Machado. Uma experiência importante para delinear minha pesquisa e orientar meus primeiros passos na pós-graduação *stricto sensu*.

Em 2018, participei de um curso de extensão na UnB – Oficina do Professor Escritor -, no qual minha curiosidade epistemológica foi ainda mais instigada. Tive a oportunidade de “beber na fonte” da sabedoria de quatro professores incríveis: Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, Dra. Ormezinda Maria Ribeiro e Dr. Francisco Thiago Silva. Esses professores ensinaram-me importantes fundamentos para a escrita criativa e acadêmica, e dessa maneira incentivaram-me à pesquisa educacional a qual mudou o rumo da minha história.

Outro episódio relevante dessa trajetória, aconteceu no primeiro semestre de 2019, quando o Professor Dr. Francisco Thiago Silva proporcionou-me uma nova aproximação com a Universidade de Brasília, recebendo-me no processo seletivo para aluno especial na disciplina: “História e Historiografia da Educação Brasileira”. Como resumo dessa experiência, em que as palavras são insuficientes para expressar, tive a honra de ser convidada a escrever um capítulo do Livro: “História e Historiografia da Educação Brasileira: teorias e metodologias de pesquisa”, publicado pela Editora Appris no primeiro semestre do ano de 2020. Essa obra tem entre os organizadores: a professora Lívia Borges, os professores Francisco Thiago e José Villar, e os pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (SILVA; VILLAR; BORGES, 2020).

O capítulo intitulado: “Colonizado e Colonizador: a educação escolar indígena no Brasil como colonialidade do poder? (FERREIRA; CARVALHO, 2020) foi escrito em coautoria com o colega que também cursava a disciplina – José Adnilton Oliveira, doutorando do programa de pós-graduação da FE-, a quem consigno minha gratidão pela generosidade da escrita coletiva.

Ingressei no mestrado acadêmico na UnB no segundo semestre do ano de 2019 como orientanda da Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA e no Grupo de Pesquisa: Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas, liderado pela Professora Livia Freitas e cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. Logo no primeiro semestre, por sugestão da orientadora, matriculei-me na disciplina de “Estágio de Docência no Ensino de Graduação”, dada a interface com a disciplina da graduação. Esse estágio teve como fundamento a experiência de formação docente na e para a educação superior.

A disciplina da graduação: “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais”, ministrada pela professora colaboradora Dra. Sinara Pollom Zardo, constituiu um significativo espaço acadêmico formativo, com possibilidade de articulação com o meu objeto de pesquisa. Evidenciou-se ao cursar a referida matéria, a relevância da experiência na docência no ensino de graduação a partir dos textos e outros materiais de apoio didático para a sustentação dos pressupostos dessa pesquisa, visto que reforçou na intenção de contribuir com a produção do conhecimento, de compartilhar as descobertas e de apresentar possíveis caminhos para a superação individual e coletiva dos grandes desafios da inclusão escolar de estudantes com deficiência, da afirmação da acessibilidade como direito humano.

O trabalho acadêmico articulado entre professores supervisores e colaboradores do “Estágio de Docência” ensejou a escrita das experiências vivenciadas por estudantes da pós-graduação, em diversas disciplinas da graduação, com seus pares e professores. O resultado exitoso desse projeto foi a publicação, no primeiro semestre de 2020, do livro: “Estágio de Docência no Ensino da Graduação: Experiências Refletidas”, texto escrito em coautoria com a professora Dra. Sinara Pollom Zardo intitulado: “Metodologias Participativas e Colaborativas para a Formação de Estudantes de Graduação na/para a Educação Especial”. A referida obra foi também organizada pelos professores Livia Freitas Fonseca Borges e Francisco Thiago Silva (BORGES; SILVA, 2020).

Outro relevante acontecimento acadêmico que antecede a escrita desse projeto, foi a participação, juntamente com outros colegas, sob a orientação da professora Livia Freitas, do

Projeto UnB + escola², ministrando a oficina: “Educação Precoce: a relação entre família e escola das crianças de zero a quatro anos no processo de inclusão”, a qual proporcionou a socialização de experiências de alta relevância na relação pedagógica com a comunidade interna e externa à universidade. Entre os participantes, estavam professores da rede pública de ensino, com ampla experiência no campo empírico explicitado. Cabe destacar que tal evento foi desenvolvido no âmbito da extensão universitária, em confluência com o objeto da presente pesquisa, no início do semestre letivo do ano de 2020.

Segundo a legislação brasileira, a educação precoce é definida como educação para crianças 0 a 3 anos que tenham necessidades educacionais especiais e que são consideradas de risco, isto é, vulneráveis a apresentarem atraso no seu desenvolvimento (BRASIL/MEC/SEESP, 2001).

O interesse em estudar o público pertencente à educação precoce deu-se a partir da experiência de trabalho como professora no atendimento educacional especializado da educação precoce do Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia, por quatro anos consecutivos. Após dezesseis anos atuando na educação especial com alunos maiores, percebeu-se que a educação precoce com o oferecimento dos serviços de intervenção, previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) como “[...] o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social”, ensejava possibilidades educativas para a superação de barreiras que dificultam a aprendizagem e a inclusão escolar, que notava-se, com pesar, ser de difícil reversão em alunos que não tiveram esse atendimento.

Assim exposta a motivação para a pesquisa, o itinerário investigativo dessa dissertação estruturou-se da seguinte forma: o primeiro capítulo, que consistiu nas “Considerações iniciais”, que introduzem e contextualizam o problema de pesquisa e a motivação que levou à pesquisa, além dos objetivos dessa investigação. Em seguida, o segundo capítulo que discorre sobre os “Procedimentos Metodológicos” adotados nesse estudo com aporte na abordagem qualitativa, sendo que os métodos e procedimentos empregados como instrumentos de captação e de análise

² Projeto UnB+ Escola - um projeto de iniciativa da Coordenação de Integração de Licenciaturas (CIL/DEG) e dos professores do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. O evento visa promover a formação inicial e continuada de professores e de estudantes dos cursos de Licenciatura, assim como possibilitar maior integração entre professores e pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de realização de diversas atividades de extensão: palestras, cursos, oficinas e mostras pedagógicas. Disponível em: www.noticias.unb.br/component/agenda/genda.

de dados foram: a análise documental, entrevistas narrativas e estratégias de triangulação metodológica. Na sequência, o terceiro capítulo apresenta o “Estado do conhecimento” em que foram catalogadas as produções científicas (dissertações, teses, artigos) que consolidaram os conhecimentos já construídos e produzidos a respeito do objeto central dessa pesquisa, a fim de demonstrar em quais sentidos seria possível explorar novos elementos a respeito das temáticas estudadas. O quarto capítulo “Educação Infantil e Educação Especial: o berço da Educação Precoce”, apresenta o Atendimento Educacional Especializado da Educação Precoce do Distrito Federal, a partir das políticas públicas da educação infantil e da educação especial. O quinto capítulo, “Políticas Curriculares e a inclusão da criança na Educação Infantil”, identifica as diretrizes que orientam as políticas curriculares para a inclusão da criança do programa da educação precoce na etapa da educação infantil e apresenta a perspectiva do modelo social de deficiência e suas repercussões no âmbito das políticas educacionais. O sexto capítulo “As políticas curriculares no contexto da prática do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal: em cena as professoras”, apresenta a análise dos dados empíricos da pesquisa. Por fim, em “Considerações finais” há a representação dos aportes conclusivos da pesquisa.

1.2 QUESTÕES PRINCIPAIS DA PESQUISA

A aproximação com uma investigação, no sentido de releitura e possível ressignificação da prática de sala de aula, assumindo a educação de pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, requer um estudo analítico e crítico dos contextos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais. Nesse contexto, as políticas educacionais que orientam a organização curricular e normatizam a inclusão escolar são inicialmente construídas até o momento de sua efetivação na prática.

No movimento de profundas reflexões e aprendizado, surgiu o problema de investigação dessa pesquisa: Quais são as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce e de que forma tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública?

A partir de tal questionamento, fundamentou-se o estudo dessas políticas, com o aporte teórico de Sacristán (2000). Essa escolha deu-se por considerar que a teoria deste autor apresenta a possibilidade de uma investigação aprofundada desde a produção das normativas, objetivadas pelo *currículo prescrito*, perpassando por um processo de interpretação realizada pelo professor, o qual define como *currículo modelado*, até a sua efetivação na sala de aula por meio do *currículo*

na ação. Considerando o fato de ser professora da Secretaria de Educação, entende-se que seja coerente e expressivo não abandonar o contexto da sala de aula, visto que é o *lócus* onde é traduzida a política curricular.

Após a sondagem de algumas proposições e leituras iniciais, o pressuposto de que os professores são intérpretes e avaliadores das políticas educacionais, entre elas as curriculares para a inclusão de crianças com deficiência, é o ponto inicial dessa dissertação. Por isso, o que eles pensam, o que acreditam acerca da inclusão escolar e os conceitos que atribuem à deficiência influenciam na implementação dessas políticas no contexto da prática de sala de aula.

À vista disso, o objetivo geral dessa investigação é compreender as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce, e a forma como tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública.

Nesse seguimento, rastreando um itinerário para a construção de conhecimentos consistentes que possam ratificar ou refutar o pressuposto dessa investigação, foram concebidas três questões iniciais, as quais se compatibilizam com os objetivos específicos propostos para a orientação do estudo dos eixos teóricos : as políticas curriculares (SACRISTÁN 2000; 2013; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011; SANTOMÉ, 1998; IMBERNÓN 2013; BORGES 2008; 2015) a inclusão escolar (MANTOAN, 2004; ZARDO, 2018; JANUZZI, 2012; MAZZOTA, 2011; ARANHA, 2001; SILVA, 1987; DINIZ, BARBOSA; SANTOS, 2009) e a Educação Precoce (CORSARO, 2011; ARIÈS, 2017; JANNUZI, 2012; KUHLMANN, 2005; 2006; NUNES; CORSINO; DIDONE, 2011; SILVA, 2012); que constituíram essa dissertação.

Considerando as mudanças teóricas e legais das políticas educacionais no campo da educação infantil, da educação especial e da inclusiva nas últimas décadas, importa compreender: Quais são as políticas curriculares do Distrito Federal que orientam a inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce? Quais concepções de inclusão e de acessibilidade orientam a organização do sistema de ensino do Distrito Federal para o Programa de Educação Precoce? De que forma tais orientações são interpretadas pelos professores do Programa de Educação Precoce no contexto da escola pública e como influenciam suas práticas pedagógicas?

Esses questionamentos contribuíram para a construção da estrutura teórica a fim de perscrutar respostas aos objetivos específicos dessa investigação, consistindo em: identificar as políticas curriculares do Distrito Federal que orientam a inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce; desvelar as concepções de inclusão e de acessibilidade que

orientam a organização do sistema de ensino do Distrito Federal para o Programa de Educação Precoce; verificar de que forma tais orientações são interpretadas pelo professor do Programa de Educação Precoce no contexto da escola pública e como elas influenciam suas práticas pedagógicas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao delinear uma rota para orientação da pesquisa acadêmica, de modo que os conhecimentos produzidos tenham relevância no campo da educação, cumprindo o rigor metodológico esperado de produções científicas, importa a identificação do tipo de estudo feito para demonstrar que as condições estabelecidas foram realmente adequadas para as escolhas dos instrumentos de captação e de análise dos dados da realidade investigada.

Pesquisando as origens dos métodos qualitativos de pesquisa e da fundamentação teórica que justifique a escolha desse método, em detrimento do quantitativo, com perspectivas eminentemente positivistas, buscou-se as contribuições de Gatti e André (2011, p.29) para compreender que:

As origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos XVIII e XIX, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscaram novas formas de investigação.

As autoras reiteram a relevância do surgimento da pesquisa de abordagem qualitativa. Porquanto, nesse tipo de investigação “é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais” (GATTI E ANDRE, 2011, p.30).

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa orienta-se, entre outros, pelo pressuposto de que o método e a teoria selecionados pelo pesquisador devem ser adequados àquilo que se estuda. Por esses fatores, a opção metodológica dessa pesquisa seguiu esse modelo, além de ser um tipo de investigação de caráter social, amplo, profundo e apropriado para o estudo da questão central a ser estudada: “Quais são as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de estudantes do Programa de Educação Precoce e de que forma tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública?”.

Nesse tipo de investigação, o pesquisador está inserido em seu universo, trazendo sua bagagem intelectual e experiência de vida. Segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, ao invés da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Definida a base de abordagem dessa dissertação, faz-se imprescindível apresentar os referenciais teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento da construção investigativa.

Ferreira (2002) afirma que cada nova investigação precisa ser orientada pelo compromisso ético “[...] de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito”. Corroborando o entendimento da autora e trazendo contribuições para a investigação, Silva e Borges (2018) anunciam que:

Uma pesquisa dessa natureza, embora seja estritamente teórica, tem muito valor ao trazer algumas pistas sobre como cada categoria foi pensada ao longo do tempo. Ao ventilar os debates das respectivas temáticas, é possível demonstrar em quais sentidos elas avançaram e quais elementos ainda podem ser explorados. (SILVA E BORGES, 2018, p.1694)

Sendo assim, o primeiro passo da trajetória metodológica iniciou-se pela revisão da literatura acadêmica, buscando rastrear o que já foi construído e produzido a respeito do objeto central de pesquisa. A investigação fixou-se sobre os eixos teóricos: políticas curriculares, inclusão escolar e educação precoce. Para constituir o estado do conhecimento ou estado da arte, foram realizadas buscas em bancos de teses e dissertações, em periódicos e em eventos da comunidade científica relacionados com a temática central.

A delimitação do marco temporal deu-se a partir de 2008 até o ano de 2020, visto que interessa a essa pesquisa as produções acadêmicas que versam sobre as políticas curriculares para a inclusão escolar a partir do novo conceito de deficiência, definido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela ONU no ano de 2006, a qual foi incorporada à Constituição Federal Brasileira (§3º do art.5º), por meio do Decreto nº186, em 09 de julho de 2008, promulgado pelo Presidente do Senado Federal, e pelo Decreto Executivo nº 6.949/09, promulgado pelo Presidente da República.

O próximo passo do percurso metodológico foi a análise documental. Segundo Dionne e Laville (1999, p. 166) o termo documento designa toda fonte de informações já existente, pensando-se em documentos impressos, mas também em recursos audiovisuais e em todo vestígio deixado pelo homem. Validando esse conceito, Lüdke e André (2013) ratificam que a análise documental representa um método utilizado para o levantamento de informações relacionadas aos fatos ou que se baseiam nos mesmos, registrados em documentos e que guardam estreita relação com as questões de interesse da pesquisa. No entanto, as autoras salientam que, no processo de utilização deste método, o pesquisador não prescinde da necessidade de recorrer

a uma metodologia de análise de conteúdos a fim de que essa técnica permita a contextualização das inferências válidas e replicáveis para a pesquisa.

Os documentos internacionais e nacionais que deram origem às discussões e à criação das legislações para a efetivação das políticas públicas que orientam as políticas curriculares para o atendimento educacional à criança de 0 a 3 anos compõem o acervo que fundamenta essa pesquisa. Entre as legislações abordadas, incluiu-se a específica para o atendimento educacional especializado à criança público alvo da educação especial, as quais normatizam o Programa de Educação Precoce do Distrito Federal.

Segundo Sacristán (2000, p.107), a política curricular “governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” e para tanto, afirma que essa política precisa ser entendida no contexto social, cultural e histórico em que se desenvolve e no qual se configura, uma vez intervém diretamente na realidade da prática educativa, por ser “um campo ordenador decisivo” (SACRISTÁN, 2000, p.107), que influencia diretamente a atuação dos professores em sala de aula.

Partindo dessa compreensão, investigou-se as etapas de construção e implementação da política curricular, cunhadas por Sacristán (2000), com o objetivo de buscar o significado do currículo em cada uma delas. As etapas iniciaram-se no *currículo prescrito*, perpassando pelo *currículo modelado*, sendo efetivadas pelo *currículo na ação*, na prática curricular.

Para o autor, o “*currículo prescrito*” constitui-se como uma decisão política e administrativa em que o controle expressa-se de maneira coercitiva ou tecnicista, no qual os especialistas em educação encontram uma forte limitação de sua liberdade e autonomia (SACRISTÁN, 2000, p.109). O “*currículo modelado*” (SACRISTÁN, 2000, p.165) representa uma possibilidade de atuação, de tradução na configuração dos significados das propostas curriculares que se concretizam na ação pedagógica, por meio das tarefas acadêmicas, configurando o “*currículo em ação*” (SACRISTÁN, 2000, p.201). No *currículo modelado* e no *currículo em ação* buscou-se a compreensão de como a interpretação que os professores fazem das políticas curriculares para a inclusão de crianças com deficiência, a partir do que eles pensam, do que acreditam acerca da inclusão escolar e dos conceitos que atribuem à deficiência, influenciam na implementação dessas políticas no contexto da prática de sala de aula.

Para a análise dessa pesquisa, foram ressaltados inicialmente os principais eventos internacionais, conferências e convenções aos quais o Brasil é signatário, e que dessa maneira, influenciaram na consolidação da política nacional para a educação infantil e para a educação

especial. São eles: a Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU, 1959), a Convenção internacional sobre os direitos da criança (ONU, 1989), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU,1990), a Conferência Mundial sobre Educação Especial (ONU,1994), a Convenção da Guatemala (OEA,1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

A análise da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi de grande valia para essa pesquisa. Isso porque essa convenção representa um avanço no entendimento da deficiência e na consolidação do combate à discriminação como objeto de intervenção política, além de considerar a centralidade da participação e da acessibilidade como direito humano (DINIZ et al., 2009; ALENCAR; ZARDO, 2018).

Para o estudo das legislações que constituem a política nacional brasileira no campo da educação especial e da educação infantil produzidas, em boa medida, em razão do alinhamento com as políticas internacionais, dando cumprimento às responsabilidades assumidas perante as agendas de decisões políticas dos eventos internacionais, ressaltaram-se os documentos que merecem notoriedade pela influência que infundiram nos rumos da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva. São eles: a Constituição Federal Brasileiras e as Emendas Constitucionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL,1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Ainda no contexto da investigação das legislações, procedeu-se à análise documental das políticas educacionais e curriculares que se efetivaram no Distrito Federal como decorrência das políticas nacionais e internacionais. Entre elas, enfatizam-se: o Plano Distrital de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015), o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), os Conteúdos Curriculares para o Programa de Educação Precoce (DISTRITO FEDERAL, 1994), a Orientação Pedagógica Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos - Precoce (DISTRITO FEDERAL, 2005), Programa Pedagógico (PP) da escola.

A fim de compreender o contexto da prática, onde foram analisados o *currículo modelado* e o *currículo em ação*, fez-se imprescindível adotar uma metodologia para a investigação da atuação do professor. O posicionamento do docente como representante da ação política, a partir do estudo dos elementos de formação, experiências, valores e concepções teóricas, foi possível avaliar as implicações dessa atuação na implementação das políticas.

Pensando na narrativa como possibilidade de captação de diversidade de interpretações que podem surgir a partir das histórias de vida dos professores, buscou-se ancoragem nas pesquisas do Fritz Schütze e Joachim Matthes (WELLER, 2009) para o desenvolvimento de método-analítico. No início dos anos de 1970, os pesquisadores coordenavam um grupo conhecido como ‘Sociólogos de Bielefeld’ e desenvolveram um programa de pesquisa que ficou conhecido como *análise de narrativas*. Esses pesquisadores partiram do princípio de que a sociedade é constituída e modificada na interação com os indivíduos e que não pode ser compreendida sem os indivíduos e suas ações” (WELLER, 2009, p.3).

2.1 ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORES

A entrevista narrativa apresenta uma possibilidade de geração e de análise de dados a partir das vivências do professor, seguindo um enredo³ cuja função é dar sentido aos acontecimentos da vida, fornecendo ainda os critérios para a seleção dos fatos que devem ser incluídos no relato. A escolha do método deu-se pela premissa de que “[...] a narração reconstrói ações e o contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator” (JOVCHELOVITCH E BAUER 2008, p. 92).

Buscou-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica do professor na intenção de entender em que medida, na condição de intérprete e ator das políticas curriculares para a inclusão de alunos com deficiência, ele influencia na implementação da prática de sala de aula, a partir do que pensam e acreditam acerca da inclusão escolar e do conceito que atribuem à deficiência.

Na entrevista narrativa, o entrevistado ou ‘informante⁴’ é incentivado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e de seu contexto social. No entanto, para que essas informações fossem transformadas em dados replicáveis na pesquisa, foi necessário a delimitação de princípios básicos de técnicas de captação de dados (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2008, p. 93).

³ Conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2008), denomina-se ‘enredo’ a dimensão não cronológica que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos. É por meio do ‘enredo’ que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido de narrativa.

⁴ As autoras denominam ‘informante’ o sujeito que participa da entrevista narrativa na condição de entrevistado.

Prosseguindo, os princípios básicos para a apreensão de dados foram executados. As fases principais da entrevista narrativa ⁵são: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2008, p.97).

A inspiração de organização das estratégias de aproximação com as interlocutoras da pesquisa veio da notável escritora e pesquisadora Ecléa Bosi. Em sua obra “Memória e sociedade: lembranças de Velhos” (BOSI, 1987) a autora relata que o sucesso da apreensão das memórias dos entrevistados de sua investigação resultou do método de abordagem baseado na formação de vínculos de amizade e confiança com os interlocutores.

Para a análise das entrevistas narrativas encontrou-se apoio na pesquisa de Weller⁶ (2011), o qual apresenta a dimensão de uma análise completa de dados, tomando como referência os indicadores formais da estrutura textual.

A autora destaca que os principais indicadores formais no texto narrativo são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e que sequencialmente dá início à seguinte. Para tanto, propõe o roteiro de análise organizado em seis fases: “a análise formal do texto; a descrição estrutural do conteúdo das partes apresentadas; a abstração analítica; a análise do conhecimento. O próximo estágio, o quinto, consiste em partir da análise do caso individual e fazer uma comparação contrastativa dos textos das diferentes entrevistas realizadas; por fim, o sexto passo – a construção de um modelo teórico” (Weller, 2011. p. 210-222). A partir dos conceitos apreendidos organizou-se as análises das entrevistas em etapas, conforme apresenta-se resumidamente a seguir.

A “análise formal do texto” consistiu em eliminar preliminarmente todas as passagens não narrativas para, em seguida, ordenar o texto narrativo “puro” segundo seus segmentos formais.

Em seguida, realizou-se uma “descrição estrutural do conteúdo das partes apresentadas”, que estavam formalmente delimitadas umas das outras pelos elementos marcadores. Essa etapa trabalhou separadamente as estruturas processuais do curso de vida demarcadas temporalmente.

⁵ O resumo da técnica de coleta de dados de entrevistas narrativas foi desenvolvido pelas autoras Jovchelovitch e Bauer (2008), às quais recorremos para as primeiras aproximações com a metodologia.

⁶ Para esclarecimentos complementares sobre ‘Passos para a análise de narrativas autobiográficas improvidas’, SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

Averiguados o decurso dos eventos centrais e a sedimentação biográfica da experiência, na “análise do conhecimento”, após o estudo formal dos textos, emergiram os principais temas das narrativas, os quais foram organizados em três categorias teóricas: problematizando o conceito de deficiência a partir das concepções dos professores que atuam no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal; o lugar do professor na inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal; o professor e os desafios da organização curricular do Programa de Educação Precoce –o *currículo modelado* e o *currículo na ação*.

A “construção do modelo teórico” realizou-se a partir da sedimentação biográfica das entrevistadas por meio da técnica de “comparação contrastativa” (WELLER, 2011. p.214) dos textos das diferentes entrevistas, partindo da análise do caso individual da professora Emilie, primeira interlocutora da pesquisa. Inicialmente, a escolha desses textos orientou-se por estratégia de “comparação mínima” – comparação das semelhanças em relação ao texto de origem - primeira entrevista realizada –, e posteriormente pela estratégia de “comparação máxima” de textos de entrevistas, selecionados por apresentarem diferenças contrastantes em relação ao texto inicial, mas que ainda apresentassem pontes de paridade (WELLER, 2009, p.214-215).

Ademais, para a conclusão do percurso metodológico, importa evidenciar que o aporte das estratégias da triangulação metodológica (FLICK, 2009) orientou todo o trabalho, ampliando a pesquisa com a integração de diferentes perspectivas teóricas, e ainda, de mais de uma abordagem em busca da utilização adequada das lógicas que qualificam e validam a pesquisa qualitativa na ciência social.

2.2 MAPEANDO O LUGAR DA PESQUISA

Quanto à seleção do *lócus* da pesquisa, foram selecionadas seis escolas, sendo duas com funcionamento em Centro de Educação Infantil (CEI) e quatro nos Centros de Ensino Especial (CEE). O Distrito Federal conta com dezenove unidades de atendimento de educação precoce. Assim, foram contempladas as regionais do Plano Piloto, de Taguatinga-DF e de Ceilândia-DF por entender que sejam representativas, uma vez que estão entre as três regiões administrativas com o maior número de alunos matriculados para o ano letivo de 2020, abrangendo, aproximadamente, 41,36 % do total do número de alunos.

Em relação ao critério de diferenciação do ambiente escolar onde o trabalho da educação precoce desenvolve-se, cabe uma explicação acerca da intenção da pesquisadora. Objetivou-se perscrutar se o fato dos programas que funcionam nos CEIs interagirem com a etapa de educação infantil influencia nas percepções e nas concepções dos professores em comparação àqueles que atuam nos CEEs, no que concerne às perspectivas de efetivação das políticas curriculares com vistas à inclusão escolar.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa com vistas à produção do conhecimento acadêmico surge de maneiras distintas na vida de um pesquisador. Para alguns, parte do percurso inicial de uma trajetória, para outros, da inquietação resultante de situações práticas experienciadas ou observadas. Entretanto, em qualquer que seja a situação, cada nova investigação precisa ser orientada pelo compromisso ético “[...] de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p.259).

Partindo dessa premissa, recorre-se novamente à autora para definir o estado do conhecimento ou estado da arte como um conjunto de pesquisas de caráter bibliográfico, que trazem em comum o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...] (FERREIRA, 2002).

Objetiva-se com essa pesquisa o compromisso de “buscar o que foi ou ainda não foi feito” a respeito do tema central proposto. Para tanto, optou-se por analisar os trabalhos acadêmicos armazenados em bases referenciais reconhecidas pela excelência das produções científicas nacionais e internacionais, e pela relevância das publicações para o campo da educação em nosso país.

A metodologia de pesquisa e de análise das produções acadêmicas foram fundamentadas nos estudos de Silva e Borges (2018), uma vez que os autores propuseram um percurso investigativo em que as temáticas são analisadas pela perspectiva histórica e dialética, desvelando os sentidos do que já foi produzido a fim de que as novas pesquisas possam avançar em campos de estudo ainda não explorados.

Inicialmente, serão apresentados os trabalhos acadêmicos de dissertações e teses mencionados na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – BDTD. Na sequência, serão analisados artigos científicos disponíveis na rede Scielo – Scientific Electronic Library Online, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, assim como as publicações de reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, tendo como referência os eixos: políticas curriculares, inclusão escolar e educação precoce.

3.1 DISSERTAÇÕES E TESES

Buscando o rastreamento do “já construído e produzido” sobre os eixos teóricos dessa pesquisa, realizou-se um primeiro acesso à plataforma da BDTD. Os descritores usados foram: políticas curriculares, inclusão escolar e educação precoce. Porém, para essa consulta não houve resultado, e fez-se assim necessário iniciar novas buscas, com diferentes combinações entre os descritores.

Considerando a especificidade do objeto pesquisado, realizou-se a análise de títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais, a fim de encontrar as possíveis contribuições das discussões realizadas sobre a temática.

As pesquisas catalogadas na BDTD totalizaram 12 (doze), sendo 09 (nove) dissertações de mestrado e 03 (três) teses de doutorado.

Quadro 3 – Organização dos Trabalhos Encontrados - Dissertações e Teses Pesquisadas – Catalogadas por tipo, ano, título, autor e instituição – BDTD⁷

Nº	Tipo	Ano	Título	Autor	Instituição
1	Dissertação	2010	A Política Nacional de Educação Inclusiva: Um estudo de escolas na Rede Municipal de Gurinhém/PB	ALMEIDA, Welita Gomes de	Universidade Federal da Paraíba
2	Dissertação	2012	A Política de Inclusão em questão: Uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino em Ponta Grossa – PR	JOSLIN, Melina de Fátima Andrade	Universidade Estadual de Ponta Grossa
3	Dissertação	2012	Políticas Inclusivas: desafios à prática e à identidade docente	HÜSKEN, Rosana Bom	Universidade Federal de Pelotas
4	Dissertação	2014	Atuação e formação em Estimulação Precoce: caracterização da percepção dos profissionais em três instituições	BOBREK, Andreia	Universidade Federal de São Carlos

⁷ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: maio 2020.

