


## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

### ■ **Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: O Programa de Educação Precoce no Distrito Federal**

 *Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda \**  
*Antônio Villar Marques de Sá \*\**

**Resumo:** O programa de Educação Precoce no Distrito Federal é um serviço de Atendimento Educacional Especializado, ofertado por pedagogos e professores de Educação Física. Encontra-se como interface entre a Educação Infantil e a Educação Especial, uma vez que atende a bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos e onze meses) encaminhadas pelos serviços de saúde em razão de nascimento prematuro, deficiência, síndrome ou outra necessidade específica que constitua risco para o desenvolvimento infantil. Uma vez que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal adota como pressupostos teóricos do seu currículo a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, discorreremos neste artigo sobre este serviço e suas interfaces com a Educação Infantil e a Educação Especial inclusiva à luz da Teoria Histórico-Cultural.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Educação Especial. Educação Precoce. Teoria Histórico-Cultural.

---

\* *Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda é mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisadora do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq / UnB) e do Círculo Vigotskiano – Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB). Contato: auristelamaria@gmail.com*

\*\* *Antônio Villar Marques de Sá é doutor em Ciências da Educação pela Université de Paris X - Nanterre (França), graduado em Matemática pela UnB. Realizou pós-doutorado em Edição Científica na Unesco de Paris. Professor Associado 4 da Faculdade de Educação da UnB. Pesquisador líder do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq / UnB). Contato: villar@unb.br*

## Introdução

No sentido de entender o Programa de Educação Precoce ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para bebês e crianças bem pequenas - portanto uma interface entre a Educação Infantil e a Educação Especial -, traçamos um panorama sobre o atendimento às crianças nessa faixa etária e o curso traçado na história da constituição da educação como inclusiva, direito fundamental de todas as pessoas. Sedimentamos nossa abordagem na Teoria Histórico-Cultural, uma das fundamentações teóricas da SEEDF. Enfatizamos que trazemos diversas indagações, mas que estas não se apresentam como críticas, antes como aspectos importantes a se pensar com vistas a abraçar a Educação Especial, de forma ampla, e a Educação Precoce, em específico, de maneira inclusiva e coerente com os pressupostos teóricos do currículo da SEEDF.

O atendimento a bebês e crianças bem pequenas que apresentam intercorrência no processo de desenvolvimento é ofertado, na maioria das Unidades da Federação, pelas Secretarias de Saúde, como estimulação precoce, intervenção precoce ou estimulação essencial. No Distrito Federal, assim como no Rio de Janeiro e no Paraná, há oferta de atendimento voltado para a educação, chamado de Educação Precoce.

Por vezes, na literatura especializada (HANSEL; BOLSA-NELLO, 2013) encontramos esses termos como sinônimos. Todavia, convém ressaltar que estimulação precoce, intervenção precoce e estimulação essencial são serviços da saúde, terapêuticos, clínicos, com fins a cuidar da saúde dos bebês e crianças; enquanto a Educação Precoce é um atendimento vinculado à educação, como um serviço de AEE, com a finalidade de educar, embora na Educação Infantil sejam indissociáveis as ações de educar e cuidar (BRASIL, 2009; DISTRITO FEDERAL, 2018).

O AEE foi previsto no artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), mas começou, de fato, a existir a partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI (BRASIL, 2010). A função deste serviço é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010, p. 21).

Esta política redimensionou o conceito de Educação Especial, até então substitutiva do ensino regular, tornando-a uma modalidade transversal a todas as etapas e demais modalidades da educação em instituições coletivas. São atribuições da Educação Especial, desde então, realizar o AEE, disponibilizar os recursos e serviços e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010).

É fundamental entender que a passagem de uma educação substitutiva do ensino regular a uma educação inclusiva não se faz por força de lei, pois estar matriculado na escola regular não significa estar incluído. Inclusão implica a derrubada de barreiras arquitetônicas, de mobilidade, de comunicação e, sobretudo, de atitudes. Envolve a crença no direito de todas as pessoas à educação. Requer a confiança de que as pessoas com deficiência são capazes de aprender e de conviver com

as pessoas sem deficiência. Pressupõe o genuíno interesse em aprenderem e crescerem juntos. Porque a escola não se prepara previamente para receber as pessoas com deficiência, dado que cada uma é diferente da outra; mesmo duas pessoas que tenham a mesma deficiência ou síndrome, uma não se comporta nem se desenvolve exatamente como a outra, pois as pessoas têm processos particulares e próprios. Assim, é quando elas chegam à Escola que se inicia a busca sobre o que é necessário para possibilitar a elas condições de aprender e de se desenvolverem. E isso não é exclusivo para as crianças com necessidades específicas, mas se estende a todas; não existem duas crianças iguais, assim como não existem turmas homogêneas.

