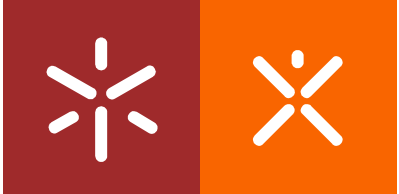




**A Formação de Professores(as) de
Educação Especial no Programa de
Educação Precoce do Distrito Federal, Brasil**

Dayse Santos da Cunha

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Dayse Santos da Cunha

**A Formação de Professores(as) de
Educação Especial no Programa de
Educação Precoce do Distrito Federal, Brasil**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano
e da
Doutora Andrea Perosa Saigh Jurdi

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-CompartilhaIgual
CC BY-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Agradecimentos

Concluir este trabalho é finalizar uma jornada com um **propósito** que me encorajou desde quando pensei em progredir com os estudos na área da primeira infância. O desejo de poder **melhorar as condições no desenvolvimento dos meus alunos e alunas, e aumentar o vínculo com as famílias.**

Para chegar até aqui **Deus** me fortaleceu em todos os momentos, difíceis e maravilhosos, e sinto e sei que continua com seu cuidado paterno e carinhoso por mim.

À minha família, em especial a minha mãe, minha fonte de resiliência e otimismo diário, que me deu a melhor herança: a de lutar pelo o que eu acredito, não importa a dificuldade encontrada no caminho.

Ao meu marido, meu anjo e companheiro de vida, que me faz sentir a pessoa mais especial do mundo! Ele entende os meus anseios, metas e objetivos, e principalmente a vontade de viver e fazer a diferença no mundo.

Aos meus amigos e amigas, Achilles, Valéria, Silas, Priscila, Luana, Jéssica e outros(as), que se alegram com minha felicidade, e que mandavam energias positivas enquanto fiquei em Portugal, e me receberam com todo amor que sempre foi recíproco.

À minha amiga portuguesa Patrícia que me concedeu participar de momentos prazerosos convosco e com sua família, e que amenizou a carga de estar sozinha em outro continente, dando leveza e alegria através de choros e risos soltos.

À Carla, Fernanda e Aline, colegas brasileiras que juntas unimos força e ajuda mútua para vencermos as angústias, incertezas, e nos apoiarmos durante a escrita.

A todas as crianças que puderam sentir um pouquinho da minha vontade de ajudar através do meu conhecimento, do meu carinho e da escuta das famílias que já passaram pelo meu caminho, de forma profissional e pessoal.

À minha orientadora Ana Maria Serrano, e à minha coorientadora Andrea Jurdi, que se disponibilizaram em me orientar com todo o seu profissionalismo e conhecimento, e me propiciaram contribuições pertinentes e reflexivas, que engradeceram nosso estudo.

À SUBIN pela ajuda com as informações sobre o Programa de Educação Precoce e **o SINPRO - Sindicato dos Professores no Distrito Federal**, que ajudou na divulgação da pesquisa.

E **gratidão** a todos e todas que acreditam na minha vontade de fazer mais.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A Formação de Professores(as) de Educação Especial no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, Brasil

Resumo

O(a) professor(a) de educação especial é uma poderosa contribuição para o trabalho realizado com crianças com necessidades especiais (NE), seja na educação precoce, ou nas demais modalidades da educação brasileira. Este(a) profissional tem a missão de trabalhar com crianças, e também com suas famílias, que carregam histórias de muita luta e resiliência em sua trajetória. Assim sendo, caracterizar a prática dos(das) professores(as) e seu processo de formação na educação especial é fundamental para compreender os desafios que se colocam durante os atendimentos com crianças com NE e a abordagem com as famílias para realizarem um trabalho conjunto em prol das crianças atendidas. Diante do exposto e a pesquisa realizada, o estudo atingiu os objetivos propostos, e julgamos a formação de professores(as) no programa de educação precoce satisfatória, pelo que ainda seja necessário que haja uma reestruturação administrativa e funcional. Em sua maioria, os(as) professores(as) têm uma boa formação inicial e continuada, com especializações em áreas afins e outras titulações; anualmente realizam cursos relacionados ao público-alvo do programa; levam em consideração as especificidades das crianças com NE na elaboração do planejamento; incluem a família no atendimento e nas decisões da equipa e levam em conta as preocupações e prioridades da família para atender a criança e melhorar seu desenvolvimento em diferentes aspectos. É fundamental que o programa consiga adequar a prática pedagógica de cada profissional às diretrizes, currículos e documentos atuais; às necessidades e especificidades das crianças, às novas formas de funcionamento e organização familiar para que o trabalho realizado seja eficaz e prazeroso e, com isto, melhore cada vez mais a finalidade do programa, que é de fazer a diferença na vida de milhares de crianças e famílias que passaram e passam por ele ao longo desses 33 anos de existência.

Palavras-chave: educação precoce, formação docente, intervenção precoce.

The Special Education Teacher Training in the Early Education Programme in the Federal District, Brazil

Abstract

The special education teacher is a powerful contribution to the work carried out with children with special needs (SN), whether in early education, or in other cycles of Brazilian education. This professional has the mission of working with children, and also with their families, whom carry stories of huge struggle and resilience in their trajectory. Therefore, characterizing the practice of teachers and their training process in special education is essential to understand the challenges that arise during care with children with SEN, and the approach with families to carry out a joint work for the children receiving educational support. In view of the above and the research carried out, our study achieved the proposed objectives, and we consider the training of teachers in the early education programme satisfactory, so that there is still a need for an administrative and functional restructuring. Most teachers have good initial and continuing training, with specializations in related fields and other degrees; every year they take courses related to the program's target audience; take into account the specificities of children with SN in preparing the plan; they include the family in care and in the team's decisions, take into account the family's concerns and priorities to support the child and improve his/her development in different aspects. It is essential that the program is able to adapt the pedagogical practice of each professional to the current guidelines, curricula and documents; the needs and specificities of children, the new ways of family functioning and organization so that the work carried out is effective and pleasurable, and with this it increasingly improves the purpose of the program, which is to make a difference in the lives of thousands of children and families that have passed through it during these 33 years of its existence.

Keywords: early education, early intervention, teacher training.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
Formulação do problema	2
Importância do estudo	2
Finalidade do estudo	2
Objetivos da investigação	3
Organização e conteúdo da Dissertação	3
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA	5
1.1 Evolução histórica da Educação Especial no Mundo	5
1.2 A Educação Especial no Brasil e As Políticas Públicas	7
1.3 Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner e as interações da criança no ambiente escolar e familiar	11
1.4 Intervenção Precoce no contexto educacional	17
1.5 A formação do (a) professor (a) de educação especial	21
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	28
2.1 Desenho do estudo	28
2.2 Variáveis do estudo	29
2.3 Caracterização da Amostra	30
2.3.1 Participantes	30
2.4 Instrumento de recolha de dados	31
2.5 Procedimento de recolha de dados	31
2.5.1 Análise de dados	31
2.5.2 Procedimentos	32
2.6 Procedimento de tratamento de dados	33
2.6.1 Análise de Dados Quantitativos	33
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	34
3.1 Caracterização da amostra do estudo	34
3.2 Resultados do questionário	38
3.2.1 Análise descritiva dos dados quantitativos	38

3.2.2 Análise inferencial dos dados quantitativos	50
3.2.3 Teste de Hipóteses.....	51
3.2.3.1 H1 – O tempo de formação influencia a prática pedagógica do(a) professor(a)	51
3.2.3.2 H2 – O acesso a disciplina na licenciatura relacionada à educação especial influencia o (a) professor (a) a perceber-se capacitado (a) para atender criança com NE	53
3.2.3.3 H3 – O perceber-se capacitado(a) para o atendimento de criança com NE influencia na elaboração do planejamento do(a) professor(a) para crianças com NE	54
3.2.3.4 H4 – A participação da família no atendimento impacta na prática pedagógica do(a) professor(a)	55
3.2.3.5 H5 – A participação do(a) professor(a) em formações realizadas pelo programa de educação precoce tem associação com o planejamento de atividades pedagógicas, e com o planejamento para criança com NE.....	57
3.2.3.6 H6 – O tipo de formação do(a) professor(a) tem associação com a intervenção realizada com a família	59
3.2.4 Análise dos dados qualitativos	60
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	66
4.1 Conclusões	66
4.2 Recomendações.....	69
4.3 Limitações do estudo.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	78
Anexo I: Memorando de Autorização da Pesquisa	78
Anexo II: Consentimento Informado	79
Anexo III: Questionário	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 . A Parábola dos Cegos, Pieter Bruegel, 1568.	5
Figura 2 Os três níveis da abordagem desenvolvimental sistêmica, suas interações, influências recíprocas e efeitos de fatores de risco e fatores de proteção (Carvalho, et al., 2016).	12
Figura 3 Ilustração do modelo integrado de IPI – adaptado de Dunst, 2000 citado por Carvalho, et al., 2016).....	14
Figura 4 Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, adaptado por SEAD-UFSC.	15
Figura 5 percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino - distrito federal - 2015 - 2019 (Inep, 2020, p. 39)	23
Figura 6 A abordagem estatística na pesquisa quantitativa (Manzato & Santos, 2012)	28
Figura 7 Distribuição de respondente por habilitação profissional	35
Figura 8 Distribuição dos sujeitos da amostra em relação a variável ‘Função no Programa’	36
Figura 9 Distribuição dos sujeitos quanto a variável ‘Anos de atuação no programa’	37
Figura 10 Distribuição dos sujeitos em função da variável ‘Área da Titulação’	38
Figura 11 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Modalidade de curso realizado’	39
Figura 12 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Possui cursos relacionados ao público atendido’	40
Figura 13 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Participação em formações ou cursos promovidos pelo programa’	41
Figura 14 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Formações promovidas pelo programa’	42
Figura 15 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Divulgação dos instrumentos de avaliação’	45
Figura 16 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Estudo de caso’	45
Figura 17 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Intervenção com a família’	46
Figura 18 Distribuição quanto a variável ‘Objetivo da intervenção com a família’	47
Figura 19 Distribuição quanto a variável ‘Orientações para as famílias’	47
Figura 20 Distribuição da variável ‘Envolve a família de forma colaborativa’	48
Figura 21 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Realiza trabalho colaborativo com outros setores’	48

Figura 22 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Setores de maior interlocução com trabalho no programa’	49
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Descrição dos métodos adotados para tratar pessoas com deficiência nos períodos entre 1200 e 1940 (Lopes, 2013).	6
Tabela 2 Locais de atendimento do Programa de Educação Precoce em 2019, cedido pela SUBIN/SEEDF.....	19
Tabela 3 Quantitativo de professores(as) que atuam no Programa de Educação Precoce (dados cedidos pela NUGINF, agosto/2020).	33
Tabela 4 Distribuição da amostra em função da variável ‘Gênero’	34
Tabela 5 Medidas descritivas da variável ‘Idade’	34
Tabela 6 Distribuição de respondentes por Unidade Escolar.....	35
Tabela 7 Lista de significado das siglas referentes à tabela 4	36
Tabela 8 Distribuição da amostra em função da variável ‘Titulação’	37
Tabela 9 Distribuição dos sujeitos em função da variável ‘Possui coordenação’	39
Tabela 10 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Periodicidade de formação continuada’	41
Tabela 11 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Disciplina relacionada a educação especial’ ..	42
Tabela 12 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’	43
Tabela 13 Distribuição da variável ‘Planejamento de atividades pedagógicas’	43
Tabela 14 Distribuição da variável ‘Planejamento para criança com NE’	44
Tabela 15 Distribuição da amostra quanto a variável ‘Processo de avaliação’	44
Tabela 16 Distribuição da variável ‘Participação da família’	46
Tabela 17 Resultados do teste de associação	50
Tabela 18 Distribuição conjunta das variáveis ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’ e ‘Anos de atuação no Programa’	51
Tabela 19 Distribuição conjunta das variáveis ‘Planejamento de atividades pedagógicas’ e ‘Anos de atuação no Programa’	52
Tabela 20 Distribuição conjunta das variáveis ‘Planejamento para criança com NE’ e ‘Anos de atuação no Programa’	52
Tabela 21 Distribuição conjunta das variáveis ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’ e ‘Teve disciplina relacionada a educação especial na licenciatura’	53

Tabela 22 Distribuição conjunta das variáveis ‘Planejamento para criança com NE’ e ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’	54
Tabela 23 Distribuição conjunta das variáveis ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’ e ‘Participação da família na Educação Precoce’	55
Tabela 24 Distribuição conjunta das variáveis ‘Planejamento para criança com NE’ e ‘Trabalha de forma colaborativa com a família envolvendo a sua participação nas decisões da equipe’	56
Tabela 25 Distribuição conjunta das variáveis ‘Planejamento de atividades pedagógicas’ e ‘Já participou de formações da Educação Precoce’	57
Tabela 26 Distribuição conjunta das variáveis ‘Planejamento para criança com NE’ e ‘Já participou de formações da Educação Precoce’	58
Tabela 27 Distribuição conjunta das variáveis ‘A intervenção com a família visa responder’ e ‘Titulação’	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Lista de cursos realizados pelos sujeitos relacionados ao público atendido	40
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEE – Centro de Educação Especial
CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CEI – Centro de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEE – Conselho Nacional de Educação Especial
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DI – Deficiência Intelectual
DM – Deficiência Múltipla
DV – Deficiência Visual
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EEAA- Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EE – Educação Especial
FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IP – Intervenção Precoce
IPI – Intervenção Precoce na Infância
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NE – Necessidades Especiais
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NUGINF – Núcleo de Gestão da Informação
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OP – Orientação Pedagógica
PEP – Programa de Educação Precoce
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SINPRO - Sindicato dos Professores no Distrito Federal

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

SUBIN – Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral

TCI – Termo de Consentimento Informado

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações (tradução do inglês)

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

“O diferente não é ruim, ele só não é mais do mesmo.”
Mychel Keppler

Introdução

Em Portugal, a Intervenção Precoce na infância é definida pelo Decreto-Lei nº 54/2018 como “o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (Decreto-Lei 54/2018, p. 2920).

No contexto educacional a IP pode ter caráter interdisciplinar. Para tanto é necessário a “cooperação com as famílias como principais parceiros dos(as) professores(as)/profissionais”, e a “construção do trabalho em equipa interdisciplinar quer na planificação quer na implementação das ações acordadas” (EEADSN, p. 24, 2010). Ainda em Portugal, as práticas baseadas na evidência

No Brasil, Nascimento, Rosa & Burnagui (2018) apresentam que os programas de Intervenção Precoce - IP podem incluir serviços especializados, como “médico, social e psicológico; reabilitação; suporte à família; educação especial; e suporte ao acesso a serviços tradicionais como pré-escola e creches” (p. 433). Segundo as autoras os atendimentos podem ocorrer em “clínicas de saúde, hospitais, centros de reabilitação ou de IP, centros comunitários, casa ou escolas” (p.434)

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, promulgada em 1996, em seu artigo 58, parágrafo 3º, prevê a educação especial como dever do Estado, tendo início na faixa etária de zero aos seis anos, na educação infantil (Brasil, 1996). Para esse público que foi criado o programa de Educação Precoce da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que consiste num “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” (SEEDF, 2010, p. 103).

O público-alvo do programa são crianças de zero a três anos e onze meses, que apresentem atraso no desenvolvimento, em situação de risco, de prematuridade, com diagnóstico de deficiências ou com potencial para altas habilidades/sobredotação (SEEDF, 2010). Para oferecer condições necessárias de aprendizagem às crianças é fundamental que os(as) professores(as) de educação especial que atuem ou queiram atuar no programa de Educação Precoce possuam conhecimento prévio sobre o público atendido, planejem atividades para crianças com e sem necessidades educativas especiais e realizem um trabalho conjunto com as famílias, compreendendo suas trajetórias e mediando a aprendizagem da criança com o apoio destas.

Formulação do problema

O(a) professor(a) de educação especial é um poderoso contributo para o trabalho realizado em crianças com necessidades educativas especiais, seja na educação precoce, ou nas demais modalidades da educação. Este(a) profissional tem a missão de trabalhar com crianças, e com suas famílias, que carregam histórias de muita luta e resiliência em sua trajetória.

No intuito de identificar como o(a) profissional se prepara para atuar no Programa de Educação Precoce, quais desafios devem ser superados? Assim sendo, caracterizar a prática dos(as) professores(as) e seu processo de formação na educação especial é fundamental para compreender os desafios que se colocam durante os atendimentos com crianças com Necessidades Especiais - NE. Também é necessário compreender como é realizada a abordagem com as famílias para que realizem um trabalho conjunto em prol das crianças atendidas.

Importância do estudo

A presente pesquisa é necessária pelo facto de existir poucos estudos relacionados à temática da educação precoce no Brasil. A área da educação especial ainda tem pouca formação inicial específica, para os(as) estudantes que possuem o desejo de ingressar ao fim da licenciatura ou da graduação nesta carreira profissional. E quando se tornam professores(as) deparam-se com escassos espaços de formação continuada direcionada à educação precoce e ao público-alvo da intervenção, às dificuldades encontradas e ao envolvimento com as famílias das crianças atendidas pelo programa.

Sabemos que a cada dia, a investigação e a ciência trazem novas leituras e compreensão sobre síndromes e dificuldades de aprendizagem, que surgem no contexto educacional da educação especial e por isso, a necessidade de atualização constante de estudos por parte dos(as) profissionais que atendem as crianças que fazem parte do público-alvo da educação precoce. Com esse conhecimento em formação continuada, podemos de facto atuar em sala de atendimento de forma significativa e ser mais um importante membro da rede de apoio das crianças e famílias atendidas.

Finalidade do estudo

Com a realização deste estudo pretendeu-se conhecer e caracterizar a prática pedagógica e a formação de professores que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, com deficiência ou riscos de desenvolvimento regularmente matriculadas no Programa de Educação Precoce, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

Objetivos da investigação

A fim de compreender a formação dos(as) professores(as) que atuam no programa de educação precoce definimos os seguintes objetivos de investigação: 1) Caracterizar em termos demográficos os professores que integram o programa de educação precoce; 2) Identificar os tipos de formação (inicial, especialização e continuada) dos(as) professores(as); 3) Identificar a prática pedagógica dos(as) professores(as) no contexto educacional, e 4) Identificar a intervenção realizada com a família da criança atendida pelo programa de educação precoce.

Organização e conteúdo da Dissertação

O estudo proposto está organizado em 4 capítulos. No **primeiro capítulo**, *Revisão de Literatura*, abordamos tópicos que teorizam este estudo, como a evolução histórica da educação especial no mundo e no Brasil, passando por factos e convenções importantes que marcaram a luta por direitos e respeito. Consequente temos uma explanação sobre o Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner, que nos ajuda a entender como as relações que a criança estabelece com os ambientes em que convive influenciam no seu desenvolvimento global.

Após, a intervenção precoce no contexto educacional e atrelada ao programa de educação precoce; a formação do professor de educação especial, percurso importante que devemos traçar para compreender suas dificuldades e recursos para realizar os atendimentos de forma significativa para as crianças e famílias.

No **segundo capítulo**, *Metodologia de Investigação*, apresentamos a metodologia utilizada na tese composta pelo desenho de estudo, finalidade, objetivos com hipóteses e questões de investigação, e as variáveis da mesma, seguidos do desenho de investigação, instrumento e procedimento de recolha de dados.

No **terceiro capítulo**, *Apresentação e Discussão dos Resultados*, temos a caracterização da amostra, os resultados do questionário e a análise e discussão dos dados quantitativos e qualitativos, obtidos nas respostas do questionário *online*, bem como a interpretação dos resultados obtidos no teste de hipóteses, relacionando-os às pesquisas e estudos da temática de formação e atuação do(a) professor(a) de Educação Especial, trabalho colaborativo, e a participação da família no programa de Educação Precoce.

No **quarto capítulo**, *Conclusões, Limitações e Recomendações*, mencionamos as conclusões que foram mais relevantes de acordo com os objetivos e a finalidade deste estudo, como também as

limitações que foram impostas à realização do estudo como um todo, e as recomendações e sugestões que podem ser realizadas em estudos futuros.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Evolução histórica da Educação Especial no Mundo

Na Idade Antiga havia pouquíssimo conhecimento sobre a forma de educar e cuidar de crianças ou pessoas com deficiência, e essa ignorância perdurou por bastante tempo na história, pois elas ficaram à margem da sociedade, escondidas em suas casas e tratadas como crianças ou criaturas abomináveis.



Figura 1 . A Parábola dos Cegos, Pieter Bruegel, 1568.

Na Grécia eram largadas à própria sorte em montanhas altas sem nenhum recurso. Na Roma antiga eram lançadas no fundo do rio ou atiradas em penhascos e no Egito, eram mortas com marretadas e enterradas com a ‘esperança’ de que voltassem perfeitas de beleza e inteligência (Corcini & Casagrande, 2016). Com isso, “esse ideal de homem perfeito, sem qualquer anormalidade no corpo e na mente, trouxe como consequência um sistema eugênico, amplamente aceito e difundido na literatura filosófica antiga” (Martins, 1999, p. 128).

Na Idade Média estas crianças e pessoas eram relacionadas ao pecado, demônio, atos de feitiçaria e consequentemente, perseguidos e mortos. Só bem mais à frente, por volta do ano de 1500, que pesquisas científicas correlacionaram a deficiência a uma “disfunção orgânica”, e os médicos Paracelsus e Cordano relatam que as pessoas com deficiência mereciam tratamento, não punição ou exorcismo (Martins, 1999).

Período	Perspectiva social	Tratamento
1200-1700	Possuído pelo demônio	Tortura; queimado vivo
1800-1920	Defeito genético; Inferior	Aberração
1930-1940	Defeito genético	Esterilizado, Exterminado

Tabela 1 Descrição dos métodos adotados para tratar pessoas com deficiência nos períodos entre 1200 e 1940 (Lopes, 2013).

A partir de 1700 começaram a surgir asilos e institutos por todo o mundo, que começaram a acolher estas pessoas para terem o mínimo de instrução com a aprendizagem de funções básicas, que pudessem melhorar sua autonomia e independência. Nesse percurso, poucos indivíduos que se preocupavam com a vida das pessoas com deficiência se esforçaram em pensar na educabilidade destas e, com isso, tivemos a invenção do primeiro método de sinais em 1770; o método oral com leitura labial e orofacial; e em 1829, o método Braille, que foi adaptado de um código militar francês 10 anos antes (Delou, 2018).