5	Dissertação	2015	“Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares	SCHERER, Renata Porcher	Universidade do Vale do Rio os Sinos
6	Dissertação	2016	Estimulação Precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche	BORGES, Gabriela Silva Braga	Universidade Federal de Goiás
7	Dissertação	2016	Educação Precoce e a constituição do sujeito: o avesso do especialista	CAMPOS, Daniela de Lima	Universidade de Brasília
8	Dissertação	2017	Neurociência e Educação Infantil: para além da estimulação precoce	MASCARENHAS, Tércila Santos de Souza	Universidade Federal de São Carlos
9	Dissertação	2018	Um olhar sobre o uso de tecnologias digitais no Atendimento Educacional Especializado – Educação Precoce do sistema público de ensino do Distrito Federal	ZANARDES, Cássia Vânia Lucas	Universidade de Brasília
10	Tese	2015	Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública	SOARES, Marcia Torres Neri	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
11	Tese	2015	Educação Inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e aprender	MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
12	Tese	2016	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	LARA, Patrícia Tanganelli	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaboração da própria autora (2020).

Estudou-se um número expressivo de pesquisas que investigaram a educação especial e a educação inclusiva tratando de temáticas como: processos históricos construídos em contextos

nacionais e internacionais práticas educativas inclusivas, avaliação, entre outros temas. Cabe ressaltar que o campo do currículo também foi objeto de investigação de muitos trabalhos relacionados à inclusão escolar, com significativa prevalência da perspectiva da adaptação ou da flexibilização curricular para o atendimento do aluno com deficiência. Os trabalhos captados que abordaram a Educação Precoce no Distrito Federal não estudaram o campo curricular.

Dialogando com os textos das dissertações e das teses encontradas, optou-se por analisar os trabalhos por proximidade temática, e não necessariamente na ordem cronológica de defesa, conforme listado na Tabela 1.

Os trabalhos de Almeida (2010); Joslin (2012); Hüsken (2012) apontam que a política de inclusão está ainda em construção, o que gera inúmeros desafios para a gestão educacional, para os gestores escolares e para os professores. Além disso, ainda há o contexto da prática como o espaço onde os profissionais da educação criam diferentes estratégias para pôr a política em ação, sendo que, em alguns contextos, o processo inclusivo torna-se mais favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, e em outros, o acesso ao currículo e ao desenvolvimento global dos estudantes podem ser dificultados.

Contextualizando de maneira mais assertiva as questões curriculares com a inclusão escolar, a dissertação de Scherer (2015) e as teses de Soares (2015), Monteiro (2015) e Lara (2016) investigam o campo do currículo na interface decorrente da implementação de políticas públicas de inclusão no campo educacional brasileiro. Ressaltam-se as implicações que a proposta de educação inclusiva pode produzir nas formas de organização do currículo escolar.

Para o eixo educação precoce, retornaram 05 (cinco) estudos, sendo que 03 (três) deles ainda usaram a nomenclatura ‘estimulação precoce’ para definir o atendimento educacional especializado. Ressaltam-se as pesquisas de Campos (2016) e Zanardes (2018) pelo lócus das pesquisas ser o Distrito Federal. Nas abordagens, Campos (2016) aponta ser possível ultrapassar a lógica biologizante e idealizada sobre o desenvolvimento infantil, apresentando o IRDI (Instrumento de Detecção de Risco para o Desenvolvimento Infantil) como importante proposta de enfrentamento aos ideais de normalização que permitem a singularização dos pequenos sujeitos e despatologização da infância.

Zanardes (2018) investiga o uso de tecnologias digitais nos atendimentos da Educação Precoce, procurando identificar como essas tecnologias podem auxiliar no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, público alvo desse atendimento. O estudo demonstra que a tecnologia digital aliada a uma didática contextualizada pode constituir uma importante ferramenta facilitadora para favorecer a interação das crianças, cabendo ao professor imprimir intencionalidade na mediação da ação pedagógica, dando significado ao uso desses recursos tecnológicos como apoio ao processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

As investigações de Bobrek (2014), Borges (2016) e Mascarenhas (2017) apresentam consenso quanto à relevância dos atendimentos educacionais especializados voltados para as crianças de 0 a 3 anos com vistas ao seu desenvolvimento. Apontam também os processos de ensino e aprendizagem como instrumentos desse desenvolvimento e ressaltam a importância da inclusão escolar dessas crianças. Além do mais, elas enumeram algumas dificuldades relatadas pelos professores para que, de fato, esses processos efetivem-se, como: falta de pessoal especializado e materiais, formação inconsistente e pouca acessibilidade.

Percebe-se nas análises dos trabalhos a prevalência dos entendimentos do modelo médico/clínico (DINIZ, et al., 2009) que concebe a pessoa com deficiência a partir de sua limitação. Assim, a lógica da patologia e do corpo com lesão definem os sujeitos e direcionam o desenvolvimento infantil baseado em ideais de normalização.

Dos 07 (sete) trabalhos de dissertações e teses analisados, nos eixos: políticas curriculares e inclusão escolar, destacam-se as pesquisas de Joslin (2012) e Soares (2015) pela proximidade com o objeto investigado nesse trabalho, sobre as perspectivas de interpretação das políticas educacionais para a inclusão escolar no contexto da prática e da abordagem do currículo como um campo de possibilidades. Essa inclusão é pensada a partir da ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de material acessível, recursos diversificados e métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de deficiência.

3.1.1 ARTIGOS CIENTÍFICOS NA REDE SCIELO

A pesquisa na base da rede SciELO, com o emprego de três descritores (políticas curriculares, inclusão escolar e educação precoce) concomitantemente não retornou nenhum trabalho. Realizou-se então novas buscas com diferentes combinações entre os termos. Para esta seção foram catalogados de 05 (cinco) artigos acadêmicos brasileiros no campo da Educação.

Quadro 4 - Distribuição dos trabalhos captados por título, autor e ano de publicação na Rede SciELO⁸

Título do artigo	Autor/es	Ano de publicação
1- Educação Inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos	Marileide Antunes de Oliveira/ Lúcia Pereira Leite	2011
2- A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial na ANPED	Rosalba Maria Cardoso Garcia/Maria Helena Michels	2011
3- De volta à Teoria da Curvatura da Vara: A deficiência intelectual na escola inclusiva	Giovani Ferreira Bezerra/Doracina Aparecida de Castro Araújo	2011
4- Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da Educação Inclusiva	Lúcia Pereira Leite/Laura Moreira Borelli/Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	2013
5- Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão	Diana Villac Oliva	2016

Fonte: Elaboração da própria autora (2020).

Os artigos encontrados apresentam pesquisas acadêmicas de alta relevância pela qualidade científica da abordagem dos temas. Oliveira e Leite (2011) fundamentam a pesquisa no Paradigma de Suportes que norteia a educação inclusiva, a qual prevê ajustes educacionais para que todos os alunos participem da escola comum. O estudo aponta a existência de divergências entre políticas educacionais e realidade escolar investigada.

A pesquisa de Garcia e Michels (2011) apresenta e analisa as políticas e os programas que constituíram a área da Educação Especial no período entre 1991 e 2011, com especial atenção, no que concerne à política educacional e seus vinte anos de existência, para o Programa de Implementação da Sala de Recursos, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e Programa Incluir, bem como para as produções do Grupo de Trabalho – GT 15 – Educação Especial da ANPED. O estudo revelou a importância das pesquisas desenvolvidas no país e socializadas no âmbito do referido GT para a compreensão das políticas de Educação Especial

⁸ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: maio 2020.

no Brasil no que se refere aos princípios e conceitos fundamentais, proposições e dinâmicas de implementação em redes estaduais e municipais.

Seguindo a mesma linha de investigação e historicidade, o trabalho de Leite, Borelli e Martins (2013) caracteriza o campo de estudos da educação inclusiva por meio de uma revisão de literatura publicada entre os anos 2000 e 2010 em periódicos da área de educação, disponíveis no banco da SciELO. Os resultados demonstram que as produções na área são escassas quanto às estratégias para efetivação da educação inclusiva, limitando-se, prioritariamente, a reflexões e a discussões teóricas que envolvem os princípios e as políticas educacionais. As autoras relatam que as produções, em sua maioria, não retratam experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino.

Oliva (2016) analisa uma situação de inclusão escolar buscando investigar a qualidade do trabalho inclusivo realizado no sentido de identificar as barreiras e os recursos que influenciaram na aprendizagem e na participação de uma aluna com deficiência visual. A pesquisadora associa a ausência de adequações curriculares para a acessibilidade como responsável pela exclusão e restrição do conteúdo passado à aluna, identificando que no cotidiano escolar existiram situações de inclusão e exclusão, e que, embora a socialização da aluna parecesse preservada, sua aprendizagem estava sendo parcialmente negligenciada.

Por fim, apresentam-se as contribuições de Bezerra e Araújo (2011) que fazem um retorno dialético à “Teoria da Curvatura da Vara” (SAVIANI, 2000) para explicitarem, por meio da catarse gramsciana, a concepção crítica que apresentam sobre a atual proposta de educação inclusiva. Os autores propõem uma reflexão filosófica sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, objetivando detectar as contradições do fenômeno estudado.

Ao final dessa catalogação, percebeu-se a importância da produção do conhecimento científico no campo da educação ancorado nas reflexões teóricas que retratam experiências apreendidas a partir da observação da prática de sala de aula, com o intuito de orientar os professores e os gestores, dando-lhes embasamento para possíveis soluções dos desafios educacionais enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. No que tange ao atendimento do aluno com deficiência, realça-se o avanço das políticas educacionais brasileiras, ainda que em processo de constante construção e revisão, que trazem ao sistema de ensino e a todos os envolvidos no processo educativo estratégias para a articulação da educação inclusiva com a educação especial, para que esta complemente ou suplemente as ações pedagógicas de apoio ao ensino regular, e que ambas retratem um movimento intencional e organizado para a remoção das barreiras que dificultam e/ou impedem o processo de aprendizagem desses alunos.

3.1.2 ARTIGOS CIENTÍFICOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES/ ACESSO CAFe

No acesso ao conteúdo do Portal de Periódicos, buscou-se capturar estudos relacionados aos eixos da pesquisa: políticas curriculares, inclusão escolar e educação precoce.

As pesquisas encontradas reforçam o acervo dos estudos anteriormente analisados, uma vez que se evidencia a recorrência de abordagem de alguns temas e a semelhança dos resultados. Destacam-se aqui 06 (seis) artigos pela qualidade da produção acadêmica e aproximação com os interesses dessa pesquisa.

Quadro 5- Distribuição dos trabalhos captados por título, autor e ano de publicação no Portal da CAPES – CAFe⁹

Título do artigo	Autor/es	Ano de publicação
1- A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva	Lúcia Pereira Leite/Aline Maira da Silva/Lauren Mariana Mennocchi/Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	2011
2- A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)	Márcia Denise Pletsch	2014
3- Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo da Educação Especial	Regina Célia Linhares Hostins/Suelen Garay Figueiredo Jordão	2015
4- As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras	Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, /Lucia Pereira Leite	2014
5- A educação escolar de crianças e jovens com deficiência como questão	Eveline Algebaile/Luiz Antonio de Souza	2017
6- Educação inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas	Priscila Pacheco/ Elisandra Aparecida Czekalski/Khaled Omar Mohamad El Tassa/Gilmar de Carvalho Cruz	2019

Fonte: Elaboração da própria autora (2020).

⁹ Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: maio 2020.

Os estudos encontrados pelo texto de Leite (Leite, et al., 2011) demonstram o resultado da avaliação da efetivação de uma atividade prática, com trinta professoras da educação básica, de adequação curricular que tinha como objetivo facilitar o progresso acadêmico de estudantes com necessidades educacionais especiais. As autoras apontam que a adequação curricular pode ser entendida como uma estratégia didático-metodológica viável para que estudantes com deficiência intelectual acessem o currículo comum.

Pletsch (2014) discute a escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil no período de 1973 a 2013. O texto problematiza, entre outros aspectos, três dimensões: as disputas pelo locus de escolarização de pessoas com deficiência, a falta de diretrizes claras sobre as práticas curriculares a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino para garantir o desenvolvimento desses - principalmente os considerados deficientes intelectuais graves-, os problemas do suporte pedagógico- especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na mesma direção, Hostin e Jordão (2014) analisam as orientações da política de inclusão escolar, as práticas curriculares e o papel da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no processo de escolarização do público da Educação Especial.

Algebaile e Souza (2017) discutem a questão da educação escolar de crianças e jovens com deficiência no Brasil, considerando os processos por meio dos quais diferentes aspectos da vida coletiva são elaborados como problemas da vida pública, constituindo “questões” socialmente reconhecidas.

As pesquisadoras Martins e Leite (2014) apresentam, de forma crítica, uma retrospectiva pontual das normativas brasileiras que orientam a escolarização de alunos da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. As autoras contribuem ainda para a compreensão das formas de organização dessa modalidade educacional no atendimento às necessidades educacionais de uma parcela significativa do alunado.

O estudo realizado por Pacheco (Pacheco et al., 2019) foi elaborado no contexto da prática, analisando as concepções de profissionais da Educação Básica a respeito da inclusão escolar a partir da abordagem do Ciclo de Políticas. Segundo os autores, os discursos dos professores a respeito da inclusão estão fortemente relacionados às barreiras ou aos obstáculos que vão desde a escassez de recursos materiais e pedagógicos, até a questões relativas à formação docente e à necessidade de políticas públicas efetivas.

Depreende-se dos conhecimentos socializados pelos textos produzidos nos artigos que o estudo das legislações que orientam a política educacional para a educação especial e para a educação inclusiva do sistema de ensino brasileiro é de fundamental importância na formação continuada de professores para uma sólida formação teórica e técnico-profissional. A produção do conhecimento é dinâmica e a troca de experiências práticas promovem o entendimento das teorias que orientam as diretrizes educacionais, bem como permitem a especialização do profissional para o atendimento das especificidades dos alunos, com possibilidades de ensejar o surgimento de novas teorias que constituam explicações e/ou proposições aos problemas enfrentados no fenômeno educativo.

3.2 PUBLICAÇÕES NA ANPEd

A busca na biblioteca online da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) deu-se pela relevância das produções científicas produzidas em fóruns de importantes discussões e pela produção de conhecimento acadêmico no campo da educação. Intenta-se apreender nos trabalhos captados o entendimento dos aspectos e dimensões em que os principais eixos que orientam essa pesquisa foram discutidos ao longo dos eventos científicos realizados.

Seguindo os padrões de pesquisa já mencionados, o eixo “educação precoce” não obteve resultado e, para os demais, dos trabalhos que retornaram, foram destacadas 04 (quatro) pesquisas pela proximidade temática, sendo duas produções do GT 12 (Grupo de Trabalho) de Currículo e duas do GT 15 (Grupo de Trabalho) de Educação Especial.

Quadro 6 - Publicações captadas por título, autor e ano de publicação- Biblioteca online - ANPEd¹⁰

Título do artigo	Autor/es	Grupo de Trabalho	Ano de publicação
1- Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares	Ana Oliveira	GT-12: Currículo	2007
2- Múltiplas faces nas políticas curriculares	Idelsuite de Sousa Lima	GT-12: Currículo	2008

¹⁰ Disponível em: < <http://www.anped.org.br/biblioteca/> >. Acesso em: maio 2020.

3- A organização dos sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras para a inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio	Sinara Pollom Zardo	GT-15: Educação Especial	2013
4- Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado (AEE) no cotidiano escolar	Ednea Rodrigues de Albuquerque; Lia Matos Albuquerque	GT-15: Educação Especial	2015

Fonte: Elaboração da própria autora (2020).

Para melhor entendimento, as pesquisas serão apresentadas por ordem cronológica de publicação e grupo trabalho, conforme organização da tabela supracitada, agrupadas por temas:

a) *Políticas curriculares para inclusão escolar*

A análise dos conhecimentos produzidos no campo de estudo do currículo inicia-se com o trabalho de Oliveira (2007) que ressalta as articulações das políticas curriculares em diferentes contextos, buscando compreendê-las não em termos de causalidade ou equivalência, mas em termos de afastamentos, reinterpretações e ambivalências.

Instigando o debate, a pesquisa de Lima (2008) analisa as políticas curriculares e a questão local/global na perspectiva de pensar o currículo a partir de faces diversas, múltiplas, díspares, conexas e desconexas como é próprio do campo curricular. Compreende que vislumbrar outra posição sobre as políticas curriculares consiste em desafiar o olhar e reconhecer novos enfoques às muitas análises já arraigadas acerca das políticas educacionais, bem como aos discursos de determinadas teorizações curriculares.

b) *Inclusão escolar de alunos com deficiência*

Buscando o entendimento acerca de estratégias organizacionais que orientam os sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras para a promoção do direito à educação aos jovens com deficiência no ensino médio, o estudo de Zardo (2013) constata que há consenso quanto ao direito à educação para os estudantes. Entretanto, as perspectivas de organização da educação especial nas unidades são diferenciadas, o que configura um sistema nacional de educação misto que em sua estrutura contempla espaços inclusivos e exclusivos aos estudantes da educação especial, organizados, algumas vezes, de acordo com o tipo de deficiência.

A autora aponta os desafios que se assemelham nas orientações de gestão dos estados: a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola comum, a formação de professores e de profissionais especializados na área da educação especial e a necessidade de ações articuladas para avaliação dos estudantes da educação especial.

Analisando o contexto da prática pedagógica inclusiva e suas singularidades, Albuquerque e Albuquerque (2015) exploram o modo como professores, equipe de apoio, gestores e pais concebem a prática da inclusão no interior da escola. Eles ressaltam fatores que impedem a efetivação do processo da educação inclusiva, quais sejam: os recursos didáticos/pedagógicos existentes não atendem às necessidades dos estudantes; a não efetivação das modificações curriculares; a ausência de pessoas devidamente especializadas. Destacam ainda que os sentidos atribuídos ao estudante com deficiência, articulados às práticas desenvolvidas pelos professores, estão fundamentadas na concepção de incapacidade do sujeito.

Ao final das análises, notou-se que algumas temáticas são recorrentes nos estudos que investigam a educação inclusiva e a educação especial. Quanto aos resultados, percebeu-se que eles apontam para a necessidade de articulação entre as descobertas científicas e a prática escolar, com vistas à compreensão das políticas curriculares para a inclusão e a forma de organização do currículo, assim como para as discussões quanto ao locus do atendimento do estudante com deficiência.

Para além desses temas que interessam de maneira mais direta a essa pesquisa, percebeu-se que outros estudos estão imbricados no entendimento das práticas curriculares inclusivas, tais como: a organização do trabalho pedagógico no sentido de atender as especificidades dos alunos com deficiência e dos demais alunos que não são do atendimento da educação especial em suas necessidades no processo de ensino-aprendizagem, as questões de acessibilidade e participação dos alunos da educação especial na sala de aula da escola comum, entre outros.

Por conseguinte, infere-se que o estudo proposto nessa investigação pode contribuir com as pesquisas sobre a educação especial na educação infantil. O Programa de Educação Precoce do Distrito Federal é um atendimento educacional especializado, pioneiro na implementação das políticas curriculares e inclusivas para a criança de 0 a 3 anos, e a intencionalidade é desvelar as etapas de construção dessas políticas, desde a elaboração até o momento em que se materializa no contexto da prática, por meio da atuação do professor.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O “BERÇO” DA EDUCAÇÃO PRECOCE

Para estudar e analisar as questões relacionadas à criança de 0 a 3 anos inserida no sistema educacional brasileiro participe do público alvo da educação especial, mostra-se imprescindível buscar a historicidade dos processos sociais, no contexto da organização sociopolítico-econômica então vigente na sociedade, que orientaram a construção das políticas públicas para a garantia do atendimento educacional especializado a esse público.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA CONQUISTA NA HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA

A história social da criança constitui-se a partir de períodos e de processos retratados por distintas maneiras de representação e de significação da infância. Os momentos históricos explicitam valores sociais atribuídos à criança por diversas sociedades desde a antiguidade e assinalam tempos de desconhecimento de infância, de anonimato, de segregação e até mesmo de abandono, assim como tempos de emergência dos processos históricos e sociais que determinaram o reconhecimento da criança como sujeito de direito.

Ariès (2017) em seu livro ‘História Social da Criança e da Família’ desvela que na sociedade medieval o sentimento de infância não existia, mas esclarece que essa sensação “[...] não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 2017, p.99). O autor reitera que a não consciência das especificidades da infância fazia com que a criança tivesse que se adequar ao mundo dos adultos tão logo demonstrasse alguma independência e, portanto, a criança muito pequena “não contava” para os interesses sociais e familiares, além de a primeira infância ser marcada por um alto índice de mortalidade.

O processo de educação na Idade Média era controlado e dirigido pela Igreja Católica. Os professores eram clérigos e lecionavam em classes escolares retratadas pela mistura de estudantes de diferentes idades, nas quais crianças, jovens e adultos recebiam a mesma instrução, orientados por currículos que não apresentavam gradação, nem mesmo diferenciação acerca dos conteúdos a serem ministrados para cada público (ARIÈS, 2017). A educação nesse período reverberava o não reconhecimento das particularidades da infância.

A partir do século XVI, um novo sentimento começou a emergir, sobretudo nas famílias mais abastadas de países europeus, no qual a criança começava a ser considerada em sua

ingenuidade e graça, passando a participar da convivência familiar, divertindo os adultos, sendo definido como “paparicação” (ARIÈS, 2017, p.100). No século XVII, iniciou-se a reforma moral, inicialmente cristã, acompanhada pela reforma dos costumes, principalmente em países como a França e a Inglaterra, o que ocasionou a ruptura de algumas culturas que envolviam a criança, como o hábito de brincar com o sexo das crianças. O interesse pela infância e suas particularidades assumiram dimensões de interesse psicológico e de preocupação moral em detrimento da distração. Esses acontecimentos possibilitaram que no século seguinte a criança assumisse um lugar central no seio da família (ARIÈS, 2017).

Um ponto relevante da representatividade do espaço que a criança passou a ocupar nas relações familiares de países europeus foi a extensão do direito à educação escolar para as meninas, uma vez que até o século XVIII, somente os meninos podiam estudar. A família e a escola foram responsáveis pela separação da criança da sociedade dos adultos e, conseqüentemente, houve uma generalização da educação de crianças, obedecendo a um regime disciplinar rigoroso, que até o século XIX caracterizava-se por sistemas escolares organizados, quase em sua totalidade, no formato de internato (ARIÈS, 2017).

Ariès (2017) problematizou uma temática que em várias ocasiões fora abordada em seu estudo, impactando as relações sociais e a educação de todos os países. Trata-se da relação entre o ‘sentimento da família’ e o ‘sentimento de classe’. A partir dos tempos modernos, as condições sociais passaram a ditar as regras do que se reservava socialmente aos bem-nascidos e aos pobres. Na perspectiva do autor, os jogos e as escolas que inicialmente eram comuns ao conjunto da sociedade separaram-se, e segundo as condições sociais, as crianças ingressavam em diferentes sistemas de educação, sendo as classes dos colégios reservados para as crianças de famílias burguesas e o sistema de ensino primário popular destinado às crianças de famílias pobres.

A história social da criança no Brasil apresenta desafios semelhantes, em alguns aspectos, aos enfrentados pelos países europeus que estavam na vanguarda das discussões e dos estudos desde o século XVI acerca das condições e especificidades que envolviam a compreensão do sentimento de infância, do sentimento da família, os quais somente no século XIX se consolidaram como campo de investigação científica (LINHARES, 2016). Contudo, há que se considerar que possivelmente para o entendimento da história da infância brasileira a proposição mais adequada seria pensar em infâncias, caracterizadas por diferentes modos de percepção e de participação da criança na vida social. Segundo Linhares (2016):

Devemos deixar claro que estudar a História da Infância no Brasil é compreender uma série de distinções sociais e culturais que formam a sociedade brasileira desde a colonização portuguesa, o que possibilita compreender as diferenças culturais entre

crianças indígenas e africanas trazidas da África para serem escravizadas, as nascidas em território brasileiro, crianças pobres, livres e aquelas cujos pais eram de famílias abastadas. (LINHARES, 2016, p. 31).

As crianças escravizadas durante o Período Colonial e o Imperial eram tratadas pela sociedade brasileira na condição de servas, com total ausência do sentimento de infância. Somente no ano de 1871, com a instituição da Lei do Ventre Livre - Lei nº 2.040 – iniciou-se o processo de reconhecimento de alguns direitos a essas crianças (LINHARES, 2016).

As demais infâncias, apesar de livres, também vivenciavam situações cruéis de existência. Entre os séculos XVII e XVIII o país enfrentava uma realidade em que o abandono da infância tomava proporções alarmantes. O então governador do Rio de Janeiro, Antonio Paes de Sande, precisou recorrer ao rei de Portugal a fim de que pudessem ser providenciadas ações “contra os atos desumanos de abandonar crianças pelas ruas”, expostas a todos os tipos de adversidades e de perigos (JANUZZI, 2012, p.8). A autora salienta que no início do século XVIII uma das formas encontradas para solucionar a morte de crianças por abandono foi a criação da ‘roda dos expostos’, instituída por lei em 1828, a qual ordenava às províncias o acolhimento das crianças abandonadas, seja porque apresentavam más-formações, ou mesmo em virtude de os pais não poderem cuidar delas por algum motivo.

O sistema da roda de expostos do Brasil foi inspirado no modelo europeu criado na idade média: a identificação de quem levasse o bebê à roda seria preservada, incentivando a entrega da criança em vista de deixá-la morrer no abandono (MARCILIO, 1997). A autora reitera que a primeira instituição fora criada, ainda sem força de lei, no ano 1726, em Salvador, e duraria no Brasil até o século XX, mais precisamente até o ano de 1950. No entanto, a realidade do abandono de bebês nas ruas, na porta das casas, no lixo, não foi superada. Ainda no século XXI, apesar dos progressos realizados com relação à proteção e à garantia de direitos estabelecidos para a criança, são constantes os casos de desamparo.

As instituições de acolhimento à infância surgem como respostas às demandas sociais para o atendimento de crianças órfãs ou desamparadas, em sua grande maioria dirigidas por religiosas de diversas congregações. Essas crianças eram educadas por tutores que ensinavam às meninas a costurar e a realizar atividades domésticas, e aos meninos a ler, escrever e contar (MARCÍLIO, 1997; SILVA, 2012).

A educação formal no Brasil desde o início da colonização, ainda no século XVI com os colégios dos jesuítas, era voltada para os meninos, contemplava uma minoria de crianças e jovens, em sua maioria indígenas, que passavam a viver isolados de suas famílias e de sua cultura.

Os colégios jesuítas priorizavam o ensino da escrita e da leitura, contribuindo para a formação de ministros para atuarem na Companhia de Jesus no Brasil (SILVA, 2012). Segundo os estudos históricos da referida autora, a educação infantil no Brasil colonial limitava-se a atender crianças a partir dos 7 anos de idade, sendo que somente os estudantes de famílias abastadas tinham acesso ao ensino formal, alguns deles por meio de aulas ministradas por mestres particulares, as demais crianças recebiam instruções que se dirigiam, prioritariamente, para o aprendizado de um ofício, com vistas à formação da força de trabalho.

Com a reforma pombalina de estudos e a expulsão dos jesuítas do Brasil, surgiram as Aulas Régias ministradas pelos mestres régios de primeiras letras. Na pesquisa apresentada por Silva (2012), constam relatórios com a presença de crianças a partir dos 4 anos de idade que participavam de classes com estudantes de até 15 anos, realidade essa que se assemelha à vivenciada em países europeus no mesmo período, na qual prevalecia o não reconhecimento das especificidades da infância. Surgiam nessa mesma época as primeiras iniciativas para a criação de colégios particulares que beneficiariam meninos nobres e ricos, cujas famílias pudessem pagar as mensalidades.

Durante o século XIX, desdobraram-se iniciativas para o atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, que modificou o ensino na Corte, versou sobre a possibilidade de instalação de jardins-de-infância. Ressalta-se o parecer de Rui Barbosa sobre o ensino primário, em 1822, no qual dedicou um capítulo para o estudo dos jardins-de-infância, como primeiro estágio desse ensino, reconhecendo a sua relevância para o desenvolvimento infantil (KUHLMANN, 2006).

No que tange à criação dessas instituições, a investigação de Kuhlmann (2006) demonstrou que as primeiras iniciativas para a organização dos jardins-de-infância no Brasil, como instituições de educação infantil, durante o século XIX, destinavam-se ao atendimento de crianças de setores sociais privilegiados e não de crianças pobres. Posteriormente, em virtude da necessidade de atendimento às crianças de mães trabalhadoras da classe operária, surgiram creches e pré-escolas para os pobres, cujos atendimentos ficaram a cargo de instituições de caráter assistencial ou religioso, sem que fossem assumidos pelos órgãos educacionais oficiais. Na perspectiva do autor, a presença de instituições de educação infantil até boa parte do século XX era mínima, entretanto as políticas públicas, entre elas as educacionais, para a criança brasileira começam a ser efetivadas uma vez que:

A proteção à infância ganha um ímpeto em relação ao período da escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se

articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena. (KUHLMANN, 2005, p.183).