Fica claro, pois, que o AEE é um serviço que se destina a apoiar as crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades específicas matriculados em instituições de educação coletiva não doméstica no sentido de participar, aprender e se desenvolver junto com as demais pessoas nessas instituições. No Distrito Federal, este serviço se destina aos bebês e crianças bem pequenas – de zero a três anos e onze meses de idade –, identificado como Programa de Educação Precoce, ofertado pela SEEDF, por pedagogos e professores de Educação Física, com foco educacional e não clínico.

Uma vez que se trata de um serviço da Secretaria de Estado de Educação, deve seguir seu currículo e este tem como pressupostos teóricos a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, portanto uma educação crítica com vistas à emancipação e não à submissão, educação como processo que engendra as qualidades humanas e não adestramento para o mercado de trabalho ou padronização de comportamento; educação integral e não fragmentada.

É nessa perspectiva que discorreremos neste artigo. Refletimos sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; o pensamento de Vigotski<sup>1</sup>, idealizador da Teoria Histórico-Cultural, acerca da Educação Especial e do desenvolvimento infantil – típico e atípico – e o Programa de Educação Precoce nesse contexto.

### Educação Especial no contexto da educação inclusiva

Pensar sobre educação inclusiva requer a memória de que se trata de um movimento mundial, como “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo, participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2010, p. 9). Portanto, não se trata de concessão ou de movimento natural, dado, mas de avanço no campo dos direitos humanos e da luta dos coletivos das pessoas com deficiência para serem ouvidas e verdadeiramente incluídas, não como favor, mas como direito.

Sendo este artigo embasado na Teoria Histórico-Cultural, mais necessário ainda se torna fazer a memória desse percurso longo e ainda em curso rumo à educação inclusiva, um direito ainda cerceado e muitas vezes negligenciado pelos sistemas de educação. Grosso modo, podemos afirmar que os tempos históricos foram os seguintes: abandono; segregação; integração e inclusão das pessoas cujo desenvolvimento se mostrava diverso do esperado.

Na antiguidade clássica, as diversas culturas viram a deficiência de maneira similar. Os egípcios a entendiam como sinal

de maus espíritos; os romanos e gregos viam-na como castigo ou vingança dos deuses; os hebreus, como consequência do pecado dos antepassados. Baseados nessas ideias, matavam, abandonavam ou segregavam em instituições assistencialistas as pessoas com deficiência.

Durante a ascensão do cristianismo, a deficiência seguiu entendida como consequência do pecado dos antepassados e as pessoas com deficiência já não podiam ser assassinadas, mas eram acolhidas por instituições de caridade e recebiam um tratamento assistencialista. No século XIII, na França, começaram a surgir escolas, destinadas à instrução dos filhos das camadas abastadas das sociedades. Como consequência da revolução industrial, tornou-se necessária a qualificação de mão de obra para o trabalho nas fábricas, então a escola se abriu aos filhos dos trabalhadores. Ressalte-se que se tratava de outro tipo de escola, diferente daquela que se destinava a formar os filhos dos dirigentes e empresários.

Com a disseminação das instituições escolares, no século XIX começam a surgir as escolas especiais, com atendimento substitutivo ao ensino comum e tendo como características o cuidado e o isolamento em internatos e o disciplinamento médico; portanto, um elo forte entre Educação Especial e medicina.

Esse panorama teve algumas cores diferentes somente após a Segunda Grande Guerra, quando, em razão da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), começou-se a pensar na diferença como valor e na educação como direito de todas as pessoas. Apesar disso, as escolas especiais ainda permaneceram, por longos anos, assistencialistas, caritativas e medicalizando os alunos/pacientes, com vistas à cura e reabilitação para se tornarem humanos segundo o padrão esperado.

Na década de 1970, instaurou-se um modelo de integração. As escolas regulares se “abriram” para pessoas com deficiência, mas não nas classes comuns. Criaram-se as salas especiais, ainda negando a diferença, em busca da normalização e da adaptação das pessoas à escola. Stainback e Stainback (1999) narraram sobre esse período que as crianças sabiam da existência umas das outras, mas não se relacionavam, não se conheciam, não brincavam juntas. Estavam dentro da escola, mas ao mesmo tempo à parte dela.