No continente americano, por volta de 1800 a 1850, os Estados Unidos destacaram-se pela a criação de institutos de educação voltados para educação de surdos em Connecticut. Também o fizeram para cegos em Massachusetts, New York e Ohio, e criaram o primeiro internato público do país para retardados mentais¹, seguindo o modelo europeu (Santiago, 2003).

Neste mesmo período no sul da França, o médico-pedagogo Jean Marc Itard se tornou o Pai da Educação Especial² por resgatar um menino que estava privado de qualquer convívio social e instruí-lo de maneira gradual e significativa, enfatizando sua intervenção educativa nos aspectos cognitivo e social. Durante seus anos de estudo com Victor, Itard nos trouxe uma verdade que auxiliou e auxilia até os dias de hoje a área da Educação, de que “um grande vício da educação é crer que ela deva ser a mesma para todos os indivíduos” (Cordeiro & Antunes, 2009, p. 6).

A médica e também pedagoga Maria Montessori nos trouxe através de seu método montessoriano a necessidade de educar crianças com deficiências em estabelecimentos de ensino que favorecessem o convívio social, e desenvolvessem a globalidade da individualidade infantil, rumo a um desenvolvimento pleno (Duarte, 2014).

As nomenclaturas que estão relacionadas à educação especial vão modificando-se de acordo com avanço da ciência, educação e conhecimento da sociedade. Entretanto, até a primeira metade do

¹ Termo utilizado na época para referir-se a pessoa com deficiência intelectual.

² Alcinha dada a Itard pelo grande contributo de seu estudo para área da educação especial.

século XX, acreditava-se que alguém que nascesse com algum déficit sensorial ou mental estava condenado a viver com essas limitações, pois o “termo deficiência era entendido como um problema de herança genética, ou seja, algo que não mudaria ao longo da vida”. (Domingues & Domingues, 2009, p. 3).

Já no Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970 iniciou-se no Estado de São Paulo a mobilização para educação de crianças e jovens com deficiência, com advento de cursos e pós-graduações nas universidades públicas, também na rede privada de ensino voltadas para a Educação Especial, assim como a formação do(a) professor(a) especializado(a) para atender o público-alvo da Educação Especial (Omote, 2020).

1.2 A Educação Especial no Brasil e As Políticas Públicas

Na trajetória da educação especial, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência “varia de cultura para cultura e reflete em crenças, valores e ideologias que, materializadas em práticas sociais, estabelecem modos diferenciados de relacionamentos entre esta e outras pessoas, com ou sem deficiências” (Lopes, 2013, p. 2).

No Brasil, o movimento da educação especial foi iniciado com inspiração no modelo europeu e norte-americano ainda no período da monarquia, quando em 1854, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde se tornaria Instituto Benjamim Constant (IBC). Em 1857, o imperador ainda fundou o Imperial Instituto dos Surdos-mudos que também foi renomeado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Domingues & Domingues, 2009). É necessário salientar que de toda a população cega e surda deste período, apenas uma parcela mínima que era atendida nestes institutos.

Passados cem anos, em 1954, e já após a proclamação da república, iniciou-se o movimento que constituiu nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE's, que deram origem a vários institutos de atendimento tempos depois, ao longo das décadas de 60 e 70. Neste mesmo período, a rede pública de ensino ampliou escolas especializadas e classes especiais nas escolas regulares (Balbinot, 2018).

No ano de 1973 o MEC- Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial, responsável pela gerência da educação especial na época, e que “impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e sobredotação, mas de maneira ainda assistencial e com iniciativas isoladas do Estado” (Brasil, 2008, p. 15). Em 1975, tivemos a Declaração dos Direitos das

Pessoas Deficientes, uma resolução aprovada pela Assembleia Geral da ONU, que em seu artigo 6º destaca que:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortópticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (Brasil, 1975).

Assim, “a educação especial surgiu com muitas lutas, Organizações Não Governamentais - ONG’s, e leis favoráveis aos deficientes, e a educação inclusiva também começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1996” (Rogalski, 2010, p. 3).

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 traz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com o advento desta e outras leis, decretos e resoluções, as pessoas com deficiência começaram a ser “avaliadas sobre suas potencialidades e possibilidades de inclusão e participação produtiva na sociedade, a partir de indicadores padronizados” (Brasil, 2005, p. 9).

Anos depois, a Declaração de Salamanca foi elaborada e resultou num documento de grande contributo na luta pela educação especial e educação inclusiva. Foram reunidos em assembleia 88 países e 25 organizações internacionais entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca - Espanha, em que decidiram como pontos importantes, dentre outros, que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem... e possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas (Brasil, 1994, p. 1)

Esta declaração, que tem o Brasil como signatário ainda proclama que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Brasil, 1994, p.1). Todo o seu texto trabalha com a ideia da prática pedagógica dos sistemas educacionais ser centrada na criança, com a criação de políticas públicas, escolas e serviços de apoio, que efetivem e garantam o direito de toda criança a uma educação de qualidade, independente de sua condição física, cognitiva ou sensorial.

Em 2001, pelo Decreto 3.956, de 8 de outubro, na Convenção da Organização dos Estados Americanos (Convenção de Guatemala), entrou em vigor no Brasil, assim como em outros países do continente americano, a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de

discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência³. E no seu artigo 3º prevê que os países devem trabalhar prioritariamente, entres outros pontos, na:

[...] 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 (OEA, 1999)

No mesmo ano de 2001, o MEC publicou as Diretrizes Nacionais – DCN's para Educação Especial, que em seu texto traz a importância da “identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais” (Brasil, 2001, p. 56). As DCN's para Educação Especial ainda abordam ser imprescindível a atuação dos serviços de assistência social e sua integração com os sistemas de saúde visando a garantia total do processo formativo da criança.

Mais de uma década depois surge a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, nº 13.146/15, que reforça o conceito de pessoa com deficiência e dá ênfase no artigo 14, referente à autonomia e participação social:

[...] o processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência, e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, teve sua última atualização em 2019, e em seu capítulo V, artigo 58, entende a educação especial como “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). E traz ainda no artigo 59 que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Com essa atualização de 2019 também foi retificada a idade de ingresso na educação especial, que passa a iniciar aos 0 anos de idade e se prolonga por toda a vida do educando, tornando a educação especial uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino.

De acordo com a referida lei, os sistemas de ensino devem adequar-se às necessidades especiais do educando, disponibilizando serviços de apoio especializado. Como exemplo temos o AEE- Atendimento Educacional Especializado, e o EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem,

³ Terminologia popular no Brasil entre 1986 e 1996, mas foi substituída na metade da década de 90 por “pessoa com deficiência, referindo que esta não porta a deficiência como um objeto, e sim que a tem (Sassaki, 2002).

que atendam suas peculiaridades para que possam desenvolver suas potencialidades num ambiente escolar que favoreça seu processo de ensino aprendizagem.

Em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva – PNEEPI, que chega acompanhando o conhecimento e as lutas sociais com intuito de promover educação de qualidade para todos, sem exceção, e ainda garante:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 10).

Por mais que tenham sido criadas leis e políticas públicas que garantam a inclusão de pessoas com deficiência e seu direito à educação pública e de qualidade, o que tem sido visto nos últimos anos por parte do Estado foi o delegar de responsabilidades de efetivar a inclusão e atendimento ao educando com deficiência aos serviços de assistência social. Dessa forma, associações de pais, instituições filantrópicas e outras organizações sem fins lucrativos acabam por manter pessoas com deficiências sendo assistidas em instituições especializadas.

Com a luta pelos direitos humanos e a chegada de políticas públicas que garantem em tese, o acesso de crianças e pessoas com deficiência à escola, houve a necessidade de ter professores/profissionais capacitados para receberem essas crianças. Eles também precisavam trabalhar com as famílias dessas crianças, que muitas vezes não tinham apoio e nem garantia que seus filhos fossem atendidos, e com acesso a serviços que ajudassem a melhorar a condição de sua vida.

Nesse contexto, a escola configura-se como um dos ambientes por onde as crianças com NE circulam e frequentam durante boa parte da vida, e merece atenção das autoridades para criação de políticas públicas que efetivem seu papel de oferecer uma educação de qualidade a toda e qualquer criança. Chicon & Rodrigues (2010) ressaltam que a:

[...] trajetória de ignorar, reconhecer, conhecer, distanciar, questionar e ter alguma iniciativa para com o grupo foi percorrida na relação educacional também, na qual identificamos no pós-guerra a constituição de reabilitação, inserção de amparo educacional segregado,

familiarização por tolerância, codificação de “algumas” diferenças – inserção de adaptações, assimilação do sistema escolar das diferenças, e incerteza das ações atualmente (p. 18).

1.3 Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner e as interações da criança no ambiente escolar e familiar

A relação família-escola é extremamente importante para ambos e principalmente para a criança, pois a aprendizagem necessita de mecanismos e ações que só dão resultado se tiverem o trabalho conjunto da família sendo parceira, e colaboradora da escola para o desenvolvimento efetivo da criança (Borges, 2018). Bronfenbrenner e seu modelo ecológico de desenvolvimento traz a importância dos sistemas e ressalta a aprendizagem da criança estar relacionada às suas atividades individuais, e sua interação com outras crianças, pessoas e ambientes.

A Intervenção Precoce assenta sobre os contributos conceptuais que lhe são fornecidos por três grandes áreas do saber: as neurociências, a investigação sobre desenvolvimento dos bebês e as perspectivas contextuais e ecológicas do desenvolvimento. Isto contribuiu para se passar a dar mais atenção e valor às interações precoces no processo de desenvolvimento, levando a que, de uma intervenção centrada exclusivamente na criança, se evoluísse para uma intervenção mais preocupada com a qualidade e natureza das interações (Franco, 2007, p. 115).

Na Educação Precoce realizada no Distrito Federal, no Brasil, a criança pode ser encaminhada por um(a) profissional da saúde ou educação a partir dos 15 dias de vida, uma fase em que a história de interação da criança com cuidadores nos primeiros anos de vida será a base para futuras relações sociais (Pereira, et al., 2014). Em pouco tempo, ela constrói um vínculo muito forte com sua mãe e familiares, e seu contexto familiar transforma-se em seu lar, um ambiente seguro de carinho e proteção. Aos poucos ela vai conhecendo outras pessoas, visitando e explorando novos ambientes que sua família frequenta.

Em Portugal, o trabalho de investigação de organismos reconhecidos pela IPI – Intervenção Precoce na Infância, proporcionou aos profissionais as práticas recomendadas para IP baseadas na evidência científica, trazendo um conjunto de fatores que ajudam a conduzir de forma eficaz o trabalho realizado com as crianças e suas famílias, são eles:

- Intervenções centradas na família e baseadas nas rotinas;
- Intervenções em contextos naturais de aprendizagem;
- Trabalho em equipa, preferencialmente transdisciplinar;
- Coordenação e integração de serviços e recursos (Carvalho, et al., 2016, p. 67).

Para que esses fatores sejam incorporados nas práticas dos profissionais, é necessário que os programas se atentem ao que há de inovador no conhecimento científico e nas experiências exitosas de outros países, e entre eles destacam-se as práticas baseadas em evidências, que são um processo

de tomada de decisão e integram as evidências mais confiáveis e adequadas da investigação científica aos valores dos profissionais e das famílias (Carvalho, et al., 2016).

[...] a intervenção precoce na infância corresponde a um conceito e a uma prática que continuam a evoluir e a refletir a vontade e determinação de investir muito precocemente em crianças com problemas do neurodesenvolvimento ou alto risco e suas famílias. Cabe a todos nós, profissionais, formadores, supervisores coordenadores e decisores políticos, um relevante papel para fazer da IPI uma área de excelência (Carvalho, et al., 2016, p. 64).

Boato (2009) ressalta que para Wallon, “o sentimento pode ser vivo e profundo na criança” (p. 68), “essa relação afetiva e as propostas de vivências e experiências, antes de causar qualquer tipo de submissão ou oposição, devem seguir no sentido de dar autonomia ao aluno” (p. 69). Essa afetividade é fundamental para o desenvolvimento sócio afetivo da criança e sua transformação ao longo do tempo, em agente de mudança na sociedade, com valores, princípios e atitudes que derivam de uma educação cheia de afeto, proteção e enfatizando sua importância em todos os ambientes que convive.



Figura 2 Os três níveis da abordagem desenvolvimental sistêmica, suas interações, influências recíprocas e efeitos de fatores de risco e fatores de proteção (Carvalho, et al., 2016).

Na abordagem sistêmica, como nos mostra a figura 2 acima, os ambientes de aprendizagem e as relações que a criança possui têm importante papel no que diz respeito ao seu desenvolvimento, principalmente quando

[...] os cuidados a nível de pré-natal e de acompanhamento da saúde e desenvolvimento das crianças nas primeiras idades tendem a ser mais deficitários nas populações de risco ambiental, o que vai aumentar a probabilidade de surgirem situações de atraso de desenvolvimento ou mesmo de incapacidade nestas populações (Carvalho, et al., 2016, p. 46).

Nas concepções de aprendizagem, o inatismo revela que a pessoa “traz suas potencialidades através de heranças hereditárias pré-determinadas e, todas essas potencialidades serão despertadas

no tempo certo, ou seja, na maturação normal ao longo da vida essas potencialidades vão se mostrando” (Silva, 2017, p. 14). Já no empirismo, que prega a construção do conhecimento através das experiências, “ao nascer, a mente humana está completamente vazia, como uma *tábula rasa*, uma folha de papel em branco que recebe, pela experiência, o conhecimento” (Ferreira, 2009, p. 23).

O interacionismo acredita na interação entre os fatores internos e externos na formação da pessoa, uma vez que associa a natureza humana e o meio, e a relação desses dois elementos na construção do conhecimento (Santos, Oliveira, & Junqueira, 2014). O construtivismo, na visão de Jean Piaget reconhece a maturação biológica, e que o “desenvolvimento é processo conduzido por meio das assimilações, acomodações e equilibrações” (Marinho, 2016, p. 21), em que a criança adapta-se em relação ao meio.

Ainda temos o sócio interacionismo, no qual o programa de educação precoce é pautado, por essa abordagem permitir “trazer as atitudes dos participantes no processo de construção da brincadeira naquilo que diz respeito aos referenciais da cultura, à relação com os parceiros, aos processos de significação e ressignificação da realidade, etc” (Sant’ana, Resende, & Ramos, 2004, p. 17). Assim o processo de ensino e aprendizagem da criança é o resultado da interação dela com o mundo ao seu redor, das experiências, e descobertas por meio da ludicidade e das relações que ela constrói ao longo de sua vida.

Isto remete-nos para o Modelo Ecológico de Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner, referenciado em “a Ecologia do Desenvolvimento Humano” (1996), onde este indica que um ser humano em desenvolvimento, neste caso uma criança, é influenciado pelo ambiente onde se encontra inserido e pelas relações que o circundam.

Urie Bronfenbrenner concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, em que cada peça contém ou está contida noutra. Algumas metáforas têm sido usadas para ilustrar a organização sistêmica dos ambientes de influência ou contextos de desenvolvimento (Yunes & Juliano, 2010, p. 354).



Figura 3 Ilustração do modelo integrado de IPI – adaptado de Dunst, 2000 citado por Carvalho, et al., 2016)

O contexto familiar é extremamente rico em possibilidades de intervenção, por ser um ambiente já conhecido da criança e no qual ela vive a maior parte do seu dia. É nele que a criança convive com parentes mais próximos e vivencia suas primeiras experiências e descobertas.

As abordagens pelas quais opta e as palavras que usa deverão ser cuidadosamente individualizadas, dependendo da situação da família. Isto significa que cabe a cada um de nós desenvolvermos o nosso próprio “estilo” flexível e uma diversidade de formas de estarmos centrados na família, a melhor maneira de começarmos a desenvolver estas capacidades é partir dos pontos fortes existentes – ou seja, identificando os comportamentos e práticas que utiliza e que já são centrados na família a partir daí (McWilliam, Winton, & Crais, 2003, p. 173).

O termo centrado na família, “é definido como um tipo particular de prática de ajuda para que as famílias possam tomar decisões informadas, reconhecendo e construindo sobre os pontos fortes da família, e participação ativa de membros da família na intervenção na primeira infância (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016, p. 37).

Os princípios de uma abordagem centrada na família têm suas origens nos sistemas ecológico e social, e de acordo com McWilliam, Winton, & Crais (2003), estes listados abaixo mais se adequam a esta prática:

- Encarar a família como a unidade de prestação de serviços.
- Reconhecer os pontos fortes da criança e da família.
- Dar resposta às prioridades identificadas pela família.
- Individualizar a prestação de serviços.
- Dar resposta às prioridades, em constante mudança, das famílias.
- Apoiar os valores e o modo de cada família (p. 11).

O ambiente familiar, o ambiente escolar e outros locais que a criança frequenta são considerados contextos naturais de aprendizagem, por oferecer à criança atividades interessantes e

significativas que potencializam competências e habilidades sobre suas próprias capacidades, e “estas oportunidades surgem tanto na vida familiar (rotinas, eventos familiares, atividades lúdicas como jardinagem, etc.) como na vida na comunidade (saídas de família, acontecimentos comunitários, idas à igreja/grupos religiosos, espetáculos, etc.), ou nos espaços formais de aprendizagem, como as creches e jardins de infância” (Carvalho, et al., 2016, p. 70).

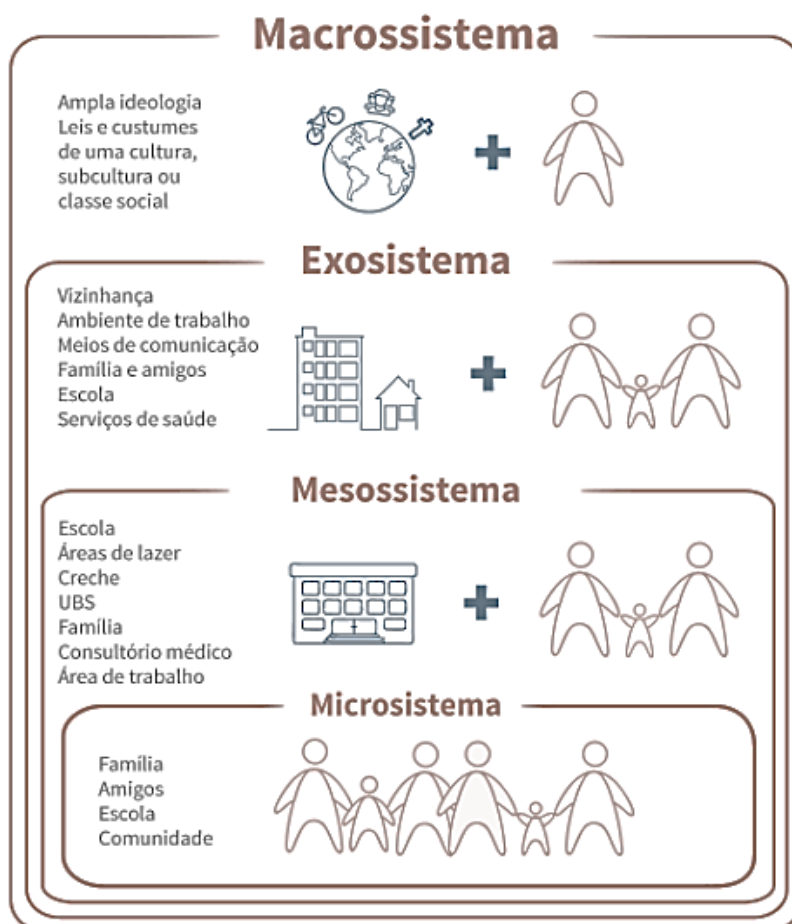


Figura 4 Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, adaptado por SEAD-UFSC.

A figura 4 apresenta o Modelo Ecológico de Desenvolvimento, que tem como pontos essenciais vários sistemas em que o objetivo principal é “o estabelecimento de novas relações da criança com outros prestadores de cuidados e/ou profissionais num contexto completamente distinto, numa fase em que ainda se encontram a construir relações de vinculação” (Peixoto, et al., 2014, p. 3). Essas relações serão construídas com os adultos principais presentes na sua vida, sendo esses sistemas nomeados como: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

No Microsistema, a criança conta com apoio da família, amigos, escola e comunidade. Nele estão inseridas pessoas e ambientes mais acolhedores e próximos da criança, e a relação com eles

tende a ser mais duradoura, ao passo que esse sistema promove mudanças no curso da vida da criança, e para que isso ocorra é necessário a presença de pessoas com personalidade, temperamentos e sistema de crença diferentes (Barreto, 2016).

No Mesossistema, há “inter-relações entre os contextos que a criança participa ativamente, tais como a inter-relação da família com a escola e a Igreja” (Yunes & Juliano, 2010, p. 359). Essa relação entre família e escola deve ser construída baseada nas melhores condições de aprendizagem para a criança, fruto de sua interação com os meios e relações com as pessoas que convive.

No Exossistema, a criança não é diretamente envolvida no processo, mas sim afetada por ele de maneira indireta pelas ligações entre microssistemas onde ela não está inserida. Esses sistemas “influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo (a família extensa, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança)” (Polleto & Koller, 2008, p. 407).

Já o Macrossistema, que tem padrão de características do micro, meso e exossistema é “representado por padrões similares de estilos de vida e ideologias que se refletem nas metas e práticas de socialização” (Bhering & Sarkis, 2009, p. 15). A interação entre crianças, adultos e atividades define o âmbito do desenvolvimento humano.

Enquanto o mesossistema “refere-se às inter-relações entre dois ou mais microssistemas em que a pessoa está envolvida e participa de forma ativa, o exossistema compõe-se de um ou mais ambientes em que a pessoa não participa diretamente”. O macrossistema “envolve todos os ambientes formando uma rede de interconexões” (Leão, Souza, & Castro, 2015, p. 342).

Dessa forma, o estudo Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na obra de Piaget, refere que “o desenvolvimento é o processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem” (Ferracioli, 1999, p. 187) sendo que cada aprendizagem é uma parte do desenvolvimento do todo. Segundo o autor, Piaget delimita a noção de aprendizagem “à aquisição de um conhecimento novo e específico derivado do meio” (p.187), remetendo, mais uma vez, para as influências que o meio tem no desenvolvimento do indivíduo e que essas interações acontecem nos dois sentidos.