Contudo, estavam reservados para o século XX marcos históricos para o entendimento do sentimento da infância e conseqüentemente para os avanços no campo do reconhecimento dos direitos humanos da criança.

Os eventos internacionais que trataram dos direitos da criança e a emergência das teorias sociológicas da infância trouxeram a todas as nações partícipes desses debates novas compreensões acerca da realidade infantil. Nessa perspectiva, as crianças passariam a ser consideradas como agentes sociais, ativos e criativos, com capacidade para produzirem suas próprias culturas infantis, e ainda para contribuir para a produção das sociedades adultas (CORSARO, 2011). Essa teoria defende o protagonismo infantil, situando a criança como um ator social desde o seu nascimento, e a infância como parte integrante da sociedade, contrapondo-se às teorias tradicionais que veem as crianças como ‘consumidores’ da cultura estabelecida por adultos (CORSARO, 2011, p.19).

A sociologia da infância reconhece a importância das contribuições dos estudos da infância na perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Considerando a teoria de Piaget sobre o Desenvolvimento Intelectual, o desenvolvimento “[...] não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas, na verdade, uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos” (CORSARO, 2011, p.23). Em complemento, a visão sociocultural do desenvolvimento humano de Vygotsky acreditava que o desenvolvimento social da criança “[...]é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade, destacando como princípio-chave a internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo, e a linguagem como codificadora da cultura e ferramenta de participação nela” (CORSARO, 2011, p.19). Essas teorias diferem-se da hipótese do determinismo biológico, cujos teóricos defendiam que “tendências, processos ou conhecimentos inatos são as causas ou os determinantes do desenvolvimento infantil.” (CORSARO, 2011, p.24), relegando à criança um papel passivo diante das experiências sociais impostas pelos adultos no processo de aprendizagem.

Segundo Corsaro (2011) as teorias do desenvolvimento infantil de Piaget e Vygotsky, consideradas teorias construtivistas, avançaram no estudo da criança e da infância a partir do momento em que “muitos psicólogos do desenvolvimento passaram a ver a criança como mais ativa do que passiva, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização, e construindo sua própria interpretação do mundo” (CORSARO, 2011, p. 22),

Entretanto, o autor aponta diferenças epistemológicas significativas entre as duas teorias: para Piaget, o desenvolvimento humano é basicamente individualista, enquanto que para Vygotsky, é essencialmente coletivo. O primeiro concentrou-se mais sobre a natureza e as características dos processos e estruturas cognitivas, ao passo que o segundo enfatizou os contextos de desenvolvimento e da história.

Corsaro (2011) apresentou pontos fracos do modelo construtivista, ainda que julgasse a aceitação do construtivismo como relevante na condução da teoria e da pesquisa em psicologia do desenvolvimento na direção certa, seu foco principal continuava a ser o desenvolvimento individualista que “[...]considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança” (CORSARO, 2011, p. 36). Sendo assim, o autor propôs como possibilidade de superação desse modelo a noção de *reprodução interpretativa*:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p.36).

O processo de reprodução interpretativa orientava a importância da criança ser parte da cultura adulta, validando a sua participação ativa nas etapas de seu desenvolvimento. Esse regime começaria com a introdução do público alvo em rotinas culturais da família, com os pais e irmãos; posteriormente, em um processo contínuo, em rotinas culturais e em outras atividades coletivas fora do contexto familiar. Corsaro (2011) enfatiza que desde a mais tenra idade, “[...] pela interação com colegas em grupos de amigos e da pré-escola, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares, na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participar do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p.53).

O entendimento do desenvolvimento infantil e o conceito de infância como construção social e cultural reconhece a relevância da atenção especial à particularidade da criança, distinguindo-a do adulto (CORSARO, 2011). Além disso, os debates internacionais com foco na criança como sujeito de direitos consubstanciaram-se com a evolução dos conceitos sociológicos que viam este público alvo como agente ativo do próprio desenvolvimento. Esses eventos trouxeram importantes contribuições para o surgimento de políticas públicas voltadas para a infância.

No Brasil, somente no século XX as instituições de educação infantil começaram a ser efetivamente implantadas, embora as discussões e propostas tivessem sido fomentadas no século anterior (KUHLMANN, 2005). O processo de expansão ocorreu lentamente, marcado pela dificuldade de acesso. Os sistemas de educação até meados da década de 1970 passaram a atender diretamente crianças de 4 a 6 anos, e indiretamente, por meio de órgãos de saúde e de assistência, crianças de 0 a 3 anos.

A legislação brasileira passa a reconhecer a criança como sujeito de direitos a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, tornando a educação dever do Estado, sendo efetivada mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

A partir da promulgação da carta magna de 1988, segundo Nunes, Corsino e Didone (2011, p.7), o Brasil “[...] começou um processo de transferência de responsabilidade quanto ao atendimento de educar e cuidar da primeira infância para o setor educacional”. Dessa maneira, para assegurar os direitos constitucionais dos estudantes, novos marcos legais foram estabelecidos com vistas ao processo de integração das creches e pré-escolas ao setor educacional.

Outro importante acontecimento que representou grande avanço na legislação brasileira, para a confirmação e a garantia do direito à proteção integral à criança, foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990. Entre outros, destaca-se o artigo 100:

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:

- I – condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal (BRASIL, 1990b).

Buscando a consolidação do movimento de democratização do acesso à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) foi instituída. A lei em seu artigo 29, estabeleceu a educação infantil como “primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, e promoveu mudanças na perspectiva educacional quanto ao atendimento escolar do público da educação especial, em seu artigo 59, incisos:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

O reconhecimento dos direitos universais da criança pelas políticas públicas brasileiras implicou o estabelecimento de legislações voltadas para a garantia desses direitos. No entendimento de Nunes; Corsino; Didonet (2011) as políticas públicas no Brasil, nas últimas décadas, estabeleceram-se em torno das universalistas e das residualistas. Na conceitualização dos autores essas políticas voltam-se para a população no sentido de:

[...] garantir o direito de todos (tais são as políticas de saúde, educação, habitação, alimentação, saneamento, segurança, etc.) e das residualistas, voltadas para determinada parcela da população, a fim de garantir um direito que está sendo lesado ou impedido (a política de assistência àqueles que não têm suas necessidades básicas satisfeitas, a pessoas e grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza). (NUNES; CORSINO; DIDONET 2011, p. 38)

No campo educacional, as medidas tomadas tiveram como consequências avanços importantes, pois o reconhecimento da educação infantil como direito universal de toda criança, a partir do nascimento, e a consequente inserção dessa etapa de escolarização nos sistemas de ensino trouxeram mudanças em todas as instituições de ensino no sentido de repensar as práticas pedagógicas e as concepções acerca das aprendizagens (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Outro fato notável foi o oferecimento do atendimento educacional especializado desde a primeira infância, extensivo a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 1996), com consequentes processos de inclusão escolar na educação básica e superior, estabelecendo novos paradigmas para a educação brasileira.

Reafirmando os avanços do campo da educação infantil, Nunes, Corsino e Didonet constataam que:

[...] na medida em que se encontra regulado, dispõe de recursos públicos, registra melhorias no processo de normatização, com repercussões no ensino superior, nos cursos de pedagogia – que definem novas diretrizes curriculares para atender à formação de professores para a educação infantil–, no incremento de pesquisas que abrangem a área etc. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.45).

Por outro lado, não se pode deixar de considerar os desafios que permeiam a educação infantil. Eles são diversos e variam desde as concepções de sua identidade, pelas especificidades

que a compõe, até as desigualdades dos sistemas de ensino no Brasil, que por terem autonomia para complementar a legislação nacional com a elaboração de normas apropriadas às características locais, nem sempre oferecem as melhores condições de acesso e permanência das crianças nessa etapa.

4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: O LUGAR DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

Historicamente a criança e a pessoa com deficiência tiveram trajetórias sociais semelhantes quando analisadas na perspectiva do reconhecimento e da garantia de seus direitos humanos. Um longo itinerário de avanços e de retrocessos que estará sempre em processo de construção, uma vez que os movimentos sociais não são estáticos, marcam a delimitação do espaço social conquistado por esse público.

Silva (1987), em sua obra intitulada ‘A epopeia ignorada – A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje’, abordou a presença das pessoas com deficiência nas sociedades desde as civilizações mais remotas até o século XX. Com isso, constatou que, até esse período, o indivíduo com deficiência, em qualquer estágio da vida, esteve quase sempre à margem das sociedades, preterido pelos poderes públicos, quando não apenas tolerado ou exterminado.

O autor faz referência à “epopeia” como a trajetória das lutas da pessoa com deficiência pela sobrevivência e pelo reconhecimento social, quase que fatalmente ignorada pela sociedade e pelos governos. Traduz os acontecimentos sociais como uma verdadeira saga melancólica, e adverte que os fatos históricos apontam que em todas as culturas, por muitos séculos na idade antiga e na idade média, essa epopeia foi ignorada “[...] não por desconhecimento acidental ou por falta de informações, mas por não se desejar dela tomar conhecimento” (SILVA, 1987, p. 21)

Em concordância com o estudo de Silva (1987), autores como Jannuzzi (2012), Mazzota (2011), Aranha (2001) apresentaram pesquisas a respeito dos processos históricos que envolveram a participação das pessoas com deficiência na sociedade e referenciaram que na antiguidade essas pessoas viviam segregadas, alijadas da convivência social, e em alguns casos eram mesmo eliminadas. “Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam.” (JANUZZI, 2012, p.8).

O Cristianismo foi muito importante na mudança do sistema social predominante no século IV (SILVA, 1997; ZARDO,2017), pois passou a condenar atitudes de desrespeito à vida, como a morte de crianças não desejadas pelos pais devido a más-formações, reconhecendo-as como filhas de Deus, e, portanto, merecedoras de dedicação e de beneficência ativa, dentro de princípios regidos pela caridade e pelo assistencialismo.

O imperador Constantino editou uma lei no ano de 315 que passou a considerar os costumes de mais de cinco séculos, predominantes principalmente em Roma e em Esparta, como "parricídio", uma vez que esses costumes não só permitiam como também exigiam que o patriarca da família exterminasse o recém-nascido que apresentasse defeitos ou más-formações congênicas. (SILVA, 1987, p. 160).

Sob a influência da religião cristã, surge então o atendimento assistencial, realizado por meio da criação de organizações de caridade ou de assistência a deficientes abandonados, a pessoas pobres e a doentes, cujas doenças eram consideradas graves ou incuráveis. Eram predominantemente hospitais, mosteiros, asilos e conventos, dirigidos por religiosos que guardavam características de institucionalização, de segregação social e de isolamento, pois durante muitos séculos os sistemas político-religiosos “[...] concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca” (ARANHA 2001, p.163).

Com o fim da Idade Média - caracterizada como um período de obscuridade para a história da pessoa com deficiência, pelas marcas conceptuais da superstição, do místico e particularmente da ignorância -, iniciava a humanidade, sob a égide da filosofia humanista, incentivada por uma nova onda intelectual e cultural, os tempos conhecidos como “Renascimento”. Com a Renascença foram reconhecidos os primeiros direitos dos sujeitos que viviam à margem da sociedade, fosse pela condição de deficiência, de doença, de velhice e/ou de pobreza (SILVA, 1987).

Destaca-se ainda para esse período, o surgimento do chamado “espírito-científico” (SILVA, 1987, p.225), método científico que impulsionou o reconhecimento da medicina como ciência, promovendo assim, dentre outros, o desenvolvimento de estudos que estabeleceram novos paradigmas para se conceber a deficiência, denominado como modelo médico (ZARDO, 2017).

O Modelo Médico-Clínico, Médico da Deficiência ou Tragédia Pessoal (GAUDENZI; ORTEGA, 2016; DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009; FARIAS e BUCHALLA (2005);

ALENCAR e ZARDO, 2018) trazia em seu ideário a conceptualização da pessoa com deficiência a partir de sua limitação e a identificava pela incapacidade e pelo diagnóstico. Ainda assim, esse modelo representa historicamente um avanço no pensamento ocidental que por um longo período compreendeu os deficientes como “inválidos, anormais, monstros ou degenerados e seus corpos eram entendidos misticamente como resultado da ira ou do milagre divinos” (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3063).

Apesar do progresso das concepções a respeito da deficiência, o paradigma da institucionalização - caracterizado pela prática do cuidado institucional para pessoas com deficiência em espaços segregados, de custódia (ARANHA, 2001) - e o paradigma da normalização - para o qual a normalidade “[...] é entendida ora como expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais” (DINIZ et.al 2009, p.65) - permaneciam orientando as investigações científicas. Zardo (2017) reitera que:

As pesquisas desenvolvidas [...] buscavam descobrir as causas das deficiências com vistas à possibilidade de cura e normalização destes sujeitos, no sentido de modificar sua aparência e comportamento e torná-los o mais semelhante possível às pessoas sem deficiência. (ZARDO, 2017, p. 4)

A nova forma de pensar a deficiência, o modelo médico, desenvolveu-se e alcançou o contexto socio-histórico da Revolução Francesa, da Revolução Industrial, no qual os preceitos de interpretação do homem estabelecidos pela igreja foram modificados e em que a organização socioeconômica foi consolidada para o modo de produção capitalista (ARANHA, 2001; ZARDO 2017). Aranha, (2001) reitera que o desenvolvimento humano e científico impulsionou uma mudança importante na relação da sociedade, principalmente de países europeus, com as pessoas com deficiência, uma vez que nessa nova estrutura social foi preciso encontrar maneiras de prepará-las para exercerem funções que correspondessem às expectativas de produtividade do novo modo de produção.

A referida autora desvela os impactos dessa nova estrutura social no campo educacional:

A educação, conquanto semelhante ao padrão de ensino tradicional até então assumido exclusivamente pela Igreja, passou também a ser oferecida pelo Estado, com objetivos claros de preparo da mão-de-obra que se mostrava necessária no ainda novo modo de produção. (ARANHA, 2001, p.164)

Para além dessa conjuntura, precedida pela Revolução Industrial, revelou-se o que Silva (1987) definiu como a “Revolução Intelectual”, que fez com que os grupos minoritários e marginalizados começassem a ser reconhecidos também como responsabilidade do Estado, ensejando assim o surgimento de instituições que poderiam oferecer serviços especializados,

como por exemplo a educação, e não apenas aquelas que serviam para o abrigo e para o tratamento médico.

Devido a manifestação dessas novas ideias, a sociedade de alguns países europeus, ainda por iniciativa preponderante de particulares, fundou as primeiras instituições, de caráter assistencial e filantrópico, que preparavam tanto as pessoas com deficiência para serem inseridas no mercado de trabalho, quanto ofereciam a escolarização às crianças com deficiência que não podiam ser inseridas na escola regular (MAZZOTA, 2011).

Alguns dados históricos sobre o criação de organizações com fins educativos e de profissionalização de pessoas com deficiência merecem destaque pelo pioneirismo e pela relevância das iniciativas, como: a primeira escola para surdos pobres em 1792, fundada em Londres (Old Kent Road) transferindo-se depois para Margate o *Instituto Real de Jovens Cegos*, no ano 1784, em Paris, onde o jovem Louis Braille estudou e posteriormente desenvolveu um sistema com caracteres em relevo para a leitura e escrita de cegos, que ficou conhecido como Sistema Braille (SILVA, 1987).

O Brasil também foi pioneiro na criação de uma instituição especializada no atendimento educacional às pessoas cegas nas Américas Central e do Sul com o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, no ano de 1854, no Rio de Janeiro, que posteriormente, no ano de 1891, passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant*, em homenagem ao ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Três anos após a criação desse instituto, D. Pedro II fundou o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, também no Rio de Janeiro, que no ano de 1957 passou a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos -- INES --* (SILVA, 1987; MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2012).

Mazzota (2011) apresentou uma análise das ações que se estabeleciam para o atendimento pedagógico aos deficientes, ainda no Segundo Império, com assertivas de que esses poderiam tratar-se de atendimentos médico-pedagógicos, com ênfase na assistência médica, e não necessariamente com objetivos educacionais. Januzzi (2012), em interlocução com os estudos apresentados pelo referido autor, identificou nesse período duas vertentes, denominadas por ela como “médico-pedagógica e vertente psicopedagógica”, ambas subordinadas ao médico para fins de diagnóstico, princípios psicológicos e também para questões relativas à educação.

A partir desses autores, é possível inferir que a concepção de deficiência como doença atravessou décadas, deparando-se com o movimento escola-novista que fomentava as ideias da educação como direito de todos, as reformas educacionais e a penetração da psicologia na

educação. Daí, surgiram os testes de inteligência, a identificação das anormalidades da inteligência e a rejeição desses alunos pela escola pública (MENDES, 2010).

Mendes (2010) analisando a influência do movimento escola-novista na educação especial brasileira, observou que ainda que em seu ideário defendesse a diminuição das desigualdades sociais, dando ênfase ao reconhecimento das diversidades, das especificidades do sujeito, “[...] a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. (MENDES, 2010, p. 97). Embora os movimentos sociais instigassem a construção de modelos de escolas mais democráticas, no entendimento da autora:

“[...] a igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. (MENDES, 2010, p. 97).

Januzzi (2012) aponta que com a instauração do Estado Novo (1937-1945) houve estagnação da assistência à deficiência durando quase duas décadas. Após esse período Mendes (2010) referencia que:

“[...] o fim do estado consubstanciou-se na adoção de uma constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos.” (MENDES, 2010, p. 98)

No contexto da política educacional nacional, a educação especial aparece com a expressão “educação de excepcionais” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei nº 4.024/61, dando início a um posicionamento oficial para a orientação das ações públicas. Posteriormente, o público da educação especial foi definido pela Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Base, artigo 9º, como sendo:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, art. 9º).

Na sequência dos acontecimentos, as instituições privadas de cunho filantrópico assumiram manifestadamente o atendimento à pessoa com deficiência, incumbindo-se de funções inerentes ao sistema público de educação. Mazzota (2011) salienta a continuidade do compromisso do poder público com a iniciativa privada e embora reconheça o relevante papel que as instituições especializadas particulares têm desempenhado na educação especial adverte

que “[...] sua presença e participação na garantia do atendimento educacional especializado hão de ser incentivadas sem pôr em risco a sobrevivência, a expansão e, sobretudo, a melhoria dos serviços públicos nessa área.” (MAZZOTA, 2011, p. 85).

O primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela política de educação especial foi o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério da Educação, em 1973 (MAZZOTA, 2011).

Novas legislações e sistemas foram criados com o intuito de normatizar o atendimento que, pela especificidade, a educação brasileira estava distante de ter e oferecer em condições adequadas às concepções da inclusão escolar.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe as premissas de democratização da educação brasileira, visto que a carta magna estabeleceu no seu artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No que tange à criança pequena, público alvo dessa pesquisa, notabiliza-se o artigo 208 incisos I e IV, que estabeleceu o atendimento educacional para crianças de até 5(cinco) anos na educação infantil, incluindo além desses, o público de 4 (quatro) anos, como partícipes da educação básica obrigatória e gratuita. Ressalta-se no campo da educação especial o inciso III do referido artigo que definiu “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Outro importante acontecimento marcou a trajetória da educação especial e, conseqüentemente da educação inclusiva no Brasil, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996). A referida lei previu em seu artigo IV, item III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir da definição dessas legislações, a criança de 0 a 3 anos identificada como público alvo da Educação Especial adquiriu o direito ao atendimento educacional especializado na etapa da Educação Infantil. Não obstante, cabe a problematização de que não há garantia de acesso nem à etapa de escolarização, nem ao atendimento especializado, uma vez que essa faixa etária não foi contemplada como público da educação básica obrigatória e gratuita.

Foram décadas de uma política regida pelo princípio da integração escolar, isto é, de inserção parcial, pois havia seleção prévia dos que estavam aptos à inserção, com condições de acesso pré-estabelecidas, nas quais o aluno precisava cumprir requisitos que correspondessem ao

modelo de escola, estabelecido nos paradigmas da normalidade (MANTOAN, 2004). Prevaleceria essa concepção até a emergência do discurso da educação inclusiva ou inclusão escolar, mais incisivamente, a partir da década de noventa.

4.3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE NO DISTRITO FEDERAL

O Programa de Educação Precoce caracteriza-se por ser um Atendimento Educacional Especializado às crianças de 0 a 3 anos, destinado àquelas que tenham ¹¹necessidades educacionais especiais e às que são consideradas de risco (BRASIL/MEC/SEESP, 2001), isto é, vulneráveis a apresentarem atraso no seu desenvolvimento. O atendimento fundamenta-se no estabelecimento de legislações nas quais a política de educação especial assume o compromisso para todos os atendimentos educacionais especializados com uma nova abordagem apoiada na inclusão. Portanto, o “berço” do atendimento da educação precoce constituiu-se a partir das políticas públicas para a educação infantil e para a pessoa com deficiência.

A nomenclatura desse programa passou por algumas mudanças ao longo do tempo, já tendo sido denominada: “estimulação precoce”, “estimulação essencial”, “intervenção precoce”. Esses termos derivam da tradução espanhola *estimulación temprana* e *estimulación precoz*, bem como do inglês *early stimulation* ou *early intervention*, importando, para tanto, ressaltar que em todas as traduções a essência do atendimento foi preservada, caracterizando-se como de natureza preventiva a possíveis atrasos ou a defasagens no processo evolutivo infantil (BRASIL, 1995).

Tornar acessível o ingresso dessas crianças aos serviços de atendimento especializado, buscando intervenções pedagógicas precoces, além de ser uma possibilidade de prevenção às situações de atraso no desenvolvimento global, é ainda uma forma de garantia de direitos, em conformidade com a prescrição constitucional, artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

¹¹ Nesse tópico buscou-se a abordagem da legislação que orienta o Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, notabilizando-se que a redação dos documentos é anterior às reformulações das legislações vigentes em âmbito nacional e que, portanto, alguns termos e definições estão desatualizados. O termo “necessidades educacionais especiais” foi um dos que sofreu alteração pela legislação atual. O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, considera no Art.1º § 1º como sendo público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988).

Segundo as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995), elaborada com o propósito de fundamentar a implantação e a atualização adequada dos programas destinados ‘às crianças com necessidades especiais’ em seus primeiros anos de vida, o Atendimento Educacional Especializado em sua essência objetiva “antecipar ações que possam atenuar ou compensar a deficiência de que a criança possa ser portadora e/ou suas consequências”. (BRASIL, 1995, p.11).

Outra importante definição foi a do conceito de estimulação precoce, que passou a ser assumida como um "conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo" (BRASIL, 1995, p.11).

A Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil Dificuldades acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento (Brasil, 2006b), elaborada pelo Ministério da Educação para apoiar os sistemas de ensino e programas de formação continuada de professores na disseminação nacional da política de educação inclusiva, reforçou a relevância da educação precoce. E assim declara que:

A intervenção pedagógica preventiva pode favorecer a criança no futuro dando-lhe maiores garantias de melhor qualidade de vida à medida que suas necessidades especiais são atendidas, antes que aumentem. Ao mesmo tempo, seu contexto sociofamiliar é também contemplado por esses serviços com orientações sobre formas mais apropriadas de lidar com possíveis barreiras de natureza variada ao pleno desenvolvimento do potencial da criança (BRASIL, 2006b. p.7).

No processo de reconhecimento da criança como cidadã de direito e de fato, como sujeito histórico e cultural, deve-se evidenciar as contribuições dos estudos das ciências sociais e biológicas para o entendimento da infância. No estudo apresentado por Ré (2011) as ciências biológicas apresentam-se como campo investigativo do desenvolvimento infantil para a compreensão das relações entre o desenvolvimento biológico e a experiência ambiental durante a infância e suas implicações para a aquisição de habilidades e capacidades sensoriais e cognitivas. O autor aponta que em boa parte desses estudos, o desenvolvimento das estruturas neurológicas do desenvolvimento infantil é investigado por etapas, sendo a primeira a que corresponde ao período compreendido do nascimento aos três anos de idade. No entendimento de Ré (2011), a partir do nascimento “inicia-se uma complexa relação entre o bebê e o ambiente

que o cerca. As estruturas neurológicas já estão razoavelmente bem formadas, principalmente o cérebro e as funções sensoriais exteroceptivas (visão, audição, tato, paladar e olfato), possibilitando um complexo interacional do bebê com seu entorno” (RÉ, 2011, p.56).

Quanto a essas investigações, as ciências biológicas e sociais inter-relacionam-se e são convergentes no entendimento de que à medida que a criança recebe estímulos, pela interação com o ambiente, estabelecendo as relações afetivas e sociais, inicialmente com os pais, e posteriormente com as demais pessoas, essas relações interferem no seu desenvolvimento humano.

Corsaro (2011) confirmou essa concepção argumentando a pertinência de incentivar a construção ativa das crianças de seus próprios mundos e culturas de pares. Para tanto, assinalou o desenvolvimento da linguagem, das brincadeiras e dos jogos recreativos como possibilidades para que essas pudessem participar das rotinas culturais e de outras atividades coletivas fora da família, com inúmeras oportunidades para a exploração dos ambientes e para a aprendizagem.

Notabilizam-se para tal, algumas das prescrições estabelecidas pela Orientação Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos - Precoce – (DISTRITO FEDERAL, 2005), elaborada em conformidade com a política atual de Educação Especial, segundo o Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (MEC,2001). Na esfera da aludida política, o Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos-Precoce consiste na “identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento global do aluno, bem como, a intervenção educacional para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 6), sendo seu principal objetivo:

Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como orientação, apoio e suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundada na dimensão humana” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 5)

Diante desse entendimento, os educandos do programa são “[...] crianças consideradas de risco, bem como, aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais como decorrência de: deficiência mental, visual, auditiva, física/motora e múltipla; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos; superdotação/altas habilidades/hiperatividade.” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.6).

No Distrito Federal, esse programa foi inaugurado no ano de 1987, na Fundação Educacional do Distrito Federal (MIRANDA, 1999), antes mesmo do surgimento da legislação que, posteriormente, regulamentaria o atendimento em abrangência nacional (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN lei nº. 9.394/96). Nos primeiros anos ele foi organizado exclusivamente em Centros de Ensino Especial e hoje, está presente também em Centros de Educação Infantil.

Atualmente, o programa de educação precoce do Distrito Federal encontra-se organizado em 19 (dezenove) unidades de atendimentos, sendo 03 (três) delas no Plano Piloto e 11 (onze) nas regiões administrativas, conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 7 - Unidades de atendimento do Programa de Educação Precoce

EDUCAÇÃO PRECOCE	
Atendimento Exclusivo / Educação Precoce	
2.877 Estudantes	
Unidades de atendimento: 19 Instituições / Escola	
CRE	ESCOLA
Brasilândia	CEE 01
Ceilândia	CEE 01
	CEE 02
Gama	CEE 01
Guará	CEE 01
Núcleo Bandeirante	CAIC Juscelino Kubitschek
	CEI do Riacho Fundo II
Paranoá	CEI 01
Planaltina	CEE 01
Plano Piloto	CEE 02 de Brasília
	CEI 01 de Brasília
	CEEDV
Recanto das Emas	CEI 304
	CEI 310
Samambaia	CEE 01

Santa Maria	CEE 01
São Sebastião	CAIC Unesco
Sobradinho	CEE 01
Taguatinga	CEI 04
	CEI 07
Legenda: CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança CEE – Centro de Educação Especial CEI – Centro de Educação Infantil CEEDV -Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais	

¹²Fonte: Adaptado pela própria autora.

A Orientação Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos- Precoce (DISTRITO FEDERAL, 2005) – prevê em sua abordagem metodológica pressupostos teóricos que oferecem ao professor amplas possibilidades de atuação, no propósito de criar as condições necessárias para a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Para tanto, os atendimentos estruturam-se com base no processo de aprendizagem global das crianças, traçando objetivos pedagógicos, enfatizando a construção do conhecimento, desenvolvendo trabalho coletivo voltado para aquisição de competências humanas e sociais, com a intencionalidade de formação e educação para a vida (BRASIL, 2006).