Importante atentar para o fato de que as mudanças não ocorrem de maneira linear e que um modelo não terminava quando começava outro. Tanto que, ainda hoje, vivemos a segregação (escolas especiais), a integração (classes especiais) e a inclusão (experiências comuns nas classes comuns das escolas regulares). Também não seguem um fluxo do tempo, naturalmente. Ao contrário, são frutos das transformações sociais e de lutas dos coletivos e movimentos sociais. Dessa forma é que o paradigma da integração começa a ser quebrado e as sociedades iniciam as experiências inclusivas.

Em 20 de novembro de 1989, as Nações Unidas adotaram, por unanimidade, a Convenção sobre os Direitos da Criança, composta por 54 artigos. Dos quais, o artigo 23 reza que a criança com deficiência tem direito a cuidados, educação e formação que lhe permitam ter uma vida plena, em condições de dignidade, e atingir autonomia e integração social (ONU, 1989).

Na década de 1990, a ideia de que a educação é um direito de todas as pessoas (ventilada lá na década de 1850) começou a ganhar vulto no cenário mundial. As convenções

internacionais e suas respectivas declarações, das quais diversos países tornaram-se signatários, desempenharam papel crucial no sentido de afirmar os direitos das minorias, a diversidade humana e a inclusão social.

Em 1990, a Declaração de Jomtien, na Tailândia, destacou os elevados índices de crianças e jovens fora da escola, propondo transformações nos sistemas de ensino com vistas a incluí-los e garantir sua permanência na escola (ONU, 1990). Em 1994, a Declaração de Salamanca, na Espanha, reafirmou o compromisso com a “Educação para todos”, enfatizando a urgência de que crianças, jovens e adultos “com necessidades educacionais especiais” estivessem dentro dos sistemas regulares de ensino (ONU, 1994).

Em 1999, a Convenção da Guatemala defendeu a não discriminação e a equidade, “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, oportunizando a todas as pessoas, com e sem deficiências, a participação, a aprendizagem, o trabalho, o lazer (ONU, 1999). Em 2002, organizações de pessoas com deficiência estiveram reunidas em Madri (Espanha), Sapporo (Japão) e Caracas (Venezuela) e aprovaram declarações mundiais expondo sua situação e reivindicações.

Em 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção de Nova Iorque, reafirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as pessoas sem deficiência. Essa convenção, promulgada em 2009 pelo Brasil, não versa apenas sobre a educação, mas sobre todos os direitos humanos, e apresenta um novo conceito de pessoas com deficiência: “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” (BRASIL, 2009; ONU, 2006, art. 1).

Dessa forma, a partir dessa definição, a deficiência passa a ser entendida como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, ambientais ou atitudinais, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2010). Essa definição encontra-se em plena harmonia com o pensamento de Vigotski (2012), segundo o qual a alteração orgânica ou biológica existe na pessoa, mas a deficiência é social. A sociedade precisa estabelecer pontes para que as pessoas com deficiência acessem o patrimônio cultural da humanidade, tenham condições equânimes de aprender e se desenvolver.

Em 2015, a Declaração de Incheon, na Coreia do Sul, fruto do Fórum Mundial de Educação, ratificou a necessidade de uma educação de qualidade e inclusiva (UNESCO, 2015). O Brasil é signatário de todas essas declarações. É preciso, portanto, entender que a educação é um direito de todos e não um favor ou concessão do Estado a algumas pessoas privilegiadas.

Pensar sobre esse percurso histórico nos remete aos termos e conceitos, pois as palavras têm peso e vêm carregadas de sentidos, trazem concepções. As palavras impactam sobre o autoconceito e a autoimagem das pessoas e sobre as expectativas e ações dos profissionais que as atendem. Assim, para romper com a lógica da exclusão e da busca pelos modelos normativos convém atualizar as palavras que utilizamos para falar das pessoas com deficiência, das suas necessidades e da sua inclusão nos espaços escolares.

Nos primórdios da humanidade, as pessoas que desviavam do padrão, do esperado para a maioria, eram chamadas de inválidas. O que traz uma conotação de valor, os que não valem. Isso perdeu até a Segunda Grande Guerra.

Nas décadas entre 1960 e 1980, os termos empregados eram deficientes, defeituosas ou excepcionais. A Organização das Nações Unidas determinou o ano 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Embora a ênfase fosse sobre o termo *peças* – pois para além das deficiências são pessoas com dignidade, direitos, necessidades, deveres, interesses, valor, importância como as demais, todas pessoas humanas – o que se destacou foi a palavra deficiente.