Guralnick (2005), citado por (Mendes, 2012) traz a abordagem sistêmica como uma estratégia de desenvolver uma intervenção eficaz, e sua principal característica é que ela seja centrada na família, apontando algumas etapas fundamentais para o funcionamento da equipa de IP:

- Despiste e sinalização das situações de risco;
- Monitorização e vigilância da crianças em risco;

- Acesso aos serviços de IP;
- Avaliação interdisciplinar;
- Determinação da elegibilidade para IP;
- Avaliação dos factores de stress das famílias;
- Planeamento, desenvolvimento e implementação dos programas de IP;
- Monitorização e avaliação dos resultados;
- Planeamento da transição da criança (p. 19).

1.4 Intervenção Precoce no contexto educacional

A Intervenção Precoce compreende um período crucial para a formação integral da criança, e os primeiros 6 anos de vida são responsáveis por grande parte da personalidade da mesma. Dias, Correia & Marcelino (2013) falam que nessa fase “é que o sujeito aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Neste sentido, o conhecimento da criança nesta etapa da sua vida torna-se elemento essencial para os profissionais de educação que com ela desenvolvem uma ação educativa” (p. 11)

No contexto educacional, a Intervenção Precoce conta com profissionais de diferentes áreas da saúde e educação, que desempenham funções extremamente importantes para melhorar o desenvolvimento global, das crianças atendidas neste ambiente. A creche e pré-escola proporcionam à criança de 0 a 5 anos vivências e descobertas, que auxiliam no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma significativa e com ricas experiências, pois no momento que a criança ingressa no ambiente escolar, ela amplia suas relações e modos de agir:

[...] os processos proximais vão se expandir e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Isso por si só é uma grande mudança. Para os pais e familiares próximos, lidar com a entrada de uma criança pequena na creche/pré-escola significa lidar com muitos sentimentos, por vezes ambivalentes. Tais vivências trazem para o contexto familiar novas preocupações, rotinas e adequações. A relação entre os microssistemas na qual a criança está diretamente implicada, torna-se uma real necessidade. (Bhering & Sarkis, 2009, p. 15).

Também devemos levar em consideração as experiências que a criança traz de casa para o contexto escolar, que nos permitem assim, “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Ao contrário do que se dizia antigamente e até mesmo alguns anos atrás, a criança não é uma página em branco, pois ela traz consigo experiências positivas e negativas, ricas de interações com pessoas, objetos, animais e outros elementos da natureza e da vida urbana, que a fazem única e merecedora de ter toda sua trajetória desde o nascimento considerada. Dallari & Korczak (1986) reforçam essa fala:

A criança tem um futuro, mas também tem um passado, feito de acontecimentos marcantes, de lembranças, de muitas horas de meditação solitária e profunda. Assim como

nós. Ela sabe lembrar e esquecer, apreciar e desprezar, desenvolver um raciocínio lógico – e também errar, quando lhe falta conhecimento. É capaz de confiar e duvidar, com equilíbrio (Dallari & Korczak, 1986, p. 87).

E para que essa nova relação da criança ocorra de forma harmoniosa é necessário que o(a) professor(a) de educação especial e demais profissionais compreendam a história da família. Deve-se também ter uma abordagem diferenciada para com esta, pois diferentemente de outras áreas da educação, na educação especial é fundamental que o(a) professor(a) tenha ‘motivação’ e ‘satisfação’ em trabalhar diariamente com esse público, além de formação adequada (inicial e continuada) que atenda às necessidades da sua prática pedagógica (Ribeiro, 2014).

O Programa de Educação Precoce da SEEDF, situado no Distrito Federal, capital do Brasil, que em 2020 completou 33 anos de existência “refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir do seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo do seu potencial” (SEEDF, 2010, p. 103). Ele foi idealizado pela SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, oferta Intervenção Precoce no contexto educacional para crianças matriculadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, e é destinado a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de vida:

[...] que apresentem atraso no desenvolvimento, e que se encontrem em situação de risco, de prematuridade, com diagnóstico de deficiência, ou com potencial de precocidade para altas habilidades e/ou superdotação. (SEEDF, 2010, p. 103).

O programa é composto por professores(as) licenciados(as) em Educação Física e Pedagogia, que atuam diretamente com as crianças e as famílias nos atendimentos:

[...] nesse programa, os alunos recebem atendimento na área da pedagogia e educação física, com atividades que estimulem a independência e autonomia da criança, bem como atividades de vida diária e psicoafetivas, tendo em vista a terminalidade na Educação Precoce e entrada para Educação Infantil, onde terão atividades e rotinas diárias completamente diferentes. (Cunha, 2019, p. 15).

Ele também conta o apoio de pedagogo(as) especialistas e psicólogos(as) que fazem parte da EEAA – Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem, e que atuam de maneira pontual com avaliações e intervenções realizadas na criança, reuniões com a família, entre outras atividades, de forma a viabilizar a inclusão desta criança no primeiro período da educação infantil. Esta inclusão da criança finalista do último ano de educação precoce é feita a partir de um estudo de caso realizado por professores do programa, coordenador local, EEAA, secretário(a) da unidade escolar, diretor(a) e vice-diretor(a), equipa da Coordenação Regional de Ensino – CRE. Atualmente, o programa é ofertado em 19 unidades escolares do DF, compreendidas em:

CRE	Unidade Escolar
Brazlândia	CEE 01
2. Ceilândia Sul	CEE 01
Ceilândia Norte	CEE 02
Gama	CEE 01
Guará	CEE 01
Núcleo Bandeirante	CAIC JK
Núcleo Bandeirante (Riacho Fundo II)	CEI
Paranoá	CEI
Planaltina	CEE 01
Plano Piloto	CEE 02 de Brasília
	CEI 01
	CEEDV
Recanto das Emas	CEI 304
Samambaia	CEE 01
São Sebastião	CAIC Unesco
Sobradinho	CEE 01
Taguatinga	CEI 04
	CEI 07

Tabela 2 Locais de atendimento do Programa de Educação Precoce em 2019, cedido pela SUBIN/SEEDF.

Apesar da educação precoce ser ofertada em sua maioria em CEE - Centro de Ensino Especial, como vemos na tabela 2, o atendimento é realizado nestes estabelecimentos em caráter provisório, em CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e preferencialmente em CEI - Centro de Educação Infantil. Isso se justifica pela capacidade destas unidades escolares de realizar uma “educação inclusiva e que responda à diversidade das condições dos estudantes, promovendo e garantindo sua inclusão educacional” (SEEDF, 2010, p. 105).

O programa que contempla atualmente cerca de 2.870 crianças, de acordo com o censo escolar de 2019 (GDF, 2019) está entre as 24 práticas educacionais mais inovadoras do mundo elencadas pelo Zero Project, uma iniciativa da Austríaca *Essl Foundation*. Este programa realizado no ambiente escolar, recebe “bebês com deficiência, com hipótese diagnóstica de deficiência, bem como perturbação do espectro autista, crianças com altas habilidades e consideradas de risco, como prematuras, pós-maduras, filhos de mães diabéticas, entre outros casos” (Borgo, 2020). Sobre a estrutura de atendimento:

As aulas são consideradas Atendimento Educacionais Especializadas (AEE), sendo individualizadas ou em grupo, realizadas duas ou três vezes semanais, em atividades cognitivas com professores de atividade - atividades neuropsicomotoras com professores de educação física - em salas ambientes, meio líquido e parques infantis. O programa ainda oferece acompanhamento familiar (Oliveira, Kunz, Firmino, & Oliveira, 2018, p. 8).

O ingresso na educação precoce é feito de forma simplificada, por meio de encaminhamento do profissional de saúde que atenda a criança em hospitais ou estabelecimentos clínicos. Por conta da grande demanda de crianças que necessitam desse atendimento excepcional, em várias unidades escolares existem filas de espera, e há a necessidade de abrir turmas para contemplar mais crianças.

Sabemos que há pelo mundo crianças que contam com uma forte rede de apoio, famílias com diferentes organizações e funcionamento, e que podem proporcionar uma infância feliz com demonstrações de afeto, cuidado, e preocupação em proporcionar um futuro de sucesso a ela. Entretanto, temos uma grande parcela mundial de crianças que têm seu futuro incerto devido a vários fatores:

[..] as exigências e situações presentes na sociedade contemporânea, levam as crianças a lidarem constantemente com os problemas dos adultos, devido a proximidade com os conflitos geradores de desagregação familiar, de violência física e de ausência da figura materna e paterna na condução das crianças, merecendo destaque, aquelas oriundas das classes populares com baixo poder aquisitivo (Santos & Pacheco, 2012, p. 3).

As crianças em situação de risco necessitam de recursos e serviços que possam garantir a sua aprendizagem de forma integral. Para isso é necessário a atuação integrada de diversos profissionais da sociedade, bem como da assistência social, saúde e educação, com vistas a auxiliar a criança e sua família a minimizar ou eliminar suas dificuldades de acesso e permanência na escola. “Não só a privação precoce a estímulos pode prejudicar o desenvolvimento intelectual futuro, como parece também prejudicar o desenvolvimento motor posterior” (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 77). De encontro a isso,

a intervenção precoce na infância corresponde a um conceito e a uma prática, que continuam a evoluir e a refletir a vontade e determinação de investir muito precocemente em crianças com problemas do neurodesenvolvimento ou alto risco e suas famílias. Cabe a todos nós, profissionais, formadores, supervisores coordenadores e decisores políticos, um relevante papel para fazer da IPI uma área de excelência (Carvalho, et al., 2016, p. 64).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, menciona que “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” (Brasil, 2008, p. 12). Nesse enquadramento, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no âmbito da educação precoce necessitam das relações entre os sistemas e ambientes, formando uma rede de apoio que propicie recursos e garantias para que seu processo de ensino e aprendizagem ocorra da melhor forma, principalmente quando a criança possui NE.

O PNE – Plano Nacional de Educação é a base para elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação. Juntos ajudam a firmar acordos nacionais que podem diminuir as lacunas, na criação de políticas públicas na área de educação. O PNE traz em sua meta quatro (4), o propósito de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezassete) 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).

No Distrito Federal, a SEEDF oferta aos educandos o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEEAA, que é normatizado pela Orientação Pedagógica⁴ de 2010. O SEEAA conta com psicólogos(as) e pedagogos(as) especialistas que atuam de forma integrada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, realizando um trabalho psicopedagógico voltado para o processo de ensino aprendizagem do educando, “por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas”, e melhorando o desempenho dos estudantes com e sem NE (SEEDF, 2010, p. 9).

1.5 A formação do (a) professor (a) de educação especial

Apesar do paradigma da inclusão ter uma história recente no contexto social e educacional, sua prática no contexto educacional ainda é pouco efetiva, caminhando a passos pequeninos rumo a uma educação inclusiva real e de qualidade. Entretanto:

[...] muitas ações se configuram em prol da inclusão. São propostas de capacitação dos professores, adequação de estrutura física, iniciativas interdisciplinares com centro de apoio aos professores e família, entre outras, que tendem para um conjunto de ações que vêm, mesmo que precariamente, respaldando o processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino (Chicon & Rodrigues, 2010, p. 11).

Para que a efetivação desta inclusão seja sentida pelos estudantes com NE e suas famílias, e melhorem de facto o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento global dos mesmos é necessário vencer vários obstáculos, e dentre eles, a formação do professor de educação especial. Para efeito, são considerados professores(as) especializados(as) em educação especial aqueles(as):

[...] que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe (Brasil, 2001).

⁴ A Orientação Pedagógica é um documento da SEEDF e “traz diretrizes técnicas e pedagógicas para a atuação dos profissionais que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA” (SEEDF, 2010, p. 9)

No âmbito da intervenção precoce voltada para o contexto educacional qualidades como zelo; escuta sensível; cuidado; formação qualificada e especializada, são atribuições recomendadas ao professor de educação especial que atuará diretamente com a primeira infância:

É necessária a sensibilidade do professor para compreender o que a criança quer comunicar com seus gestos e suas atitudes, mesmo que esses elementos possam se mostrar de forma desajustada ou de difícil compreensão (Boato, 2016, p. 74).

Para tanto, Wendland (2012) refere que é imprescindível “a formação do pessoal, a criação de serviços adaptados para a primeira infância e a informação da população sobre a parentalidade e o desenvolvimento do bebê” (p. 22), pois “constituem claramente os elementos-chave de todo dispositivo de promoção da saúde e da educação na primeira infância” (p. 25).

Segundo Michels (2017), “a formação de professores priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos” (p. 36). Com o advento da tecnologia e de novos saberes, os(as) professores(as) tiveram mais acesso a recursos educativos que auxiliassem sua prática pedagógica, considerando cada vez mais a criança e o(a) estudante com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, e dando ênfase nas potencialidades ao invés das impossibilidades.

Com o passar do tempo e graças aos movimentos sociais de pessoas com deficiência e suas famílias, o mundo foi constatando que a pessoa com deficiência fosse respeitada e que tivesse seus direitos garantidos como qualquer outra pessoa. Isso implica dizer que demorou bastante tempo para que ela fosse reconhecida como sujeito de direito, e fossem consideradas suas dificuldades, especificidades, assim como suas possibilidades e potencialidades, bem além de suas limitações e comprometimentos.

Considerar a especificidade da criança é compreender que seu desenvolvimento é único e não deve ser comparado com outra criança, sendo necessário o entendimento de suas características individuais para o planejamento do atendimento:

[...] ao propor uma estratégia de intervenção pedagógica que vise ao desenvolvimento de aspectos defasados na criança, não se pode considerar apenas sua idade cronológica, mas em cada aspecto do desenvolvimento...não se deve apressar a criança, mas sim reforçar sua atual etapa do desenvolvimento tanto possível (Boato, 2009, p. 25).

Aos poucos, a sociedade foi percebendo que tratar, cuidar e educar pessoas com deficiência somente em institutos segregados e especializados, não favoreciam sua integração social. Pois ao invés de melhorar a condição dessas pessoas, acabava por excluí-las cada vez mais e, tirando delas, a oportunidade de conviver e aprender em um contexto que abraçasse as diferenças e a diversidade, caminhando para a inclusão.

Sendo assim era imprescindível que os(as) professores(as) reavaliassem seu planejamento, objetivos, métodos de avaliação e intervenção, para conseguir atingir significativamente as crianças, com ou sem NE. Com isso, a classe dos(as) professores(as) despertou para a necessidade de assumir novas responsabilidades e repensar a sua formação, prática pedagógica e trajetória na educação especial (Folque, 2018). Diante disso:

A reconstrução dos conhecimentos para enfrentamento situacional no qual se insere e a descoberta na prática pedagógica da possibilidade das novas ações, nos leva a uma ação de enfrentamento da realidade com aquilo que ela nos impõe, apresenta e é. Esse aspecto requer o abandono do planejamento rígido para uma construção reflexiva e inacabada (Chicon & Rodrigues, 2010, p. 24).

Com o advento de políticas públicas, leis e decretos que regulamentassem o acesso e permanência de estudantes público alvo da educação especial, foi notório o crescimento de matrículas de crianças nos sistemas de ensino do Distrito Federal, do ano de 2015 a 2019 como podemos verificar na figura 5:

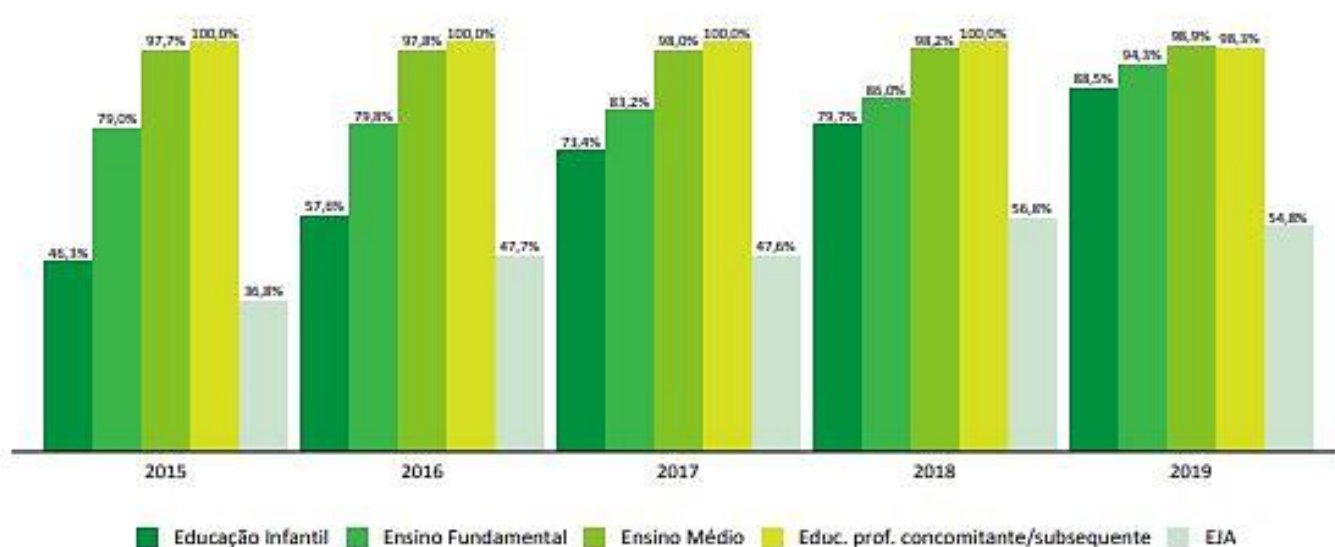


Figura 5 percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino - distrito federal - 2015 - 2019 (Inep, 2020, p. 39)

Essa realidade trouxe um desafio ainda maior para as universidades, faculdades e centros universitários: o de formar professores(as) que atendessem às necessidades de uma educação especial e inclusiva, e que levassem em conta as dificuldades de aprendizagem e especificidade das crianças.

Entretanto, e na maioria das vezes, o que se vê na prática são professores(as) que têm pouco conhecimento sobre deficiências, síndromes, transtornos e outros casos como prematuridade, baixo peso e situações de risco. Saber compreender, intervir e lidar com diferentes necessidades educativas

das crianças, e as preocupações e prioridades das famílias ainda é um desafio para muitos(as) professores(as) e profissionais da educação em diversas escolas no Brasil. Um país desigual que tem um sistema educacional que “pretende promover uma escola para todos numa sociedade em que o bem-estar e a cultura só estão ao alcance de alguns” (CNE, 2015, p. 173).

O Relatório sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica elaborado pelo CNE/MEC em sua terceira versão, teve a última atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em 2019. Ele relata que estudos apontam a precariedade da formação de professores(as), constatando que os currículos relacionados a essa formação:

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
- (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
- (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
- (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos (Brasil, 2019, p. 7).

Isso se dá pela falta de incentivo e valorização da profissão professor(a), que está entre as carreiras menos remuneradas de profissionais formados(as) com diploma de ensino superior no serviço público da capital do Brasil, além dos baixos salários em vários locais do Brasil e a grande demanda de trabalho. Esses são exemplos de dificuldades encontradas no ambiente escolar, relacionadas à prática pedagógica na educação especial. Os(as) professores(as), principalmente da rede pública, contam com poucos recursos materiais e financeiros que os auxiliem a melhorar seu processo de ensinar. Por este motivo é necessário:

[...] mudar de políticas educativas para que a profissão de professor reencontre os estímulos, incentivos, e até razões para que os docentes se envolvam num processo de motivação e evolução qualitativa das suas capacidades pessoais e profissionais (CNE, 2015, p. 173).

A formação inicial das carreiras de licenciatura deveria ter em seu currículo, uma ou mais disciplinas que abordassem discussões sobre o público da educação especial. Há também a necessidade de mecanismos de como trabalhar com estes estudantes visando melhorar sua condição de forma integral, através de pesquisas, estudos de caso, atividades mais aprofundadas, seminários, entre outros. Para Michels (2017):

O profissional que denominamos professor de EE é mencionado na LDBEN de 1996 como “especializado”, aquele que em sua formação inicial teve contato mais estreito com o conhecimento específico da EE. Com base na formação exigida, evidencia-se um profissional formado em nível de graduação ou de pós-graduação em Educação Especial (p. 67).

A educação especial é um caminho que o(a) professor(a) geralmente traça após alguns anos de experiência na educação, pois no começo de carreira ele acaba por aceitar trabalhos com menor complexidade, que supram suas necessidades econômicas. É com o conhecimento, convívio e acesso a crianças com deficiência e/ou NE, suas famílias e suas histórias, que este(a) professor(a) aos poucos identifica-se com o trabalho realizado na EE. Esta descoberta torna-se cada vez mais gratificante diante das conquistas alcançadas por meio da evolução no desenvolvimento da criança:

[...] esta mudança no percurso profissional do professor, assume-se como um processo voluntário, no qual a biografia, as experiências anteriores, a forma como o docente aborda a mudança e a formação que realiza poderão constituir-se como elementos fundamentais para a socialização na “nova” profissão e para o processo de reconfiguração identitária (Madureira, 2014, p. 84).

Este(a) professor(a) deve levar em conta que “nenhum indivíduo se desenvolve igual ao outro, devido a uma série de fatores como os aspectos biológicos; a cultura onde está inserido; o meio social; a família em que habita; os recursos financeiros, entre outros” (Cunha, 2019, p. 11). Esta singularidade e especificidade da criança é fundamental e deve ser considerada no momento de planejamento, atendimento e nas atividades que serão trabalhadas com as crianças, enfatizando suas possibilidades e potencialidades:

Embora a escola precise ser repensada, para atender a cada necessidade, é necessária uma reflexão, a começar pelo profissional, que não esteja ali apenas pelo seu salário, mas sim para desenvolver um trabalho diferenciado, atendendo cada um dentro da sua necessidade e que esse profissional possa desenvolver seu trabalho com êxito, embora ele seja preparado para trabalhar com a diversidade, acaba tendo que adaptar-se ao meio, sem qualquer valorização ou capacitação específica (Silva & Arruda, 2014, p. 4).