O programa prescreve uma abordagem pedagógica, priorizando as ações interativas e participativas, envolvendo a criança e seus familiares, quais sejam:

- a) Escuta e acolhida da criança e seus familiares;
- b) Trabalhar a partir das potencialidades da criança, tendo em vista o desenvolvimento global;
- c) Atendimento às necessidades específicas no contexto familiar e escolar; apoiar a relação dialógica e interações positivas mãe-criança, criança-criança, mãe-mãe;
- d) Respeitar as prioridades, os pontos de vista e a cultura familiar;
- e) Valorizar os elementos psicoafetivos pela interação em brincadeiras e jogos sociais em grupo;

¹² Os dados apresentados constam no Censo Escolar 2019 do Distrito Federal. Disponível: <http://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

- f) Desenvolver o programa em pequenos grupos, valorizando o brincar, a troca de experiência e a construção coletiva do conhecimento entre crianças e familiares;
- g) Privilegiar atividades lúdicas de interação, comunicação, artes, cultura, lazer e recreação;
- h) Mobilizar a comunidade para atitudes positivas e apoio comunitário às crianças e familiares. (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.10).

A participação da família é um dos eixos do programa, privilegiando o seu papel no processo de aprendizagem da criança, assim como no de inclusão social. Corsaro (2011) reitera a importância de os adultos dedicarem momentos de atenção às crianças no intuito de aprimorar suas vidas. Dessa maneira, afirma ser “[...] fundamental dedicar mais tempo a atividades rotineiras cotidianas, conversas e brincadeiras. Os pais também precisam de mais tempo para participar da vida dos filhos fora da família, especialmente nas escolas e organizações comunitárias”. (CORSARO, 2011, p.325).

O Ministério da Educação, em Saberes e Práticas da Inclusão, concebeu as questões de funcionalidade e incapacidade de uma pessoa como sendo “[...] uma interação dinâmica entre os estados de saúde (doenças, distúrbios, lesões, traumas, etc.), que podem trazer limitações no desenvolvimento” (BRASIL, 2006b, p.9). No entanto, trouxe como advertência o risco de realização de diagnóstico precoce e indevido, no caso da criança pequena, de deficiência mental ou de incapacidade para o exercício de funções da vida comum, sem considerar antecipadamente os suportes educacionais, sociais e de saúde que podem intervir no seu desenvolvimento global. Para a efetivação desses suportes, a legislação ratificou e deu ênfase à relevância da participação da família nesse contexto.

Programas de educação da criança do nascimento aos seis anos que funcionam em um contexto centrado na participação da família e da comunidade podem: promover ganhos de desenvolvimento e educacionais; reduzir sentimentos de isolamento, estresse e frustração que as famílias podem vivenciar; ajudar a criança com alteração ou atraso no desenvolvimento a se tornar uma pessoa produtiva e independente e reduzir custos futuros com educação especial, reabilitação e cuidados com a saúde (BRASIL, 2006b, p.9).

Assim, o encaminhamento do estudante ao Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce - pode ser realizado, segundo a legislação vigente, por iniciativa da própria comunidade ou das unidades de saúde local.

Outro fato relevante, digno de destaque, é sobre o acesso ao atendimento. Embora a legislação possibilite que o encaminhamento seja feito pela comunidade e/ou unidades de saúde, a Portaria nº 407, de 22 de novembro de 2019, determinou que “[...] na Educação Precoce o

estudante deverá ter um encaminhamento médico para efetivação da matrícula” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 18). Essa determinação inviabilizou as iniciativas da comunidade.

Retomando o processo de matrícula e de acesso aos atendimentos, inicialmente, o aluno é submetido a uma avaliação realizada por especialista que atua na equipe da educação precoce. Essa avaliação consiste em uma análise inicial da condição de desenvolvimento do estudante, bem como das especificidades de suas necessidades educacionais, e acontece mediante a utilização dos seguintes instrumentos/estratégias:

Acolhimento à família; entrevista com a família para a coleta de informações prévias necessárias à avaliação final (anamnese); formulário de informações clínicas encaminhado pelo médico da criança; observação da criança, com a utilização de registro contínuo do comportamento; avaliação do desenvolvimento utilizando Escala de Desenvolvimento/Marcos do Desenvolvimento Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.9)

Esse trabalho inicial visa dar suporte aos professores por meio do conhecimento prévio das condições de desenvolvimento do estudante na elaboração do “plano de atendimento individualizado” ou “plano de intervenção educacional”. Nesse planejamento serão previstos os conteúdos curriculares e as atividades pedagógicas, que no entendimento desses professores promovam e oportunizem as melhores condições para as construções e reconstruções variadas e dinâmicas de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Os atendimentos educacionais são realizados pelo professor de atividades pedagogo e pelo educador físico, em horários consecutivos de 45 minutos, duas vezes por semana. No primeiro ano de vida os atendimentos são individualizados e realizados com a presença da mãe ou de um responsável para que recebam a orientação dos professores para dar continuidade às atividades no lar (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.11).

À medida que a criança cresce e se desenvolve, iniciam-se os atendimentos em grupos. Conforme a seguinte organização:

Para crianças de dois anos o atendimento deverá ser em grupo, duas vezes por semana em atendimento de um ou dois horários com o professor de atividades pedagogo, mais um horário com o educador físico

Para crianças de três anos o atendimento deverá ser em grupo, de duas ou três vezes por semana em atendimentos de dois ou três horários, com o professor de atividades pedagogo, mais um horário com o educador físico. (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.11)

Ressalta-se que o documento dispõe que “[...] a forma de estruturar as atividades na abordagem pedagógica vai depender das condições ambientais da escola ou instituição. Depende ainda do número de crianças integradas ao programa e do nível de interesse do grupo.” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.11). Evidencia-se nessa estrutura a organização do trabalho

pedagógico fundamentado no respeito às especificidades e necessidades individuais e as pertencentes a cada grupo.

A abordagem metodológica na Educação Precoce fundamenta-se:

[...] nos pressupostos teóricos de Vygotsky, Wallon e Piaget – as atitudes, expectativas e ações educacionais que visam o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, o modelo psicogenético de seu desenvolvimento afetivo e moral, a competência linguística, a educação para a autonomia e a estruturação de um ambiente favorável à aprendizagem significativa que considere o desenvolvimento global do educando e a sua socialização. (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.8)

A referida metodologia baseia-se no princípio teórico de que a aprendizagem ativa é fundamental para o desenvolvimento pleno do potencial humano e privilegia as atividades lúdicas, entendidas como “o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, sendo, por isso indispensáveis às práticas educativas” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.9).

Essa metodologia alinha-se aos fundamentos dos estudos sociológicos da infância, para os quais:

As crianças precisam de mais oportunidades e de espaço para “tecer suas teias” coletivamente com outras pessoas. Elas precisam de mais campos sociais diversificados e de locais que possam apoiar suas intrincadas redes, que permitam que elas estabeleçam lugares para suas culturas de pares, família, escola e bairro, com segurança (CORSARO, 2011, p.325).

As atividades lúdicas no ambiente escolar transformam o brinquedo e o brincar em atividades mobilizadoras para a criança, para as relações entre as próprias crianças, e ainda dessas com os adultos. Essas ações coletivas trazem inúmeras oportunidades para a criança explorar e para aprender sobre seu mundo social, mediante o que a sociologia da infância denomina ser “[...] negociações que essa faz com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças” (CORSARO, 2011, p.56).

Archangelo (2016) evidencia a importância de o adulto, no caso da escola, o professor, ser um mediador, incentivando a criança a participar, a ser ativa nas brincadeiras e na exploração dos brinquedos, pois, segundo a autora, nem todas as crianças conseguem envolver-se espontaneamente nesse processo. No entendimento da pesquisadora, com o qual assente-se:

Trata-se de ter um adulto que dê significação afetiva positiva às manifestações espontâneas da criança, sustente o vínculo a despeito das dificuldades intelectuais e relacionais, propiciando ao aluno liberdade para os seus movimentos psíquicos e para o desenvolvimento da confiança no si mesmo (ARCHANGELO, 2016, p. 39).

À vista disso, o professor, na condição de mediador, deverá organizar o trabalho pedagógico, partindo da compreensão de que a infância é uma construção social consequente das

interações de crianças com adultos e de umas com as outras, com a intencionalidade de criar oportunidades educacionais que incentivem a criança à aprendizagem ativa, entendida como “[...] o processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, garantindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses, e dos estímulos que recebe de seu meio social” (BRASIL, 2006b, p.14).

Os Saberes e Práticas da Inclusão (2006b) indicam que a aprendizagem ativa se desenvolve a partir de quatro ações básicas:

- 1- Ações diretas sobre os objetos, ou seja, na utilização de brinquedos com objetivo de promover uma ação direta da criança para que possa manipular diversos objetos, explorando por meio do seu corpo, utilizando os sentidos para gradualmente formar conceitos abstratos.
- 2- Reflexões sobre as ações, que surgem a partir de ações como buscar, morder, alcançar, soltar, empurrar, rolar, levantar, esconder, entre outras e depois ser levada pelo professor a pensar sobre essas ações para que possam começar a construir um entendimento pessoal sobre o que uma bola faz, por exemplo.
- 3- Motivação intrínseca, invenção e generalização são interesses que surgem no ímpeto de aprender, muito natural na criança, que levam a exploração, experimentação e a construção de conhecimentos.
- 4- Solução de problemas: quando uma criança encontra um problema real, resultados inesperados de suas ações ou barreiras às suas intenções, o processo de harmonizar o inesperado com o que ela sempre soube sobre o seu mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento. (BRASIL, 2006b, p.18-19)

O processo de aprendizagem da criança no programa de educação precoce é acompanhado por avaliações sistemáticas do desenvolvimento infantil, realizadas pelo professor, por meio de observação e acompanhamento da atuação da criança nas atividades propostas durante os atendimentos, pelos relatórios descritivos e individuais de acompanhamento semestral e pelas atualizações na Escala de Desenvolvimento/Marcos do Desenvolvimento Infantil.

4.3.1 O MOMENTO DA INCLUSÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO PRECOCE

O programa de educação precoce atende o público da educação especial de 0 a 3 anos de idade. A “terminalidade” para o programa é o momento em que “[...] a criança ao atingir a idade cronológica de três anos e onze meses e vinte e nove dias será encaminhada à educação infantil mediante realização de estudos de caso” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 12).

Todas as crianças passam pelo estudo de caso, sendo que as que apresentaram o desenvolvimento dentro do esperado para a idade são encaminhadas diretamente para as classes comuns nas escolas de educação infantil. Quanto às crianças identificadas como público da educação especial, essas precisam de um Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional

elaborado pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA, além do relatório/laudo médico atestando a deficiência, a fim de que no estudo de caso seja decidido para que tipo de atendimento educacional e qual turma o aluno deverá ser encaminhado. Segundo o documento Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2020 “ [...] o procedimento de previsão de vaga desse estudante deverá ser realizado nos períodos estipulados pela SUPLAV (Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação / DIOFE (Diretoria de Acompanhamento da Oferta Educacional) e SUBIN (Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral)/DEIN (Diretoria de Educação Integral), após estudo de caso realizado pelo SEAA juntamente com o professor do estudante e o Coordenador do referido Programa” (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A terminalidade é efetivada sempre ao final do ano letivo, obedecendo aos critérios de matrícula da SEEDF, em que a criança de acordo com suas necessidades pessoais poderá ser encaminhada para ¹³turmas com diferentes modulações, quais sejam:

- Classe Comum Inclusiva: Constituída por estudantes de Classe Comum e estudantes com Deficiências -DI, DF, Deficiências Múltiplas (DMU), DV, SC, DA que não optam por Libras, TEA, AH, ou estudantes com Transtornos Funcionais (TFE) conforme modulação para cada Etapa de Ensino.
- Classes de Integração Inversa: Classe constituída por estudantes de Classe Comum juntamente com estudantes com deficiência intelectual (DI), física (DF), visual (DV), e deficiência múltipla (DMU) ou transtorno do espectro autista (TEA);
- Classe Especial: Classe de caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente por estudantes com DI, TEA, DV ou surdocegos (SC), sem seriação, com modulação específica (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 20).

A Orientação Pedagógica Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos - Precoce – prevê ainda o atendimento individualizado ou em grupo nos centros de ensino especial, em caráter substitutivo ao ensino regular, (DISTRITO FEDERAL, 2005, p.12).

A Estratégia de Matrícula 2020 do Distrito Federal também trouxe a previsão do “Atendimento Pedagógico Especializado”, de caráter substitutivo ao ensino regular, realizado nos CEE, a qual dispõe:

Os CEE ofertarão, exclusivamente, atendimento especializado substitutivo ao ensino comum aos estudantes que necessitam do Currículo Funcional e atendimento complementar aos estudantes das Classes Especiais e estudantes com Deficiência ou TEA matriculados no ensino regular (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 17).

¹³ As classes citadas estão de acordo com a Estratégia de Matrícula 2020 da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019). A Orientação Pedagógica Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos - Precoce – (DISTRITO FEDERAL, 2005), vigente, prevê algumas orientações diferentes para a organização das turmas, mas ainda assim prevalece o documento de Estratégia de Matrícula que orienta a organização do referido ano letivo.

Assim sendo, o processo de inclusão de estudantes com deficiência do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal constitui-se a partir dos critérios de avaliação de profissionais da educação e de áreas afins, bem como de definições advindas de avaliações médicas, com emissão de relatório/laudo médico atestando a deficiência. Importa destacar que a garantia de direitos, a exemplo da redução do número de alunos por turma no ensino regular para a inclusão do aluno com deficiência, integração inversa, ou o encaminhamento para os atendimentos educacionais especializados, condicionam-se à avaliação médica da deficiência, e para tanto, não bastam as avaliações e encaminhamentos dos profissionais da educação.

Nos próximos capítulos serão analisadas as políticas educacionais brasileiras curriculares e de inclusão, que normatizam o atendimento educacional especializado à criança de 0 a 3 anos, buscando desvelar as concepções de inclusão, de currículo e de acessibilidade que orientam a organização do sistema de ensino do Distrito Federal em alinhamento com as legislações nacionais e com as discussões teóricas contemporâneas acerca da inclusão de estudantes com deficiência.

5 POLÍTICAS CURRICULARES E A INCLUSÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na busca pela compreensão de quais são as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce, importa o reconhecimento de que essas diretrizes estão ancoradas em legislações estabelecidas no campo das políticas públicas que normatizam a educação infantil e a educação especial e que a efetivação dessas políticas na perspectiva da justiça social guarda relação direta com os contextos de sua elaboração.

Para tanto, faz-se necessário o estudo da política sobre o currículo, com o propósito de analisá-la de forma crítica e reflexiva, considerando o contexto social, cultural, econômico, político e histórico em que se configura e nos quais se desenvolve. Tudo isso com o intuito de problematizar as concepções tecnicistas que admitem o currículo como documento que na dinâmica educacional orienta tão somente por intermédio de objetivos e conteúdos a prática docente (Apple, 2006).

Segundo Sacristán (2000, p.107), é preciso interpretar o currículo como “[...] um campo ordenador decisivo”, com implicações muito diretas sobre a prática pedagógica e sobre a atuação dos professores. Pensando o currículo na derivação da palavra latina *curriculum*, referindo-se unicamente ao percurso do estudante, mais especificamente aos conteúdos desse percurso, a organização do que deverá aprender, ressalta o autor, que a composição do currículo e a orientação da prática de seu desenvolvimento “[...] constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (SACRISTÁN, 2013, p.19). Dessa maneira, a construção do currículo a partir de padrões inflexíveis, que desconsiderem a diversidade dos sujeitos, implicará necessariamente na exclusão dos estudantes que não corresponderem aos padrões de aprendizagem exigidos em cada etapa da escolarização.

No contexto da educação brasileira, historicamente a intervenção das decisões políticas sobre o currículo elabora-se por meio de regulamentações administrativas ou orientações pedagógicas, em que as ideias dos professores e especialistas em educação, ainda que garantidas as possibilidades de participação nos momentos de discussão, não necessariamente têm representatividade na elaboração dos textos desses documentos. Essas prescrições configuram-

se, nestas situações, como limitadoras da autonomia dos professores, seja pelo controle coercitivo ou tecnicista.

Segundo Santomé (1998) o currículo pode ser definido:

[...] como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializa-las e capacitá-las para ser cidadãos solidários, responsáveis e democráticos. (SANTOMÉ, 1998, p.95)

No entendimento do autor, com o qual corrobora-se, nessa seleção de conteúdos são estabelecidos os conhecimentos considerados valiosos por determinada sociedade, por meio das experiências acumuladas no processo de desenvolvimento socio-histórico. No entanto, evidenciam-se as possibilidades de análise quanto aos processos seletivos, em que a instituição educacional, no seu papel formativo, também exerce influência na transformação do que Santomé (1998) conceitua como realidade natural e social concreta.

Importa compreender quem são os atores sociais que realizam a seleção dos conteúdos culturais e que os elege como valiosos. Para analisar o conceito de currículo numa perspectiva mais crítica, busca-se a ancoragem em Silva (2011, p.147) para a confirmação de que o currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais dominantes, e que é de fato um “território político”.

Nesse entendimento, faz-se imprescindível compreender na validação dos conhecimentos e saberes selecionados para dar materialidade ao currículo escolar, qual tipo de sujeito determinada sociedade deseja formar, uma vez que, segundo Silva (2011, p.15), esses são influenciados em suas subjetividades, e conseqüentemente na construção de sua identidade.

Sacristán (2000, p.21) traz importantes contribuições teóricas para pensar na materialidade do currículo, afirmando que esse modela-se dentro de um sistema escolar concreto, e que, ao dirigir-se aos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo (professores, e alunos), no contexto da prática, adquire o seu significado real. Para Borges (2008), o currículo “[...] é o instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico. É uma espécie de amálgama sedimentador da cultura mais ampla e dos conhecimentos veiculados nas instituições educativas” (BORGES, 2008, p.10).

Essas concepções evidenciam o poder do currículo no desenvolvimento da prática escolar. Entretanto, percebe-se, por vezes, o que Silva (1995) definiu como “[...] uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais [...]” (SILVA, 1995, p.185), identificadas por um estranhamento entre

o mundo cultural e o social -considerando-os como realidades concretas - e as prescrições curriculares. Corroborando com esses entendimentos, faz-se necessário identificar o currículo como um campo teórico de possibilidades a fim de que se torne um instrumento essencial para que a escola, em alinhamento com uma visão ampla e democrática de fazer valer o direito de todos à educação de qualidade, em igualdade de condições para o acesso e para a permanência dos estudantes, promova uma educação inclusiva, emancipadora, alicerçada na autonomia desses sujeitos.

A materialidade do currículo cunhada por Sacristán (2000) reconhece uma relação de interdependência entre as etapas de elaboração e de implementação da política curricular, que no entendimento do autor seria “[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir de instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p.109). A partir desse entendimento, o presente estudo ancora-se principalmente nas contribuições teóricas do referido autor, uma vez que possibilitam a compreensão das etapas do processo de construção e de efetivação da política curricular, estabelecendo para isso, o significado do currículo em cada uma delas.

Como primeira etapa de construção da política curricular, Sacristán (2000) analisou a configuração do currículo como um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas, no qual são prescritos “[...] os conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam”, conceituando-o como “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000, p.109). Nesse contexto, a intervenção política sobre o currículo elabora-se em fóruns de decisões de âmbito internacionais e nacionais, em que os princípios básicos que orientam as políticas são estabelecidos em meio a lutas de poder de diferentes atores sociais, quais sejam das esferas de governo, dos partidos políticos, das comunidades disciplinares, entre outros, pela hegemonia dos principais conceitos da política (LOPES e MACEDO, 2011).

As próximas etapas que compõem a estrutura de constituição das políticas curriculares estudadas pelo autor caracterizam-se pela atuação do professor na efetivação dessas no contexto da prática. Para a compreensão do desenvolvimento do currículo na práxis, Sacristán concebeu o professor “como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo, [...], um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 165). Nessa etapa da política a organização curricular assume o significado de “currículo

modelado” e o professor atua, com importantes margens de autonomia, na interpretação do currículo, para a organização do trabalho pedagógico.

Após os condicionamentos realizados pelo professor no currículo para o planejamento pedagógico das atividades que darão materialidade e sentido ao trabalho pedagógico, inicia-se “o currículo na ação”, que segundo Sacristán (2000, p. 201) “[...] é a última expressão de seu valor, pois, enfim é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.”

Nas últimas décadas, para fazer valer o direito de todos à educação- interpretando “todos” na perspectiva de inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação, com transtornos globais de desenvolvimento e aqueles com deficiências física, intelectual e sensorial- o sistema educacional brasileiro estabeleceu novas políticas curriculares. A adequação a essas legislações e normatizações coube aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal. Dessa maneira, interessa a essa pesquisa o estudo das etapas de construção das políticas curriculares brasileiras atuais, que orientam a atuação da educação especial, na educação infantil, com vistas à inclusão escolar dos alunos com deficiência da educação precoce do Distrito Federal no ensino regular.

5.1. POLÍTICAS CURRICULARES: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO – INTERFACES COM OS EVENTOS INTERNACIONAIS

No final do século XX, organizações de alcance mundial intensificaram as discussões sobre os direitos da criança e da pessoa com deficiência na perspectiva da inclusão social (MAZZOTA, 2011). Com isso, algumas convenções foram realizadas a fim de estabelecer políticas públicas internacionais. O Brasil participou como Estado parte desses eventos, nos quais assumiu o compromisso de adotar e de seguir uma política nacional em concordância com as estabelecidas internacionalmente.

Ressalta-se para esse estudo as principais convenções e conferências que influenciaram o Brasil, como signatário, a cumprir com as agendas estabelecidas para a efetivação das políticas educacionais para o atendimento da primeira infância (0 a 5 anos) e da pessoa com deficiência, mais especificamente o estudante da faixa etária de 0 a 3 anos.

A primeira análise a ser feita será a da Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil, por meio do art. 84, inciso XXI, da Constituição. O disposto do art. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935,

e do art. 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961, são aqui visadas uma vez que a partir dessas promulgações foram estabelecidos direitos e liberdades à criança, com o entendimento de que “em decorrência de sua imaturidade física e mental, ela precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento” (ONU, 1959), representando marco histórico para a humanidade.

Foram instituídos nessa declaração dez princípios, aos quais ressalta-se:

PRINCÍPIO 1º

[...] Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

PRINCÍPIO 5º

Às crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

PRINCÍPIO 7º

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. [...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

PRINCÍPIO 10º

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. (ONU, 1959)

Nas décadas seguintes à proclamação da referida declaração, e certamente impulsionadas por esse importante acontecimento, muitas mudanças ocorreram no campo da educação, diversas sociedades em diferentes países iniciaram processos de reestruturação da educação escolar por meio da criação de políticas públicas que prevenissem situações de discriminação de qualquer natureza e que garantissem a educação como direito de todos, incluindo nessa perspectiva os estudantes com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pelo Brasil pelo Decreto Legislativo nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 da Presidência da República, reitera os direitos fundamentais da criança preconizados na Declaração dos Direitos da Criança (1959), e ainda acrescenta em seu texto a garantia de não distinção da criança por motivo de deficiência, representando um avanço na história mundial. Destacam-se alguns artigos, embora reconheça-se que todos são de grande importância:

Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. (Art. 2, item 1, BRASIL, 1990a)

[...]Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autoconfiança e facilitem sua participação ativa na comunidade.

Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, [...], será gratuita sempre que possível, [...], e visará a assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, [...] (Art. 23, item 1 e 3, BRASIL, 1990a)

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

- a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
- b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças [...] (Art. 28, item 1, BRASIL, 1990a)

Seguindo o curso dos acontecimentos, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorreu em Jomtien, na Tailândia em 1990, envidando esforços no estabelecimento de parâmetros significativos para a satisfação do que seriam as necessidades básicas de aprendizagem. A redação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), resultado dos debates internacionais da conferência, estabeleceu em seu art. 5 que: que “[...] a aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.”

A referida declaração versa ainda - artigo art. 3, item 5 - que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

Dentre os princípios de ação para a melhoria da educação básica, a convenção definiu como pré-condição para a qualidade: a equidade e a eficácia da educação, o investimento na primeira infância. O acordo tratou ainda de questões curriculares, enfatizando que “[...] a relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades

matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho” (UNESCO, 1990, art.20).

A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994 reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de incrementar a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 1997).

A Declaração de Salamanca estabeleceu no Brasil os alicerces da educação inclusiva utilizando o termo "necessidades educacionais especiais", referindo-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais tivessem origem em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. Por conseguinte, demanda em seu item 3 que os governos:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva. (BRASIL, 1997, item 3)

A declaração de Salamanca atribuiu aos sistemas educacionais a responsabilidade na implementação de programas educacionais que considerem a diversidade das características e as necessidades individuais na intenção de oportunizar condições igualitárias de aprendizagem, e ainda atribuiu importante significado para o atendimento educacional especializado na educação infantil.

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. [...]Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil. (BRASIL, 1997, item 51)

Perscrutando as questões curriculares abordadas na referida conferência, constatou-se a apresentação de propostas de estratégias de ensino, o uso de recursos, a organização curricular, entre outras, com vistas ao atendimento das especificidades relativas às necessidades educacionais de todos os alunos, independente das dificuldades ou diferenças que eles pudessem apresentar.

Destacam-se algumas questões relevantes sobre as discussões acerca do currículo orientado para a prática educativa inclusiva, uma vez que os textos apresentaram diferentes

termos para a sua definição – “currículo apropriado”, “flexibilidade curricular”, “currículo regular”, “currículo diferente”, “adaptação do conteúdo curricular” - os quais podem suscitar possibilidades diversas, e talvez ambíguas de interpretação.

Numa primeira abordagem encontrou-se o termo “currículo apropriado” associado às ideias de diversificação didático-pedagógica, metodológica e não necessariamente de adaptação curricular, uma vez que o texto abordou as temáticas de estratégias de ensino e uso de recursos, sem, contudo, apresentar uma definição concisa do que seria o currículo apropriado.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1997, ITEM 7)

Na sequência, apresentaram-se as ideias de flexibilização e de adaptação associadas aos sistemas de ensino, e não necessariamente ao currículo, como propulsoras do sucesso educacional e da inclusão de todos os alunos, considerando suas diferentes necessidades: “A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão” (BRASIL, 1997, item 25).

Tratando-se da integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas, apareceram os termos “flexibilidade curricular”, “currículo adaptado”, “currículo regular” e “currículo diferente” em contextos de compreensões diversas:

As seguintes orientações enfocam pontos a serem considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram. (BRASIL, 1997, itens 25-27).

Percebe-se na pluralidade de termos utilizados para a definição do currículo uma espécie de “disputa” em torno do currículo comum ou regular em contraposição ao adaptado, flexibilizado, adequado, para o atendimento educacional oferecido aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Desse modo, mostram-se pertinentes as iniciativas que promovam os debates epistemológicos para dimensionar os impactos das possíveis restrições de conteúdo, oriundas das adaptações curriculares, para a formação acadêmica desses estudantes. Concebendo-se que o currículo é estruturado a partir da seleção de conteúdos considerados

válidos para a aquisição dos saberes escolares, infere-se que a supressão deles, com base na deficiência, ou suposta incapacidade de aprendizagem poderia ser caracterizada como um ato de discriminação.

Para corroborar com esse raciocínio, busca-se o entendimento de Mantoan (2004) acerca da organização dos sistemas escolares:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2004, p.40).

A realização dos eventos internacionais e nacionais, que se tornaram importantes fóruns de debates para pensar a inclusão escolar, encontrou ressonância nos estudos de diversos pesquisadores, em diferentes países. Mendes (2006) reitera que a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), é “[...] tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.” (MENDES, 2006, p.395)

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - Convenção da Guatemala realizada em maio de 1999, foi aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. A partir da convenção, importantes conceitos foram redefinidos, como o de deficiência e de discriminação:

Artigo I

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001)

Destaca-se ainda a priorização da “[...] detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o

melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 2001, Art. III, 2b). Outro aspecto que interessa mencionar da referida convenção diz respeito às medidas adotadas para eliminar os obstáculos de arquitetura, transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e o uso por parte das pessoas com deficiência, trazendo as primeiras ideias acerca da acessibilidade como direito.

Segundo Mantoan (2004), a Convenção da Guatemala “[...] ao defender as pessoas com deficiência de situações de discriminação, é o brado mais recente em favor do direito de ser, sendo diferente, na escola” (MANTOAN, 2004, P.42). A partir das definições estabelecidas na citada convenção, a discriminação passou a ser considerada no âmbito das intervenções das políticas públicas brasileiras com vistas a assegurar o direito de não discriminação por motivo de deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, representa avanços e mudanças quanto às perspectivas de interpretação da deficiência reconhecendo-a como uma das possíveis características associadas à condição humana e como categoria política. Essa convenção foi ratificada como Emenda Constitucional no Brasil pela publicação do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº6.949/09. Em seu preâmbulo, a convenção tratou de uma importante definição para o estabelecimento e para possíveis mudanças nas políticas públicas que orientavam a inclusão social, reconhecendo que “[...] a deficiência é um conceito em evolução e 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”. Definiu ainda, a pessoa com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, 2006, artigo 1º).