Entre 1988 e 1993, líderes de movimentos das pessoas com deficiência começaram a discutir a inadequação do termo *peça deficiente*, que, embora tivesse agregado o substantivo *peça* ao adjetivo *deficiente*, era como se restringisse a pessoa à sua deficiência, desconsiderando suas outras tantas qualidades. Então o termo utilizado passou a ser *peça portadora de deficiência*, todavia, novamente a palavra *peça* logo foi esquecida e o que ficou foi o termo *portador de deficiência*. Uma vez que o termo se transforma no curso da história, as pessoas com deficiência começaram a questionar o uso de *portador de deficiência*, posto que a deficiência não é um acessório, mas uma das características importantes, embora não determinante.

No decorrer da década de 1990, surgiu o termo *especiais*, daí, *necessidades especiais*, *crianças especiais*. Todavia, essa amenização do termo *deficiente* por *especial* foi considerada inadequada pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência e este termo *peças com deficiência*, que já havia aparecido na Declaração de Salamanca (ONU, 1994), foi ratificado pela Convenção de Nova Iorque (ONU, 2006), quando, sob a égide do *Nada sobre nós sem nós*<sup>2</sup>, anunciaram que querem ser chamadas de *peças com deficiência*, portanto nem inválidas, nem excepcionais, nem deficientes, nem portadoras de deficiência, mas pessoas com deficiência. Não são apenas deficientes nem é a deficiência que lhes define, mas, entre tantas outras características que apresentam como pessoas, a deficiência é uma delas. E que, como veremos a seguir, na ótica da Teoria Histórico-Cultural, a deficiência se manifesta se a sociedade não apresenta pontes para ultrapassar as diferenças físicas, sensoriais, intelectuais.

## Vigotski e a Educação Especial

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), considerado um dos fundadores da Educação Especial na Rússia, morreu antes do início dos movimentos em prol da inclusão social de pessoas com deficiência. Todavia, encontramos em seus textos ideias muito à frente do seu tempo e bastante condizentes com as atuais discussões acerca do tema, como a crítica à escola especial segregatória, processos educacionais apoiados na filantropia e no modelo médico, a busca pela normatização do comportamento.

No início do século XX, na Rússia, o termo empregado ao estudo da deficiência era defectologia. Vigotski, um de seus grandes pesquisadores, entendia – e ensinava – que o **defeito**, isto é, a condição orgânica, biológica, física ou intelectual, existe; todavia, a **deficiência** é social. A pessoa tem um desenvolvimento diferente, mas só se torna deficiente quando a sociedade impede sua participação, seu usufruto dos bens culturais, suas relações em condições de igualdade com os meios, instrumentos e demais seres humanos. Essa defesa comunga com a ideia de que as pessoas não são deficientes, mas têm deficiências, entre tantas outras características.

De acordo com Van der Veer e Valsiner (2014), os primeiros escritos de Vigotski sobre defectologia datam de 1924-1925, com ênfase na importância da educação social de crianças com deficiência e no seu potencial para o desenvolvimento. Esses escritos orientavam que o estudo deve partir das leis comuns do desenvolvimento infantil para então se dedicar a suas peculiaridades. Isso porque, para Vigotski (2012), a criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança.

No *Fundamentos de defectologia*, tomo V das *Obras escogidas*, estão as seleções dos principais textos vigotskianos sobre o tema, ao qual ele se dedicou ao longo de toda sua vida. Nele, Vigotski (2012, p. 12) reiterou a defesa de que coletividades heterogêneas são mais desejáveis. Partindo da ideia de que as pessoas são todas diferentes, em suas palavras, “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de outro modo”.

Exatamente por acreditar que não se trata de um desenvolvimento menor, mas diferente, Vigotski (2012) via a educação como um processo fundamental para possibilitar o desenvolvimento das qualidades humanas e mais necessário para a criança com deficiência do que para aquela que segue um desenvolvimento típico, dentro do esperado. Portanto, impossível imaginar ter seu acesso negado. E acesso não se resume à matrícula. Por vezes, as crianças com deficiência estão nas instituições coletivas de educação, mas alijadas dos processos educativos, restritas às atividades “sociais” e pintura de desenhos feitos por outras pessoas.

Vigotski (2011, p. 869) denunciou o fato de que a psicologia da criança com deficiência “foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal”. Para ele, não se trata de medir quantitativamente o que tem ou o que falta, mas de observar qualitativamente as possibilidades de cada criança e, por meio da educação, ajudá-la no processo de desenvolvimento.