O PNE – Plano Nacional de Educação menciona na meta 4, que ao longo de sua vigência (2014-2024) deve “fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014, p. 24). São encontradas referências para atuação e formação do(a) professor(a) de EE na PNEEPEI:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 13).

Para atuar no Programa de Educação Precoce é necessário que o(a) professor(a):

- ✚ comprove por meio da apresentação do seu histórico escolar de licenciatura que concluiu alguma disciplina relacionada a temática da EE;
- ✚ tenha realizado curso de no mínimo 80 horas, de modo online, presencial ou semipresencial relacionado a temática da estimulação/intervenção/educação precoce;
- ✚ tenha aptidão comprovada mediante entrevista com equipa da SEEDF especializada na área.

Na SEEDF existem subsecretarias que cuidam da organização da educação no DF. Dentre elas, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, que é uma escola de formação de professores(as) referência no cenário da educação nacional. Ela oferece uma gama de cursos, formações e oficinas voltados para a prática pedagógica na escola e seus desafios diários da rotina escolar. Esses cursos são ofertados na sede da EAPE situada no Plano Piloto (Brasília), e também em várias CRE's, para facilitar o acesso dos(as) docentes à formação continuada.

Em sua sede, a EAPE oferece a cada semestre o curso denominado 'Formação em Educação Precoce', destinado a professores(as) da educação básica efetivos(as) e contrato temporário da carreira magistério. Este curso tem uma carga horária de 60 horas e tem como objetivo "oportunizar uma prática constante de formação, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos aprofundados acerca do Programa de Educação Precoce" (EAPE, 2019).

Para ingresso no curso é necessário como pré-requisito estar no quadro de professores da SEEDF e a seleção é realizada por sorteio, mas muitos professores reclamam da pouca oferta do curso diante da grande demanda de profissionais que gostariam ou necessitam de realizar o curso. Com isso, diversos professores acabam realizando cursos à distância em modo online ou semipresencial, que por vezes deixam uma lacuna na assimilação e aprendizagem, pela falta de interação e troca de experiências entre os cursistas.

Também é necessário a formação continuada do(a) professor(a) de EE voltada a compreender e aprofundar conhecimentos sobre as deficiências, transtornos e atualização das síndromes que afetam o desenvolvimento infantil, seja pela forma de cursos e formações, seja por especializações, mestrado ou doutoramento. É em cursos específicos como estes na temática da EE, que professores(as) têm acesso a uma formação continuada de aprendizagem significativa.

Sobre a formação necessária aos profissionais, é importante que o Programa se atente ao que já é realizado na Intervenção Precoce na Infância - IPI em Portugal, como:

Formação inicial – inclui os ciclos de estudo (licenciaturas e mestrados, integrados ou não) indispensáveis para os profissionais iniciarem o desempenho das suas funções (na área da Saúde, Educação, Psicologia, Terapias, serviço Social, entre outras;

Formação especializada – inclui as pós-graduações e ciclos de estudos de mestrado no domínio específico da IPI, conferindo especialização aos profissionais de diversas áreas para desenvolverem a sua ação neste domínio;

Formação contínua – abrange cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos e ações de curta duração, promovendo a atualização e a valorização pessoal e profissional para aquisição e aprofundamento de conhecimentos no domínio da IPI, em articulação próxima com o processo de supervisão reflexiva (Carvalho, et al., 2016, p. 278)

Por vezes é nesses espaços de conhecimento mais aprofundado e troca de experiências e vivências, que o (a) professor (a) consegue elaborar mecanismos que auxiliem sua prática pedagógica. Isso se dá por meio de estudos que visam a compreensão sobre determinada deficiência, síndrome ou transtorno e a melhor forma de intervenção com essa criança, atrelada à sua especificidade:

Perceber e construir o trabalho docente depende do necessário para educar: apropriação do conhecimento; autoria e atuação na realidade circunscrita nas ações didáticas/pedagógicas, reconstrução dos conhecimentos para enfrentamento situacional no qual se insere. E essas considerações primariamente devem ser pensadas sob o mundo que temos, como ele é e não como deveria ser (Chicon & Rodrigues, 2010, p. 22).

A formação contínua permite ao(à) professor(a) atualização de conhecimento, reflexão sobre sua prática e métodos de ensino, além de perceber o mundo a sua volta e adotar atitudes que façam sucesso em outras escolas e com outros(as) professores(as). É necessário que o(a) professor(a) tenha um olhar sensível para a aprendizagem da criança, preocupando-se com suas dificuldades no processo de ensino aprendizagem, e intervindo sempre que possível no planeamento e na forma de ensinar:

Para que haja aprimoramento, o professor passa por três estágios cíclicos: **reflexão - ação - reflexão**. No primeiro, ele reconhece os procedimentos, atitudes e objetos de conhecimento/habilidades que já utiliza. Depois, reflete e analisa o que pode melhorar na sua prática. Descrever o passo a passo de uma aula que aconteceu, rever o planejamento de uma aula e comparar com a prática, visitar materiais didáticos e instrumentos são estratégias que podem funcionar. Nessa etapa, também é imprescindível a figura do formador como orientador, para sugerir novos olhares e propor reflexões. No segundo momento, ação, o professor aplica seus novos conhecimentos e práticas em sala de aula. Por fim, vem uma nova etapa de reflexão, em que o professor reconhece o que deu certo e o que pode melhorar. O ciclo reflexão - ação - reflexão deve ser permanente para que o aprimoramento do docente seja contínuo e crescente (MBNC, 2019, p. 10).

Para que isso aconteça precisamos de professores(as) de educação especial que se preocupem com a realidade da criança, prioridades da família, suas problemáticas e necessidades a fim de melhorar a condição de seu desenvolvimento. Isto só poderá ser concretizado através de uma prática pedagógica que considere a criança como um sujeito de direitos, que merece a melhor aprendizagem possível, com o melhor de sua formação pessoal, profissional e principalmente humana.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada na tese, composta pelo desenho de estudo, finalidade, objetivos com hipóteses e questões de investigação, e as variáveis da mesma, seguidos do desenho de investigação, instrumento e procedimento de recolha de dados.

2.1 Desenho do estudo

Nesta secção foram descritos os procedimentos de seleção da amostra assim como a sua caracterização. Posteriormente caracterizamos o instrumento de recolha de dados utilizado, e o pré-teste realizado. Por fim, apresentamos os procedimentos de recolha e análise de dados.

Este estudo seguiu de forma maioritária os princípios da pesquisa quantitativa, caracterizada pelo levantamento de dados, onde o pesquisador observa e avalia as informações, podendo analisar com estatística e relacionar as variáveis em questões ou hipóteses, de acordo com a especificidade do estudo e sua finalidade (Cresswel, 2010).

A metodologia quantitativa aborda resultados mais pontuais e específicos, que atrelada à metodologia qualitativa “pode ser muito útil na compreensão de vários problemas educacionais, e enriquecerá a compreensão dos eventos” (Coêlho & Bergamini, 2019, p. 2).

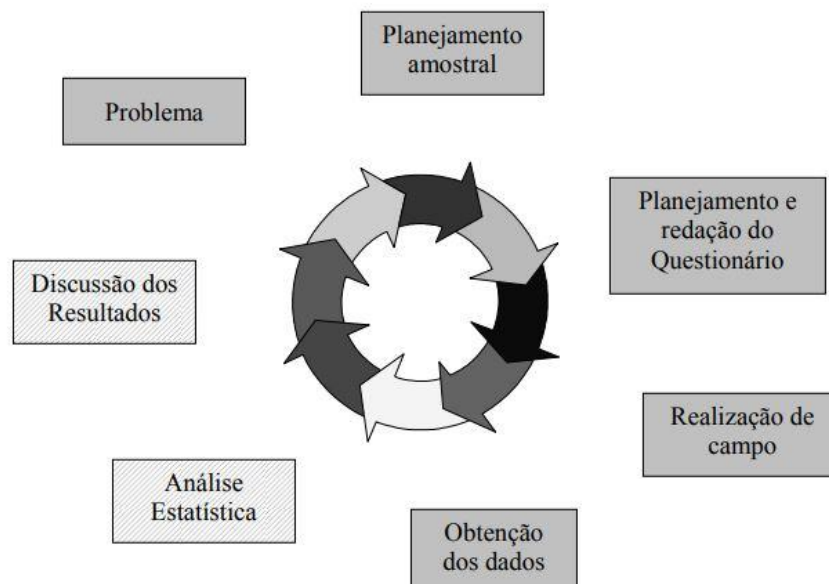


Figura 6 A abordagem estatística na pesquisa quantitativa (Manzato & Santos, 2012)

De acordo com a figura acima, a abordagem estatística faz parte de um todo da pesquisa quantitativa e compõe-se do problema; do planeamento amostral; planeamento e redação do questionário; realização de campo; obtenção dos dados; análise estatística e discussão dos resultados. Todas essas fases são importantes e devem ser elaboradas cuidadosamente para o processo de construção de uma pesquisa, que tem por finalidade verificar informações de uma determinada população através de levantamento de dados.

Já a análise de conteúdo “o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados, que a cada vez mais se apresentam a partir de múltiplas facetas” (Souza & Kerbauy, 2017, p. 21).

Diante destes objetivos elaborados foram definidas as seguintes hipóteses do presente estudo, de acordo com as características dos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa:

H₁ – O tempo de formação afeta a prática pedagógica do (a) professor(a);

H₂ – O acesso a disciplina na licenciatura relacionada à educação especial influencia o(a) professor(a) perceber-se capacitado(a) ou não para atender criança com NE;

H₃ – O perceber-se capacitado(a) ou não para o atendimento da criança com NE influencia na elaboração do planejamento para crianças com NE do(a) professor(a);

H₄ – O nível de participação da família impacta na prática pedagógica do(a) professor(a);

H₅ – A participação do(a) professor(a) em formações realizadas pelo programa de educação precoce tem associação com o planejamento de atividades pedagógicas, e com o planejamento para criança com NE;

H₆ – O tipo de formação do(a) professor(a) tem associação com a intervenção realizada com a família.

E para entender outras temáticas do estudo, tivemos a análise de dados qualitativos, realizada por meio de uma pergunta de resposta aberta, visando responder à seguinte questão de investigação:

Q₁ - Como é o trabalho realizado em colaboração com outros setores para melhorar o desenvolvimento integral da criança?

2.2 Variáveis do estudo

Foram trabalhadas no início do questionário as variáveis de caracterização dos sujeitos que foram voluntários da pesquisa como sexo, idade e profissão. Neste contexto, a “variável irá tipicamente variar entre duas ou mais categorias ou entre um contínuo de pontos, e pode ser mensurada ou

avaliada em uma escala” (Creswell, 2010, p. 77). Nesta pesquisa, as variáveis independentes foram nomeadamente:

- **Fatores pessoais e profissionais:** unidade escolar, sexo, idade.
- **Fatores relacionados com a formação dos respondentes:** habilitação, cargo, tempo de experiência profissional e titulação, entre outras.

As outras variáveis são relacionadas com a prática pedagógica, a formação do(a) professor(a) e a abordagem com as famílias. O restante das questões foi trabalhado com as variáveis dependentes, aquelas que causam, influenciam ou afetam os resultados. Estas variáveis estão relacionadas às questões de múltipla escolha do requerimento onde a finalidade metodológica foi verificar uma teoria através da coleta de dados, e refletir sobre a confirmação ou não por meio dos resultados (Creswell, 2010).

2.3 Caracterização da Amostra

2.3.1 Participantes

O processo de amostragem dessa pesquisa deu origem a uma amostra não-probabilística de conveniência, formada pelos(as) professores(as) de Pedagogia e Educação Física, da área de Educação Especial que atuam no Programa de Educação Precoce, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nos Centros de Educação Infantil, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e Centros de Ensino Especial das seguintes regiões administrativas (cidades satélites):

- + Brazlândia;
- + Ceilândia;
- + Gama;
- + Guará;
- + Riacho Fundo II;
- + Paranoá;
- + Planaltina;
- + Plano Piloto;
- + Recanto das Emas;
- + São Sebastião;
- + Sobradinho;
- + Taguatinga.

A seleção dos participantes da amostra deste estudo foi realizada com base nos seguintes quesitos:

- fazer parte do quadro de profissionais da educação da carreira magistério da SEEDF;
- atuar no programa de educação precoce;
- aceitar o Termo de Consentimento Informado - TCI.

2.4 Instrumento de recolha de dados

Para este estudo foi utilizado um modelo de questionário que pudesse atender às necessidades da pesquisa, com uma amostra maior através do questionário *online* no *Google Forms*, que foi enviado pelas redes sociais e pode ser acessado com computador, tablet ou telemóvel com internet. Esta forma de aplicação do questionário foi escolhida pela rapidez em obtenção das repostas, tendo em vista a facilidade de utilização da internet como veículo de acesso a informações.

Para recolha de dados foi utilizado um questionário *online* aplicado aos professores que atuam no programa de Educação Precoce (Anexo C). O questionário é um instrumento prático que chega mais rapidamente ao público-alvo e é possível ser respondido de forma rápida, pois “a possibilidade de criação de formulários eletrônicos é um facilitador no que diz respeito à distribuição da pesquisa aos entrevistados e, posteriormente, à organização e análise dos dados então coletados” (Oliveira & Jacinski, 2017, p. 9).

Em sua estrutura, o questionário teve 24 questões fechadas, onde as respostas foram de múltipla escolha, sim ou não, e 1 questão aberta, que versa sobre o trabalho colaborativo com outros setores que atendem a criança, onde o respondente é livre para lançar sua resposta por meio de texto (Prestes & Silva, 2015).

2.5 Procedimento de recolha de dados

2.5.1 Análise de dados

Esta pesquisa por ser maioritariamente quantitativa, teve análise dos dados e codificação das respostas fechadas através da aplicação informática SPSS- Statistical Package for the Social Sciences, que “é um pacote estatístico, composto de diferentes módulos, desenvolvido para o uso em ciências humanas, sociais, biológicas, entre outras área do conhecimento”, e “permite realizar uma grande amplitude de análises estatísticas e gráficas (análises descritivas, análises inferenciais multivariadas, módulos gráficos, entre outros)” (Pilati & Porto, 2009, p. 2).

2.5.2 Procedimentos

Os voluntários da pesquisa só puderam aceder o questionário no *Google Forms* se concordassem com o Termo de Consentimento Informado (Anexo B), onde foi explicado o intuito da pesquisa, tempo de duração do preenchimento, seguridade de sigilo dos dados pessoais informados, bem como os dados da pesquisadora como nome, e-mail e instituição acadêmica.

No início do questionário os participantes acederam a uma breve explicação sobre a pesquisa e seu objetivo. Após esta explanação aceitaram o termo de consentimento informado e só a partir desta aceitação deu-se prosseguimento ao preenchimento do questionário. No Consentimento Informado todos os participantes tiveram ciência quanto ao tempo de preenchimento, que ficou estipulado em cinco minutos, no prazo máximo de cinco dias, garantida a preservação total de suas identidades. Bogdan & Biklen (1994), falam da necessidade de proteger os dados dos participantes no âmbito da ética em relação à investigação com sujeitos humanos, pois deve ser assegurado ao participante informações claras sobre a pesquisa, como a adesão voluntária e sigilo de suas respostas de caráter pessoal como nome, local de trabalho entre outros.

Após elaboração do questionário com auxílio e revisão da orientadora e coorientadora, foi encaminhado ainda para apreciação de uma das coordenadoras da SUBIN- Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral, vinculada a SEEDF. Para o pré-teste, uma professora do programa foi convidada a respondê-lo, com intuito de identificar erros, tempo de preenchimento e outras considerações necessárias para a aplicação futura. Após este procedimento e com as devidas correções realizadas foi solicitada por email a autorização de pesquisa. (ANEXO A) Tendo em conta o período de pandemia, todos os contatos com a equipa do Setor de Documentação da EAPE, foram realizados de forma remota, do qual obtivemos resposta de autorização com celeridade e presteza. Nesta fase da pesquisa, o governo do Distrito Federal decretou o teletrabalho por meio de um plano de gestão para atender situações excepcionais e cumprimento das atribuições e realização das atividades pedagógicas não presenciais da SEEDF.

Os questionários foram respondidos através de link enviado por meio de redes sociais e email, com colaboração e divulgação de uma das coordenadoras da SUBIN e do SINPRO - Sindicato dos Professores no Distrito Federal, entre os dias 22 de julho a 30 de agosto de 2020. Neste espaço de tempo, 43 professores e professoras acederam e responderam o questionário. Inicialmente e com planeamento de realizar uma ampla divulgação, pretendia-se contemplar quase a totalidade do quadro de professores como demonstra a tabela abaixo, através de visitas presenciais às Unidades Escolares e explanação da pesquisa para as coordenadoras do programa.

Entretanto, o cenário distrital no contexto da pandemia trouxe uma sobrecarga de teletrabalho aos professores, com preenchimento semanal de relatórios e questionários, o que dificultou o acesso e preenchimento por parte dos(as) professores(as) do questionário da pesquisa.

Professores(as) da Educação Precoce por área		Quantidade	Professores(as) participantes	Porcentagem
Pedagogia/Educação Precoce		209	20	9,56%
Educação Física/Educação Precoce		141	23	16,31%
Total		350	43	12,28%

Tabela 3 Quantitativo de professores(as) que atuam no Programa de Educação Precoce (dados cedidos pela NUGINF, agosto/2020).

Ao final do tempo estipulado para coleta de dados foram exportados os dados do *Google Forms* para uma planilha de Excel, codificadas as repostas fechadas e depois importadas para o programa de análise estatística SPSS.

2.6 Procedimento de tratamento de dados

2.6.1 Análise de Dados Quantitativos

O teste de Fisher é um teste estatístico não paramétrico que é recomendado para análise de amostra de quaisquer tamanhos, pois mantém a precisão independentemente do tamanho da amostra. No caso do teste de hipóteses, as hipóteses só deverão ser rejeitadas se o valor de p for maior do que o nível de significância adotado (Cabral, 2017).

Neste estudo foi realizada uma análise descritiva em que as variáveis categóricas foram apresentadas por frequências absolutas e relativas, e as variáveis numéricas foram representadas por média e desvio-padrão. Para verificar se existe associação entre as variáveis de interesse, foi realizado o teste exato de Fisher. O nível de significância considerado foi de 0,05

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo temos os dados obtidos nas respostas do questionário *online* com a caracterização da amostra, os resultados do questionário, análise dos dados quantitativos e qualitativos. Num primeiro momento, elaboramos uma análise descritiva dos resultados do questionário. Depois, elaboramos um teste de hipóteses para ver as relações os aspetos estudados.

Neste capítulo procuramos também ir relacionando com a literatura os resultados encontrados no que concerne pesquisas e estudos da temática de formação e atuação do(a) professor(a) de Educação Especial, trabalho colaborativo, e a participação da família no programa de Educação Precoce.

3.1 Caracterização da amostra do estudo

A amostra obtida foi um total de 43 participantes, sendo 86% (n=37) do sexo feminino e 14% (n=6) do sexo masculino, como mostra a tabela 4 abaixo:

Gênero		
	Frequência	Porcentagem
Masculino	6	13,95%
Feminino	37	86,05%
Total	43	100%

Tabela 4 Distribuição da amostra em função da variável 'Gênero'

Quanto à idade dos(as) respondentes de acordo com a tabela 7, a média foi de 42,93 anos, com idade mínima de 28 anos e máximo de 56 anos, e desvio-padrão de 6,06. Constata-se que a maioria dos(as) professores(as) que atuam no programa tem idade acima dos 40 anos e é do sexo feminino.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Professores(as)	43	28	56	42,93	6,06

Tabela 5 Medidas descritivas da variável 'Idade'

Quanto a habilitação profissional dos(as) professores(as), podemos observar na figura 7 que 53,49% (n= 23) da amostra é composta por professores(as) de Educação Física, e 46,51% (n= 20) é composta por professores(as) de Pedagogia.

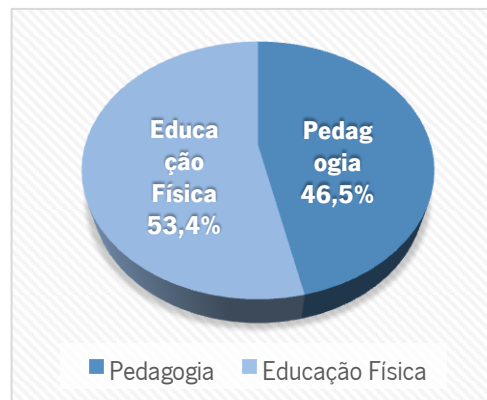


Figura 7 Distribuição de respondente por habilitação profissional

De acordo com a tabela 6 abaixo, as unidades escolares que tiveram mais respondentes foram consecutivamente o Centro de Ensino Especial 01 de Brasília com 30,23% (n= 13), e o Centro de Ensino Especial 01 do Gama, com 11,63% (n= 5) do total da amostra.

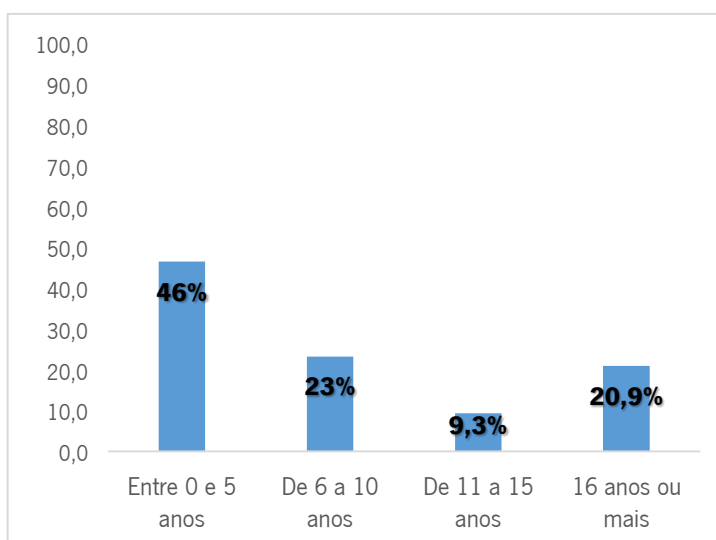
Unidade Escolar		
	Frequência	Porcentagem
CEI 01 Brasília	4	9,30%
CEE 02 Brasília	13	30,23%
CEEDV	1	2,33%
CEE 01 Brazlândia	1	2,33%
CEE 01 Ceilândia	1	2,33%
CEE 01 Gama	5	11,63%
CEE 01 Guará	2	4,65%
CAIC JK	1	2,33%
CEI 01 Paranoá	2	4,65%
CEI 01 Planaltina	1	2,33%
CEI 304 Recanto das Emas	4	9,30%
CEI Riacho Fundo II	2	4,65%
CEI 1 Sobradinho	1	2,33%
CEI 04 Taguatinga	4	9,30%
CEI 07 Taguatinga	1	2,33%
Total	43	100%

Tabela 6 Distribuição de respondentes por Unidade Escolar

Legenda	
Siglas	Unidade Escolar
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEE	Centro de Ensino Especial
CEEDV	Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CEI	Centro de Educação Infantil

Tabela 7 Lista de significado das siglas referentes à tabela 4

Pela análise da figura 8, relacionada à função que executa no programa de educação precoce, 93,02% (n= 40) dos sujeitos da amostra exercem a função de professor(a), e 6,98% (n= 3) dos sujeitos exercem a função de coordenador(a) do programa.