Na tratativa das ações relativas à criança com deficiência a convenção instituiu que:

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.
2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial. (BRASIL, 2008, art.7)

A publicação tratou ainda da acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação, prevendo a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Assentindo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico, cultural, e à saúde, educação, informação e comunicação, como possibilidade para que as pessoas com deficiência pudessem gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, essa convenção referiu-se, entre outros, ao campo da educação, determinando que os Estados Partes assegurassem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com a intencionalidade de potencializar o desenvolvimento da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais.

Para a realização desse direito, os Estados Partes deveriam assegurar que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; (BRASIL, 2008, art.24)

Alencar e Zardo (2018) destacam que Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

[...] ao considerar a centralidade da participação e da acessibilidade como direito, representa um marco no processo de transição do modelo médico/clínico – que concebia a pessoa com deficiência a partir de sua limitação – para o modelo social – que considera a deficiência uma condição humana que demanda recursos e serviços de acessibilidade para sua plena participação” (ALENCAR E ZARDO, 2018, p.104).

Além disso, segundo Diniz; Barbosa; Santos (2009) o reconhecimento da deficiência como categoria política trouxe para a vida pública temas relativos aos direitos universais, dos quais as pessoas com deficiência devem participar em condição de igualdade com as demais pessoas. No entendimento dos autores, “[...] o dualismo do normal e do patológico, representado pela oposição entre o corpo sem e com impedimentos, permitiu a consolidação do combate à discriminação como objeto de intervenção política [...]” (DINIZ, 2009, p.70).

A reinterpretção do atendimento educacional aos estudantes com deficiência nas legislações brasileiras, resultantes do advento do *modelo social* (DINIZ 2009; ALENCAR; ZARDO, 2018) e do desenvolvimento dos estudos e movimentos sociais pela garantia dos direitos humanos das minorias e grupos vulneráveis nas últimas décadas, sobretudo a partir do

compromisso assumido pelo Brasil como signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, constitui-se o marco temporal que será contemplado na próxima seção por oferecer evidências de que se habitar no mundo em um corpo com impedimentos pode ser transformada em uma experiência de inclusão, desde que sejam oferecidas as possibilidades de participação social, por meio da remoção das barreiras ambientais e sociais.

5.1.2 O CURRÍCULO PRESCRITO: ELABORAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL

A política curricular é parte essencial da política educativa, reflete-se diretamente na prática pedagógica e na qualidade do ensino. As prescrições, traduzidas pela produção dos textos das legislações, são estabelecidas por sua função reguladora e configuram-se a partir de diferentes instâncias de decisões do sistema educativo que abrangem desde as decisões da administração central até as decisões dos contextos escolares, sendo implementadas por diferentes tipos de instrumentos: leis, decretos, diretrizes, portarias, resoluções e documentos da escola (LOPES; MACEDO, 2011).

No dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Brasileira. O estabelecimento da política curricular nacional impõe grandes desafios para sua efetivação na prática escolar uma vez que o sistema brasileiro é formado por culturas heterogêneas, por minorias culturais e ainda marcado pela desigualdade de oportunidades de acesso à cultura.

Para analisar a integração social do estudante de 0 a 3 anos, participe da educação especial, nesse currículo de base comum, buscou-se compreender inicialmente as legislações no contexto nacional para apreender as implicações acadêmicas da definição de aprendizagens homogêneas para todos os estudantes.

O ponto inicial constituiu-se na retomada histórica dos principais documentos que refletem momentos de evolução e outros de retrocessos das políticas curriculares e de inclusão que orientaram a elaboração dessas legislações à luz da emergência do *modelo social*.

A partir do reconhecimento da criança como sujeito de direito, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica e da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, no qual o programa da educação precoce está inserido, tornou-se também dever do Estado e direito de todos esses estudantes (Estatuto da Criança e do

Adolescente - Lei nº 8.069/1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB -Lei nº 9.394/96; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96- introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais a integração das creches nos sistemas de ensino, integrando com as pré-escolas a primeira etapa da Educação Básica, ainda que o atendimento educacional para a criança de 0 a 3 anos não tenha sido contemplado pela legislação como obrigatório.

A mobilização por uma política afirmativa pelo estabelecimento da concepção da criança como sujeito ativo, criativo, produtor de suas próprias culturas e com capacidade para participação na sociedade adulta repercutiu nas políticas educacionais de forma que as práticas pedagógicas e o currículo corresponderem às perspectivas de entendimento das especificidades da infância e da eliminação de toda forma de discriminação nos sistemas de ensino com a inclusão das crianças com deficiência.

Em consequência dos avanços e das mudanças nas perspectivas de interpretação da deficiência advindas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil, como signatário, publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirmando alguns pressupostos como:

[...] transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, p.14)

A partir da implementação da mencionada política, a educação especial, assumindo a perspectiva da educação inclusiva, passou a constituir a proposta pedagógica das escolas, atuando de forma articulada com o ensino comum, por meio de orientação para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes, público da educação especial. Para tanto, o documento estabeleceu como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, os alunos com deficiência foram considerados como “àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.15).

No ano de 2009, a Resolução nº 05/2009 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL,2010) - em articulação com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em substituição aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI - que por mais de uma década orientaram as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A nova diretriz apontou as interações sociais e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, situando a criança como protagonista no processo de aprendizagem. Além disso, a norma reforçou a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, propôs a associação das diferentes linguagens para a organização curricular e didático-pedagógica. O documento substitui a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que havia sido instituída por meio da Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.

As DCNEI trouxeram uma concepção de criança que inspira e sugere um novo conceito de organização curricular e de práticas pedagógicas:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse entendimento, o currículo e a proposta pedagógica das escolas precisariam estar organizados de maneira a promover oportunidades educacionais igualitárias, entre crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais, e os processos educativos comprometidos com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças a partir da valorização da cultura infantil.

Quanto à construção da identidade pessoal e coletiva, as DCNEI propuseram que essas sejam elaboradas em conformidade com novas formas de sociabilidade e subjetividade e que sejam “comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

Outros pontos que merecem evidência nas DCNEI são: a apresentação conceitual da relação entre o cuidar e o educar; e a previsão da acessibilidade para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a espaços, a materiais, a objetos e a brinquedos (BRASIL,2010, p.20).

Ao referir-se a criança com deficiência na educação infantil, cujo atendimento está relacionado à legislação específica que dispõe sobre o atendimento educacional especializado,

destaca-se que esse regulamento foi atualizado pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. O documento revogou o Decreto nº 6.571, de 2008, e estabeleceu novas diretrizes para definir o dever do Estado com a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Determina também, entre outras obrigações, que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, sem discriminação ou exclusão baseadas na alegação de deficiência, que o aprendizado seja construído ao longo de toda a vida e em condições de igualdade para todos os estudantes no que se refere às oportunidades de acesso e permanência às etapas de escolarização.

Definiu-se ainda que a educação especial deverá garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, definindo o atendimento educacional especializado como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, art. 2º, § 1º).

A normativa prescreve a “[...] adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena e a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, art. 1º, incisos VI e VII). Paradoxalmente, ela prescreve que a oferta de educação especial seja preferencialmente na rede regular de ensino, de modo que também poderá ser ofertada em caráter substitutivo ao ensino regular.

Ainda no que diz respeito ao atendimento educacional especializado à criança de 0 a 3 anos, a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, considerada como o Marco Legal da Primeira Infância, na qual estabelecem-se áreas prioritárias nas políticas públicas para a proteção e garantia dos direitos fundamentais da criança, recebeu proposta de alteração mediante o ¹⁴Projeto de Lei nº 5.592, de 2016, para que o atendimento se tornasse uma política pública e que fosse incluído na referida lei. Houve a aprovação das propostas pela Câmara dos Deputados e pelo Congresso Nacional de um substitutivo ao Projeto de Lei nº 5.592, mas até o momento as alterações não foram efetivadas. Na aprovação, a Lei nº 13.257 passaria a vigorar acrescida dos seguintes parágrafos:

¹⁴ O trâmite do Projeto de Lei nº 5.592, de 2016 encontra-se disponível no site da Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088318>. Acesso em: março de 2021.

§ 1º Fica instituída a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de 0 a 3 (três) anos – Precoce, viabilizada por meio da criação e articulação de serviços multiprofissionais e intersetoriais de educação precoce voltados a potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos em interface com os serviços de saúde e assistência social, preferencialmente; (BRASIL, ,2016, art. 3, § 1º e 2º)

Quanto ao público-alvo do Atendimento Educacional Especializado a crianças de 0 (zero) a 3(três) e anos a Política Nacional definiu que:

§ 2º [...] priorizará aquelas crianças de 0 (zero) a 3(três) anos que necessitem de atendimento educacional especializado e os bebês que nasceram em condição de risco, como os prematuros, os que apresentaram asfixia perinatal, os que apresentarem problemas neurológicos, malformações congênitas, síndromes genéticas entre outras. (BRASIL, ,2016, art. 3, § 1º e 2º)

O mencionado Projeto de Lei previa que o atendimento educacional especializado à criança na primeira infância fosse elaborado e executado de maneira que dentre outros objetivos pudesse:

[...] promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 (zero) a 3(três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e bebês que nasceram em condição de risco, no que se refere aos seus aspectos físico, cognitivo psicoafetivo, social e cultural, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas;(BRASIL, 2016, art.4, inciso X)

À vista disso, o grupo de atendimento educacional especializado nas crianças com a faixa etária em análise seria ampliado quanto ao previsto como pertencente à educação especial, uma vez que os bebês que nascessem em condição de risco também fariam parte do público, ainda que não necessariamente apresentassem ou pudessem devolver uma deficiência, ou mesmo transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Entretanto, enfatiza-se que mesmo com o reconhecimento de que os primeiros anos de vida representam uma etapa crucial no desenvolvimento humano, Lei nº 13.257/ 2016, o projeto que daria ao referido atendimento educacional o status de política não saiu da condição de proposta. O acesso ao atendimento precoce não tem a prerrogativa de universalização de oferta, e ainda que essa oferta seja obrigatória, a depender das especificidades do estudante, não há garantida de matrícula, uma vez que em muitas crianças pequenas a deficiência não é evidente, não é algo que se identifica no nascimento.

Dando sequência ao movimento de universalização da educação, em alinhamento com a política de educação inclusiva, a aprovação do Plano Nacional de Educação-PNE

(BRASIL,2014), por meio da Lei nº 13.005/2014, estabeleceu vinte e sete metas para os sistemas de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, para cumprimento no prazo de 10 anos, a partir da data da publicação (2014-2024). Dentre elas, destacam-se as metas 1 e 4, voltadas para a universalização de acesso à educação infantil e ao atendimento educacional especializado:

Meta 1- Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 4- universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24).

Quanto ao referido Plano Nacional de Educação, percebe-se que as crianças de 0 a 3 anos não foram de fato incluídas nas metas de universalização da oferta de educação infantil e do atendimento educacional, sendo contemplado apenas com a possibilidade de ampliação de oferta, o que em boa medida pode significar a não oferta.

Outro ponto a ser observado refere-se à produção do texto da PNE no que tange à redação sobre a educação especial. Embora a legislação prescreva a garantia do sistema educacional inclusivo, a utilização da palavra “preferencialmente”, quando se refere ao lócus do atendimento educacional especializado, pode representar uma lacuna para a não inclusão destas crianças. O posicionamento desdobra-se na possibilidade de que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais, fato esse que se repete em outras legislações, como anteriormente fora mencionado o Decreto nº 7.611/2011, que apresentou a mesma prerrogativa.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - dedica um capítulo à educação. Segundo essa norma, o Poder Público ao garantir o direito à educação deve assegurar:

“I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;(BRASIL, 2015, art.27, incisos I, II e III)

A educação infantil ao ser inserida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, publicada pelo Ministério da Educação, como documento de caráter normativo foi definida como “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Para a etapa da educação infantil, reforçou a concepção da criança como protagonista em todos os ambientes de socialização - anteriormente definida pelas DCNEI - que interage e interfere na cultura e na sociedade.

Borges (2015) define o eixo estruturante da organização curricular como aquele que “[...] apresenta as bases sobre as quais os diferentes componentes curriculares poderão se organizar, dando sentido de integração e integralização, seja por disciplinas, por temáticas, por projetos, entre outras possibilidades” (BORGES, 2015, p. 01193). Percutindo os eixos estruturantes que orientam as práticas curriculares da Educação Precoce, em ancoragem com essa perspectiva teórica, percebeu-se que a BNCC reitera, ainda de acordo com as DCNEI, que na Educação Infantil, “[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se [...]” (BRASIL, 2017, p. 42).

As interações sociais e as brincadeiras são temas estudados por diversos pesquisadores da infância. O brincar, repetindo a brincadeira, participando da cultura pela interação com os pares, transformam-se em situações de aprendizagem para a criança. Para Craidy; Kaercher (2007):

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (CRAIDY; KAERCHER, 2007, p.103)

Dessa maneira, a organização curricular foi estruturada na BNCC em cinco campos de experiências: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, nos quais foram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017. p. 41-43).

Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento estão organizados em três grupos por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2017, p.44)

Ressalta-se para o estudo da BNCC o parecer emitido pela pesquisadora Mantoan (2015), coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED - da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - FE/UNICAMP em atenção à solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC - para que se pronunciasse a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015). O posicionamento do LEPED após a análise do documento foi que:

[...]Na perspectiva inclusiva da Política de Educação Especial, a BNCC não repete a interpretação equivocada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) que definiu, em um de seus cadernos, adaptações curriculares específicas para alunos da educação especial. Neste sentido, conforme já referimos, os Parâmetros diferenciaram conteúdos, atividades, processos avaliativos, criando efeitos falsamente includentes. Assim, entendemos que a BNCC é compatível com a atual proposta da educação especial e abre perspectivas para que, do ponto de vista curricular, ela seja finalmente incorporada à educação comum em todos os níveis e etapas de ensino. (MANTOAN, 2015, p.5).

Não obstante, após a análise do currículo nacional, comum a todos os estudantes da educação infantil, é possível identificar em suas estruturas um modelo de organização com padrões um tanto inflexíveis no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens consideradas essenciais. Estabeleceu a legislação que os processos de aprendizagem devem ser cumpridos por todos os estudantes ao longo das etapas de escolarização.

Considerando que dentre os estudantes da educação infantil encontram-se crianças com deficiência ou ainda aquelas que apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem em virtude de alguma necessidade educacional específica, entende-se que o sentido complementar da educação especial por meio do atendimento educacional especializado exerce relevante função na direção de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público da educação especial.

Cabe ressaltar uma análise à recém publicada Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - PNEEPEI, pelo Decreto Presidencial nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual tem por objetivo substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O documento foi analisado por especialistas em educação, por entidades da sociedade civil, com a representatividade das pessoas

com deficiência, destacando-se as iniciativas do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) e da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e foi entendido, opinião com a qual aquiesce-se, como uma ameaça aos direitos já conquistados na luta para que a escola regular seja inclusiva a todas as pessoas, sem discriminação de qualquer natureza.

Na ocasião da publicação da referido decreto o LEPED emitiu uma ¹⁵“Carta-Convocação” constando o “Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008)” à qual assinaram cento e quarenta signatários, entre eles entidades da sociedade civil e grupos de pesquisas acadêmicas, tais como: Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais – AME; Associação de Pais, Familiares, Amigos e Pessoas com Síndrome de Down de Niterói-RJ (Nitdown); Diretório Acadêmico Walkíria Afonso Costa (DAFaE/FaE/UFMG); Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusiva e Diversidade (EDUCID/UNEB), entre outros.

Segundo entendimento proposto pelo LEPED, a nova política “faz retroceder todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público-alvo da Educação Especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar”. Dessa maneira, o manifesto apresentou os retrocessos políticos e sociais que adviriam da implementação da política, os quais enumeram-se entre outros:

1. que a Constituição Federal de 1988 seja desconsiderada, descumprida e renegada em seus preceitos educacionais, uma vez que seu texto define o acesso à escola comum como um direito indisponível do aluno, do qual a família e o Estado são os guardiões;
2. que o Brasil, mais uma vez, seja desonrado por descumprir e ignorar seus compromissos internacionais, visto que o país é signatário de documentos que pugnam pela inclusão, incondicionalmente;
3. que o aluno público-alvo da Educação Especial seja excluído e discriminado no sistema educacional brasileiro;
4. que argumentações tendenciosas e mal embasadas por estudos e posicionamentos retrógrados e incompletos venham se contrapor aos avanços e esforços despendidos por familiares e educadores, em todo o território nacional, que aderiram às diretrizes da PNEEPEI/2008, garantindo a matrícula, a participação e a aprendizagem, com dignidade, em escolas comuns de todo o país;
5. que sejam ofuscados ou esquecidos os ganhos obtidos pelos alunos que, em razão da inclusão escolar, puderam seguir trajetórias de vida jamais imaginadas no tempo em

¹⁵ A Carta-convocação no qual consta o “Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI/2008), pode ser lida na íntegra no site do LEPED, assim como podem ser conferidos todos os cento e quarenta signatários que assinaram o documento. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2020/10/01/carta-convocacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-no-brasil/>. Acesso: março de 2021.

que eram vigentes no país a concepção que agora o governo federal busca desenterrar; (LEPED, 2020)

A Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In), representada por vinte entidades da sociedade civil, entre as quais figuram: a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down – FBASD; o Coletivo Feminista Helen Keller; a Associação Nacional de Membros(as) do Ministério Público em Defesa das Pessoas com Deficiência e Idosos – AMPID; se posicionou a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial por meio de ¹⁶“manifesto de intenso repúdio”. No entendimento da rede o referido decreto desrespeita além das pessoas com deficiência, leis e acordos internacionais e nacionais, como por exemplo a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – artigo 24 - o qual preconiza o direito das pessoas com deficiência à educação em um sistema inclusivo e a Constituição Federal de 1988 que definiu no artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a garantia de acesso e permanência do estudante na escola comum.

Por conseguinte, fica patente a inconstitucionalidade do documento, pois o mesmo faculta a matrícula dos estudantes em classes e escolas especiais e bilíngues, dando à família o direito de decidir quanto à alternativa educacional mais adequada para o educando, possibilitando inclusive, que o atendimento educacional seja ofertado em ambientes escolares exclusivos ao público com deficiência. Esses posicionamentos se opõem também à Lei de Inclusão nº13.146/2015 – artigo 27 – o qual preconiza que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art.27)

No dia 23 de outubro de 2020 o Partido Socialista Brasileiro – PSB- entrou com uma ¹⁷petição de ação direta de inconstitucionalidade pedindo a suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502. O movimento de luta pela educação inclusiva obteve a primeira vitória contra o desmonte

¹⁶ O posicionamento da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In) a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial pode ser lido na íntegra no site da referida Rede. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/nova-politica-nacional-educacao-especial/>. Acesso: março 2021

¹⁷ As informações acerca da tramitação do processo relativo à petição de ação direta de inconstitucionalidade ao Decreto 10.502/2020 pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB encontram-se disponíveis no site do Supremo Tribunal Federal em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) no dia 01 de dezembro de 2020 com a decisão do ministro Dias Toffoli de conceder medida cautelar para suspensão da eficácia do decreto. O ministro pronunciou que o documento contraria o modelo de educação inclusiva, uma vez que não dá prioridade absoluta à matrícula dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Finalmente, no dia 21 de dezembro de 2020, o Plenário do Supremo Tribunal Federal, por maioria, referendou a decisão liminar deferida pelo Ministro Dias Toffoli para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, visando ao julgamento definitivo do feito.

Certamente, a positivação de direitos humanos e de garantias fundamentais na perspectiva da justiça social não serão conquistas em contextos sem disputas sociais, políticas, econômicas e culturais. Por isso, cada cidadão engajado nos movimentos sociais, com vistas a esses interesses, deve estar preparado para as próximas lutas.

5.1.3 - O CURRÍCULO PRESCRITO: ELABORAÇÃO DA POLÍTICA DO DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal, em 2015, foi instituído pela Lei nº 5.499/2015 o Plano Distrital de Educação objetivando estabelecer metas e estratégias a serem alcançadas em consonância com o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Em sua primeira meta, o projeto trouxe como proposição a universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade, e os atendimentos especializados para todos os estudantes com deficiência, desde a educação precoce. Destacam-se neste plano as estratégias 1.18 e 1.19, da Meta 1, que versam sobre a educação precoce e a educação inclusiva respectivamente:

1.18 – Promover o atendimento da educação precoce, preferencialmente nos centros de educação especial, e adequar os centros de educação infantil com estrutura física apropriada (piscinas, salas de multifunções e outros), garantindo educação de qualidade.

1.19 – Universalizar os atendimentos da educação inclusiva voltados para estudantes da educação infantil com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, garantindo a acessibilidade. (DISTRITO FEDERAL, 2015)

No âmbito do Distrito Federal, a Secretaria de Educação, buscando o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com as demais Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam etapas e modalidades desse nível de ensino, lançou para o sistema de ensino, em 2010, a proposta experimental do Currículo em Movimento da Educação Básica. Após a promoção de movimentos coletivos, envolvendo professores, estudantes, coordenadores

pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir a proposta desse currículo, lançou-se em 2014 a primeira versão oficial, atualizada em 2018 em virtude da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O Currículo em Movimento organizou-se em cadernos, dentre os quais analisaremos o do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil e o do Ensino Especial.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil propõe¹⁸:

- a) A reflexão das instituições de educação coletiva para a primeira infância sobre novas possibilidades de organização curricular a partir de faixas etárias ampliadas, considerando que as interações e brincadeiras são seus eixos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Sendo: bebês – 0 a 1 ano; crianças bem pequenas - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequena – 4 anos a 5 anos e 11 meses;
- b) A adoção do currículo integrado – unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização.
- c) As aprendizagens e o desenvolvimento infantil organizados em cinco campos de experiência, conforme previstos na BNCC.

O Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Especial define importantes prescrições para a organização curricular do processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência. Primeiramente definindo que “o currículo do estudante do ensino público, alvo da Educação Especial, deve ser o mesmo da modalidade de ensino em que o mesmo está matriculado, mas com as devidas adequações” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p.22).

Quanto às adequações curriculares, essas foram apontadas como um possível caminho para o atendimento a necessidades específicas de aprendizagem, sendo definidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), podendo ser compreendidas como:

“[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL, 1998, p.15).

Para tanto, a previsão das adequações curriculares ficou estabelecida em três níveis:

- Adaptações relativas a projeto pedagógico (currículo escolar), que devem focalizar, principalmente, organização escolar e serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem principalmente à programação de atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas de currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno. (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p.23).

¹⁸ Resumo realizado pela autora com os textos originais do caderno – Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil, páginas consultadas: 56, 57 e 60 (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

O documento reiterou que o currículo regular é tomado como referência básica, assim sendo, devem ser adotadas estratégias metodológicas que visem atender as especificidades dos estudantes caracterizados como público da educação especial. Enfatiza ainda, que esse estudante “[...] não deve aprender conteúdos diferentes, mas aprender conteúdos de diferentes maneiras. Estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades é o real significado da inclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p.26).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – instituiu a “[...]organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” como formas de o poder público garantir o direito à educação (BRASIL, 2015, p.12). Para Bersh (2017), o termo Tecnologia Assistiva – TA - define “[...] todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (BERSH, 2017, p. 2). A autora classificou os recursos de tecnologia assistiva de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam:

Auxílios para a vida diária e vida prática; comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais; mobilidade em veículos; esporte e lazer (BERSH, 2017, p. 5-11).

Contudo, a legislação contemplou os casos de estudantes com determinadas comorbidades, independentemente da idade, os quais demandam trabalho individualizado por parte do professor, tendo em vista necessidades específicas, “em geral relacionadas a questões orgânicas, déficits permanentes e degenerativos, com grave comprometimento do funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p.37). Para isso, foi apresentado o Currículo Funcional em abordagem mais alinhada ao modelo social de deficiência, trazendo a contribuição da Organização Mundial da Saúde -OMS, por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF – a fim de pensar em uma concepção de trabalho voltada para esse público alvo, viabilizando estratégias e critérios de acessibilidade em suas múltiplas dimensões¹⁹.

¹⁹ Para Sasaki (2009) as seis dimensões da acessibilidade são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

A CIF foi aprovada no ano de 2001, e no entendimento de Diniz; Barbosa; Santos (2009), a classificação “[...] antecipa o principal desafio político da definição de deficiência proposta pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: o documento estabelece critérios para mensurar as barreiras e as restrição da participação social.” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.70).

Dessa maneira, o documento ressignificou o entendimento de que o corpo com impedimentos seria a causa das desigualdades sociais experienciadas, considerando que a deficiência resulta da interação entre a pessoa com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua participação.

Farias e Buchalla (2005) reafirmam esses entendimentos conceituando a CIF como:

[...] um novo paradigma para pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade: elas não são apenas uma consequência das condições de saúde/doença, mas são determinadas também pelo contexto do meio ambiente físico e social, pelas diferentes percepções culturais e atitudes em relação à deficiência, pela disponibilidade de serviços e de legislação. Dessa forma, a classificação não constitui apenas um instrumento para medir o estado funcional dos indivíduos (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 190).

Dessa maneira, ficou estabelecido que o currículo funcional deverá:

[...]configurar-se como etapa prevista dentro do currículo escolar, como estratégia de acesso ao mesmo, não como substitutivo de ações curriculares previstas para a vida escolar do aluno, [...], mas como ações complementares, no sentido de garantir o respeito à diversidade e o direito de todos a uma educação de qualidade. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 41).

Corroborando com a possibilidade de utilização do currículo funcional como etapa, como estratégia de acesso ao currículo escolar, o estudo de Batista (2019) apresenta uma importante contribuição no que tange à prática pedagógica com a proposição de uma “Rota Metodológica do Currículo Funcional no atendimento ao estudante surdocego pré-linguístico”. O método consiste na elaboração de plano individual de atendimento educacional para trabalhar com esse aluno “[...] habilidades adaptativas relacionadas com autocuidado, independência pessoal e funcionamento adaptativo na escola, na comunidade e em outros ambientes sociais relevantes (BATISTA, 2019, p. 83). Embora a atividade tenha sido proposta para o aluno surdocego, infere-se que a utilização do plano elaborado a partir do currículo funcional poderá ser desenvolvido, inclusive, com quaisquer estudantes que apresentem necessidades específicas no processo de ensino-aprendizagem, trabalhando-se habilidades diversas.

No que concerne ao processo avaliativo na dimensão da Educação Especial, o Movimento Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Especial estabeleceu “que esse deve ser considerado no âmbito da avaliação da instituição educativa e situar-se para além da eficácia organizativa e funcional” (DISTRITO FEDERAL, 2018^a. p.41).

Analisadas as políticas educacionais brasileiras, curriculares e inclusivas- que normatizam o atendimento educacional especializado à criança de 0 a 3 anos-, percebeu-se que apesar dos documentos específicos do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal trazerem termos e nomenclaturas desatualizados, em virtude de as publicações serem anteriores ao ano de 2006, a dinâmica educacional do programa está alinhada com as legislações atuais e ambas trazem marcadores do processo de transição do modelo médico de deficiência para o modelo social de deficiência.

5.1.4 O CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE EDUCAÇÃO PRECOCE NO DISTRITO FEDERAL

No estudo da primeira etapa de construção das políticas curriculares em que se configurou o “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000), ou seja, *o currículo apresentado aos professores* do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, constatou-se a partir da análise documental que a organização do trabalho pedagógico e do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência apresentaram diferentes fundamentos para a interpretação da deficiência no contexto educacional. Alguns documentos baseiam-se em relatórios e laudos médicos para a garantia de direitos desses estudantes, o que, em boa medida, caracteriza os traços, ainda evidentes, do modelo médico-clínico de entendimento da deficiência. No entanto, muitas dessas legislações preconizam a implementação de programas educacionais que consideram a diversidade das características individuais para a plena e efetiva participação desses estudantes no sistema educacional, em igualdade de oportunidades para a aprendizagem com os demais, em alinhamento com o modelo social de deficiência.

A transição definitiva do modelo médico para o modelo social de deficiência, que traria importantes fundamentos para a inclusão escolar de todas as crianças com deficiência, acompanha as mesmas trajetórias que marcaram a história da pessoa com deficiência e da criança na humanidade: com momentos de avanços e com momentos de retrocesso no reconhecimento de seus direitos humanos e liberdades fundamentais. Com isso, evidencia-se a importância das

lutas e dos movimentos sociais em busca da justiça social, uma vez que as mudanças positivas alguns vezes se fizeram por rupturas, em outras por processos de construção gradativa.

O Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos - Precoce - do Distrito Federal mostra-se como modelo de ambiente educacional de socialização e de aprendizagem, no qual conhecimentos e práticas da infância podem ser progressivamente transformados em conhecimentos e em habilidades necessárias para a preparação dessas crianças para a escolarização, ou seja, para que vivenciem a primeira experiência de inclusão escolar.