Ainda nessa obra, denunciou a educação em caráter filantrópico ou caritativo, pois os professores não fazem favor nem devem expressar pena ou piedade; antes, contribuir, com o seu trabalho, para o desenvolvimento das qualidades humanas nas pessoas, tenham ou não deficiência. Além disso, ter deficiência não é sinônimo de ter uma doença; significa, sim, que seguem caminhos diferentes – que devem ser confluentes (ou seja, ir por outra rota, mas chegar ao mesmo ponto) – para o desenvolvimento.

Vigotski (2012) denunciou, também, o modelo hospitalar-medicamentoso de educação. Não compete ao professor buscar cura ou se ater ao que as crianças estão privadas em razão da deficiência, mas olhar para as potencialidades, para aquilo que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas o fazem com a ajuda de um parceiro que sabe coisas diferentes (zona de desenvolvimento proximal). Assim como o diagnóstico não é um relatório descritivo do que se passa na vida da pessoa com deficiência, mas um mapeamento para entender em que ponto do desenvolvimento se encontra, o que já é capaz de fazer com ajuda e traçar o planejamento para que vá além desse ponto.

Para Vigotski (2012), o papel da escola é criar necessidade, uma vez que a pessoa só aprende aquilo de que sente necessidade. E é preciso aprender porque é a aprendizagem que gera

o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (culturais), as qualidades propriamente humanas.

A forma como se organiza esse lugar que oferta educação coletiva faz diferença para Vigotski. Segundo ele “nossa escola especial, em lugar de retirar a criança de um mundo isolado, consegue desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento ainda maior e acentuam sua separação” (VIGOTSKI, 2012, p. 59). E mais adiante: “a educação especial deve perder seu caráter especial e passar a tomar parte do trabalho educativo comum” (VIGOTSKI, 2012, p. 93). Aprendemos com as diferenças, se uma criança convive apenas com quem tem os mesmos estereótipos, as mesmas limitações, que necessidade criará de fazer algo diferente?

Profundamente atual, ainda nos inícios do século XX, Vigotski (2012, p. 12) denunciava que, na escola especial, na prática, “se promoveu a ideia de uma educação reduzida e mais lenta”, índices puramente quantitativos (menos conteúdo, mais tempo). A ideia de mitigar o currículo, com as adaptações curriculares difundidas nos documentos nacionais nos inícios dos anos 2000, foi profundamente questionada com a implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2010), quando se passou a organizar - e não adaptar- o currículo de formas que seja acessado pela pessoa com deficiência. Todas as pessoas têm direito a acessar o mesmo patrimônio cultural da humanidade, compete aos profissionais da educação organizar tempos, espaços e materiais que possibilitem esse acesso.

A ideia de reduzir o currículo vai na contramão do pensamento vigotskiano de que todas as pessoas são capazes de aprender. Embasa-se antes no pensamento de que alguns têm o conhecimento, a cultura e podem mensurar o tanto de que os outros são capazes de se apropriar, e assim distribuem a cada um conforme essa capacidade. Ocorre que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, todas as pessoas são capazes e todas seguem caminhos diferentes nesse trajeto, não é o professor quem está no controle. O processo é sempre colaborativo e protagonizado por três elementos: o professor, a criança e a cultura.

De acordo com Vigotski (2012, p. 37), “é preciso abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa e passar a uma pedagogia criativamente positiva”. Essa pedagogia criativamente positiva olha para as potencialidades e não para o que falta na criança com deficiência. Em suas palavras, “nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativas” (VIGOTSKI, 2012, p. 13).

Van der Veer e Valsiner (2014, p. 75) afirmaram que Vigotski “defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais”. Até porque, para Vigotski (2012), a educação de uma criança com deficiência é igual à da criança sem deficiência, ambas estão elaborando novas formas de conduta e de apropriação da cultura. E é tão mais rico o processo se conta com a diversidade humana. O que importa é que ambos seguem caminhos diferentes e o pedagogo precisa estar atento às peculiaridades de cada caminho. Portanto, a educação é a mesma, a diferença consiste nos meios e métodos.

Em suma, Vigotski (2012, p. 82) entendia a deficiência como um conceito social e lançou um olhar esperançoso: “provavelmente a humanidade vencerá, cedo ou tarde, a cegueira, a surdez e a deficiência intelectual. Porém, as vencerá muito antes no plano social e pedagógico do que no plano médico e biológico”. E nos compromete com uma importantíssima tarefa: “Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou com deficiência intelectual não seja deficiente” (VIGOTSKI, 2012, p. 82).