**Figura 8** Distribuição dos sujeitos da amostra em relação a variável 'Função no Programa'

Quanto aos anos de atuação e de acordo com a figura 9 abaixo, 46,5% (n= 20) dos sujeitos atuam entre 0 e 5 anos no programa de educação precoce da SEEDF; 23,3% (n= 10) atuam entre 6 a 10 anos; 9,3% (n= 4) atuam entre 11 e 15 anos, e 20,9% (n= 9) têm 16 anos ou mais de atuação na educação precoce.

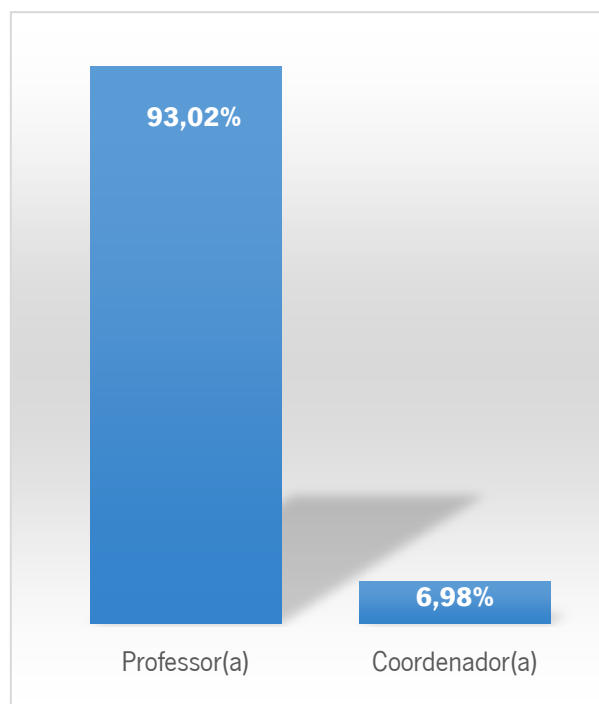


Figura 9 Distribuição dos sujeitos quanto a variável 'Anos de atuação no programa'

Relativamente à variável titulação dos sujeitos, a tabela 8 abaixo mostra que 4,7% (n= 2) não possui nenhuma titulação; a maioria da amostra possui Pós-Graduação totalizando 76,7% (n= 33); 11,6% (n= 5) possuem a titulação de Mestrado; 4,7% (n= 2) possuem a titulação de Doutorado e apenas 2,3% (n= 1) possui a titulação de Pós-Doutorado.

Titulação		
	Frequência	Porcentagem
Nenhuma	2	4,7%
Pós-graduação	33	76,7%
Mestrado	5	11,6%
Doutorado	2	4,7%
Pós-Doutorado	1	2,3%
Total	43	100%

Tabela 8 Distribuição da amostra em função da variável 'Titulação'

A variável área de titulação está distribuída na figura 10 abaixo. Quanto a área de titulação que os sujeitos possuem em pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado podemos verificar que 17,5% (n= 7) têm titulação na área de Educação Especial; 30% (n= 12) na área de Educação Física;

30% (n= 12) na área de Pedagogia, apenas 7,5% (n= 3) na área de Educação Precoce; 15% (n= 6) em outras áreas, e 3 sujeitos da amostra não responderam.

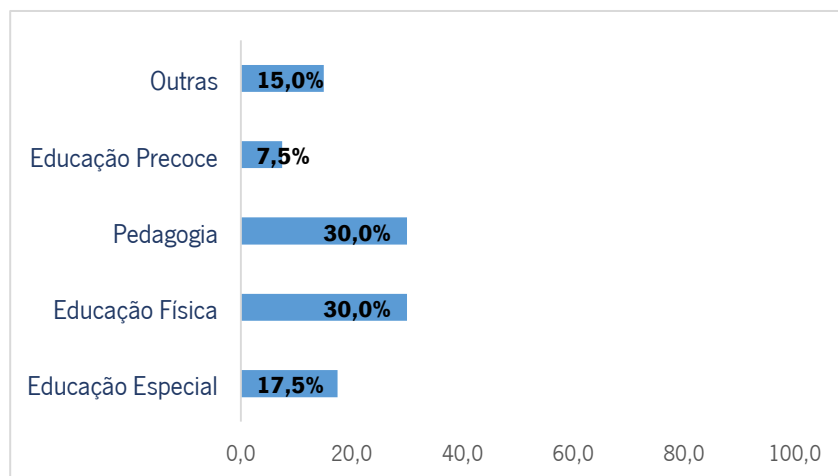


Figura 10 Distribuição dos sujeitos em função da variável 'Área da Titulação'

Finalizada a análise dos dados relativos à caracterização da amostra salientamos algumas características dos sujeitos:

- ✚ A amostra é constituída em sua **maioria** de **sujeitos do sexo feminino** e com idade **maior que 40 anos** (n= 32);
- ✚ A maioria dos sujeitos tem entre **0 e 5 anos de atuação no programa**;
- ✚ **95,3% dos sujeitos possuem titulação**, com destaque para a prevalência da Pós-Graduação (n= 33);
- ✚ A amostra tem **titulação** em sua maioria na **área de sua formação acadêmica**, sendo 30% (12) na área de Educação Física e 30% (n= 12) na área de Pedagogia.

3.2 Resultados do questionário

3.2.1 Análise descritiva dos dados quantitativos

A seguir temos a análise descritiva das respostas do questionário referente a formação inicial e continuada; planejamento de atividades de pedagógicas; processo de avaliação realizado; participação da família e intervenção com a mesma, e trabalho colaborativo com os outros setores que atendem a criança.

Quanto à **questão 8**: 'Possui coordenador(a) do programa de educação precoce em nível intermediário, central ou local'. De acordo com a tabela 9 abaixo, 93% (n= 40) dos(as) respondentes disseram que sim, e somente 7% (n= 3) disseram que não sabiam se havia coordenação do programa de educação precoce na Unidade Escolar que trabalha.

Em sua Unidade Escolar possui Coordenador(a) do Programa de Educação Precoce em nível intermediário, central ou local?

	Frequência	Porcentagem
Sim	40	93,0%
Não sei	3	7,0%
Total	43	100%

Tabela 9 Distribuição dos sujeitos em função da variável 'Possui coordenação'

Referente a **questão 12**, 'qual modalidade do curso requisitado para entrada no programa', 74,4% (n= 32) realizaram o curso na modalidade presencial; 18,6% (n= 8) realizaram o curso na modalidade *online*, e 7% (n= 3) realizaram o curso tanto de forma presencial quanto na modalidade *online*, conforme a figura 11 abaixo.

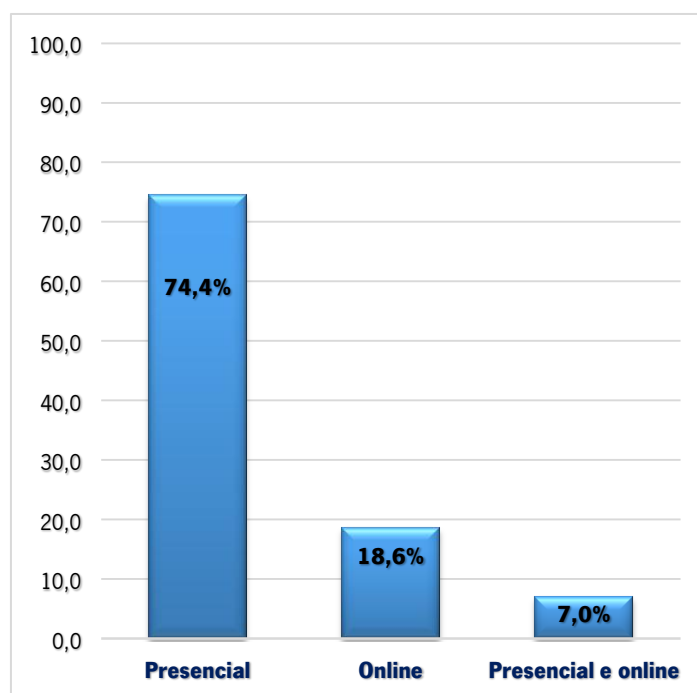


Figura 11 Distribuição da amostra quanto a variável 'Modalidade de curso realizado'

Relacionado a **questão 13**: 'Possui cursos relacionados ao público atendido no programa', a figura 12 abaixo nos mostra que 98% (n= 42) responderam sim e apenas 2,3% (n= 1) da amostra respondeu não.

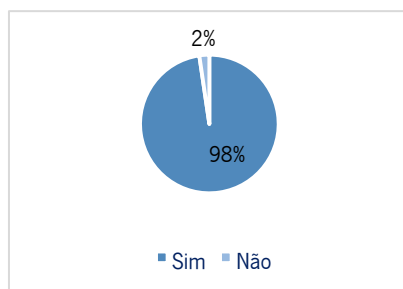


Figura 12 Distribuição da amostra quanto a variável 'Possui cursos relacionados ao público atendido'

A **questão 14** foi derivada da questão 13: 'Já realizou cursos relacionados ao público atendido no Programa'. Os(as) participantes que responderam sim a esta pergunta, e descreveram vários cursos que fizeram relacionados ao público atendido conforme nos mostra o quadro 1.

Lista de cursos relacionados ao público atendido
TEA- Transtorno do Espectro Autista
Educação precoce
Estimulação precoce
Educação especial
Deficiência intelectual
Deficiência múltipla
Inclusão na educação infantil
Educação física adaptada
Hidroestimulação para bebês
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
Desenvolvimento infantil
Escala Bayley
Método Denver
Avaliação e intervenção em crianças com deficiência visual
Psicomotricidade
Método TEACCH
AEE – Atendimento Educacional Especializado
Equoterapia
Transtornos do desenvolvimento infantil
Natação para bebês
Ludicidade na primeira infância
Prematuridade
Síndrome de Down
Método Bobath

Quadro 1 Lista de cursos realizados pelos sujeitos relacionados ao público atendido

Quanto à **questão 15**, a tabela 10 abaixo referente a periodicidade de formação continuada, mostrando que 69,7% (n= 30) da amostra realizam de 1 a 2 cursos por ano; 18,6% (n= 8) fazem de 3 a 4 cursos por ano; 7% (n= 3) fazem de 5 a 6 cursos por ano e 4,7% (n= 2) realizam 7 ou mais cursos por ano.

Periodicidade de formação continuada		
	Frequência	Porcentagem
1 a 2 cursos por ano	30	69,8%
3 a 4 cursos por ano	8	18,6%
5 a 6 cursos por ano	3	7,0%
7 ou mais cursos por ano	2	4,7%
Total	43	100%

Tabela 10 Distribuição da amostra quanto a variável 'Periodicidade de formação continuada'

Quando perguntamos aos sujeitos na **questão 16**, se já haviam participado de formações ou cursos promovidos pelo programa de educação precoce', a figura 13 abaixo mostra que 79%, (n= 34) responderam que sim, e 21% (n= 9) responderam que não.

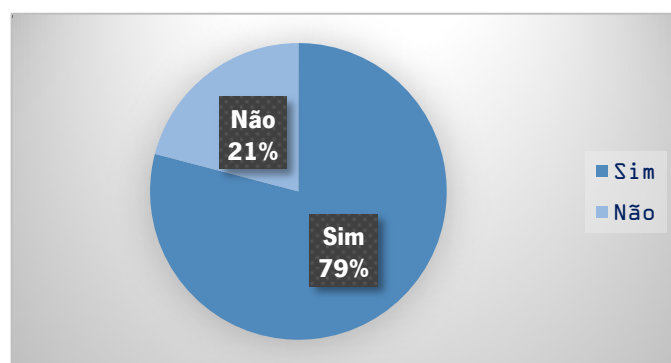


Figura 13 Distribuição da amostra quanto a variável 'Participação em formações ou cursos promovidos pelo programa'

A **questão 17** é derivada da questão 16: 'Já participou de formações ou cursos promovidos pelo programa de educação precoce'. Na figura 14 abaixo, dos(as) participantes que responderam sim, 70,6% (n= 24) realizaram de 1 a 5 formações; 11,8% (n= 4) realizaram de 6 a 10 formações, 8,8% (n= 3) realizaram de 11 a 15 formações, e 8,8% (n= 3) não lembram quanto cursos fizeram que foram promovidos pelo programa.

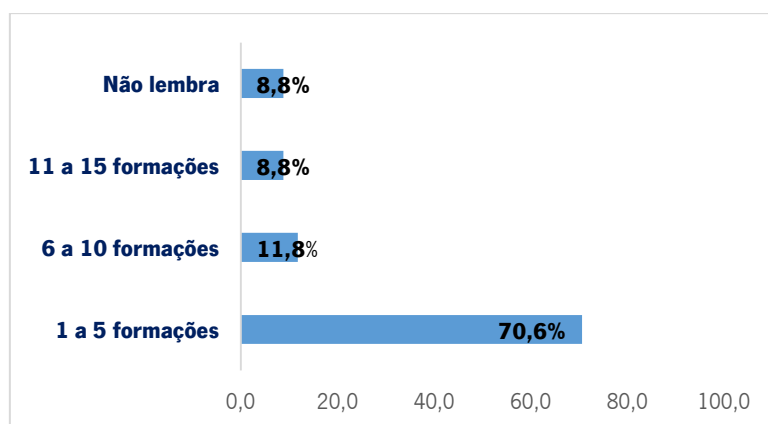


Figura 14 Distribuição da amostra quanto a variável 'Formações promovidas pelo programa'

A **questão 18**, questiona se o(a) professor(a) teve alguma disciplina relacionada à Educação Especial na licenciatura. Conforme a tabela 11 abaixo, 48,8% (n= 21) relataram que tiveram a disciplina e sim, que foi determinante para atuar na área da EE; 37,2% (n= 16) da amostra relatou que teve disciplina sim, mas obteve pouca informação ou contato com o público da educação especial; 9,3% (n= 4) relataram que não teve disciplina na licenciatura, mas interessou-se e aprofundou-se por conta própria, e 4,7% (n= 2) responderam que não tiveram nenhuma disciplina relacionada ao público da educação especial ou professor(a) que falasse sobre o assunto.

Teve alguma disciplina, curso ou formação durante sua graduação ou licenciatura relacionada à educação especial?		
	Frequência	Porcentagem
Sim, foi determinante para entrar na área em que atuo	21	48,8%
Sim, mas obtive pouca informação ou contato com o público da educação especial	16	37,2%
Não, mas interessei-me e aprofundei por conta própria	4	9,3%
Não tive nenhuma disciplina relacionada ou professor(a) que falasse sobre o assunto	2	4,7%
Total	43	100%

Tabela 11 Distribuição da amostra quanto a variável 'Disciplina relacionada a educação especial'

A **questão 19** pergunta se o(a) professor(a) durante o tempo em atua no programa, já sentiu despreparo para atender criança com NE. Conforme a tabela 12 abaixo nos mostra, 18,6% (n= 8) sentiram despreparo, pois não sabiam muito sobre a necessidade educativa especial que a criança apresentava; 46,5% (n= 20) responderam que sim, mas conversaram com a família da criança sobre suas necessidades e com estudo foram vencendo o despreparo; 27,9% (n= 12) responderam que não,

pois estudam constantemente sobre as especificidades das crianças, e 7% (n= 3) responderam que não, pois têm plena capacidade de atuar com as crianças e suas especificidades.

Sentiu despreparo para atender criança com NE?		
	Frequência	Porcentagem
Sim, não sabia muito sobre a necessidade especial que a criança apresentava	8	18,6%
Sim, mas conversei com a família da criança sobre suas necessidades e com estudo venci o despreparo	20	46,5%
Não, pois estudo constantemente sobre as especificidades das crianças	12	27,9%
Não, tenho plena capacidade de atuar com crianças e suas especificidades	3	7,0%
Total	43	100%

Tabela 12 Distribuição da amostra quanto a variável 'Sentiu despreparo para atender criança com NE'

A **questão 20** diz respeito ao planejamento das atividades pedagógicas. Conforme a tabela 13 abaixo, 86% (n= 37) responderam que conhecem e utilizam os documentos norteadores do programa de educação precoce para elaborar o planejamento. Já 11,6% (n= 5) da amostra responderam que conhecem os documentos norteadores, mas planejam de outra forma mais prática, e apenas 2,3% (n= 1) não conhece os documentos do programa e utiliza outros materiais para planejar o atendimento. *Não houve respostas para a alternativa 4- Não sabia que a Educação Precoce tinha documentos para elaborar o planejamento de atividades.*

Planejamento de atividades pedagógicas		
	Frequência	Porcentagem
Conheço e utilizo os documentos norteadores do programa para elaborar o planejamento	37	86%
Conheço os documentos norteadores, mas planejo de outra forma mais prática	5	11,6%
Não conheço os documentos norteadores, mas utilizo outros materiais para planejar	1	2,3%
Total	43	100%

Tabela 13 Distribuição da variável 'Planejamento de atividades pedagógicas'

A **questão 20** é relacionada ao planejamento e especificidade de crianças com NE. Como nos mostra a tabela 14 abaixo, 76,2% (n= 32) dos sujeitos responderam que planejam as atividades contemplando a especificidade da criança, suas possibilidades e potencialidades; já 23,8% (n= 10) responderam que planejam de acordo com o que percebe que a criança precisa, e 1 sujeito não respondeu a esta questão. *Não houve respostas para as seguintes alternativas: 3- Tenho dificuldade de planejar as atividades pela falta de conhecimento sobre as especificidades das crianças, e 4- Ao receber a criança faço atendimento sem planejamento prévio.*

Planejamento para crianças com NE		
	Frequência	Porcentagem
Planejo contemplando a especificidade da criança, suas possibilidades e potencialidades	32	76,2%
Planejo de acordo com o que percebo que a criança precisa	10	23,8%
Total	42	100%
<i>Não respondeu</i>	<i>1</i>	

Tabela 14 Distribuição da variável 'Planejamento para criança com NE'

A **questão 22** é sobre como é realizado o processo de avaliação da criança no programa de educação precoce. A tabela 15 abaixo mostra que 20,9% (n= 9) responderam que ele é feito de forma Multidisciplinar; 48,8% (n= 21) responderam que é realizado de maneira Interdisciplinar, e 30,2% (n= 13) dos(as) respondentes disseram que é realizado de forma Transdisciplinar.

Processo de avaliação é feito de forma:		
	Frequência	Porcentagem
Multidisciplinar	9	20,9%
Interdisciplinar	21	48,8%
Transdisciplinar	13	30,2%
Total	43	100%

Tabela 15 Distribuição da amostra quanto a variável 'Processo de avaliação'

A **questão 23** refere-se à divulgação dos instrumentos de avaliação que são utilizados no programa de educação precoce para as famílias das crianças atendidas. A figura 15 abaixo nos mostra que 84% (n= 36) responderam que sim, e apenas 16% (n= 7) responderam que não.

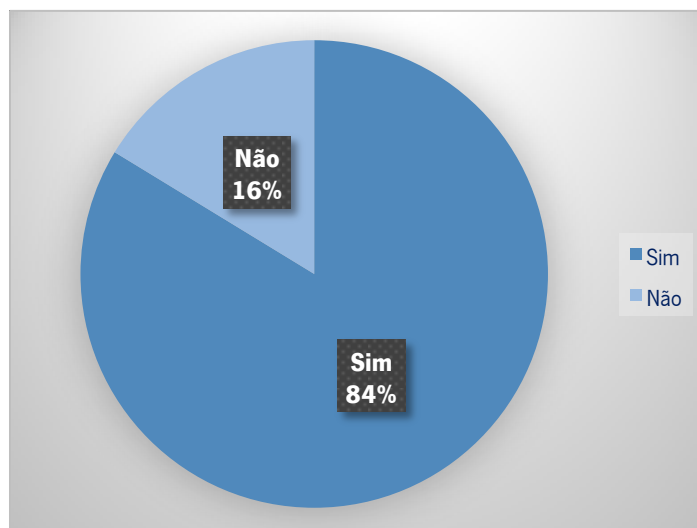


Figura 15 Distribuição da amostra quanto a variável 'Divulgação dos instrumentos de avaliação'

A **questão 24** é referente ao modo como os estudos de casos são realizados, de cada criança que encontra-se na fase de terminalidade do programa e entrará no primeiro período da educação infantil. De acordo com a figura 16 abaixo, 51,2% (n= 22) responderam que os estudos de casos são realizados em equipe multidisciplinar, contando com os(as) Professores(as) da Ed. Precoce, EAA, Coordenação local e equipe da CRE (Coordenação Regional de Ensino). Já 37,2 (n= 16) responderam que os estudos de caso são realizados pela Coordenação local e EAA – Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem. E 11,6% (n= 5) responderam que os estudos são realizados somente pela Coordenação e professores da Unidade Escolar. *Não houve respostas para a alternativa 4- Somente professores.*

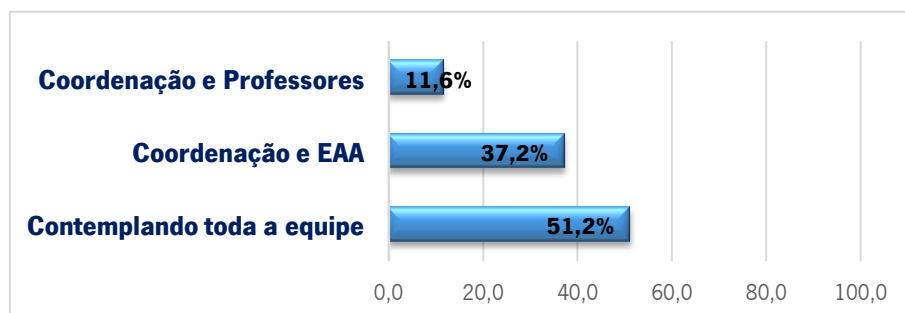


Figura 16 Distribuição da amostra quanto a variável 'Estudo de caso'

A **questão 25** é referente a participação da família no atendimento da educação precoce. De acordo com a tabela 16 abaixo, 62,8% (n= 27) responderam que a família participa do atendimento e realiza atividades junto com o(a) professor(a), e 37,2% (n= 16) responderam que a família não participa do atendimento, mas recebe o feedback após cada atendimento. *Não houve respostas para as*

alternativas: 2- Eles não participam do atendimento e conversamos somente nas reuniões semestrais (devolutivas); 3- A família não participa.