Entretanto, a inclusão escolar de estudantes com deficiência em classes comuns, no ensino regular, como propõe a educação inclusiva, ainda é uma decisão que guarda dependência com os critérios de avaliação de profissionais da educação e de áreas afins, podendo a criança pequena, inclusive, permanecer em escolas de ensino especial, em atendimento especializado substitutivo ao ensino comum.

As próximas etapas que compõem a estrutura de constituição das políticas curriculares caracterizam-se pela atuação do professor na efetivação dessas políticas no contexto da prática, analisadas a partir dos dados empíricos captados por meio do questionário de perfil e das entrevistas narrativas com professoras atuantes na educação precoce, em escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal.

6 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL: EM CENA, AS PROFESSORAS

Na intenção de compreender as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce e a forma como tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública, como objetivo geral dessa dissertação, buscou-se um percurso metodológico configurado pela pesquisa bibliográfica, pela análise documental e pela entrevista narrativa.

A opção pela metodologia das entrevistas narrativas para a construção e a análise de dados explica-se pelas possibilidades interpretativas que as histórias da vida profissional das professoras ensejavam, fato esse constatado pela amplitude e diversidade de informações que foram analisadas nessa pesquisa. Compreendendo o compromisso ético e afetivo que o pesquisador deve estabelecer com os sujeitos da pesquisa, procurou-se, seguindo os caminhos de outros pesquisadores, como Ecléa Bossi (1987), a formação de vínculos de simpatia e confiança com as interlocutoras da pesquisa.

As entrevistas narrativas foram realizadas no segundo semestre de 2020, com dez professoras, sendo nove delas atuantes no Programa de Educação Precoce da SEEDF pertencentes a diferentes regionais de ensino, entre as quais: Ceilândia (03); Taguatinga (03); Plano Piloto (03); e uma professora aposentada que atuou no mesmo programa por vinte e seis anos consecutivos, sendo que o interesse em entrevistar a professora aposentada decorreu de sua história no trabalho pioneiro de implementação do Atendimento da Educação Precoce no Distrito Federal, além da expectativa de que sua experiência na educação e na inclusão de crianças com deficiência pudessem agregar importantes contribuições teórico-práticas para essa investigação, o que se confirmou durante o depoimento.

Os primeiros contatos com as interlocutoras da pesquisa foram feitos com o apoio da coordenadora do Programa de Educação Precoce do CEE 01 de Ceilândia uma vez que as escolas estavam fechadas por motivo da pandemia do novo Coronavírus. Posteriormente, as próprias professoras divulgaram o projeto e auxiliaram na ampliação do número de participantes. O contato prévio foi realizado por meio de mensagens de texto enviadas pelo telefone celular, por ligações telefônicas e também por correspondência eletrônica – e-mail-, na intenção de promover a aproximação da pesquisadora com as entrevistadas, de estabelecer vínculos de simpatia. Outras

questões de pesquisa também precisavam ser resolvidas, de modo que as professoras prontamente dispuseram-se a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) e o Questionário de Perfil (Apêndice B).

A próxima etapa foi preparação do ambiente para a realização das entrevistas, uma vez que o em virtude da pandemia a única maneira possível seria a utilização de uma plataforma virtual. Verificou-se para tanto as questões de acessibilidade tecnológica e de disponibilidade de horário das interlocutoras para o agendamento das entrevistas.

Para preservar a identidade das professoras entrevistadas, foram-lhes atribuídos os seguintes nomes fictícios: Emilie, Anália, Dulce, Eva, Tereza, Nancy, Débora, Anne, Bertha e Celina. Os referidos nomes homenageiam pessoas que tiveram suas trajetórias de vida ligadas à educação e aos movimentos sociais que buscaram na história da humanidade lutar pela causa da justiça social. As entrevistas narrativas foram realizadas conforme cronograma estabelecido com as informantes, abaixo demonstrado:

Quadro 1 – Cronograma de realização das entrevistas narrativas

CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS				
Nº	NOME DA PROFESSORA	DATA DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DAS ENTREVISTAS
1º	EMILIE	09/11/2020	1H 8MINUTOS	19 PÁGINAS
2º	ANÁLIA	10/11/2020	45 MINUTOS	10 PÁGINAS
3º	BERTHA	10/11/2020	1 HORA	14 PÁGINAS
4º	TEREZA	11/11/2020	54 MINUTOS	9 PÁGINAS
5º	EVA	12/11/2020	1H 26 MINUTOS	17 PÁGINAS
6º	DÉBORA	12/11/2020	1H E 40 MINUTOS	22 PÁGINAS
7º	NANCY	16/11/2020	37 MINUTOS	9 PÁGINAS
8º	CELINA	16/11/2020	48 MINUTOS	12 PÁGINAS
9º	DULCE	20/11/2020	55 MINUTOS	6 PÁGINAS
10º	ANNE	02/12/2020	33 MINUTOS	7 PÁGINAS

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Durante a fase da iniciação, o procedimento da narrativa foi explicado às professoras e pediu-se a elas a permissão para gravar os relatos. O tópico inicial foi introduzido, partindo das memórias, das trajetórias biográfico-profissionais (Apêndice C), para garantir o interesse na narração.

Dando sequência, na fase da narração central foram apresentados os tópicos principais que representavam o interesse da pesquisadora. As questões orientadoras do trabalho foram exploradas nos momentos de pausa nas narrativas, sendo algumas exmanentes - refletiam o interesse da pesquisadora - e outras imanentes - os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgiram durante a narração das informantes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Ao final das narrações, deu-se início à fase dos questionamentos para completar as lacunas da história. Finalmente, na fase da fala conclusiva, considerando-se o término da entrevista, a pesquisadora estabeleceu uma conversa informal, porém intencional, de participar de discussões que possivelmente pudessem trazer esclarecimentos de alguma informação mais formal dada durante a entrevista.

6.1 CONHECENDO AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO PRECOCE: PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Para a análise da relação existente entre a formação e a atuação das professoras e o desenvolvimento do currículo, fundamentou-se o entendimento das docentes como intelectuais e pesquisadoras do currículo (IMBERNÓN, 2013; GIROUX e MCLAREN, 2006), que produzem conhecimentos para a escola e na escola. Dessa maneira, o educador intervém na seleção dos conteúdos, das metodologias, das estratégias de ensino, em síntese, do melhor contexto para desenvolver as aprendizagens dos estudantes. Imbernón (2013) associa o professor como o agente mais próximo do currículo - este sendo um instrumento de trabalho - e assevera que eles são os agentes mais capacitados para desenvolver propostas que possam contribuir para a melhora da escola e do ensino.

Considerando as etapas de implementação da política curricular, que são apresentadas nesta pesquisa, percebe-se uma concordância epistemológica da teoria de Imbernón (2013) e a de Sacristán (2000), visto que ambos compreendem que o currículo deve estar nas mãos dos professores, devendo por eles ser moldado. Os autores propõem que o docente seja um agente ativo e crítico, que desvele os conteúdos, as prescrições do currículo para adequá-lo aos melhores processos de ensino-aprendizagem, no contexto em que esteja inserido.

Sendo assim, as protagonistas da pesquisa serão apresentadas pela ordem de realização das entrevistas:

1ª Entrevistada: A professora Emilie, 54 anos, atua há 25 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desse período, 23 anos foram na atuação na Educação Especial,

com 22 anos de dedicação exclusiva à Educação Precoce. Graduada em Pedagogia, com cursos de especialização em Estimulação Precoce, em Psicopedagogia Clínica e institucional e Docência na Educação Infantil. Mestre em educação pela Universidade de Brasília. No processo de formação continuada possui também cursos de aperfeiçoamento para o trabalho na educação infantil e atendimento especializado em diversas áreas de atuação da educação especial, sendo as principais: Educação Precoce, Educação Inclusiva, Atendimento ao estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento e Educação de Surdos.

2ª Entrevistada: A professora Anália, 44 anos, atua há 24 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desse período, 05 anos de atuação na Educação Especial, com 04 anos de dedicação à Educação Precoce. Formação inicial: Magistério em nível médio, graduada em Ciências Biológicas; com curso de especialização em Psicopedagogia Educacional Clínica e Atendimento Educacional Especializado. Possui também cursos de aperfeiçoamento para o trabalho na educação infantil e atendimento especializado em diversas áreas de atuação da educação especial, sendo as principais: Educação Precoce, Atendimento Educacional Especializado para Classe Especiais de Estudantes com TEA; Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista; O Desafio de Alfabetizar.

3ª Entrevistada: A professora Bertha, 55 anos, atua há 21 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desse período, 18 anos de atuação na Educação Especial no atendimento da Educação Precoce. Graduada em Pedagogia, com cursos de especialização em Educação Especial com Ênfase em Inclusão, em Psicopedagogia Institucional e em Estimulação Precoce. Possui ainda cursos de aperfeiçoamento para o trabalho na educação infantil e atendimento especializado em diversas áreas de atuação da educação especial, sendo as principais: Educação Precoce, Desenvolvimento da Criança na Primeira Infância; Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista e Uso Pedagógico de Recursos de Tecnologia Assistiva.

4ª Entrevistada: A professora Tereza, 46 anos, atua há 23 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desse período, 19 anos de atuação na Educação Especial, com 18 anos de dedicação à Educação Precoce. Graduada em História, com cursos de especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial com Ênfase em Inclusão. Possui ainda outros cursos de aperfeiçoamento para o trabalho na educação infantil e atendimento especializado em diversas áreas de atuação da educação especial, sendo as principais: Educação Precoce, Educação Inclusiva, Educação Especial: deficiências múltiplas, deficiência mental e autismo.

5ª Entrevistada: A professora Eva, 45 anos, atua há 27 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Educação Especial, com 20 anos de dedicação à Educação

Precoce. Graduada em Pedagogia, com curso de pós-graduação lato sensu em Especialização de Professores na Área da Deficiência da Visão. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação. Possui ainda diversos cursos de aperfeiçoamento para o trabalho especializado em diversas áreas de atuação da educação especial, sendo as principais: Aperfeiçoamento de Professores em Educação Especial - Deficiência Visual; Educação Precoce; Educação do Deficiente Visual: soroban, avaliação funcional da visão; Educação Especial: deficiências múltiplas, TEA e curso básico de libras.

6ª Entrevistada: A professora Débora, 46 anos, atua há 26 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Educação Especial, com 24 anos de dedicação à Educação Precoce. Graduada em Pedagogia, com curso de especialização em Educação Inclusiva. Possui ainda cursos de aperfeiçoamento para o trabalho na educação infantil e atendimento especializado em diversas áreas de atuação da educação especial, sendo as principais: Educação Precoce e Desenvolvimento Infantil.

7ª Entrevistada: A professora Nancy, 49 anos, atua há 23 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Educação Especial, com 22 anos de dedicação à Educação Precoce. Graduada em Pedagogia, com cursos de especialização em Educação Especial com Ênfase em Inclusão. Possui ainda mais de cinquenta cursos na modalidade presencial e estudo a distância em Educação e na Educação Especial os principais são: deficiência mental, surdez, cegueira. TGD, deficiências múltiplas.

8ª Entrevistada: A professora Celina, 37 anos, atua há 10 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na Educação Especial, com 04 anos de dedicação à Educação Precoce. Graduada em Pedagogia; Psicologia (Bacharelado e Licenciatura); com cursos de especialização em Orientação Educacional e Ensino Especial, em Educação Infantil e em Educação Inclusiva. Mestranda em educação pela Universidade de Brasília. Possui ainda cursos de aperfeiçoamento para o trabalho na educação infantil e atendimento especializado em diversas áreas de atuação da educação especial, sendo as principais: Educação Precoce, Educação Inclusiva, Contribuições da Psicologia na Educação Infantil: psicopatologia infantil, o brincar na clínica, o desenvolvimento do bebê.

9ª Entrevistada: A professora Dulce, 53 anos, atuou por 31 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desse período, 29 anos de atuação na Educação Especial, com 26 anos de dedicação à Educação Precoce. A professora encontra-se aposentada. Graduada em História, com cursos de especialização em Saúde Perinatal, Educação e Desenvolvimento e em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Mestre em Psicologia pela

Universidade de Brasília. Possui também cursos de aperfeiçoamento para o trabalho especializado na Educação Precoce e avaliação das necessidades educacionais especiais das crianças de 0 a 3 anos do Programa de Educação Precoce.

10ª Entrevistada: A professora Anne, 43 anos, atua há 23 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desse período 13 anos de atuação na Educação Especial, com 07 anos de dedicação à Educação Precoce. Graduada em Pedagogia, com cursos de especialização em Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil. Possui diversos cursos de aperfeiçoamento para o trabalho na educação infantil e atendimento especializado em diversas áreas de atuação da educação especial, sendo as principais: Educação Precoce e Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Conhecer as professoras do Programa de Educação Precoce revelou-se uma íntima satisfação para a pesquisadora e corroborou com as expectativas acerca das potencialidades teóricas e metodológicas apresentadas em seus relatos de experiência na docência, evidenciando o elevado nível de formação acadêmica e profissional que desenvolveram no decurso da atuação na Educação Básica.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS DAS ENTREVISTAS

A fim de compreender o contexto da prática, onde foram analisados o *currículo modelado* e o *currículo em ação* (SACRISTÁN, 1999), considerados como etapas de efetivação das políticas curriculares, procurou-se estudar a atuação das professoras, seus posicionamentos como representantes da ação política, os elementos de formações, experiências, valores e concepções teóricas. Assim sendo, avaliou-se as implicações da atuação na implementação dessas políticas.

Os principais temas que emergiram das narrativas, após a análise formal dos textos, constituíram-se a partir das estruturas processuais do curso de vida profissional entrelaçados aos principais eventos descritos, organizando-se em três categorias teóricas:

- O conceito de deficiência a partir das concepções dos professores que atuam no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal;
- O lugar do professor na inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal.

- O professor e os desafios da organização curricular do Programa de Educação Precoce – o *currículo modelado* e o *currículo na ação*.

As categorias identificadas foram analisadas com o aporte das estratégias da triangulação metodológica (FLICK, 2009) que ampliaram a pesquisa com a integração de diferentes perspectivas teóricas, possibilitando a utilização de forma adequada das lógicas que constituíram a pesquisa.

A construção do modelo teórico realizou-se a partir da construção biográfica das entrevistadas, intermediada pela técnica de *comparação contrastativa* (WELLER, 2011) dos textos das diferentes entrevistas, partindo da análise do caso individual da professora Emilie, primeira interlocutora da pesquisa. Inicialmente, a escolha desses textos orientou-se por estratégia de *comparação mínima* (WELLER, 2011) – comparação das semelhanças em relação ao texto de origem -, primeira entrevista realizada, e posteriormente pela estratégia de *comparação máxima* (WELLER, 2011) de textos de entrevistas, selecionados por apresentarem diferenças contrastantes em relação ao texto inicial, mas que ainda apresentassem pontes de paridade.

6.2.1 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL

A professora Emilie demonstrou em seus posicionamentos autonomia intelectual e profissional e foi assertiva em suas argumentações. Quando perguntada acerca do conceito, de suas concepções sobre o que seria a deficiência, sua resposta personifica a objetividade observada em sua postura, como se nota a seguir: “[...] *como eu olho a deficiência? Eu olho, para mim, como algo que é só um pouquinho diferente do outro, ela não desqualifica o aluno para fazer tudo que o outro exerce.*”

Essa narrativa demonstrou alinhamento com a compreensão da deficiência definida pelo modelo social da deficiência, no sentido de não definir o sujeito a partir da incapacidade, dos impedimentos, sem, contudo, deixar de reconhecê-los.

Quando questionadas acerca da mesma temática, as respostas de algumas das entrevistadas caracterizaram-se por uma identidade, um consenso com a narrativa de Emilie, que

se delinearam como o reconhecimento coletivo de um assunto pautado, debatido no âmago das escolas. E assim pronunciaram-se:

Para mim a deficiência não é nada que não possa ser feito pelo aluno, eu sempre digo assim, eu não trabalho com deficiências trabalho com aluno[...]. [...] Então você tem que trabalhar em cima do que a criança pode conseguir, não trabalhar em cima da deficiência – “ah tadinho, eu não vou trabalhar porque ele não vai andar, ele não vai aprender a falar,” né? (Bertha)

[...] a deficiência é algo que faz parte ela faz parte da nossa realidade, e assim a gente aprende que a gente não olha a deficiência, assim, a gente olha a deficiência para a gente poder trabalhar da melhor forma com aquela criança, para você oferecer o melhor para ela, para que ela venha a se desenvolver, mas para nós que trabalhamos na precoce a deficiência não é o foco, ela não é a coisa mais importante [...] (Tereza)

Outras professoras tiveram posicionamentos diferentes das demais em alguns aspectos, como conceptualizações que transitaram entre as definições do *modelo médico* (DINIZ, 2009) e *ano*) e do *modelo social* (DINIZ, 2009), centralizando em alguns posicionamentos a deficiência como um problema inerente ao estudante, e em outros momentos como resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais.

[...] A deficiência eu acho que é algo que as famílias e a comunidade trazem como verificador de diferenças assim como ser gordo ser magro ser alto ser baixo, eu acho que a deficiência é um identificador de diferença [...] não é a deficiência visual, ou seja, qual for a deficiência que vai dizer se você é capaz ou não, se você vai ter competência ou não são outros fatores. Então eu trabalho muito isso com as famílias, mostrar pra elas [...] a questão do desenvolvimento infantil. (Eva)

[...] a deficiência é isso, é aquela limitação que a pessoa tem, aquela dificuldade ou aquela falta mesmo do recurso, no caso das deficiências sensoriais, aquela falta da visão, aquela falta do mundo visual, a falta do auditivo, enfim, de outras capacidades motoras. A pessoa tem essa limitação, ela tem essa deficiência [...] (Débora)

A deficiência ela hoje ela é muito tida como aquilo que falta, nós temos hoje muito na criança aquilo como uma falta. Deficiente, já fala, tem um déficit, faltando isso, e em realidade a gente deveria ver o que tem e o que poderia alcançar [...] quais as dificuldades que isso causa e o que a gente poderia completar ali, com tecnologias, com as adaptações necessárias, e não! a gente vê a falta. Então pensamos que o aluno não vai conseguir. Normalmente, a gente coloca bastante barreiras, muitas vezes a gente mesmo é que fala, que determina o limite até onde o aluno pode ir [...] (Nancy)

Deficiência pra mim é que cada um tem sua particularidade, ou ela veio por uma situação genética, ou veio por uma situação do momento, ela veio de uma questão congênita mesmo, mas a realidade para o professor é que eu tenho outras habilidades também para trabalhar, e é aí que entra o trabalho, o trabalho do profissional, [...] (Dulce)

A deficiência é uma dificuldade de desenvolver alguma habilidade [...] aquela deficiência está instalada, eu não posso simplesmente tirar, se fosse a vontade da gente, a gente tirava, mas eu preciso respeitar isso e perceber de que forma o aluno aprende. A deficiência ela existe e a plasticidade cerebral está aí para mostrar para a gente que ela pode mudar sim, a criança pode aprender [...] (Anne)

A narrativa de Emilie dialogou com as interlocutoras supracitadas, pois ainda que tenham apresentado posicionamentos diversificados acerca da deficiência, em muitos momentos

evidenciou-se a convergência de suas opiniões com o *modelo social*. As discussões acerca do estudante com deficiência não se centralizaram tão somente na limitação do sujeito ou na sua impossibilidade de aprendizagem justificada pelo corpo lesionado. Tratou-se também da percepção subjetiva das possibilidades educativas de cada estudante. O entendimento de Emilie vai ao encontro desses posicionamentos quando a participante explicita que: “*Cada vez que você tem uma criança, ela pode até ter a mesma patologia de um monte que eu já atendi, mas ela é única, então primeiro eu a vejo aqui depois a patologia porque independente da patologia ela tem uma identidade. Ela tem uma personalidade*”.

O modelo social trouxe para as ciências sociais e para o mundo novos paradigmas para pensar na deficiência, estabelecendo novas perspectivas epistemológicas, com o intuito de compreendê-la como uma das possíveis maneiras de manifestação da diversidade humana, e o conceito de que se “[...] habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de se estar no mundo” (DINIZ, 2009). Dessa maneira, as demandas das pessoas com deficiência passaram a requerer das instâncias do poder público, das instituições e das demais pessoas, um posicionamento da promoção de justiça social.

Para ancorar o entendimento de justiça social, buscou-se as estratégias conceituais de Fraser (2002), para as quais as pautas que reivindicam a amplitude da compreensão teórico-prática de justiça são discutidas com a orientação do princípio de *paridade de participação* social. Na perspectiva da autora, o referido princípio consiste em vislumbrar a possibilidade de interação de todos os membros da sociedade entre si como *pares*, em condições equitativas. Nesse sentido, percebeu-se na postura das professoras a defesa por uma educação voltada para a justiça social, o que implica em avanços nos processos formativos nos quais a compreensão do estudante se dá a partir das diferenças e não da limitação, demonstrando uma dimensão de entendimento mais atualizada, mais inclusiva sobre a questão da deficiência.

[...] a gente tenta cada dia ver o deficiente como uma pessoa igual, com direitos iguais, mas que você vai ter que oferecer mais ferramentas para esse estudante, para esse indivíduo que tem essas deficiências (Anália)

Eu pensaria a deficiência como um marco da diferença, mas a diferença de que todos nós somos constituídos por ela, né? Só que a deficiência essa diferença fica mais marcada [...] (Celina)

A abordagem bidimensional de justiça social retratada pela pesquisadora indica uma dimensão em que a justiça de distribuição de recursos materiais deveria abarcar as discussões no que tange, entre outras, às questões de pobreza e de desigualdade de classes; e outra dimensão, que mais amplamente interessa a esse estudo, à justiça do reconhecimento recíproco. A justiça

do reconhecimento conjectura “[...] não só as reformas que visam revalorizar as identidades desrespeitadas e os produtos culturais dos grupos discriminados, mas também os esforços de reconhecimento e valorização da diversidade [...]” (FRASER, 2002, p. 12).

O reconhecimento da diversidade como condição humana constitui-se a partir de uma postura adotada socialmente em que os atores sociais, em diferentes contextos, e independentemente de uma identidade específica de grupo, passam a ter garantias do direito de participação social plena.

Em se tratando de estudantes com deficiência, a participação refere-se às condições de oferta de recursos e serviços de acessibilidade, em suas diferentes dimensões, que precisam ser garantidas no ambiente escolar com vistas ao atendimento das especificidades que caracterizam a condição de existência de cada sujeito.

6.2.2 O LUGAR DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL.

Nos momentos em que as narrativas das interlocutoras de pesquisa começaram a ser construídas, durante a apresentação de seus entendimentos sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência do Programa de Educação Precoce, surgiram entendimentos comuns e alguns divergentes, porém com manifestações e posicionamentos bastante amplos. Os professores da educação precoce fazem parte da equipe multidisciplinar que realiza os estudos de casos de todos os alunos que deverão sair do programa para outros atendimentos educacionais, sejam eles na educação infantil ou na educação especial. Assim, eles precisam necessariamente compreender as regras do sistema educacional do Distrito Federal para a inclusão escolar.

Pelas respostas advindas, pareceu coerente nomear essa categoria de análise como: “O lugar do professor na inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal”, uma vez que o posicionamento do professor a partir de suas concepções acerca da deficiência e da inclusão escolar influencia os rumos da trajetória dos estudantes pertencentes à educação especial que fazem parte do Programa da Educação Precoce.

As narrativas das professoras indicaram o empenho com que realizam o estudo de caso de cada aluno, como foi possível constatar pela preocupação demonstrada com o surgimento de temas como: condições de acesso e de participação desses alunos na sala de aula do ensino regular, garantias no que tange às questões relacionadas aos serviços e recursos de acessibilidade. Essas professoras acreditam na possibilidade da mudança e da transformação da educação, no

sentido de tornar a escola um ambiente inclusivo, em que todos os alunos tenham condições igualitárias de aprendizagem no processo educativo.

Os posicionamentos de Emilie quanto à inclusão escolar dos alunos da educação precoce não deixa margem de dúvida no que se refere a sua convicção: e o lugar deles é na educação infantil. O debate que a professora propôs situou-se em questões de garantias de direito e de ajustes no sistema de ensino do Distrito Federal. Essa posição pode ser percebida em algumas de suas respostas, como na seguinte narrativa: “[...] *toda criança deveria ter esse direito e deveria ter espaço para ela, toda, toda criança independente dela ter ou não atraso ou deficiência porque eles estariam juntos com a criança que não tem nada [...]*”.

Quanto aos benefícios da inclusão escolar para todos os alunos, destaca-se outro trecho da narração de Emilie quando aludiu ao caso de um estudante com paralisia cerebral severa, cadeirante, com acesso de traqueostomia, e que a família ao término da idade cronológica para a permanência no Programa de Educação Precoce “lutava” pela inclusão do estudante na escola regular em turma de Educação Infantil. A apreciação da professora foi:

[...] concordo plenamente que toda criança tem direito a ser incluída e não é uma bala de oxigênio, não é uma cadeira, uma enfermeira, todo o parâmetro que ela precisava, que vai impedir ela de estar na educação infantil [...], mas achar um caminho. Já tive várias reuniões e a escola entrou no meio: essa criança não podia ser incluída; tinha que olhar o professor que ia receber no ano que vem, quem seria esse professor? talvez ele não teria condições. Foi uma luta para saber se o aluno teria ou não a inclusão, a escola não teria monitor para ajudar. Enfim, ganhamos a luta! Esse menino foi incluído. (Emilie)

Nesse sentido, a entrevistada demonstra concordância de perspectivas com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, que representou um avanço no entendimento da deficiência e na consolidação do combate à discriminação, além de considerar a centralidade da participação e da acessibilidade como direito humano (ALENCAR E ZARDO, 2018).

Evidencia-se a “luta” da educadora e da família para a remoção das barreiras, entre elas as atitudinais, que poderiam impedir o estudante de ter o direito de participação, de forma plena e efetiva, em condições de igualdade e de oportunidade com os demais estudantes, como preconizado no preâmbulo da referida convenção.

As perspectivas de inclusão preconizadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e no entendimento da professora Emilie reverberaram nas falas de algumas das entrevistadas, destacando-se a importância dos movimentos de luta pela positivação de direitos:

[...]a pessoa tem ali uma deficiência, ela tem o direito a mesma educação dos outros, mas com uma particularidade diferente [...] acho que é isso que ainda a gente ainda não atingiu bem, essa questão da inclusão, porque acaba fazendo a escola trabalhar de uma maneira para todos, e para o aluno da classe especial de outra [...] (Anália)

[...] Eu sou 100% favorável a inclusão [...] A inclusão é necessária porque é assim que criança vive, é uma ideia errônea nossa que a criança vive isolada, como no centro, ela não vive isolada, ela tem pais, ela tem irmão, ela tem avós, então, ao natural a criança já vive dentro de uma inclusão. Então porque eu não posso fazer isso dentro do ambiente escolar? (Eva)

[...] Eu penso que a gente vai conseguir trabalhar a inclusão melhor desses alunos quando nós conseguirmos ver que a diferença está em tudo. Para nós conseguirmos ter uma sociedade, uma coletividade que funcione de fato, todos têm que fazer sua parte, todos tem que estar incluídos, com as suas particularidades, e a deficiência entra nisso. Todos temos um papel. (Celina)

[...] Eu queria muito ouvir todos os alunos com suas diferenças- porque a gente sabe que também temos diferenças que não só são das nossas crianças da educação especial- [...] estão incluídos dentro de uma sala, estão sendo trabalhados da mesma forma, no mesmo objetivo, mas cada uma com a sua individualidade [...] (Dulce)

Para algumas docentes, que apresentaram em suas repostas diferentes entendimentos sobre a inclusão escolar, sobretudo quando o estudante apresenta impedimentos cognitivos e/ou físicos significativos, algumas barreiras precisam ser consideradas ante a decisão de incluir ou não incluir esse aluno:

Duas situações: eu sou contra a essa inclusão que é pregada por Salamanca e por todos os outros que trazem, que falam que qualquer criança tem que estar nos seus pares, que não tem que ter um ensino especial como paralelo [...]. Então assim, seria essa situação, eu não defendo o fim do centro, de forma nenhuma, eu defendo que algumas crianças graves, filtradas, deveriam ficar lá. Para sempre? Não. Por isso o motivo do estudo, da evolução, do comprometimento dos profissionais, [...] porque mais do que entrar no ensino especial, a gente precisa saber a hora dessa criança sair. Nos outros casos que têm essa condição, mas que precisam de todos os suportes de tecnologias de apoio, de tudo, eu acredito que o problema está na falta de investimento [...] (Nancy)

Quando a gente vai falar com os pais de alunos com deficiências graves explicamos o que tem de melhor para oferecer, e em algumas situações o recurso para o momento é o centro de especial. E sou a favor da inclusão, desde que a criança possa se beneficiar realmente da inclusão naquele momento, agora se ela não tem condição, se ela tem um quadro grave, talvez não seja o caso. (Débora)

[...]há os pré-requisitos sim: a criança ter a compreensão, porque não adianta você mandar a criança autista grave para a inclusão na educação infantil. [...]. Se ele não tiver a linguagem verbal, mas ele tiver compreensão, ele vai. A gente tá mandando para inclusão. (Bertha)

Notabilizou-se no discurso das professoras acima que, de formas diferentes, discordam da inclusão dos estudantes da educação precoce na educação infantil, principalmente de crianças que apresentam casos mais graves, se esta inclusão não for suportada por recursos e serviços de acessibilidade, como tecnologias, materiais, formação dos profissionais, entre outros que demandam investimento.