### **Educação precoce: Os bebês e crianças bem pequenas na Educação Especial**

Já mencionamos neste artigo que por vezes Estimulação Precoce, Estimulação Essencial e Educação Precoce são entendidas como sinônimos, até mesmo nos documentos dos Ministérios e Secretarias de Educação e de Saúde, assim como na literatura da área. Julgamos fundamental a compreensão do que é a Educação Precoce e como se estabelece enquanto serviço de AEE.

Segundo Miranda (2016), um marco para a Educação Precoce se dá com a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Essa Lei prevê “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a Educação Precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (BRASIL, 1989, art. 2º, § único, I, a).

Em 1995, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce (BRASIL, 1995), determinando sua natureza educacional a partir do seu título: Diretrizes *educacionais* sobre estimulação precoce, ofertadas por equipes multidisciplinares compostas por professor com formação em psicologia, pedagogia ou educação física; psicólogo; fonoaudiólogo; assistente social; fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico (pediatra, otorrinolaringologista, oftalmologista, neurologista ou fisiatra) e técnico em eletrônica (para manutenção de aparelhos de amplificação sonora). Ressalta ainda a grande importância do envolvimento familiar nos atendimentos, a fim de que a estimulação tenha continuidade em casa.

Quanto aos locais de atendimento, essas diretrizes sugerem: instituições que prestam atendimento educacional a crianças (escolas especiais, berçários, creches, pré-escolas, jardins de infância), unidades hospitalares e postos de saúde, clínicas de psicologia e centros religiosos, dentre outros. O documento, portanto, prevê outras possibilidades de locais de oferta de Educação Precoce que não a escola da infância.

Observamos, pois, que, apesar de o documento defender a natureza educacional dos programas, substituiu o termo *educação* por *estimulação* precoce e foi interpretado como algo que dissesse mais respeito a aspectos de saúde. Assim, diversas unidades da federação oferecem ainda hoje programas de estimulação precoce vinculados às Secretarias de Saúde, em caráter clínico-terapêutico, muitas vezes sem a presença de professores nas equipes ou com estes se sentindo dependentes e secundários com relação aos profissionais da saúde, segundo Barbosa e Gonçalves (2012).

No ano de 2016, em razão do grande aumento de casos de microcefalia em todo o território nacional em decorrência de infecção pelo vírus Zika, o Ministério da Saúde publicou as Diretrizes de estimulação precoce: crianças de 0 a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (BRASIL, 2016). Esse documento define a estimulação precoce como:

Um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas – entre as quais, a microcefalia –, buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças (BRASIL, 2016, p. 5)

Além da publicação dessas diretrizes, o Ministério da Saúde ofertou curso a respeito para os seguintes profissionais para estimulação precoce: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, médicos e enfermeiros que atuam na reabilitação de crianças com microcefalia. Os profissionais da educação não foram contemplados, uma vez que o enfoque era a reabilitação e não a educação.

A PNEEPEI (BRASIL, 2010, p. 22) definiu que a Educação Especial é uma modalidade que atravessa todas as etapas e modalidades da educação e, quanto ao atendimento dos bebês e crianças bem pequenas:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Vemos que o documento mantém a ideia de estimulação precoce, mas vinculada aos sistemas de ensino, que devem ofertá-la obrigatoriamente e em articulação com os serviços de saúde e assistência social. Mas parece ainda necessário estabelecer o que compete à educação e aos seus profissionais e o que compete à saúde e à assistência social, pois os serviços não são concorrentes nem similares. Cada um tem uma importância singular e, harmoniosamente e em diálogo, precisa ser ofertado, no espaço adequado. Estimulação precoce junto à saúde; Educação Precoce junto à educação.

No Distrito Federal, desde 1987, é ofertado o atendimento de Educação Precoce vinculado à Secretaria de Estado de Educação, em caráter preventivo, sendo composto por profissionais da educação (professores de educação física e pedagogos). De 1987 até 2013, foi tratado como um programa da Educação Especial. A partir do ano de 2014, o Currículo em Movimento para Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014) o apresentou como uma das estratégias de AEE às crianças matriculadas na Educação Especial, ratificando essa ideia no Currículo revisado em 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Esse programa faz uma interseção entre a Educação Infantil e a Educação Especial. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e precisa acolher à primeira infância respeitando suas peculiaridades, direitos, necessidades e interesses. A Educação Especial, entendida aqui na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2010, p. 9), ou seja: “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade”.