Participação da família na Educação Precoce

	Frequência	Porcentagem
Participam com a criança do atendimento e realizam atividades junto com o(a) professor(a) e a criança	27	62,8%
Não participam do atendimento, mas recebem feedback após cada atendimento	16	37,2%
Total	43	100%

Tabela 16 Distribuição da variável 'Participação da família'

A **questão 26** questiona se é realizada intervenção com a família da criança atendida. A figura 17 abaixo mostra que 88% (n= 38) responderam que não é desenvolvida nenhuma intervenção sistemática com a família, e 11,6% (n= 5) responderam que sim, que é desenvolvida uma intervenção sistemática com a família.

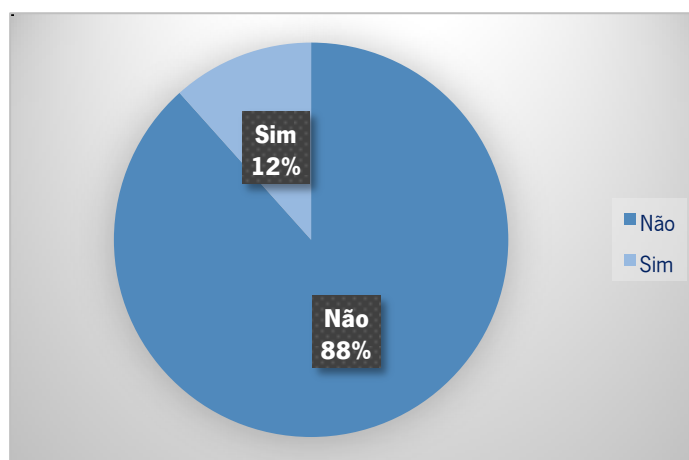


Figura 17 Distribuição da amostra quanto a variável 'Intervenção com a família'

A **questão 27** é derivada da questão 26: 'É desenvolvida alguma intervenção sistemática com a família'. A figura 18 abaixo mostra que 84,2% (n= 32) responderam que a intervenção com a família visa responder às prioridades e preocupações da família; 13,2% (n= 5) responderam que a intervenção objetiva responder às dificuldades da criança, e 2,6% (n= 1) respondeu que a intervenção com a família visa responder às preocupações da família. Da amostra 5 sujeitos não responderam esta questão.

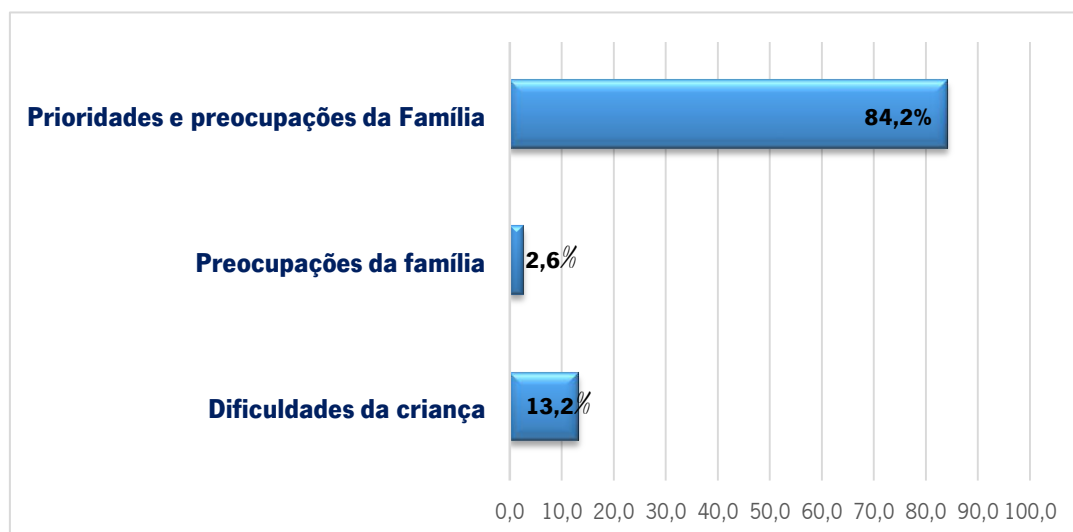


Figura 18 Distribuição quanto a variável 'Objetivo da intervenção com a família'

A **questão 28** pergunta aos sujeitos se eles elaboram orientações para as famílias realizarem em casa direcionadas às crianças. A figura 19 abaixo mostra que 91% (n= 39) responderam que sim e 9% (n= 4) responderam que não.

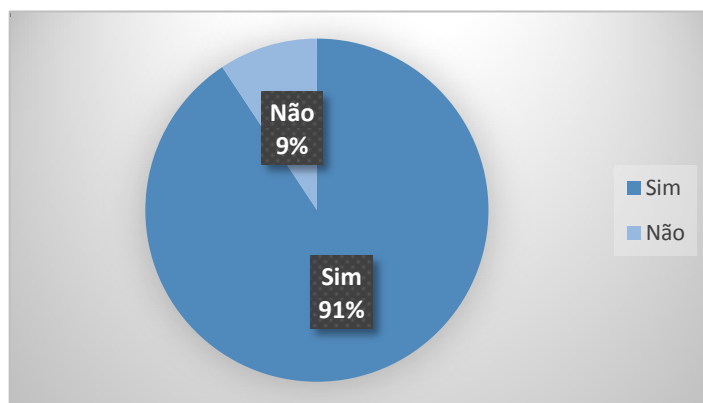


Figura 19 Distribuição quanto a variável 'Orientações para as famílias'

A **questão 29** pergunta se os(as) professores(as) trabalham de forma colaborativa com a família envolvendo a sua participação nas decisões da equipe. A figura 20 abaixo mostra que 81% (n= 35) responderam que sim, e 19% (n= 8) responderam que não.

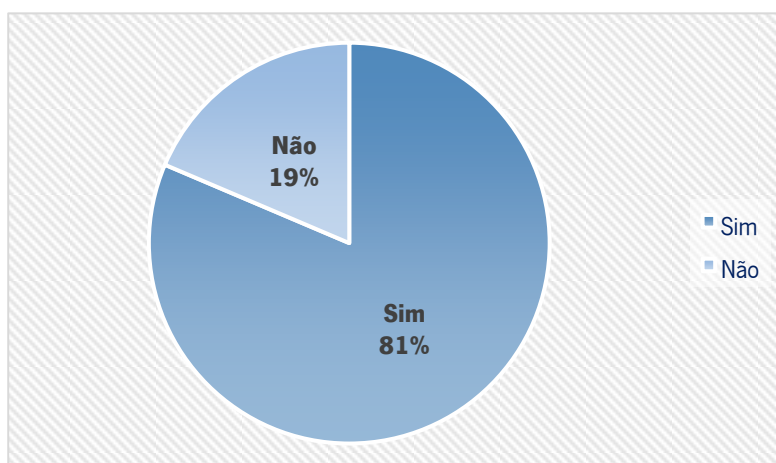


Figura 20 Distribuição da variável 'Envolve a família de forma colaborativa'

A **questão 30** pergunta aos(as) professores(as) se realizam trabalho colaborativo com outros setores que atendam a criança como por exemplo o setor da saúde, assistência social, justiça, entre outros. De acordo com a figura 21 abaixo, 71% (n= 30) da amostra respondeu que sim, 29% (n= 12) responderam que não, e 1 sujeito não respondeu esta questão.

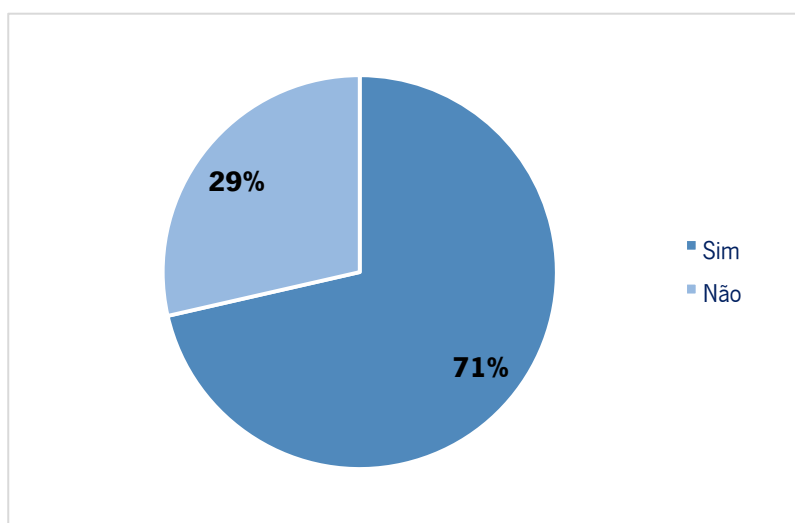


Figura 21 Distribuição da amostra quanto a variável 'Realiza trabalho colaborativo com outros setores'

A **questão 31** é derivada da questão 30: 'Realiza trabalho colaborativo com outros setores', e questiona qual o setor de maior interlocução com o trabalho realizado. Dos sujeitos que responderam sim na questão 30, a figura 22 abaixo mostra que 89,7% (n= 26) responderam que trabalham colaborativamente com o setor da saúde; 6,9% (n= 2) responderam que realizam trabalho colaborativo com o setor da assistência social, e 3,4% (n= 1) respondeu que trabalha de forma colaborativa com

outro setor referindo em resposta aberta o setor da Cultura. Da amostra, 14 sujeitos não responderam a esta questão.

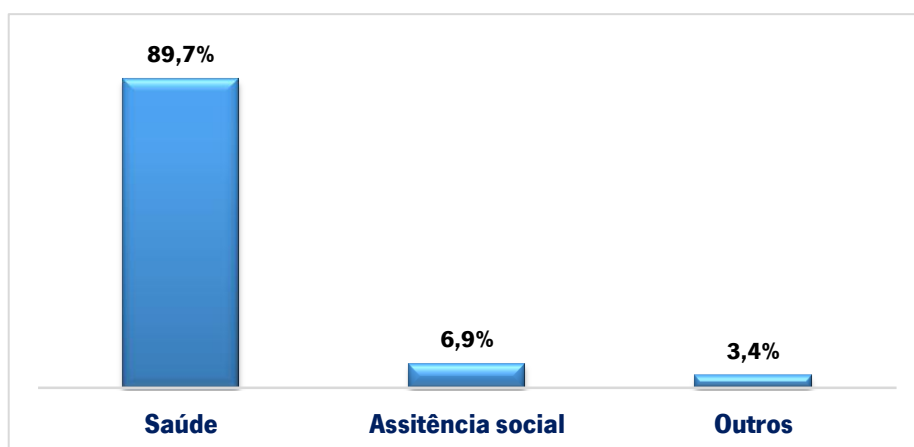


Figura 22 Distribuição da amostra quanto a variável 'Setores de maior interlocução com trabalho no programa'

Finalizada a análise descritiva das questões fechadas salientamos algumas informações importante sobre o programa de acordo com as respostas dos (as) participantes da pesquisa:

- + De todos cursos realizados pelos(as) professores(as) que tem relação com o público-alvo, **nenhum tem a família como principal temática;**
- + 48,8% (n= 21) responderam que o processo de avaliação é feito de forma **interdisciplinar;**
- + De acordo com 51,2% (n= 22), o estudo de caso das crianças em processo de transição é realizado em equipe **multidisciplinar**, contando com os(as) professores(as) da Ed. Precoce, EAA, coordenação local e equipe da CRE – Coordenação Regional de Ensino;
- + 62,8% (n= 27) dos(as) professores(as) disseram que a **família participa com a criança do atendimento e realizam atividades com o(a) professor(a) e a criança;**
- + 88% (n= 38) responderam que **não é realizada nenhuma intervenção com as famílias** das crianças atendidas;
- + Dos(as) professores(as) que realizam intervenção com a família, 84,2% (n= 32) responderam que essa **intervenção visa responder às prioridades e preocupações da família;**
- + 91% (n= 39) dos(as) professores(as) **elaboram orientações para as famílias** realizarem em casa com as crianças;
- + 81% (n= 35) **trabalham de forma colaborativa com a família**, envolvendo a sua participação nas decisões da equipe;

- ✚ 71% (n= 30) realizam trabalho colaborativo com outros setores, e o setor de maior interlocução foi o setor da saúde, de acordo com 89,7% (n= 26) dos(as) professores(as).

3.2.2 Análise inferencial dos dados quantitativos

Para verificar se existe associação entre as variáveis de interesse, foi realizado o teste exato de Fisher. O nível de significância é o valor tomado como referência para tirar conclusões sobre o valor de p resultante dos testes. Então se o nível de significância estipulado é 0,05 (5%), quando o valor de p for menor do que isso, pode-se dizer, no caso desta pesquisa, que houve associação.

Os resultados estão apresentados na tabela a seguir e permitem dizer se houve ou não associação entre as variáveis apresentadas abaixo, de acordo com cada hipótese.

Variáveis	Valor de p
'Sentiu despreparo para atender criança com NE' e 'Anos de atuação no Programa'	0,520
'Planejamento de atividades pedagógicas' e 'Anos de atuação no Programa'	0,776
'Planejamento para criança com NE' e 'Anos de atuação no Programa'	0,103
'Sentiu despreparo para atender criança com NE' e 'Teve disciplina relacionada a educação especial na licenciatura'	0,779
'Planejamento para criança com NE' e 'Sentiu despreparo para atender criança com NE'	0,074
'Sentiu despreparo para atender criança com NE' e 'Participação da família na Educação Precoce'	0,439
'Planejamento para crianças com NE' e 'Participação da família na Educação Precoce'	0,270
'Planejamento para crianças com NE' e 'Trabalha de forma colaborativa com a família envolvendo a sua participação nas decisões da equipe'	0,165
'Planejamento para crianças com NE' e 'Já participou de formações da Educação Precoce'	0,999
'Planejamento de atividades pedagógicas' e 'Já participou de formações da Educação Precoce'	<u>0,012</u>
'A intervenção com a família visa responder' e 'Titulação'	0,350

Tabela 17 Resultados do teste de associação

3.2.3 Teste de Hipóteses

3.2.3.1 H₁ – O tempo de formação influencia a prática pedagógica do(a) professor(a)

Sentiu despreparo para atender criança com NE?	Anos de atuação no Programa				Total
	Entre 0 e 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	16 anos ou mais	
Sim, não sabia muito	4	1	1	2	8
	50,0%	12,5%	12,5%	25,0%	100,0%
Sim, mas conversei com a família	11	5	2	2	20
	55,0%	25,0%	10,0%	10,0%	100,0%
Não, pois estudo constantemente	4	2	1	5	12
	33,3%	16,7%	8,3%	41,7%	100,0%
Não, tenho plena capacidade	1	2	0	0	3
	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	20	10	4	9	43
	46,5%	23,3%	9,3%	20,9%	100,0%

Tabela 18 Distribuição conjunta das variáveis ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’ e ‘Anos de atuação no Programa’

Na tabela 18 acima podemos ver o teste de hipótese para verificar se existe associação entre a variável ‘sentiu despreparo para atender criança com NE’ e a variável ‘anos de atuação no programa’. De acordo com a tabela 17, o valor de p foi de 0,520, o que demonstra não haver associação entre as variáveis.

Dos(as) respondentes que atuam entre 0 e 5 anos a maioria totalizando 55% (n= 11) respondeu que durante o tempo em que atua, já se sentiu despreparado(a) para atender alguma criança com NE por falta de formação, mas conversou com a família da criança sobre suas necessidades, e com estudo constante foi vencendo o despreparo.

Dos(as) respondentes que possuem entre 6 e 10 anos de atuação, a maioria totalizando 25% (n=5) respondeu que não sentiu despreparo, pois tem plena capacidade de atuar com as crianças e suas especificidades. Já os(as) respondentes que têm entre 11 e 15 anos de atuação, a maioria totalizando 16,7% (n=2) respondeu que sentiu despreparo e não sabia muito sobre a necessidade educativa especial que a criança apresentava. Dos(as) respondentes que atuam entre 16 anos ou mais, a maioria totalizando 41,7% (n=5) respondeu que não sentiu despreparo, pois estuda constantemente sobre as especificidades das crianças. Neste sentido,

As especializações deveriam ter a duração um/dois anos e incluírem, para além do elenco das disciplinas, um projecto, de carácter prático, traduzido na elaboração de, por exemplo, um estudo de caso ou de um estágio no terreno. Os planos de estudos dos cursos só deveriam ser acreditados se obedecessem a determinados critérios propostos por uma entidade reguladora que, para o efeito, deveria considerar a opinião de alguns dos especialistas na matéria, neste caso ligados à educação especial (Correia, 2013, p. 40).

Planejamento de atividades pedagógicas	Anos de atuação no Programa				Total
	Entre 0 e 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	16 anos ou mais	
Conheço e utilizo os documentos	15	9	4	9	37
	40,5%	24,3%	10,8%	24,3%	100,0%
Conheço, mas planejo de outra forma	4	1	0	0	5
	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Não conheço, utilizo outros materiais	1	0	0	0	1
	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	20	10	4	9	43
	46,5%	23,3%	9,3%	20,9%	100,0%

Tabela 19 Distribuição conjunta das variáveis 'Planejamento de atividades pedagógicas' e 'Anos de atuação no Programa'

Na tabela 19 acima temos o teste de hipótese com as variáveis 'planejamento de atividades pedagógicas e 'anos de atuação no programa'. De acordo com a tabela 15 não existe associação entre as variáveis, pois o valor de p foi de 0,776.

Dos(as) respondentes que atuam entre 0 e 5 anos: 40,5% (n= 15); 6 a 10 anos: 24,3% (n=9); 11 a 15 anos: 10,8% (n=4) e 16 ou mais no programa: 24,3% (n=9), a maioria respondeu que conhece e utiliza os documentos norteadores do programa de educação precoce para elaborar o planejamento de atividades.

Planejamento para criança com NE	Anos de atuação no Programa				Total
	Entre 0 e 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	16 anos ou mais	
Contemplo a especificidade da criança	13	6	4	9	32
	40,6%	18,8%	12,5%	28,1%	100,0%
Planejo de acordo com o que vejo que precisa	6	4	0	0	10
	60,0%	40,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	19	10	4	9	42
	45,2%	23,8%	9,5%	21,4%	100,0%

Tabela 20 Distribuição conjunta das variáveis 'Planejamento para criança com NE' e 'Anos de atuação no Programa'

Na tabela 20 acima temos o teste de hipótese entre as variáveis ‘planejamento para crianças com NE’ e ‘anos de atuação no programa’. De acordo com a tabela 15 não existe associação entre as variáveis, já que o valor de p foi de 0,103. Dessa forma, a hipótese 1 torna-se nula, pois o tempo de atuação no programa não influencia na prática pedagógica do (a) professor de educação precoce.

Dos(as) respondentes que atuam entre 0 e 5 anos: 40,6% ($n=13$); entre 6 e 10 anos: 18,8% ($n=6$); 11 e 15 anos: 12,5% ($n=4$) e 16 anos mais no programa: 28,1% ($n=9$), a maioria respondeu que planeja as atividades contemplando a especificidade da criança, suas possibilidades e potencialidades.

O planejamento da intervenção, pautado na realidade das famílias, deve acontecer preferencialmente nos três primeiros anos de vida, por ser o período de maior plasticidade neural, favorecendo os ganhos desenvolvimentais. Os programas de intervenção precoce no Brasil devem ter a atenção voltada à saúde, ampliando o olhar dos profissionais da área e sua responsabilidade frente às demandas de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, o enfoque da intervenção precoce volta-se ao planejamento de atividades pautadas na funcionalidade de cada criança e sua família (Izidoro, Jorcovich, Pereira, & Rodrigues, 2019, p. 2).

No teste da hipótese 1 não foi encontrada associação entre as variáveis, pois os valores de p foram consecutivamente 0,520; 0,776, e 0,103 (valores encontrados estão acima do valor de referência de 0,05), mas as respostas dadas pelos(as) professores(as) evidenciam que o “principal fator na elaboração de planejamentos de intervenções continua a ser a expectativa de cada especialidade, e cada profissional realiza sua própria avaliação e seleção de prioridades” (Bobrek, 2014, p. 15).

3.2.3.2 H₂ – O acesso a disciplina na licenciatura relacionada à educação especial influencia o (a) professor (a) a perceber-se capacitado (a) para atender criança com NE

Sentiu despreparo para atender criança com NE?	Teve disciplina relacionada a educação especial na licenciatura?				Total
	Sim, foi determinante	Sim, mas pouca informação	Não, aprofundei por conta própria	Não tive nenhuma	
Sim, não sabia muito	4	2	1	1	8
	50,0%	25,0%	12,5%	12,5%	100,0%
Sim, mas conversei com a família	9	8	3	0	20
	45,0%	40,0%	15,0%	0,0%	100,0%
Não, pois estudo constantemente	6	5	0	1	12
	50,0%	41,7%	0,0%	8,3%	100,0%
Não, tenho plena capacidade	2	1	0	0	3
	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	21	16	4	2	43
	48,8%	37,2%	9,3%	4,7%	100,0%

Tabela 21 Distribuição conjunta das variáveis ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’ e ‘Teve disciplina relacionada a educação especial na licenciatura’

Na tabela 21 acima temos o teste de hipótese entre as variáveis ‘sentiu despreparo para atender criança com NE’ e ‘teve disciplina relacionada à educação especial na licenciatura’. A maioria dos(as) respondentes que teve disciplina na licenciatura relacionada à EE e foi determinante para ingressar na área em que atua totalizou 45% (n=9), e sentiu despreparo, mas conversou com a família da criança sobre suas necessidades, e com estudo constante foi vencendo o despreparo.