[...] concordo com a inclusão, mas entendo que precisamos que as políticas públicas auxiliem os professores para beneficiar os alunos com essa inclusão. Precisamos de suporte de monitores, de redução de turmas para que o professor consiga atender as demandas de todos os alunos, e que o sistema não exija laudo para a garantia dos direitos dos estudantes, que bastem as avaliações pedagógicas [...] (Tereza)

Eu acredito na inclusão, eu vejo isso na nossa escola [...] A educação ela é a longo prazo, e se nós recuarmos a essa inclusão, se as classes especiais aumentarem, se no ensino especial tiverem mais crianças, nós vamos perder. Eu também acredito que o sistema precisa dar condições para essa inclusão acontecer. Tudo o que nós temos feito, foi no braço. Sabe aquela história? na garra? (Anne)

Percebeu-se pela divergência de opiniões, tanto das interlocutoras dessa pesquisa, quanto dos profissionais envolvidos no processo de inclusão relatado pela professora, que as reivindicações acerca da inclusão apresentam ainda divisão de posturas entre aqueles que lutam e acreditam na escola regular como um lugar para todos os alunos, e entre aqueles que lutam pela educação, mas que ainda não estão convencidos de que a escola possa ser esse lugar.

Analisando os relatos das entrevistadas e as legislações nacionais e locais, não resta dúvida de que, apesar das garantias do direito à inclusão de todos os estudantes na escola regular, é possível também que as trajetórias escolares sejam realizadas exclusivamente nos atendimentos da educação especial.

A assertividade do conceito de que “[...] a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente” (ONU, 2006) confirmou-se nesse estudo que buscou analisar o processo de inclusão escolar da criança com deficiência na educação infantil, na primeira etapa da educação básica. Adotou-se esse campo temporal uma vez que desde a primeira infância, quando a pessoa com deficiência inicia o processo de interação social, erguem-se também as barreiras que se não forem removidas pela positividade de seus direitos, a privarão de participar como cidadãos plenos de direito ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, para tornarem-se sujeitos autônomos, ativos e críticos na sociedade em que vivem.

Mantoan (2004) anuncia importantes constatações acerca de diferentes entendimentos que se contrapõem à inclusão e que representam barreiras aos estudantes com deficiência quando se trata do acesso ao ensino regular:

Desconhecimento e interesses corporativistas envolvendo pais, professores, especialistas fazem com que a educação de alunos com deficiências se dê em ambientes segregados, sem se considerarem as novas possibilidades de atendimento a partir de alternativas educacionais includentes. Muitos outros entraves desrespeitam o direito de ser diferente, nas escolas. (MANTOAN, 2004, p.37)

Outra inferência extraída dos discursos das professoras é que, possivelmente, haja interferência nas possibilidades de êxito da inclusão escolar devido à localização do Programa de Educação Precoce. Segundo as perspectivas das entrevistadas, com a qual corrobora-se, o funcionamento da educação precoce em ambientes compartilhados com a educação infantil promove a interação entre as crianças com desenvolvimento típico e atípico de seus familiares e os professores de ambos os segmentos. A ambientação do estudante com deficiência e da família já estaria estabelecida com a próxima etapa de escolarização, quiçá com a escola, porque é possível que o estudante permaneça na mesma escola. A estratégia de matrícula 2020 prevê que:

[...] Os estudantes egressos das Instituições Educacionais Parceiras e do Programa de Educação Precoce da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal terão suas vagas garantidas em UE da Rede Pública de Ensino, a serem definidas anualmente pelas CRE/Unidade Regional de Planejamento Educacional e de Tecnologia na Educação (UNIPLAT). (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 9)

Além dessa possibilidade os professores da educação precoce e da educação infantil poderiam compartilhar as experiências do processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Acerca do que foi afirmado acima, tais colocações encontram-se particularmente delineadas nos relatos de Emilie, Tereza e Bertha ao admitirem que:

No caso da Educação Infantil, ela ganha pontos comigo, a precoce está inserida na educação infantil. A criança fica na escola onde já recebia o atendimento educacional, na sua maioria quase todos sempre ficam, então a gente consegue acompanhar para a equipe que tá lá, [...] os pais veem as crianças maiores já integradas na pré-escola de 04 e 05 anos e nasce neles uma esperança [...] (Emilie)

[...] não temos mais os professores itinerantes que acompanhavam as crianças na inclusão. Nesse caso, o acompanhamento precoce dentro da educação infantil tem uma continuidade sim, entre os professores, [...] aquela professora mantém o contato, a gente pode fazer uma troca, uma conversa, a gente fica sabendo como essa criança está, tudo isso porque você está dentro do mesmo espaço, embora em ambientes diferentes. (Tereza)

Para exteriorizar uma percepção que certamente não é conclusiva, já que as discussões acerca da inclusão escolar apresentam amplas dimensões, um pensamento precisa ficar registrado: a presente pesquisadora inclui-se na luta pela inclusão escolar de todos os estudantes, representando o segmento dos professores. Mostra-se como desafio de urgência que a pauta das discussões sobre a inclusão avance e que professores, pais e especialistas em educação especial não discutam mais se a inclusão é ou não viável ou mesmo possível.

Assegurar o direito à educação para todos os estudantes, independente de deficiência ou de quaisquer outras características individuais, na rede regular de ensino, com atendimentos

educacionais desenvolvidos em condição de igualdade, garantidos os serviços e recursos de acessibilidade para a participação plena é o que em essência compreende-se por inclusão escolar.

6.2.3 O PROFESSOR E OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE

Com relação à participação das informantes da pesquisa na etapa de implementação das políticas curriculares com vistas à inclusão escolar das crianças do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, constatou-se que houve participação ativas das professoras. Buscou-se avaliar em que medida os conceitos que atribuem à deficiência e às concepções que têm acerca da inclusão escolar influenciam na efetivação dessas políticas em suas práticas pedagógicas.

As etapas de elaboração e de implementação da política curricular apresentam uma relação de interdependência, sendo a primeira delas, conforme anteriormente mencionada, conceituada como “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000). No sistema educacional brasileiro, notou-se que as instâncias de decisão política e administrativa assumem concepções tecnicistas de controle, tornando-se representadas por regulamentações administrativas, orientações pedagógicas, diretrizes, entre outros documentos. Assim sendo, as prescrições curriculares são apresentadas ao sistema de ensino, aos professores em especial, e a partir desse momento, o currículo traduz-se como “[...] instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico” (BORGES, 2008) pela atuação do docente.

A educação não é um empreendimento neutro (APPLE, 2006; SILVA (1995). Desse modo, a escola em sua função formativa produz conhecimentos e identidades, portanto, o educador está envolvido em um ato político (APPLE, 2006). Analisando a educação como fenômeno único e intimamente humano, os autores Correia et al. (2020) afirmam que:

Educar também é um processo de contradição. Em situações didáticas em sala de aula existem diferentes subjetividades, confrontos de ideias, experiências, desejos e saberes entre professor e estudantes, com formas próprias de pensar, lógicas simbólicas coletivas e individuais. É nesse processo dialético, de confronto e de mediação que o ensino e a aprendizagem acontecem numa estrutura de convergências e divergências de saberes. (CORREIA; SILVA; NASCIMENTO; CHARLOT, 2020, p.10).

Autores como Giroux; MacLaren (2006) e Bernard Charlot (2020) validaram importantes posicionamentos de resistência nos quais os educadores e a sociedade contemporânea, de modo geral, possam trabalhar pela garantia da democracia nas comunidades e nas salas de aula. Em seus apontamentos, o pesquisador analisa os riscos de a educação transformar-se em uma nova

forma de barbárie pela desumanização das relações promovida por práticas de ensino baseadas em resultados, no ranqueamento, e na eficiência das aprendizagens, em detrimento de se “[...] afirmar como princípio antropológico o valor e a dignidade de cada vida humana, de cada ser humano” (CHARLOT, 2020, p.313).

Charlot (2020) faz uma incursão nas práticas de educação da sociedade contemporânea e explicita as diversas contradições da emergência de diferentes lógicas na prática educacional. Por um lado, a lógica do desempenho e da concorrência, e por outro, os discursos da lógica social com relação a questões como criatividade, inovação e trabalho em equipe (CHARLOT, 2020, p.65).

A constatação da realidade contemporânea, em que a escola se encontra imersa, reforça os pressupostos de que ser educador é ser também um “agente” político, com relativa autonomia, para atuação na política educacional. No campo da política curricular, o professor atua na condição de mediador entre o currículo estabelecido e os alunos por meio da seleção dos conteúdos e no condicionamento das aprendizagens. Nessa etapa, em que o professor “traduz” as políticas curriculares, o currículo assume o significado de “currículo modelado” (SACRISTÁN, 2000), podendo assumir também diversas lógicas, com diferentes dimensões, sejam elas de inclusão ou de exclusão, de participação ou de seletividade.

No sentido de compreender a organização social do trabalho docente e os significados que o currículo assume no processo de planejamento das professoras da educação precoce, direcionou-se as narrativas das informantes, conforme roteiro estabelecido (Apêndice C), para entender os desafios que envolvem a organização do currículo desse atendimento, mediante as necessidades específicas dos alunos e suas condições de trabalho. As interlocutoras da pesquisa assim expressaram-se:

[...] quando eu tenho conhecimento de currículo eu consigo ser mais criativa. [...] criatividade para mim é resolução de problema. Se eu tenho um problema, é preciso focar na solução. Então, eu monto meu currículo. Sendo bem sincera com você, [...] as fichas que existem hoje na estimulação precoce, que é a ficha evolutiva, do ²⁰currículo de 1994, contido na BNCC e no currículo em movimento, [...] não mudou o desenvolvimento infantil. (Emilie)

Quanto ao trabalho pedagógico, a professora relatou a peculiaridade do planejamento individual elaborado pelo professor para os atendimentos da educação precoce, demonstrando autonomia e capacidade interpretativa na articulação das prescrições curriculares e normativas

²⁰ A professora referiu-se ao documento elaborado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal: “Conteúdos Curriculares para o Programa de Educação Precoce” (DISTRITO FEDERAL, 1994).

para o atendimento das necessidades dos estudantes. Essa elaboração é realizada conforme as especificidades de cada aluno, as metodologias e as estratégias para a organização curricular. A importância da articulação dos docentes com as famílias dos estudantes é enfatizada para que, segundo a entrevistada, esse trabalho possa garantir a excelência dos atendimentos educacionais.

Eu vou partir do interesse da criança [...] eu vou através do que ela gosta, procuro criar um vínculo para que ela possa confiar em mim. Eu crio esse vínculo primeiro com os pais, porque eu deixo claro para eles que eu estou a serviço deles. [...] Meu planejamento é em cima do que a criança gosta, o objetivo que precisa ser atingido, das linhas que eu vou usar para chegar nesse objetivo. Quanto ao tempo, isso é a criança que vai me dizer. (Emilie)

As concepções de Emilie acerca do currículo, das possibilidades de atuação ativa e criativa do professor na seleção dos conteúdos, das metodologias, das estratégias de ensino, destacaram a excelência de sua formação profissional e de sua capacidade técnica, e ainda sua identificação com as perspectivas da teoria sociológica da infância, pois a docente validou a participação ativa da criança nas etapas de seu desenvolvimento, entendida na perspectiva de Corsaro (2011) como “reprodução interpretativa”, segundo o autor:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p.36)

Seguindo o ideário dos teóricos do currículo e do desenvolvimento infantil, as narrativas das demais interlocutoras acrescentaram elementos para a compreensão das margens de autonomia que o professor exerce na interpretação do currículo e o modo como essa atuação pode influenciar as práticas pedagógicas, a fim de torná-las propulsoras da inclusão escolar, sobretudo dos alunos com deficiência.

No currículo, ele fala da questão dos eixos a principal na questão do cuidado é o brincar, e cuidar é interagir. Toda aprendizagem da criança é baseada nessa brincadeira, nessa interação com o outro, [...] com a família. Assim, a gente baseia o nosso material dentro desse Currículo da Educação Infantil e do currículo em movimento que é do DF também. (Anália)

A gente tem um livrinho de planejamento e também tem a orientação pedagógica. Eu observo a criança e percebo que, por exemplo, ele tem dificuldade de linguagem, então o planejamento vai em cima disso. O currículo em movimento só é usado depois do planejamento individual feito. [...] nós temos uma metodologia ampla, mas é claro que a metodologia usada no momento é aquela que a criança mais precisa. Quanto à família, eu particularmente adoro quando a mãe vai para sala. Porque ela vai ver o meu trabalho, como é que eu vou trabalhar com filho dela para ela trabalhar, para ajudar em casa [...]. (Bertha)

Eu acho que sempre temos desafios porque cada criança é uma criança, e por mais que você venha a ler a respeito das especificidades das síndromes, das necessidades e tudo

mais, cada criança tem a sua particularidade. Então assim, cada dia é um desafio novo para gente, é um aprendizado, é olhar de forma bem individualizada, porque a criança não é uma deficiência, ela é um todo, ela traz as suas habilidades a suas potencialidades, então é isso é estar buscando aprender cada dia mais e olhar aquela criança como um ser completo [...] (Tereza)

Várias interlocutoras relatam que algo muito interessante do programa é que ele deixa os professores livres no sentido de criar a forma e a estrutura para trabalhar no planejamento. A partir da avaliação, conversa com os responsáveis até a elaboração do currículo, levando em consideração as potencialidades e as dificuldades de cada criança.

A gente trabalha com o currículo padrão e o currículo em movimento, nós temos um conteúdo a ser trabalhado que é baseado no da educação infantil, e o conteúdo da precoce. Então, a gente vai se baseando nesse documento, adaptando as estratégias de acordo com as necessidades da criança e com o que você tem ali disponível para o trabalho, dentro do seu ambiente, seu espaço e vai desenvolvendo as metodologias melhores pra aquela criança. (Tereza)

Início o meu planejamento pela observação da criança, a minha avaliação tem que ser em cima da funcionalidade da visão e não em cima da quantidade de visão que a criança tem [...]. Eu já tenho uma questão de entender como funciona a deficiência visual e como funciona o desenvolvimento infantil [...] então eu costumo conversar muito com a família, deixando a criança mais à vontade. Quanto ao currículo da educação infantil e outras legislações e fazer as adaptações que eu preciso, as adaptações que não podem fugir do eixo central, [...] seria quais são os recursos que a criança precisa para alcançar determinadas habilidades e competências, [...] é com isso que eu vou trabalhar, é pensar quais recursos a criança vai precisar para alcançar uma habilidade. (Eva)

Na organização do trabalho pedagógico a gente começa com “anamnese” quando a criança vai entrar e nós fazemos a entrevista, onde já colhe bastante dados. Depois a gente tem um acolhimento dessa família, mas é no primeiro contato com a criança que a gente vê o que que ela precisa. Vamos dizer que a gente usa os marcos do desenvolvimento, para encaminhar e elaborar atividades voltadas para isso [...]. As estratégias são de orientação da família, principalmente dar continuidade ao trabalho em casa, é a principal estratégia [...] nossa estratégia também é voltada para o currículo em movimento onde a gente trabalha em todas as áreas do currículo: linguagem, coordenação motora e o uso de brinquedos, lúdico- principalmente, através das brincadeiras das histórias dos livros [...]. (Nancy)

É interessante observar que, de formas diferentes, as interlocutoras elaboram um roteiro de trabalho, após a observação e avaliação da criança, somada às informações dos pais, que considera, acima de tudo, a individualidade de cada criança, suas potencialidades e criam estratégias – que podem mudar de acordo com a necessidade - para atingir o objetivo principal que é desenvolver as habilidades e competências de cada criança previstas no currículo.

Eu procuro planejar e preencher o acompanhamento individual do aluno conforme eu vou trabalhando. Preencho ele como que um diário. Eu costumo preencher no dia, no momento que eu vou percebendo as coisas, vou planejando o que vai ser feito no

trabalho para ele, tanto do plano normal para minha atividade do dia, como também de tudo que se refere ao planejamento do ano do semestre [...]. O objetivo principal do planejamento não é que aquela criança atinja um determinado aprendizado, a gente pega as questões do dia a dia todos, muito embasados no currículo da educação infantil, até consulta o currículo em movimento da educação infantil. Então o nosso trabalho pedagógico ele é construído na intersecção do ensino especial com educação infantil e a gente vai avaliando o que que a criança está conseguindo disso. (Celina)

[...] o meu primeiro olhar quando a criança chegava na precoce, meu aluno, era olhar a família, quem era essa família, que histórias que ela trouxe, que situações que viveram como é que eu tinha que partir [...], claro, eu também não podia menosprezar o diagnóstico [...]. Entender que essa criança tem um diagnóstico por que existe dentro da ciência uma explicação para o que ele tinha, ajuda na hora de ensinar e, claro, de orientar mais essa família [...]. O momento do planejamento individual era algo tão importante para mim como profissional, eu estava olhando o meu trabalho, o que eu estava fazendo, e a família e estava envolvida. Então, essa organização para mim sempre foi extremamente importante para poder direcionar o trabalho, para ele não ficar solto, [...] ele tem um por quê, tem um sentido e para quem que ele realmente vai trazer benefícios. (Dulce)

Na época que eu estava saindo da precoce tinha a perspectiva do currículo da educação infantil, voltada até para a educação precoce. Então, eu peguei pouco dele, dessa proposta do currículo, a gente se baseava muito dentro daquele nosso documento, que era o nosso conteúdo programático (DISTRITO FEDERAL, 1994) (Dulce)

Bom eu uso os conteúdos curriculares da precoce que é o currículo que ainda tá ativo, que traz as atividades ‘tudo mastigadinho’, dali você cria a sua atividade. E utilizo também o currículo em movimento, faço uma mescla partir da queixa dos pais, do que o pai espera, questões da fala, do desenvolvimento para a autonomia, dentro disso a gente já faz uma estratégia. Hoje, dentro da precoce tem o PIB que é o Plano Interventivo Individual, em que a gente faz uma sondagem de como a criança está na parte motora, cognitiva, AVAS, entre outras. (Anne)

As docentes atuaram como pesquisadoras do currículo, utilizaram as orientações pedagógicas e curriculares, o currículo prescrito e os documentos elaborados para a realidade do atendimento especializado da educação precoce, para adaptarem o currículo a cada estudante. Elas fizeram isso de tal maneira que deram forma, sentido e significado aos conteúdos selecionados como ‘valiosos’ (SANTOMÉ, 1998). Foi notória a intencionalidade de mediação do conhecimento por meio de processos de ensino-aprendizagem inclusivos, estruturados a partir de oportunidades de participação para todos os estudantes.

As professoras protagonizaram a efetivação da etapa final de implementação da política curricular, representada pelo “*currículo na ação*” (SACRISTÁN, 2000) e fizeram do contexto da prática escolar, mais especificamente do espaço da sala de aula, um lugar em que as práticas sociais da exclusão, da segregação e da intolerância fossem substituídas pelas práticas educacionais baseadas na justiça social.

Percebeu-se que as docentes deram “voz” às crianças de 0 a 3 anos, sobretudo àquelas com deficiência, valorizando suas subjetividades e legitimando as condições de existência de cada uma no mundo, preparando-as para a inclusão escolar.

Evidenciou-se pelo estudo das diretrizes, mas sobretudo pela fala das professoras, que a educação precoce não é uma etapa preparatória, não se constituiu como pré-requisito para a inclusão escolar do estudante. Na concepção das professoras, com a qual assente-se, o referido programa configura-se como etapa formativa. Essa compreensão se interrelaciona com o entendimento acerca da deficiência, e ainda sobre a questão da inclusão, no qual a lógica se constitui na continuidade do atendimento educacional especializado por todo o período de escolarização do estudante.

7 APORTES CONCLUSIVOS DA PESQUISA

Estudar e analisar as políticas educacionais – curriculares e de inclusão - de atendimento educacional especializado à criança de 0 a 3 anos, no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, no qual o Estado atua de forma direta estabelecendo as diretrizes de organização e funcionamento das atividades, assim como o contexto da prática em que essas políticas são efetivadas, desvelou-se como um espaço de investigação científica para o currículo, com escassas produções acadêmicas realizadas. O currículo deste programa apresentou-se como um campo de possibilidades para se pensar a inclusão a partir da resignificação dos processos de ensino-aprendizagem, estruturados nos conceitos de acessibilidade e de participação plena do estudante por meio da utilização de material acessível, de recursos diversificados e de métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de deficiência. O Programa de Educação do Distrito Federal mostra-se como modelo de ambiente educacional de socialização e de aprendizagem, no qual conhecimentos e práticas da infância podem ser progressivamente transformados em conhecimentos e em habilidades necessárias para a preparação dessas crianças para a escolarização, ou seja, para que vivenciem a primeira experiência de inclusão escolar.

Buscando a historicidade do atendimento educacional da criança com deficiência, constatou-se que a trajetória social desse público, considerada por Silva (1987) como “*a epopeia ignorada*” pelas marcas de segregação e de discriminação encontradas na história da humanidade desde as civilizações mais remotas, apresentou importantes pontos de convergência com a história social da criança (ARIÈS, 2017). Na narrativa de ambos os fatos, notou-se a convergência em relação a tempos de desconhecimento, de anonimato e de abandono; assim como a momentos de emergência de processos sociopolítico-econômicos que lhes possibilitaram o reconhecimento como sendo sujeitos de direito.

Dessa maneira, os estudos acadêmicos foram desenvolvidos em alinhamento com uma definição ampla de justiça social, corroborada em Fraser (2002). Tal exposição assevera que o conceito de justiça para assentar-se em propostas emancipatórias precisa, necessariamente, está fundamentado em uma concepção *bidimensional de justiça*, ou seja, que a justiça tenha duas lentes sobrepostas: uma em que a justiça é vista como uma questão de distribuição econômica justa; e outra em que é entendida como uma questão de reconhecimento recíproco das diversidades e diferenças. Tudo isso de maneira que ambas as reivindicações estejam pautadas no princípio que a autora definiu como *paridade de participação*, ou seja que “[...] a justiça

requer arranjos sociais que permitam a todos os membros da sociedade interagir entre si como pares” (FRASER, 2002, p. 13).

Para tanto, a produção de conhecimento dessa pesquisa fundamentou-se na premissa da educação como direito de todos - interpretando “todos” na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiência, a partir da compreensão de que “a deficiência é apenas mais uma maneira de estar no mundo” (DINIZ, et al., 2009). Com o aporte dos teóricos do modelo social, sustenta-se o conceito de que um corpo com impedimentos não define a pessoa, e que em concordância com os princípios da educação inclusiva, todos os estudantes têm direitos iguais de acesso à aprendizagem. Sendo assim, as práticas educacionais constituem-se em importantes espaços para a socialização de recursos e serviços de acessibilidade para a participação social.

As políticas públicas que garantiram o atendimento educacional especializado à criança de 0 a 3 anos como partícipe do público alvo da educação especial, no sistema educacional brasileiro, estão inseridas nos referidos processos históricos. Assim sendo, essas políticas foram construídas em cenários de disputas, com avanços e retrocessos no que tange ao reconhecimento e à positivação de direitos sociais.

No estudo das etapas de construção das políticas curriculares, analisou-se a política de inclusão, uma vez que as políticas educacionais guardam interdependência com a garantia de direitos assegurados ao estudante; realizou-se também a análise documental dos instrumentos normativos relacionados ao atendimento educacional especializado da educação precoce, buscando assim a integração de diferentes perspectivas teóricas (FLICK, 2009) para a contextualização das inferências válidas e replicáveis para a pesquisa.

Estudando as prescrições curriculares e a política de inclusão para o atendimento da educação precoce, buscou-se inicialmente, no contexto de elaboração das políticas, analisar os eventos internacionais que influenciaram o Brasil como signatário a promover a adequação das legislações e normatizações nacionais, com vistas ao cumprimento das agendas estabelecidas para atender aos novos paradigmas de atendimento educacional ofertado à criança, com ênfase naquelas com deficiência.

O primeiro aspecto que merece ser destacado é o das convenções internacionais e dos movimentos sociais que mobilizaram a política nacional brasileira ao reconhecimento da criança como sujeito de direito. Dessa maneira, esses acordos ensejaram na definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica e da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. Assim sendo, o atendimento educacional

especializado aos estudantes público alvo da educação especial, no qual a educação precoce está inserida, tornou-se dever do Estado e direito de todos esses estudantes, em conformidade com as prescrições estabelecidas na Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Em resposta às demandas sociais que emergiram das novas concepções sobre a deficiência, surgiram as legislações nacionais cujas prerrogativas visavam atender essas necessidades. Essas foram associadas ao entendimento da infância como um período importante para o desenvolvimento infantil, em que a criança pela interação social, produz uma série de cultura de pares, preparando-se para participar de maneira ativa do mundo adulto (CORSARO, 2011). Consideradas as mudanças teóricas e legais das políticas educacionais no campo da educação infantil, o marco temporal para o estudo dessas normativas nesse estudo coincide com a ratificação da Convenção da ONU pelo Brasil.

A educação será sempre um território político, um espaço de disputas (SILVA, 1995). Em meio a essas tensões, destacaram-se no campo das políticas públicas as implementações da PNEEPEI (BRASIL, 2008), do decreto nº 7611/2011, da Lei nº 13.257/2016, por instituírem as bases legais para que o sistema educacional brasileiro pudesse atender a todos os estudantes, em todas as etapas do ensino de maneira inclusiva, cumprindo a prerrogativa da educação como direito de todos.

Voltando-se para o público objeto desse estudo, ressalta-se que foram garantidos serviços de apoio especializado - serviços de acessibilidade - com o intuito de eliminar as barreiras que pudessem obstruir o processo de escolarização, bem como de assegurar o direito de participação plena, em condições de igualdade com os demais estudantes, na rede regular de ensino. Infere-se da análise desses documentos uma concordância com as propostas do *modelo social* (DINIZ, 2009; ALENCAR; ZARDO, 2018) de deficiência.

Posto isto, as lutas pela garantia de direitos à criança centralizaram-se novamente no território das políticas, dando sequência ao movimento de universalização da educação, em alinhamento com a política de educação inclusiva.

No campo curricular, inicialmente as DCNEI trouxeram importantes definições de currículo e de proposta pedagógica, considerando que esses processos educativos devessem estar comprometidos com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças a partir da valorização da cultura infantil. Oportunidades educacionais igualitárias- sem discriminação de

qualquer natureza-, apresentação conceitual da relação entre o cuidar e o educar, previsão da acessibilidade a espaços, a materiais, a objetos e a brinquedos para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL,2010, p.20), foram algumas das temáticas versadas no citado documento.

Posteriormente, a BNCC reforçou a concepção da criança como protagonista em todos os ambientes de socialização, anteriormente definida pelas DCNEI. Para a etapa da educação infantil, a interação e a interferência na cultura e na sociedade, ratificando os processos de acessibilidade e participação como direito de todos os estudantes, e a definição dos *eixos estruturantes* (BORGES, 2014) das práticas pedagógicas como sendo as interações e a brincadeira, na perspectiva de que o cuidado com a criança é indissociável do processo educativo, foram intensificados pela certidão. O mencionado documento apresentou um arranjo curricular para a educação infantil estruturado em cinco campos de experiências, com ênfase nas situações e nas experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes.

O interesse central dessa pesquisa foi compreender as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce e compreender a forma como tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da prática.

Nesse seguimento, buscou-se as respostas das principais questões que orientaram essa investigação: quais são as políticas curriculares do Distrito Federal que orientam a inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce? Quais concepções de inclusão e de acessibilidade orientam a organização do sistema de ensino do Distrito Federal para o Programa de Educação Precoce? De que forma tais orientações são interpretadas pelos professores do Programa de Educação Precoce no contexto da escola pública e como influenciam suas práticas pedagógicas?

Essas indagações compatibilizaram-se com os objetivos específicos propostos para a orientação do estudo dos eixos teóricos: as políticas curriculares, a inclusão escolar e a Educação Precoce, que constituíram a dissertação.