A Educação Precoce está presente em todas as Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal e atende a mais de três mil bebês e crianças bem pequenas. De acordo com a Orientação Pedagógica para a Educação Especial – OPEE (DISTRITO FEDERAL, 2010), o atendimento deve ser ofertado preferencialmente em Centros de Educação Infantil ou nos Jardins de Infância, com vistas a promover a inclusão de todos. Porém, ainda é oferecido, em caráter provisório, nos Centros de Educação Especial (CEE) e em alguns Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Ainda de acordo com a OPEE (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 103), “refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial”. Visa a desenvolver suas potencialidades no que se refere aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação, mediante atividades significativas e lúdicas, de formas a contribuir para sua inclusão educacional e social.

A PNEEPEI (BRASIL, 2010) elegeu como público da Educação Especial pessoas com deficiência (física, intelectual ou sensorial); transtornos do espectro autista<sup>3</sup>; altas habilidades/superdotação. Por vezes, perguntamos por que essa escolha, dado que pensar na perspectiva da inclusão é incluir todas as pessoas. Uma das explicações é que esse grupo tem sido, historicamente, alijado das instituições de educação coletiva, assim, se faz necessário explicitar seu direito à educação.

O Programa de Educação Precoce atende crianças entre zero e três anos e onze meses de idade que se encaixam nesse perfil traçado pela PNEEPEI e, também, crianças em situação de vulnerabilidade, por exemplo: prematuras, com quadro de asfíxia perinatal, convulsão, hemorragias intracerebrais, meningite, hipoglicemia, infecções, hiperbilirrubinemia, síndromes e malformações.

O atendimento possui caráter preventivo, cuja abordagem tem como base o respeito à diversidade, e considera fundamental a intervenção dos professores, assim como a participação da família das crianças nos atendimentos a fim de que, recebendo a orientação dos profissionais, possa dar prosseguimento aos estímulos em casa, pois é lá que o bebê passa mais tempo.

Quanto à operacionalização desse trabalho, expomos dois questionamentos: primeiramente, acerca do fato de as crianças chegarem ao programa através de encaminhamento médico. Uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico, este procedimento estaria na contramão da instrução da Nota técnica nº 4 (BRASIL, 2014, p. 3), que institui: “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico)” para a matrícula?

O segundo, é que muitas das crianças têm matrícula única

no programa, então, como fica a orientação da PNEEPEI (BRASIL, 2010) acerca da dupla matrícula: uma na classe comum da escola regular e outra (no turno contrário) na sala de recursos multifuncionais (AEE)?

Por se tratar de um serviço de AEE, na interface entre a Educação Infantil e a Educação Especial, convém ainda pensar sobre o fato de este se constituir como um programa que objetiva colaborar na promoção do desenvolvimento integral dos bebês e crianças bem pequenas e não na sua preparação para o ingresso na pré-escola.

## Concluindo

Depois dessa discussão, concluímos este artigo com muitas portas abertas a novos debates, propondo algumas reflexões acerca de um programa que faz a intercessão entre a Educação Infantil e a Educação Especial. Como instituição voltada para a educação, a SEEDF concebe que o Programa de Educação Precoce é educativo, portanto, não terapêutico nem clínico, e que esta educação tem o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral e não fragmentado da criança?

Pautamo-nos no modelo médico e na medicalização ou estamos dispostos a produzir saberes pedagógicos a respeito das necessidades específicas, das ações pedagógicas, das experiências na escola da infância vividas em comum? Compreendemos que as infâncias são diferentes, independente da presença de uma deficiência, síndrome ou qualquer necessidade específica mais evidente?

Entendemos que a Educação Especial se ancora na perspectiva inclusiva; portanto, na ideia de que todas as pessoas têm direito à educação, à convivência com as demais, à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento e que esta modalidade não é substitutiva, mas complementar ao sistema comum de educação?

Tendo um currículo que se embasa na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, acreditamos de fato que todas as pessoas podem aprender, embora por caminhos diversos, seguindo características e ritmos próprios? Se é assim, que papel tem o estudo de caso com vistas a determinar se a criança tem ou não condição de ser matriculada em turmas inclusivas? Todas são capazes de aprender ou ainda seguimos padrões e normatizações, esperando que todas sejam iguais e que as diferentes não cabem no sistema de educação?