Na hipótese 2 não foi encontrada associação, pois o valor de p foi de 0,779 (valor encontrado está acima do valor de referência de 0,05), mas corroborando com as respostas de nossos (as) participantes, Correia (2013) nos traz que uma parte significativa da formação é deficitária, e para que “o sistema possa responder às necessidades das crianças com NE que tem a seu cargo, é necessário que se repense a formação inicial e especializada, tendo por base as prevalências de alunos com NE e o tipo e qualidade das especializações” (p.39).

3.2.3.3 H₃ – O perceber-se capacitado(a) para o atendimento de criança com NE influencia na elaboração do planejamento do(a) professor(a) para crianças com NE

Planejamento para criança com NE	Sentiu despreparo para atender criança com NE?				Total
	Sim, não sabia muito	Sim, mas conversei com a família	Não, pois estudo constantemente	Não, tenho plena capacidade	
Contemplo a especificidade da criança	5	13	12	2	32
	15,6%	40,6%	37,5%	6,3%	100,0%
Planejo de acordo com o que vejo que precisa	2	7	0	1	10
	20,0%	70,0%	0,0%	10,0%	100,0%
Total	7	20	12	3	42
	16,7%	47,6%	28,6%	7,1%	100,0%

Tabela 22 Distribuição conjunta das variáveis ‘Planejamento para criança com NE’ e ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’

Na tabela 22 acima foi testada a hipótese de associação entre as variáveis ‘planejamento para criança com NE’ e ‘sentiu despreparo para atender criança com NE’. Dos(as) respondentes, a maioria totalizando 40,6% (n=13) disse que sentiu despreparo, mas conversou com a família da criança sobre suas necessidades, e quando elabora o planejamento contempla a especificidade da criança, suas possibilidades e potencialidades.

Sobre o despreparo, Correia (2013) refere sobre a urgência de preparar “todos os agentes educativos da zona de influência da escola para ficarem aptos a responder às necessidades dos alunos com NE, e prestar os apoios adequados a todos os alunos, otimizando as suas oportunidades e aprendizagem” (p.39).

Na hipótese 3 não foi encontrada associação, pois o valor de p foi 0,074 (valores encontrados estão acima do valor de referência de 0,05), mas para Ghazzi (2000), citada por Costa (2013), há “uma relativa dificuldade das escolas em contratarem técnicos especializados, assim como dificuldade de aperfeiçoamento por parte deles” (Costa, 2013, p. 64), e os programas precisam ter “critérios de elegibilidade, procedimentos de avaliação, propostas de intervenção, reavaliações, composição e participação da equipe, planejamento individual e participação da família” (p.28).

3.2.3.4 H₄ – A participação da família no atendimento impacta na prática pedagógica do(a) professor(a)

Sentiu despreparo para atender criança com NE?	Participação da família na Educação Precoce		Total
	Participam com a criança do atendimento	Não participam do atendimento, há feedback após	
Sim, não sabia muito	6	2	8
	75,0%	25,0%	100,0%
Sim, mas conversei com a família	11	9	20
	55,0%	45,0%	100,0%
Não, pois estudo constantemente	9	3	12
	75,0%	25,0%	100,0%
Não, tenho plena capacidade	1	2	3
	33,3%	66,7%	100,0%
Total	27	16	43
	62,8%	37,2%	100,0%

Tabela 23 Distribuição conjunta das variáveis ‘Sentiu despreparo para atender criança com NE’ e ‘Participação da família na Educação Precoce’

Na tabela 23 foi testada a hipótese de associação entre as variáveis ‘sentiu despreparo para atender criança com NE’ e ‘participação da família na Educação Precoce’. De acordo com a tabela 15 não foi encontrada associação entre as variáveis acima, pois o valor de p foi de 0,439.

A tabela acima mostra que 62,8% (n= 27) dos(as) respondentes disseram que a família participa com a criança do atendimento, que sentiram despreparo no atendimento à criança com NE, mas

conversou com a família da criança sobre suas necessidades. Os(as) respondentes que disseram que a família não participa do atendimento, mas recebem feedback após cada atendimento realizado, totalizaram 37,2% (n=16), e dentre estes, a maioria totalizando 45% (n= 9) também sentiu despreparo, mas conversou com a família da criança sobre suas necessidades.

A educação especial na primeira infância depende de abordagens que requerem que os profissionais da intervenção precoce criem relacionamentos fortes e de confiança com as famílias...essas relações são fundamentais para criar parcerias entre o profissional e a família que lhes permitam trabalhar juntos em todos os aspectos da intervenção (McWilliam, 2012, p. 180).

Planejamento para criança com NE		Trabalha de forma colaborativa com a família envolvendo a sua participação nas decisões da equipe?		Total
		Sim	Não	
Contemplo a especificidade da criança		24	8	32
		75,0%	25,0%	100,0%
Planejo de acordo com o que vejo que precisa		10	0	10
		100,0%	0,0%	100,0%
Total		34	8	42
		81,0%	19,0%	100,0%

Tabela 24 Distribuição conjunta das variáveis 'Planejamento para criança com NE' e 'Trabalha de forma colaborativa com a família envolvendo a sua participação nas decisões da equipe'

Na tabela 24 temos a distribuição conjunta das variáveis 'Planejamento para criança com NE' e 'Trabalha de forma colaborativa com a família envolvendo a sua participação nas decisões da equipe'. De acordo com a tabela 15 não foi encontrada associação entre as variáveis acima, pois o valor de p foi de 0,165.

Conforme nos mostra a tabela acima, 75% (n=24) dos (as) respondentes disseram que trabalham em colaboração com a família, e contemplam a especificidade do (a) aluno (a), suas possibilidades e potencialidades no momento de elaboração do planejamento do atendimento. Assim, a “intenção pedagógica do educador necessita ir além do ritual de planejamento de conteúdo, incidindo, especialmente em sua atitude, ou seja, a busca constante por um diálogo franco, esclarecedor, formativo e proativo com a família” (Barr, 2016, p. 115).

Na hipótese 4 não foi encontrada associação, pois os valores de p foram consecutivamente 0,439, e 0,165 (valores encontrados estão acima do valor de referência de 0,05), mas as respostas dos (as) professores participantes reforçam a importância fundamental da participação da família da criança, no contexto educacional e nos atendimentos, pois “programas com maior número de sessões,

com maior regularidade e associados a participação da família, produzem efeitos mais significativos no desenvolvimento da criança” (Bobrek, 2014, p. 40). Também outros “estudos vêm apontando a eficácia dessa participação familiar no trabalho, por ser o grupo familiar o principal agente de educação e de interação com a criança, constituindo tal participação o eixo norteador dos atendimentos” (Hansel, 2012, p. 16).

3.2.3.5 H₅ – A participação do(a) professor(a) em formações realizadas pelo programa de educação precoce tem associação com o planejamento de atividades pedagógicas, e com o planejamento para criança com NE

Planejamento de atividades pedagógicas	Já participou de formações da Educação Precoce?		Total
	Sim	Não	
Conheço e utilizo os documentos	32 86,5%	5 13,5%	37 100,0%
Conheço, mas planejo de outra forma	2 40,0%	3 60,0%	5 100,0%
Não conheço, utilizo outros materiais	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%
Total	34 79,1%	9 20,9%	43 100,0%

Tabela 25 Distribuição conjunta das variáveis ‘Planejamento de atividades pedagógicas’ e ‘Já participou de formações da Educação Precoce’

Na tabela 25 foi testada a hipótese de associação entre as variáveis ‘planejamento de atividades pedagógicas’ e ‘já participou de formações da Educação Precoce’. De acordo com o que é mostrado na tabela 15, o valor de p foi de 0,012, o que comprova a existência de associação entre as respostas da questão quanto ao planejamento de atividades pedagógicas e quanto a participação em formações da Educação Precoce.

A tabela acima nos mostra que 86,5% (n=32) dos(as) respondentes que disseram participar de formações promovidas pelo Programa de Educação Precoce, conhecem e utilizam os documentos norteadores do programa de educação precoce para elaborar o planejamento. Sabemos que é através de momentos de formação com realização de cursos e vivências entre os(as) professores(as) que estes(as) conseguem mecanismos para aprimorar sua prática pedagógica e melhorar sua forma de ensinar, criando um ambiente rico de aprendizagem e descoberta para as crianças atendidas.

O ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relacionam com o mundo, exigindo-lhe que esteja atento às melhores formas de organização do tempo e atividades para a promoção dessas situações (Bragatto, 2013, p. 18).

Planejamento para criança com NE	Já participou de formações da Educação Precoce?		Total
	Sim	Não	
Contemplo a especificidade da criança	26	6	32
	81,3%	18,8%	100,0%
Planejo de acordo com o que vejo que precisa	8	2	10
	80,0%	20,0%	100,0%
Total	34	8	42
	81,0%	19,0%	100,0%

Tabela 26 Distribuição conjunta das variáveis 'Planejamento para criança com NE' e 'Já participou de formações da Educação Precoce'

Na tabela 26 foi testada a hipótese de associação entre as variáveis 'planejamento para criança com NE' e 'já participou de formações da Educação Precoce'. De acordo com o que se mostra na tabela 15 não foi encontrada associação entre as variáveis acima, pois o valor de p foi de 0,999.

A tabela acima nos mostra que 81,3% (n=26) dos(as) respondentes que participam de formações promovidas pela educação precoce contemplam a especificidade da criança, suas possibilidades e potencialidades. Também há “a necessidade de uniformizar princípios que possam nortear propostas, considerando os avanços científicos e tecnológicos na área” (Ulsenheimer & Grave, 2009, p. 84). O Programa de Educação Precoce deve considerar que:

[...] preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente planejado e seleccionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos (Correia, 2013, p. 39).

Diante do exposto é importante que o(a) professor(a) de educação precoce tenha um espaço de formação continuada rico em troca de experiência, aprimoramento da estrutura física onde são realizados os atendimentos, grupos de estudo sobre a temática do público atendido, avaliações e reflexões acerca da eficácia da intervenção realizada com as crianças e suas famílias, bem como das necessidades e prioridades elencadas pela família de cada criança, pois:

[...] a formação dos professores e educadores que trabalham diretamente com as crianças e o currículo adotado são fatores que devem ser considerados quando se trata da qualidade do ensino, ao lado da infraestrutura da instituição – que inclui tanto o prédio como o mobiliário,

os brinquedos e materiais pedagógicos – e a relação com as famílias e a comunidade (Barr, 2016, p. 142).

3.2.3.6 H₆ – O tipo de formação do(a) professor(a) tem associação com a intervenção realizada com a família

A intervenção com a família visa responder	Titulação					Total
	Nenhuma	Pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	
Dificuldades da criança	0	4	0	1	0	5
	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Preocupações da família	0	1	0	0	0	1
	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Prioridades e preocupações da Família	2	24	4	1	1	32
	6,3%	75,0%	12,5%	3,1%	3,1%	100,0%
Total	2	29	4	2	1	38
	5,3%	76,3%	10,5%	5,3%	2,6%	100,0%

Tabela 27 Distribuição conjunta das variáveis 'A intervenção com a família visa responder' e 'Titulação'

Na tabela 27 foi testada a hipótese de associação entre as variáveis 'a intervenção com a família visa responder' e 'titulação'. De acordo com o que se mostra na tabela 15 não foi encontrada associação entre as variáveis acima, pois o valor de p foi de 0,350.

Conforme mostrado na tabela acima, dos(as) respondentes que possuem a titulação de Pós-graduação em áreas afins da Educação Especial, 75% (n=24), e dos respondentes que possuem a titulação de Mestrado 12,5% (n=4), ambos disseram que a intervenção realizada com a família visa responder às prioridades e preocupações da família, em relação ao desenvolvimento da criança.

Embora esta hipótese tenha sido rejeitada, a literatura diz exatamente o contrário, pois a formação dos profissionais tem tudo a ver com a prática pedagógica utilizada, pois “o conhecimento desta relação pode ser de grande benefício como parte do desenvolvimento e fortalecimento de uma força de trabalho de intervenção na primeira infância, para que os profissionais sejam mais capazes de apoiar e fortalecer a capacidade da família de promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil” (Dunst, Espe-Sherwindt, & Hamby, Does Capacity-Building Professional Development Engender Practitioners' Use of Capacity-Building Family-Centered Practices?, 2019, p. 522).

Deste modo evidenciamos que a maioria dos(as) participantes levam em consideração as preocupações da família, e “é importante que os currículos dos cursos de formação/aprimoramento contemplem conhecimentos sobre envolvimento familiar e que as instituições usem diversas

estratégias a fim de minimizar a falta de participação familiar” (Bobrek, 2014, p. 50). É necessário ainda salientar que na formação do(a) professor(a) que atua na educação precoce é indispensável a preocupação com educação transmitida a estas crianças no contexto educacional, pois:

[...] educar uma criança para a liberdade e a autonomia, fatores determinantes para o sucesso de cada um, além de oferecer-lhe as condições adequadas, implica em respeitar os seus tempos e necessidades, concedendo-lhe voz e direito de se manifestar tanto na concordância quanto na discordância, mesmo ainda bem pequena (Barr, 2016, p. 141).

3.2.4 Análise dos dados qualitativos

No final do questionário, os(as) participantes que responderam sim, e que realizam trabalho de colaboração com outros setores que atendem a criança, elencaram numa questão aberta sobre como é realizada esta colaboração com outros setores para melhorar o desenvolvimento integral da criança. Dentre as repostas, identificamos as que relacionavam diretamente com a questão na categoria abaixo.

Trabalho colaborativo com outros setores em prol do desenvolvimento integral da criança

*[...] **conversamos com a família a respeito de atendimentos complementares** tais como fonoaudiologia, fisioterapia, psicólogos dentre outros, tendo em vista a **dificuldade de conseguir atendimento na rede pública** muitas vezes **aconselhamos atendimentos em Faculdades** (P1 – Professora de Educação Física)*

*O **feedback** de **fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga, médico e psiquiatra** são sempre por mim vistos **para contribuir com meu trabalho** (P3 – Pedagoga)*

*Sugerimos o **apoio da Rede Sarah e CEEDV** (P5 – Professora de Educação Física)*

*[...] através de **feedbacks** com a família sobre a saúde da criança ajuda **através de relatórios que são enviados ao médico** quando solicitado **para buscar diagnóstico entre outros** (P6 – Professora de Educação Física)*

*Sempre que necessário é feito um **encaminhamento à especialidade necessária**. Porém **nem sempre são atendidos** (P7 – Professor de Educação Física)*

*[...] **esclarecer a família os direitos que a criança tem** e alguns não sabem onde buscar as orientações. (P9 – Pedagoga)*

*Colaboração se dá através de **encaminhamentos e/ ou relatórios**, por vezes ocorrem alguns **grupos de discussão e/ ou visitas** de outros entes **no espaço escolar**, mas **nada** muito **sistematizado** (P12 – Professor de Educação Física)*

*Busco **integrar os mesmos objetivos dos atendimentos da criança**, com o psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo entre outros (P13 – Pedagoga)*

*Usamos uma agenda onde **reparamos aceitação da criança e seus comportamentos** (P14 – Professora de Educação Física)*

*A depender do caso é possível haver **diálogo entre as equipes de saúde** que atendem a criança **para ajustar o trabalho de ambas as partes** (P17 – Professor de Educação Física)*

*Reuniões, estudos de caso, **devolutivas de planejamento conjunto** (P17 – Pedagoga)*

***Reunião** de discussão **acerca do desenvolvimento da criança** no período de acompanhamento e **intervenção educacional** realizado; **escuta da conduta médica**, para **compreensão** dos vários **fatores que interferem nesse desenvolvimento** e seus **ganhos**, **compartilhando experiências e ampliando a visão** geral do caso em questão (P21 – Pedagoga)*

*A **parceria** se estabelece principalmente **com psicólogos e fisioterapeutas** que **atendem a criança** bem como **profissionais da escola** que a **criança já frequenta** (P22- Professora de Educação Física)*

*Algumas **atividades específicas** e **relatórios descritivos** (P25 – Pedagoga)*

*Sempre que necessário, faço **contato com os profissionais de outras áreas da saúde**, para realizar **trocas de informações sobre o estudante** (P26 – Pedagoga)*

*A **parceria com a saúde é essencial para o trabalho da educação precoce**, tanto para cuidar da saúde, quanto para nos **ajudar em alguns Laudos para melhor atender**, e encaminhar essas crianças à turma ideal de atendimento e acompanhamento dessa criança (P27 – Pedagoga)*

***Palestras** sobre **TEA e Shantala** (P28 – Pedagoga)*

***Acesso e troca de informações** (P29 – Professora de Educação Física)*

*Sempre a **equipe médica e/ ou terapêutica solicita relatório** para **verificar o** funcionamento do **atendimento e o desempenho da criança** (P35 – Pedagoga)*

***Emitimos relatório conjunto** Pedagogia/Educação Física **sobre as atividades realizadas, nível de desenvolvimento** da criança até o momento em que encontra-se **dentro do esperado para a idade/diagnóstico** (P38 – Professora de Educação Física)*

***Contato intermediado pelos pais** com **médicos, terapeutas**, etc (P41 – Professora de Educação Física)*

Os(as) professores(as) citaram a área da saúde como o setor pelo qual mais realizam trabalho colaborativo, mencionando profissionais da equipa médica, psicólogo(a), fonoaudiólogo(a), fisioterapeuta e psicopedagogo(a) como os que mais tem interlocução com o trabalho realizado no Programa de Educação Precoce. Também relataram a dificuldade das famílias em conseguir a oferta

de atendimento destes profissionais na rede pública de saúde, pois a maioria das crianças que compõe o quadro de matriculados do programa de EP é formada por famílias de baixa renda e com poucos recursos financeiros, que acabam por ter uma rede de apoio profissional, informativo e emocional bem escassa.

Pelas respostas dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, a colaboração dá-se através de conversas entre estes profissionais e a equipa escolar da educação precoce; intermediadas ou não pela família da criança; entrega de relatórios descritivos sobre o desenvolvimento da criança, acesso e troca de informações sobre a criança; integrar objetivos sobre o desenvolvimento da criança, e compreensão dos vários fatores que interferem nesse desenvolvimento e seus ganhos, compartilhando experiências e ampliando a visão geral sobre a criança.

Corroborando com as respostas acima, a autora Bampi (2010), apud Costa, (2013) mencionou “a importância do trabalho em rede para crianças de um a três anos, integrando profissionais, serviços e gestores na construção de estratégias para que a EP seja implementada como ferramenta de inclusão social desta população que se encontra em situação de risco em seu desenvolvimento” (Costa, 2013, p. 71).

Na última pergunta do questionário, oferecemos um espaço para que os(as) professores(as) pudessem colocar sugestões de temas que não foram elencados nas perguntas anteriores. Neste espaço, os(as) participantes escreveram sobre vários pontos, inclusive dificuldades sentidas durante sua atuação no programa relacionadas à formação; estrutura física; especialização e integração da equipa, o trabalho desenvolvido com o público atendido e com suas famílias, dentre outras inquietações mencionadas abaixo.

*Uma sugestão é **verificar os locais onde os professores estão buscando conhecimento e se a secretária de Educação oferta cursos específicos** para esse público (P1 – Professora de Educação Física)*

***Acho sempre importante e necessário saber se os profissionais da Ed. Precoce fazem ou já fizeram algum acompanhamento psiquiátrico/psicológico. E se a Secretaria oferece esse tipo de apoio.** (P8 – Pedagoga)*

*Que tivesse um **curso específico para os professores da precoce**. E que **todos fossem contemplados**. Porque **muitos profissionais se aposentaram** aí a necessidade de cursos para **preparar os novatos**. Pois é um **trabalho muito sério** e que **fazemos realmente a diferença na vida das nossas crianças** (P9 – Pedagoga)*

[...] a **família** tem por "direito" estar **presente no atendimento** até a **criança completar 2 anos**, porém, a partir do **momento em que existe a confiança da família** e da **criança, fica a critério do(a) professor(a) a presença** de algum **responsável ou não nas aulas, depende** de alguns **fatores e demandas**. (P12 – Professor de Educação Física)

[...] na **avaliação**, nós a **fazemos em equipe**, porém **não tem representante da CRE**, esses casos são analisados por eles a posteriori (P16 – Professor de Educação Física)

O **trabalho em equipe na unidade de ensino** é um fator que **impulsiona a busca pelo conhecimento**, por meio do **compartilhar as muitas competências profissionais e as experiências vividas** (P21 – Pedagoga)

O **trabalho de transição entre a Educação Precoce e a Educação infantil também é fundamental para que haja continuidade**, e a **criança continue se desenvolvendo** e a **família possa se sentir amparada** nesse momento de tantas expectativas (P22 – Professora de Educação Física)

Possuo duas formações: **Educação Física e Pedagogia, ambas feitas na UnB**, e em **nenhuma delas houve disciplina específica**. Na Educação Física **contém disciplinas no seu currículo relacionadas**, que nos dão **ferramentas para atuação** mesmo sendo um recém-formado, já a **pedagogia não fornece nenhuma ferramenta para isso** (P24 – Professora de Educação Física)

A **SEEDF/EAPE poderia disponibilizar mais cursos destinados a professores da Educação Precoce** nas mais variadas **áreas da saúde e síndromes** (P28 – Pedagoga)

Teria de ser **obrigatório ter uma piscina** em cada Programa de Educação Precoce no DF! (P30 – Professor de Educação Física)

Somos **professoras**, portanto **trabalhamos com aula, não fazemos atendimento**. Essa é uma **desconstrução necessária dentro do programa**, que tem por função **trabalhar desenvolvendo as habilidades com vistas à inclusão escolar da criança**. Todo o trabalho feito é **pedagógico!** Também **temos dificuldade de documentos norteadores; não estamos no currículo em movimento que é o documento orientador da Secretaria de Educação, o que fragiliza o programa**. Existe uma **organização curricular de 1994** que ainda **embasa o planejamento**, que **carece de princípios e ideias mais atuais**. **Falta estudo e formação mais coerentes com a inclusão escolar**. E algo muito forte no programa é a **resistência ao novo** e a **mudanças estruturais pelos professores mais antigos do programa**, que por vezes **apresentam posturas opressoras aos novos integrantes no programa**, no entanto,

somos professoras com grande experiência na rede já tendo atuado em vários espaços e que pode oxigenar e muito a prática pedagógica inclusiva (P32 – Professora de Educação Física)

É uma pena termos colegas atuando sem ter uma boa formação em desenvolvimento infantil, sem ter aparente preparo ou disposição para lidar com a primeira infância e seus familiares (P35 – Pedagoga)

Por mais cursos gratuitos na área do Programa da Educação Precoce e pela valorização do professor (P36 – Pedagoga)

[..] cada professor tem sua maneira de trabalhar podendo ou não ter mais intimidade para alcance às famílias (P38 – Professora de Educação Física)

O espaço precisa ser mais preparado e higienizado (P39 – Pedagoga)

Temos muitas dificuldades quanto ao desenvolvimento da linguagem, gostaria que houvesse cursos com especialistas áreas de fonoaudiologia para minimizar os impactos desse problema (P43 – Pedagoga)

Neste espaço os(as) professores(as) puderam relatar sobre a necessidade de cursos voltados para a educação precoce, o desenvolvimento infantil e a primeira infância, visto que muitos(as) professores(as) foram aposentados e chegam professores(as) sem muita experiência com o público-alvo, experiência essa que também pode ser deficitária pelo fato de não terem tido disciplinas na licenciatura, ou realizados cursos que são específicos e direcionados às necessidades da atuação no Programa de Educação Precoce.