Perscrutando as repostas para o problema central dessa pesquisa e para os objetivos específicos, iniciou-se por identificar se as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar das crianças do Programa de Educação Precoce estão eminentemente fundamentadas nas legislações nacionais. Destacou-se inicialmente o Plano Distrital de Educação, instituído pela Lei nº 5.499/2015, no qual estabeleceu

as metas e estratégias a serem alcançadas em consonância com o PNE 2014-2024. Em sua primeira meta, trouxe como proposição a universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade, e dos atendimentos especializados para todos os estudantes com deficiência, desde a educação precoce.

Na sequência, a Secretaria de Educação do Distrito Federal lançou para o Sistema de Ensino, em consonância com a BNCC, o Currículo em Movimento, o qual organizou-se em cadernos, dentre os quais analisou-se o do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil e o do Ensino Especial. Evidenciou-se na análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal a intencionalidade de alinhamento com a proposta da adoção do currículo integrado. Estabelece o documento mencionado que “[...] os princípios orientadores de um currículo que se propõe a ser integrado são – unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização.” (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

O currículo do estudante do ensino público alvo da Educação Especial segue a modalidade de ensino padrão da escola em que está matriculado. As devidas adequações curriculares no processo de ensino-aprendizagem desse estudante são realizadas por estratégias e critérios estabelecidos pelo docente, oportunizando por meio da ação educativa situações igualitárias de aprendizagem para todos os alunos. Enfatiza-se ainda, que esse estudante “[...] não deve aprender conteúdos diferentes, mas aprender conteúdos de diferentes maneiras. Estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades é o real significado da inclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p.26).

Para os casos de estudantes com grave comprometimento do funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, os quais demandam trabalho individualizado por parte do professor, foi apresentado o Currículo Funcional em abordagem mais alinhada ao modelo social de deficiência. Esse modelo contou com a contribuição da Organização Mundial da Saúde (OMS), pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), no processo de concepção de trabalho voltada para esse público alvo, viabilizando estratégias e critérios de acessibilidade em suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SASSAKI, 2009).

Os documentos elaborados pelo Distrito Federal para o Programa de Educação Precoce: Orientação Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos – Precoce (DISTRITO FEDERAL, 2005), Conteúdos Curriculares para o Programa de Educação Precoce (DISTRITO FEDERAL, 1994), ainda vigoram e ainda são utilizados pelos professores, conforme atestou-se nas entrevistas narrativas. Apesar dos documentos específicos do programa

trazerem termos e nomenclaturas desatualizados, em virtude de as publicações serem anteriores ao ano de 2006, a dinâmica educacional está de acordo com as legislações atuais.

A matrícula do estudante da educação precoce na educação infantil realiza-se mediante o estudo de caso individual no momento da “terminalidade”, caracterizado pela situação em que criança atinge a idade limite do programa (três anos, onze meses e vinte e nove dias). Já para o público da educação especial, condiciona-se a critérios de avaliação de profissionais da educação e de áreas afins, bem como de definições advindas de avaliações médicas, com emissão de relatório/laudo médico atestando a deficiência ou a necessidade educacional específica do estudante.

Nesse momento da inclusão, evidenciou-se a predominância do modelo médico-clínico de deficiência, uma vez que a Estratégia de Matrícula (DISTRITO FEDERAL, 2019) exige para a garantia de direitos a integração inversa, ou mesmo, o encaminhamento para os atendimentos educacionais especializados a avaliação médica. Nesse caso, não bastam as avaliações e nem os encaminhamentos dos profissionais da educação.

No estudo da primeira etapa de construção das políticas curriculares em que se configurou o “currículo prescrito” (SACRISTÁN 2000), ou seja, o currículo apresentado aos professores do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, constatou-se que as diretrizes que orientam a organização do currículo e do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência apresentaram diferentes fundamentos para a interpretação da deficiência no contexto educacional. Alguns documentos baseiam-se em relatórios e laudos médicos para a garantia de direitos desses estudantes, o que em boa medida caracteriza os traços, ainda evidentes, do modelo médico-clínico de entendimento da deficiência, embora muitas dessas legislações estejam embasadas no modelo social de deficiência.

Respondendo à questão de pesquisa - quais são as políticas curriculares do Distrito Federal que orientam a inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce – evidenciou-se que as definições da política curricular orientam-se pelo compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças, respeitadas as suas especificidades, promovendo oportunidades educacionais igualitárias - sem discriminação de qualquer natureza - com a previsão do currículo comum para todos os estudantes, garantidas as flexibilizações curriculares por meio de estratégias pedagógicas, da utilização de material acessível e de recursos e serviços de acessibilidade em suas múltiplas dimensões.

No que tange a outra etapa da investigação na qual se analisou - quais concepções de inclusão e de acessibilidade orientam a organização do sistema de ensino do Distrito Federal para o Programa de Educação Precoce, averiguou-se que o sistema de ensino do Distrito Federal institui-se a partir das bases legais do sistema educacional nacional e, dessa maneira, conceitualmente, a inclusão é entendida como direito de todos os estudantes de terem acesso ao atendimento educacional na rede regular, em todas as etapas do ensino. O *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000) orienta-se pela proposta de integração teoria-prática de ensino, com vistas à interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização e, portanto, pode ser adaptado pelos professores conforme necessidade específica de cada criança. As dimensões de acessibilidade buscam a remoção de barreiras e coadunam-se com as prerrogativas de participação plena dos estudantes.

Na pauta das discussões sobre a inclusão, Mantoan (2004) atribui o fato de a educação de alunos com deficiência ser em ambientes segregados devido ao desconhecimento e a interesses corporativistas envolvendo pais, professores, especialistas que desconsideram as possibilidades dos atendimentos educacionais includentes (MANTOAN, 2004, p. 37). Consonante a esse entendimento, fundamenta-se a proposição de que o curso das discussões sobre a inclusão seja direcionado à garantia dos serviços e de recursos de acessibilidade aos estudantes, e não mais de viabilidade quanto ao lugar dos atendimentos educacionais.

Com relação ao terceiro objetivo específico desta pesquisa - de que forma as orientações para o currículo de inclusão do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública e como influenciam suas práticas pedagógicas - foram analisados o currículo modelado e o currículo na ação.

Concebendo-se o currículo como ‘um campo ordenador decisivo com implicações diretas sobre a prática pedagógica e sobre a atuação dos professores’ (SACRISTÁN, 2000), configurado a partir da seleção de conteúdos considerados válidos para a aquisição dos saberes escolares, foi analisado o papel desempenhado pelo professor da educação precoce na organização curricular, com vistas à preparação do aluno para a inclusão escolar.

Para tanto, analisou-se a etapa de implementação da política curricular, representada pelo *currículo modelado* e pelo *currículo na ação* (SACRISTÁN 2000), na qual o currículo assume materialidade pelo seu desenvolvimento na prática de sala de aula. A intencionalidade foi verificar a interpretação do professor no que concerne às diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares para a inclusão escolar dos estudantes da educação precoce. Buscou-se

também saber o que eles pensam, o que acreditam acerca da inclusão escolar, e quais conceitos eles atribuem à deficiência que influenciam na implementação dessas políticas.

O estudo da etapa do *currículo modelado* (SACRISTÁN 2000), validou o entendimento do professor como um intelectual, um pesquisador do currículo (IMBERNÓN, 2013, GIROUX E MCLAREN, 2006). Com isso, confirmou-se o pressuposto de que suas concepções, orientadas pela sua formação pessoal e profissional, produzem conhecimentos para a escola e na escola e interferem na efetivação das políticas curriculares e de inclusão.

Nas entrevistas narrativas com professoras do Programa de Educação Precoce, os principais temas que emergiram das narrativas, após a análise formal dos textos, constituíram categorias teóricas: “o conceito de deficiência a partir das concepções dos professores que atuam no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal”; “o lugar do professor na inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal”; “o professor e os desafios da organização curricular do Programa de Educação Precoce –o *currículo modelado* e o *currículo na ação*”.

Reconhece-se a amplitude de conhecimentos que as trajetórias individuais das professoras trouxeram a essa pesquisa, pelas suas experiências, pela capacidade intelectual e formativa apresentadas em suas arguições nos momentos das narrativas. As narrativas das professoras, entrevistadas certamente serão reconhecidas por gerações de docentes que atuaram e atuam na educação precoce desde a sua criação, há 34 anos. Ficou evidente o engajamento e o empenho dessas professoras para fazer com que o atendimento cumpra com as finalidades para o qual foi instituído, porém os discursos também revelaram que em alguns momentos os professores sentiram a ausência das ações pertinentes ao Estado, promovendo, assim, algumas barreiras para a realização do trabalho docente, com relação aos recursos como material didático, sala de informática, material de consumo como brinquedos, jogos, atividades lúdicas, entre outros.

Na categoria que analisou “o lugar do professor na inclusão escolar dos estudantes do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal”, percebeu-se dúvidas, por parte dos professores, no momento da inclusão dos alunos, sobretudo dos que apresentam deficiências mais graves. Tais dúvidas são motivadas pela incerteza se determinado aluno deve ou não prosseguir na evolução acadêmica, ou seja, se este aluno está apto para ingressar na educação infantil ou se permanece exclusivamente na educação especial; a outra dúvida colocada pelos professores é, no caso do aluno ir para a educação infantil, se terá as condições adequadas no que tange à oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que garantam o atendimento das especificidades de cada estudante e a participação no ambiente escolar e nos processos de aprendizagem.

No tópico teórico “o conceito de deficiência a partir das concepções dos professores que atuam no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal”, as narrativas apresentaram diversidade conceitual. A maior parte das docentes demonstrou alinhamento com a compreensão da deficiência definida pelo modelo social da deficiência, de modo a não definir o sujeito a partir da incapacidade, dos impedimentos, sem, contudo, deixar de reconhecê-los. Outras informantes tiveram posicionamentos diferentes das demais em alguns aspectos, como conceptualizações que transitaram entre as definições do modelo médico e do modelo social. Alguns posicionamentos centralizaram a deficiência como um problema inerente ao estudante, em outros momentos, como resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais.

A mais surpreendente das análises temáticas foi a da categoria “o professor e os desafios da organização curricular do Programa de Educação Precoce – o *currículo modelado* e o *currículo na ação*”. Comprovou-se pela fala das interlocutoras, perscrutada a questão de pesquisa - de que forma as orientações curriculares para a inclusão dos estudantes da educação precoce são interpretadas pelos professores do Programa de Educação Precoce no contexto da escola pública e como influenciam suas práticas pedagógicas - que, no momento da tradução do currículo reconhecido como o “instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico” (BORGES, 2008), as professoras assumem posturas com importantes posicionamentos de adaptação e flexibilização, de acordo com a necessidade de cada criança. As docentes atuaram como pesquisadoras do currículo, utilizaram as orientações pedagógicas e as curriculares, utilizaram o currículo prescrito e os documentos elaborados para a realidade do atendimento especializado da educação precoce.

Desse modo, adaptaram o conteúdo programático para cada estudante, dando forma, sentido e significado aos conteúdos selecionados como ‘valiosos’ (SANTOMÉ, 1998). A fala da professora Emilie expressa bem esse posicionamento: “[...] quando eu tenho conhecimento de currículo eu consigo ser mais criativa. Então, eu monto meu currículo, vou ser bem sincera com você [...], eu monto meu planejamento”.

Foi notória a intencionalidade de mediação do conhecimento por meio de processos de ensino-aprendizagem inclusivos, estruturados a partir de oportunidades de participação para todos os estudantes. As professoras protagonizaram a efetivação da etapa final de implementação da política curricular, representada pelo “currículo na ação” (SACRISTÁN, 2000) e fizeram do espaço da sala de aula um lugar em que os alunos pudessem experienciar a justiça social pela participação ativa no seu desenvolvimento.

Para as falas conclusas desta investigação, destaca-se o campo curricular como importante instrumento para que a escola cumpra com sua função formativa na produção do conhecimento e das identidades. Almeja-se que haja transformação de ferramentas para que a educação não se renda à lógica do desempenho e da concorrência, mas sim institucionalize a lógica da humanização das relações pelo reconhecimento das diversidades e das diferenças, buscando no trabalho educativo as bases para a transformação social por intermédio da formação dos sujeitos para a autonomia e para a emancipação.

O Programa de Educação Precoce do Distrito Federal apresenta-se como promissor, em função do currículo adotado, nas perspectivas de efetivação das políticas educacionais inclusivas, desde a primeira infância, e quiçá de modelo para a sistematização do atendimento educacional especializado para o estudante de 0 a 3 anos no âmbito da política nacional.

As concepções de inclusão e de acessibilidade orientam a organização do sistema de ensino do Distrito Federal para o Programa de Educação Precoce, de forma a considerar a inclusão de todos os alunos, independentemente do tipo de deficiência, se fazendo cumprir, assim, a inclusão escolar como um direito de todos.

A atuação das professoras entrevistadas, no contexto da prática educacional, demonstrou uma sucessão de experiências acadêmicas exitosas, atestando a densidade de suas formações profissionais, pessoais e sociais, nas quais o compromisso com a educação, o respeito à diversidade e à diferença certamente impactaram a maneira positiva para que o currículo fosse modelado, interpretado e materializado nos planejamentos individualizados e no planejamento das atividades escolares. Os professores atuam como intérpretes nas políticas educacionais, entre elas as curriculares para a inclusão de crianças com deficiência, e que por isso, o que pensam, o que acreditam acerca da inclusão escolar e os conceitos que atribuem à deficiência, influenciam na implementação dessas políticas no contexto da prática de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de; ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito. Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado (AEE) no cotidiano escolar. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37^a, 2015, Florianópolis. Anais 37^a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. GT15 Educação Especial.*
- ALENCAR, Lídia Costa de; ZARDO, Sinara Pollom. A acessibilidade como direito humano para as pessoas com deficiência. *In: Anais do X Encontro ANDHEP - Direitos humanos em movimento: avanços e retrocessos nos 30 anos da Constituição Cidadã e 70 anos da Declaração Universal. UESPI: Teresina, 2018. Disponível em http://www.andhep2018.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=14. Acesso em: 08 jun. 2020.*
- ALGEBAILLE, Eveline; SOUZA, Luiz Antonio de. A educação escolar de crianças e jovens com deficiência como questão. *Revista Periferia*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017 - Dossiê: Educação Especial e Inclusiva, p. 34-57. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: maio 2020.
- ALMEIDA, Welita Gomes de. A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.
- APPLE. Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo Nacional? *In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 2006, p. 59-91.*
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *In: Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, n.º 21, março, 2001, pp. 160-173.*
- ARCHANGELO, Ana. Para além da patologização: o brincar e suas vicissitudes. Referências teóricas e práticas para a construção de propostas despatologizantes na saúde e na educação. *In: Anais do VI Encontro Despatologiza - Práticas despatologizantes: quando se pensa a relação Saúde-Educação – 2016. UNICAMP: Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://www.despatologiza.com.br/referencias-teoricas-e-praticas>. Acesso em: 12 agosto 2020.*

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. – [Reimp.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BATISTA, Adryana Kleyde Henrique Sales. Currículo Funcional: Atendimento aos estudantes com surdocegueira. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35983/1/2019_AdryanaKleydeHenriqueSalesBatista.pdf. Acesso em: maio de 2021.

BERSH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: RS, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em agosto de 2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 277-302, agosto. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: maio 2020

BORGES, G. S. B. Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Coletânea de trabalhos apresentados no 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Brasília: Líber Livro; Editora ANPEd, 2008.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, F. Thiago (orgs). Estágio de Docência no Ensino de Graduação: Experiências refletidas. Brasília: Editora Kiron, 2020.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima. (Org.). Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 1ed. Fortaleza-CE: UECE, 2015, v. 4, p. 01181-01199.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394 de 20 dez. Brasília: [s.n.], 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente - ECA. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, SEESP, 2001

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 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.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.592, 15 de junho de 2016. Proposição: Institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de 0 a 3 (três) anos – Precoce. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088318>. Acesso em: 12 de março de 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 10 de março de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto Executivo 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990a. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vo11.pdf. Acesso em: 12 junho 2020.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2020.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: Introdução. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introdução.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2020.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão - Educação Infantil. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldadesdeaprendizagem.pdf> Acesso em: .

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. 12 maio 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em julho de 2020.

BOBREK, Andréa. Atuação e formação em Estimulação Precoce: caracterização da percepção dos profissionais em três instituições. 2014. 77f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: maio 2020.

CARVALHO, Kelly de Oliveira de; ZARDO, Sinara Pollom. Metodologias participativas e colaborativas para a formação de estudantes de graduação na/para a educação especial. In: BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, F. Thiago (ORG). Metodologias participativas e colaborativas para a formação de estudantes de graduação na/para a educação especial. Kiron Editora, 2020

CAMPOS, Daniela de Lima. Educação precoce e a constituição do sujeito: o avesso do especialista. 2016. 112 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.

CHARLOT, Bernard. Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina; revisão: Bernard Charlot. Cortez Editora, 2020.

CORREIA, E. S.; SILVA, V. A.; NASCIMENTO, W. R. S.; CHARLOT, Y. W. C. S. A Unidade Dialética Ensino e Aprendizagem: um processo não linear. Revista Internacional Educon, v. 01, p. 01-12, 2020.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, 2011. Edição do Kindle.

CRAIDY, Carmem Maria; Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: para que te quero? , organizadoras. – Porto Alegre: Artmed, 2007. Edição do Kindle.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. SUR Revista Internacional de Direitos Humanos. Volume 6, Nº 11, dez-2009. p. 65-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: junho 2020.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica Atendimento educacional especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce. Brasília: SEEDF Diretoria de ensino especial Coordenação de Educação Precoce, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: educação especial. Brasília: SEEDF, 2018b.

- DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: educação infantil. Brasília: SEEDF, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Conteúdos Curriculares para o Programa de Educação Precoce. Brasília: SEDF, 1994.
- DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação – PDE. Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em junho de 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Estratégia de Matrícula 2020 – Censo escolar. Governo de Brasília. Secretaria de Estado de Educação. Brasília. 2019.
- FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.
- FERREIRA, José Adnilton Oliveira; CARVALHO, Kelly de Oliveira de. Colonizado e Colonizador: a educação escolar indígena no Brasil como colonialidade do poder? In: SILVA, F. Thiago; VILLAR, José Luiz; BORGES, Livia Freitas Fonseca (ORG). *História e Historiografia da Educação Brasileira: Teorias e Metodologias de pesquisa*. Appris Editora, 2020.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, agosto/2002, p. 257-272.
- FLICK, Uwe. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, outubro/2002, p. 7-20. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/118866>.
- GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2006, p. 125-154.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciênc. Saude coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, out., 2016. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003061&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: julho 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Rev. bras. educ. espec. Marília*, v. 17, n. spe1, p. 105-124, agosto. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: maio 2020

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. (2015). Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: maio 2020

HÜSKEN, Rosane Bom. Políticas Inclusivas: desafios à prática e à identidade docente. 2012.85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.

IMBERNÓN. Francisco Muñoz. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN J. G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. *A Política de Inclusão em questão: Uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino em Ponta Grossa – PR*. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. BAUER, Martin; GASKELL, George: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.90-113.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III: séculos XX; Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p.182-194.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: séculos XIX; Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p.68-77.

LARA, Patrícia Tanganelli. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: 1999. Capítulo 7.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 63-92, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: maio 2020.

LEITE, Lúcia Pereira et al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, v.32, p.89-111, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: maio 2020.

LIMA, Idelsuite de Sousa. Múltiplas faces nas políticas curriculares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31ª, 2008, Caxambu. Anais 31ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2008. GT12 Currículo.

LINHARES, Juliana Magalhães. A história social da infância. Sobral: INTA - Instituto Superior de Teologia Aplicada; PRODIPE - Pró-Diretoria de Inovação Pedagógica. 2016. 1º ed. E-book Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/historia-social-da-infancia/pdf/historia-social-da-infancia.pdf>. Acesso em: abril 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2019. p. 248-282.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN. M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, 8(26), 36-44. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/revcej/article/view/622>. Acesso: junho de 2020.

MANTOAN, M.T.E. (2015). Parecer do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-FE/UNICAMP em atenção à solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -SECADI/MEC. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Maria_Teresa_Mantoan_SECADI.pdf. Acesso: março de 2021.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandona na História do Brasil – 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 51-76.

MARTINS, B.S; Fontes, Fernando; Hespanha, Pedro e Berg, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. Revista Crítica de Ciências Sociais, 98 | 2012, 45-64. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5014>. Acesso em julho de 2020.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; PEREIRA LEITE, Lucía. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 189 - 210, oct. 2014. ISSN 1688-7026. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: maio 2020.

MASCARENHAS, Tércila Santos de Souza. Neurociência e Educação Infantil: para além da estimulação precoce. 2017. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas, 6. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11. n.33. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em junho de 2020.

MIRANDA, Georgia Frange. Capacitação e qualificação de trabalho dos profissionais de estimulação precoce da rede de ensino público do Distrito Federal. 1999. 25f. Monografia (Especialista em educação especial/deficiência mental) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 1999.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. Educação Inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e aprender. 2015. 220f. Tese (Doutorado) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, ORSA, MEC, 2011. 102 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>. Acesso em: 05 agosto 2020.

OLIVEIRA, Ana. Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30ª, 2007, Caxambu. Anais 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu, Minas Gerais: 2007. GT12 Currículo.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; LEITE, Lúcia Pereira. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 197-205, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: maio 2020.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, dezembro. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: maio 2020.

ONU. Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas. BRASIL: [s.n.], 1959.

PACHECO, Priscila; CZEKALSKI, Elisandra Aparecida; TASSA, K.O.M.El; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Educação inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas. *Revista Educação Especial*, v. 32, maio de 2019, e46/ 1-16 – Publicação Contínua. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: maio 2020.

PLETSCH, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: maio 2020

RÉ, A.H.N. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. *Motri, Vila Real*, v.7, n.3, p. 55-67, jul. 2011. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646107X2011000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 agosto. 2020.

- RICHARDSON, Roberto; WAINWRIGHT, David. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, Roberto (Org.). Pesquisa Social. 3. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999. Capítulo 6.
- SACRISTÁN J. G. O Currículo. Uma Reflexão Sobre a Prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Org. José Gimeno Sacristán; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- SANTOMÉ. Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado/ trad. Cláudia Schilling, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 10 junho 2020.
- SCHERER, Renata Porcher. “Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.
- SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. 2ª Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p. 210-222.
- SILVA, F. Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.
- SILVA, F. Thiago; VILLAR, J. Luiz; BORGES, Livia Freitas Fonseca (orgs). História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2020.
- SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2011.

SILVA, T.T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol.I: séculos XVI-XVIII; Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p.131-145.

SILVA, Otto Marques da. A Epopéia Ignorada - A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo, CEDAS, 1987.

SOARES, Márcia Torres Neri. Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública. 2015. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: maio 2020.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: ANAIS da 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. Caxambu, 2009. p. 1-16.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZANARDES, Cássia Vânia Lucas. Um olhar sobre o uso de tecnologias digitais no atendimento educacional especializado: educação precoce do sistema público de ensino do Distrito Federal. 2018. 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ZARDO, Sinara Pollom. A deficiência na perspectiva dos direitos humanos e da justiça social: contribuições para a organização de sistemas educacionais inclusivos. In: 18º Congresso Brasileiro de Sociologia, 2017, Brasília. Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. Porto Alegre: Acontece Eventos, 2017, p. 1-16.

ZARDO, Sinara Pollom. A organização dos sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras para a inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio. In: REUNIÃO

NACIONAL DA ANPED, 36^a, 2013, Goiânia. Anais 36^a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2013. GT15 Educação Especial.

APÊNDICE “A”

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: KELLY DE OLIVEIRA DE CARVALHO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “POLÍTICAS CURRICULARES DE INCLUSÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE: O CONTEXTO DA PRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL”, de responsabilidade da professora Kelly de Oliveira de Carvalho, aluna de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce e a forma como tais orientações são interpretadas pelos professores no contexto da escola pública. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse em cooperar com a pesquisa e sobre a sua disponibilidade de participação. O(A) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, sendo-lhe assegurado o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam uma possível identificação. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, vídeos de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista gravada em áudio e vídeo.

Espera-se com essa pesquisa contribuir para as reflexões acerca dos processos de inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil a partir do entendimento das políticas curriculares como um campo de possibilidades para a atuação do professor, por meio de processos pedagógicos e administrativos, no sentido de favorecer a aprendizagem de todos os alunos e a inclusão escolar independentemente da deficiência.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, podendo, para tanto, recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Caso tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, a pesquisadora estará disponível para os esclarecimentos, por meio do telefone (61) 98435-4417 ou pelo e-mail: kellyicjt@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos

aos participantes digitalmente, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Esse documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a).

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE “B” QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico

Os dados da entrevista serão utilizados tão somente na pesquisa e não apresentarão a identificação dos sujeitos. A sua participação é voluntária e ressalto o compromisso como pesquisadora em estabelecer um diálogo no sentido de informar os dados e os resultados dessa pesquisa.

• Formação Profissional:

Formação Inicial: _____

Período de conclusão: _____

Formação continuada (assinale a modalidade e indique a área da formação e o período)

() Cursos de Aperfeiçoamento

() Cursos de Especialização

Data de conclusão: _____

() Mestrado _____

Data de conclusão: _____

() Doutorado _____

Data de conclusão: _____

• Tempo de atuação:

Tempo de atuação na Secretaria de Estado de Educação: _____

Tempo de atuação na Educação Especial: _____

Tempo de atuação no Programa de Educação Precoce: _____

Tempo de atuação na escola a qual se vincula atualmente: _____

•Dados de identificação:

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Escola em que atua no momento: _____

APÊNDICE “C” ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Data: ___/___/_____

Escola de atuação da entrevistada: _____

Objetivos: Verificar de que forma as diretrizes que orientam a organização das políticas curriculares do Distrito Federal para a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce são interpretadas pelo professor no contexto da escola pública e como influenciam suas práticas pedagógicas.

BLOCO I – Trajetória biográfico-profissional e o ingresso na Educação Precoce

1. Fale um pouco sobre sua história de vida e como chegou ao atendimento da Educação Precoce.

BLOCO II – Caracterizando o educando da Educação Precoce

2. A partir da sua experiência, conte um pouco sobre o perfil dos estudantes e quais são os principais desafios enfrentados na Educação Precoce.

BLOCO III – Prática Pedagógica – Organização do Trabalho Pedagógico

3. Descreva como costuma organizar o plano de intervenção individual dos seus alunos.
 - 3.1. Quais estratégias e metodologias utiliza normalmente?
 - 3.2. Como você avalia seu aluno?

BLOCO IV – Políticas Curriculares e o currículo da Educação Precoce

4. Relate um pouco sobre o seu conhecimento acerca das questões curriculares do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal.
 - a. Você tem conhecimento da legislação que orienta o Programa de Educação Precoce?
 - b. De alguma forma você participou de alguma discussão sobre essa questão no âmbito da sua escola?
 - c. Na sua perspectiva quais são os desafios para a organização do currículo para a Educação Precoce?
5. Caso tivesse condições de interferir nas políticas públicas que orientam a educação especial, mais especificamente nas que versam sobre a inclusão escolar de crianças do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, relate quais mudanças implementaria para beneficiar os alunos, os professores, os gestores escolares e a escola.

BLOCO V - Inclusão escolar de alunos deficientes

6. Qual a sua percepção sobre deficiência e sobre a inclusão escolar desses alunos?

BLOCO FINAL

7. Agradecimentos pela participação e oportunizar à informante a oportunidade das palavras finais.

Dados do(a) Participante

Nome: _____

APÊNDICE “D” – ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivos:

- Identificar as políticas curriculares do Distrito Federal que orientam a inclusão escolar;
- Verificar as concepções de inclusão, currículo e acessibilidade que orientam a organização do sistema de ensino do DF.

Pretende-se analisar os documentos internacionais e nacionais que deram origem às discussões e à criação das legislações para a efetivação das políticas públicas que orientam as políticas curriculares para o atendimento educacional às crianças da etapa pré-escolar da educação básica. Dentre as legislações a serem abordadas, inclui-se a específica para o atendimento educacional à criança com deficiência. A escolha por tais referências deve-se por elas serem textos políticos que normatizam o Programa de Educação Precoce do Distrito Federal.

Documentos Internacionais: a Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU, 1959), a Convenção internacional sobre os direitos da criança (ONU, 1989), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU,1990), a Conferência Mundial sobre Educação Especial (ONU,1994), a Convenção da Guatemala (OEA,1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Documentos Nacionais: a Constituição Federal Brasileiras e emendas constitucionais; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL,1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular

Documentos do Distrito Federal: o Plano Distrital de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015), o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), os Conteúdos Curriculares para o Programa de Educação Precoce (DISTRITO FEDERAL, 1994), a Orientação Pedagógica Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos - Precoce (DISTRITO FEDERAL, 2005), Programa Político Pedagógico – PPP - da escola.

Eixos de Análise:

- Políticas Curriculares;
- Inclusão Escolar;
- Educação Precoce no Distrito Federal