Os profissionais que atuam no programa têm visto os bebês e crianças bem pequenas em sua totalidade, o que exige um trabalho colaborativo e dialógico, ou cada um observa e intervéem isoladamente a partir de seus saberes específicos, como se o pedagogo só tratasse de aspectos cognitivos e o professor de educação física do desenvolvimento motor? E quanto ao desenvolvimento afetivo, emocional, social, atencional, volitivo?

Olhamos os sujeitos a partir de suas possibilidades ou de suas necessidades, do que têm ou do que lhes falta? Acreditamos na inclusão ou ainda defendemos a integração e a segregação? Estes são conceitos diferentes, que trazem concepções diferentes.

Com Vigotski (2012), exercitemos a bela certeza de que é mais importante ler do que ver letras, mais importante do que olhar os olhos de alguém é conhecê-lo e compreender seu estado de espírito. E isso se aplica a videntes e não videntes e é importante para todas as pessoas. Isso faz parte da educação social, é nosso papel como professores, desde o atendimento aos bebês.

Teríamos ainda outros pontos a refletir, mas por ora basta. Reiteramos que essas indagações não se apresentam como críticas, mas como aspectos importantes a se pensar com vistas a construir uma Educação Especial de maneira inclusiva e coerente com os pressupostos teóricos do currículo da SEEDF. E, mais ainda, a caminhar de mãos dadas com a história e defender os direitos das pessoas, todas elas, à educação. ■

## Notas

<sup>1</sup> Vigotski é um autor russo, fundador da Teoria Histórico-Cultural, cujo nome em português é grafado de modos diversos, a depender dos tradutores: Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vigotsky ou Vygotski. Assim, neste artigo usaremos a primeira forma, seguindo a orientação da ABNT NBR 6023, de 2018, segundo a qual, deve-se padronizar os prenomes e sobrenomes para o mesmo autor, quando aparecerem de formas diferentes em documentos distintos. Nossa escolha se baseia na explicação de Prestes (2012, p. 101), segundo a qual “há uma forma portuguesa de transliteração dos nomes russos. Por isso, o nome do autor deve ser grafado em português como Lev Semionovitch Vigotski”.

<sup>2</sup> Segundo Sasaki (2011), a organização não governamental Disable People South Africa (DPSA), fundada em 1984, adotou em 1986 o lema “Nada para nós sem nós”, reconhecendo as pessoas com deficiência são as que melhor podem falar sobre sua situação e, portanto, devem ser consultadas a respeito de todas as iniciativas que lhes digam respeito. Desde então, o lema tem sido usado em várias situações, em diversos países e registrado em Declarações – como as de Madri, Sapporo e Caracas, no ano 2002 – e Convenções – como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006.

<sup>3</sup> Por ocasião da publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2010), o termo utilizado era Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esse termo foi alterado em 2013 para Transtornos do Espectro Autista (TEA), com a publicação do DSM-V.

## Referências

BARBOSA, Ana Paula Marques Leal; GONÇALVES, Adriana Garcia. Programa de estimulação precoce: caracterização dos professores e a participação da família. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012. São Carlos. **Anais...** [...]. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 5899-5914.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 mar. 2020.

- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [1989]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2016]. Disponível em: <http://portal-arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/novembro/26/Diretrizes-de-estimulacao-precoce.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2014]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott-04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott-04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce:** o portador de necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1995]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002557.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo em movimento – Educação Infantil.** Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo em movimento – Educação Infantil.** Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. **Orientação pedagógica para Educação Especial.** Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2010.
- HANSEL, Ana Flávia; BOLSANELLO, Maria Augusta. A educação precoce de bebês com necessidades especiais: vislumbrando melhorias no atendimento profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013. Curitiba. **Anais...** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 23813-23827. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7534\\_5137.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7534_5137.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.
- MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **A brincadeira de crianças prematuras na Educação Precoce em uma escola pública.** Orientador: Antônio Villar Marques de Sá. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque: ONU, 2006.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Nova Iorque: ONU, 1989.
- ONU. **Declaração da Guatemala.** Guatemala: ONU, 1999.
- ONU. **Declaração de Salamanca.** Salamanca: ONU, 1994.
- ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: ONU, 1990.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SASSAKI, Romeu K. **Nada sobre nós, sem nós:** da integração à inclusão. Bengalalegal, 16 jun. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 13 maio 2020.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Incheon:** Fórum Mundial de Educação. Incheon: Unesco, 2015.
- VAN DER VEE, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky:** uma síntese. São Paulo: Loyola, 2014.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – V –** Fundamentos de defectologia. Madrid: Antonio Machado Livros, 2012.