Ainda sobre a formação, (Carvalho, et al., 2016) elencaram alguns conteúdos transversais recomendados como: (1) promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança; (2) construção de relações consistentes com a família e com a comunidade; (3) observação, documentação e avaliação para o trabalho com as criança e suas famílias; (4) utilização de abordagens desenvolvimentais para se relacionar com crianças e famílias; (5) tornar-se um profissional; (6) fundamentos da intervenção precoce na infância (p.279).

Uma professora também relatou sobre a necessidade de atualização dos documentos e refere que a única organização curricular do Programa é datada de 1994, e que precisa de abordagens e princípios mais atuais, para que possam abranger a inclusão escolar, com mais estudo e formação. Sobre este ponto, o Programa necessita de mecanismos atuais que incluam a família da criança, como as práticas centradas na família, as práticas recomendadas baseadas na evidência científica, assim como a visão sistêmica e ecológica da aprendizagem nos contextos naturais da criança.

Uma professora mencionou o trabalho de transição da criança para a Educação Infantil, importante fase do Programa na qual é realizado estudo de caso das crianças finalistas e são verificadas as condições de inclusão das crianças com NE em turmas adaptadas e com menos crianças que o quantitativo normal do ensino público.

Dentro deste assunto é preciso salientar a importância do trabalho colaborativo com outros setores que atendem a criança, para recolher o maior número de informações e progressos no seu desenvolvimento, com o objetivo de garantir um ingresso na Educação Infantil que respeite o seu direito de adequação curricular, apoio para realização das atividades de sala e vida diária, além da busca pela inclusão efetiva e de qualidade dessa criança no contexto educacional e social.

Assim, para que o(a) professor(a) do Programa de Educação Precoce possa alcançar resultados para as famílias e as crianças envolvidas, no seu perfil profissional deve conter as competências de: (1) promover o desenvolvimento e bem-estar integral das crianças; (2) fortalecer a participação das famílias em todas as etapas do processo de intervenção – intervenção centrada na família; (3) otimizar a inclusão na comunidade – trabalho em equipe transdisciplinar, em ambientes naturais e inclusivos (Carvalho, et al., 2016, p. 284).

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste último capítulo, mencionamos as conclusões que foram mais relevantes de acordo com os objetivos e a finalidade deste estudo, como também as limitações que foram impostas à realização do estudo como um todo, e as recomendações e sugestões que podem ser realizadas em estudos futuros.

4.1 Conclusões

A maioria dos(as) nossos(as) participantes têm idade acima dos 40 anos, e assim como em outros estudos na temática da Educação Especial e da Educação Infantil, nossa pesquisa também evidenciou a prevalência de professoras do sexo feminino, totalizando 86,05% (n=37) dos(as) participantes.

Muitos(as) dos(as) nossos(as) participantes responderam que sentiram despreparo para atender criança com NE e conversaram com a família para vencer este obstáculo. Sendo assim, se faz necessária no âmbito educacional, uma “formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta, e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos” (Correia, 2013, p. 38)

Em relação à formação inicial, alguns estudos mencionaram a precariedade dos cursos de licenciatura em oferecer disciplinas relacionadas à Educação Especial, e ao contrário do que espera-se, nossa pesquisa mostrou que 48,8% (n=21) dos(as) professores(as) participantes tiveram disciplina na temática da EE e foi determinante para ingressar na área em que atuam. Já 37,2% (n=16) tiveram pouca informação ou contato com o público da educação especial durante a formação nos cursos de licenciatura.

Quando perguntamos aos participantes sobre os cursos que já fizeram relacionados ao público-alvo da Educação Precoce, muitos mencionaram uma lista com cursos variados e dentre eles: PEA; TGD; DI; DM; AEE; Síndrome de Down; Transtornos do desenvolvimento infantil; Educação/estimulação precoce; EE; Métodos Denver, TEACCH e Bobath; Escala Bayley; Inclusão na Educação Infantil; Educação Física Adaptada; Prematuridade; Avaliação e Intervenção em crianças com DV; Hidroestimulação e Natação para bebês; Psicomotricidade; Equoterapia e Ludicidade na primeira infância.

Quanto a formação continuada, um fator importante e que devemos mencionar é que do total de professores(as) participantes, 95,3% (n=41) possuem Pós-graduação, 17,5% (n=7) têm titulação na

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

área de Educação Especial, e 7,5% (n=3) na área de Educação Precoce. Dos(as) professores(as) pesquisados(as) quase a totalidade possui a titulação de Pós-graduação; 69,8% fazem de 1 a 2 cursos por ano na temática da educação precoce, e 70,6% realizaram de 1 a 5 formações específicas promovidas pelo Programa de Educação Precoce, os quais entendemos como resultados satisfatórios.

De acordo com Neto (2011), a competência é construída no cotidiano escolar, como também o fazer docente, e é dever do(a) professor(a) organizar situações de aprendizagem das crianças e dirigir sua formação continuada, na ausência de iniciativas promovidas por programas ou instituições escolares.

No que se refere a prática pedagógica, 86% dos participantes responderam que conhecem e utilizam os documentos norteadores do programa de educação precoce para elaborar o planejamento. O processo de avaliação da criança é realizado de forma interdisciplinar de acordo com 48,8%, onde duas ou mais áreas de conhecimento realizam a avaliação de forma conjunta, e os instrumentos de avaliação são divulgados às famílias por 84% dos(as) professores(as). Quanto ao caráter interdisciplinar do programa, há uma estruturação formal e interação entre a equipe de trabalho, e a troca de informação é frequente e importante, mas as decisões sobre o planejamento e intervenção se resumem à perspectiva de cada profissional em sua área de atuação (Franco, 2007).

Em relação às reuniões da equipe, para os estudos de casos sobre as crianças em transição da Educação Precoce para a Educação Infantil (1º período), 51,2% disseram que as reuniões são realizadas contemplando toda a equipe, contando com os(as) Professores(as) da Educação Precoce, EAA, Coordenação local e equipe da CRE (Regional de Ensino).

A Educação Precoce no contexto educacional, ofertada nas escolas públicas do Distrito Federal é centrada na criança, e em algumas Unidades Escolares a família tem pouca atuação e participação durante os atendimentos e permanência das crianças no Programa. Com os dados obtidos por nosso estudo, 62,8% dos(as) professores(as) disseram que a família participa com a criança do atendimento e realiza atividades junto com o(a) professor(a) e a criança. No que se refere ao tipo de intervenção realizada com a família, dos(as) professores(as) que a realizam, 84,2% visam identificar e responder às prioridades e preocupações da família.

Quando os(as) professores foram questionados se realizam orientações aos pais, 90,7% elaboram orientações para os pais realizarem em casa direcionadas às crianças, e 81% trabalham de forma colaborativa com a família envolvendo a sua participação nas decisões da equipe.

A formação do(a) professor(a) de educação especial perpassa o conhecimento de síndromes, deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem que a criança possa apresentar na Educação

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Precoce. Ela vai além do saber teórico e entendido como conhecimento científico, e passa por caminhos onde a comunidade escolar pode transitar com suas experiências e vontade de atuar na escola pública.

Passa também pelas preocupações das famílias em melhorar o desenvolvimento global de suas crianças, com o desejo que elas sejam ensinadas com afeto, e com vistas à autonomia e independência de forma prazerosa. Assim “o papel do(a) professor(a) centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 169).

Este(a) professor(a) necessita compreender o desenvolvimento humano e como cada uma das crianças que são atendidas por ele(a) apresenta sua afetividade, suas inquietações e dificuldades, assim como o relacionamento com sua família e sua rede de apoio. E isto tem de ser pensado para que possa auxiliar essas crianças que foram, e tantas outras que serão futuros(as) alunos(a), a desenvolver o máximo do seu potencial, objetivando que sejam cidadãos ativos e tenham anseio de mudar sua realidade.

Para que o(a) professor(a) tenha essa ansiedade em fazer a diferença na vida das crianças é imprescindível que ele(a) conte uma formação contínua que leve em consideração suas infinitas possibilidades no ensinar; com o apoio fundamental da família; de colegas do contexto educacional e de outros profissionais que atendam as crianças e possam realizar um trabalho colaborativo de qualidade e eficácia.

Diante do exposto, nosso estudo atingiu os objetivos propostos, e consideramos a formação de professores(as) no programa de educação precoce satisfatória, pelo que ainda seja necessário que haja uma reestruturação administrativa e funcional. Em sua maioria, os(as) professores(as) têm uma boa formação inicial e continuada, com especializações em áreas afins e outras titulações como Doutorado e Pós-doutorado; realiza cursos anualmente relacionados ao público-alvo do programa; levam em consideração as especificidades das crianças com NE na elaboração do planejamento; incluem a família no atendimento e nas decisões da equipa, levam em conta as preocupações e prioridades da família para atender a criança e melhorar seu desenvolvimento em diferentes aspetos.

Com 33 anos de existência, é fundamental que o programa consiga adequar a prática pedagógica dos(as) profissionais às diretrizes, currículos e documentos atuais; às necessidades e especificidades das crianças, às novas formas de funcionamento e organização familiar. Também se faz necessário que as formações estejam voltadas às questões das mudanças de paradigmas na

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

intervenção precoce e na inclusão, compreendendo as visões sistêmica e biológica, para integrar o Programa às práticas baseadas na investigação científica.

4.2 Recomendações

Quanto às recomendações de estudos futuros, vemos a necessidade de realizar pesquisas com amostra maior, e que busquem compreender de forma mais aprofundada a estrutura organizacional e administrativa do Programa de Educação Precoce, seus documentos norteadores e a percepção dos profissionais que atuam com a educação precoce, a fim de que objetivem identificar o atendimento prestado às crianças e às famílias nas Unidades Escolares que ofertam o Programa.

4.3 Limitações do estudo

Quanto ao processo de andamento da pesquisa, o questionário iria ser aplicado entre os meses de fevereiro e março de 2020, pois o Programa de Educação Precoce iniciou o ano letivo de 2020 na primeira semana de março. No cronograma havia o planejamento de visitar pessoalmente as CRE's-Coordenações Regionais de Ensino que possuem em seu território as Unidades Escolares que ofertam o PEP, e conversar com todos os(as) coordenadores(as) sobre o intuito da pesquisa, com vistas a pedir a colaboração de todos os(as) professores(as) para o preenchimento. Entretanto, a Pandemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19) havia chegado ao Brasil, assim como em vários países do mundo, e tivemos as aulas suspensas na segunda semana de março/2020, assim como várias atividades laborais e de entretenimento no Distrito Federal, estados e municípios.

Depois de alguns meses, iniciou-se o trabalho de forma remota no Programa de Educação Precoce, e a demanda de trabalho em casa dos professores e coordenadores aumentou consideravelmente, junto com a dificuldade de acessar todas as crianças e suas famílias através de um telemóvel ou PC, pois algumas não tinham conexão de internet.

A realidade de muitas famílias da educação precoce é cercada por dificuldades financeiras, como falta de acesso a uma conexão de internet rápida, a escassez de aparelhos eletrônicos de boa qualidade, entre outros obstáculos. Então, essa dificuldade acabou por excluir muitas crianças do ensino remoto até que conseguisse dar condições de acesso para as famílias mais necessitadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 54/2008, D.-L. (6 de julho de 2018). Diário da República nº129. 1ª Série, Lisboa: Conselho de Ministros.
- a. (s.d.).
- Adams, M. B., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice: A Sourcebook*. New York: Routledge.
- Balbinot, A. D. (Jan/Jun de 2018). Evolução da educação especial no Brasil, segundo dependência administrativa. *Revista Práxis*, 15(1), pp. 139-152.
- Barr, M. A. (2016). Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos. *Senado Federal/Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz*.
- Barreto, A. d. (2016). Paradigma Sistêmico no Desenvolvimento Humano e Familiar: A Teoria Bioecológica de Iuri Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, 22(2), 275-293.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil. *Horizontes* 27(2), 7-20.
- Boato, E. M. (2009). *Henri Wallon e a deficiência múltipla: uma proposta de intervenção pedagógica*. São Paulo: Loyola.
- Boato, E. M. (2016). *Metodologia de intervenção corporal para autistas*. São Paulo: Loyola.
- Bobrek, A. (2014). Atuação e formação em Estimulação Precoce: caracterização da percepção dos profissionais em três instituições. *Dissertação de Mestrado/Universidade Federal de São Carlos*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Borges, L. (2015). *Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial*. Obtido em 26 de 8 de 2019, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3189>
- Borges, L. (2018). *Família-escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial*. Obtido em 26 de 8 de 2019, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10488>
- Bragatto, A. C. (2013). *Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados*. São Paulo: Tese de Doutorado/Universidade Federal de São Carlos.

- Brasil. (1975). Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. *Resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas*. Brasília.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Brasília: Imprensa Oficial*.
- Brasil. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. *Brasília: Unesco*.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Obtido de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn.pdf
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Secretaria de Educação Especial*.
- Brasil. (2005). *Acessibilidade: Passaporte para a Cidadania das Pessoas com Deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão e convivência de pessoas*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- Brasil. (2015). *Lei 13.146, de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União.
- BRASIL. (2017). *Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Prevenção: pressupostos e indicadores*. In: _____. *Aberta: portal de formação a distância*. Florianópolis: UFSC.
- Brasil, M. (2001). RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 2, de 11 de Fevereiro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.
- Brasil, M. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília.
- Brasil, M. d. (2019). *Texto de referência para formação de professores*. Brasília.
- Brasil, M. S. (2007). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Portaria Ministerial n° 555 de 5 de Junho de 2007*.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabral, D. R. (2017). Testes estatísticos e detecções de mudanças de conceitos em fluxos de dados. *Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação - Universidade Federal de Pernambuco*.
- Carvalho, L., Pinto, A. I., Serrano, A., Grande, C., Almeida, I. A., Felgueiras, I., . . . Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Chicon, J. F., & Rodrigues, G. M. (2010). *Educação física e os desafios da inclusão*. Vitória - ES: EDUFES.

- CNE, C. N. (2015). *Formação Inicial de Professores*. Algarve, Portugal.
- Coêlho, J. J., & Bergamini, G. B. (2019). Uso da pesquisa quantitativa nas pesquisas em educação: possibilidades e desafios. *Revista Saberes da Faculdade São Paulo*, 9(1).
- Corcini, M. A., & Casagrande, R. C. (2016). Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. *Cadernos PDF*, (1).
- Cordeiro, A. F., & Antunes, M. A. (2009). Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1744-1838). *32ª Reunião Nacional da Anped*. Caxambu, MG.
- Correia, L. d. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto.
- Costa, R. C. (2013). O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011. *Dissertação de Mestrado/Universidade Federal do Paraná*.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, D. S. (2019). O diagnóstico a partir do olhar de famílias de crianças com deficiência na educação precoce. *Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Departamento de Psicologia Escolar de Desenvolvimento Humano – PED/IP – Universidade de Brasília – UnB/UAB. Brasília*.
- Dallari, D. d., & Korczaq, J. (1986). *O direito da criança ao respeito*. Summus Editorial.
- Delou, C. M. (2018). Cronologia da educação especial e inclusiva. *Faculdade de Educação da UFF*, pp. 1-3.
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), 9-24.
- Domingues, T. L., & Domingues, M. C. (2009). Educação especial: historicidade e legislação. *Revista Professare*, 7(2), 34-46.
- Duarte, A. P. (2014). Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas em educação infantil. *(Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva*.
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Práticas centradas na família na intervenção na primeira infância. *Manual de educação especial da primeira infância*, 37-55.

- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, D. (2019). Does Capacity-Building Professional Development Engender Practitioners' Use of Capacity-Building Family-Centered Practices? *European Journal of Educational Research*, 8(2), 515 - 526.
- EAPE. (31 de Julho de 2019). <http://www.eape.se.df.gov.br/>. Obtido de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação: <http://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Forma%C3%A7%C3%A3o-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-Precoce-60h-1.pdf>
- Education, E. A. (2010). *Intervenção precoce na infância: progressos e desenvolvimentos 2005-2010*. Odense: Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferracioli, L. (1999). Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na Obra de Piaget. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 16(2), 180-194.
- Ferreira, E. A. (2009). Ensino e aprendizagem no ensino médio: percepção de alunos de um colégio estadual de Santo Antônio da Platina - PR. Maringá, Dissertação de Mestrado em Educação/Universidade Estadual de Maringá.
- Folque, M. A. (2018). A formação de Educadores de Infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação da UniverCidade de Évora. *Unisul*, 12(21), 32-56.
- Franco, V. (2007). Trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121.
- GDF, S. (2019). Total de Turmas e Matrículas por Etapa/Modalidade de Ensino em 20/03/2019. Brasília.
- Hansel, A. F. (2012). Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar: concepções de profissionais e pais. *Tese de Doutorado em Educação / Universidade Federal do Paraná*.
- Inep, I. N. (2020). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019*. Brasília.
- Izidoro, I. R., Jorcuvich, D. I., Pereira, V. A., & Rodrigues, O. M. (2019). Atuação em intervenção precoce. *Revista CEFAC*.
- Leão, M. A., Souza, Z. R., & Castro, M. A. (Maio/Agosto de 2015). Desenvolvimento Humano e teoria bioecológica: ensaio sobre "o contador de histórias". *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, pp. 341-348.
- Lopes, G. C. (2013). O preconceito contra o deficiente ao longo da história. *EFDeportes.com, Revista Digital*, (176), 1-5.

- Madureira, I. P. (2014). Professores de educação especial – socialização e identidades. *Investigar em Educação, (2)*, 81-93.
- Manzato, A. J., & Santos, A. B. (2012). A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. *Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP*, 17.
- Marinho, M. M. (2016). O sentido do construtivismo na educação infantil. *Monografia de Licenciatura em Pedagogia/ Faculdade de Educação- UnB*.
- Martins, L. d. (Jan/Jun de 1999). A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. *Revista Educação em Questão, 9(2)*, pp. 126-141.
- MBNC. (21 de Agosto de 2019). *Crítérios da Formação Continuada dos Referenciais Curriculares Alinhads à BNCC*. Obtido de movimentopelabase.org: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>
- McWilliam, P. J., Winton, P. J., & Crais, E. (2003). *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, A. L. (2012). *Construção de boas práticas em Intervenção Precoce*. Tese de Mestrado em Intervenção Precoce: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Mendes, L. (2019). *Formação de professores de Ciências e a Educação Especial/Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste*. Obtido em 26 de 8 de 2019, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11420>
- Michels, M. H. (2017). *A formação de professores de educação especial no brasil: propostas em questão*. Florianópolis: UFSC - CED - NUP.
- Nascimento, G. C., Rosa, M. P., & Burnagui, J. G. (Abr/Jun de 2018). Programa de intervenção precoce: caracterização de instituições e profissionais. *Revista Educação Especial. v. 31. n. 61*, pp. 431-446.
- Nathália Borgo, A. (10 de Fevereiro de 2020). *Secretaria de Estado de Educação - SEEDF*. Obtido de [educacao.gov.br](http://www.educacao.df.gov.br/educacao-precoce-do-df-disputa-premio-internacional/): <http://www.educacao.df.gov.br/educacao-precoce-do-df-disputa-premio-internacional/>
- Neto, V. L. (2011). *A importância da formação continuada do professor de educação precoce*. Brasília: Monografia do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar/Instituto de Psicologia-UnB.
- OEA. (1999). *Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala.

- Oliveira, G. W., & Jacinski, L. (2017). Desenvolvimento de um questionário para coleta e análise de dados de uma pesquisa, em substituição ao modelo GlogleForms. *51 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa.*
- Oliveira, S. R., Kunz, S. A., Firmino, J. K., & Oliveira, G. d. (2018). O programa de educação precoce como um espaço pedagógico garantidor da 1ª infância no Distrito Federal. *Encontro de pesquisadores em educação a distância.*
- Omote, S. (2020). Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo. *Revista Educação Especial, 33*, 1-20.
- Pereira, V. A., Chiodelli, T., Rodrigues, O. P., Silva, C. O., & Mendes, V. F. (2014). Desenvolvimento do Bebê nos Primeiros Meses de Vida: Variáveis Maternas e Sociodemográficas. *Pensando Famílias, 18(1)*, 64-77.
- Pilati, R., & Porto, J. B. (2009). *Apostila para tratamento de dados via SPSS*. São Paulo: USP.
- Polleto, M., & Koller, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia, 25(3)*, 405-416.
- Prestes, M. E., & Silva, R. L. (2015). *Análise de Conteúdo: Estágio com pesquisa em ensino de Biologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP.
- R A McWilliam. (2012). *Trabalhar com famílias de crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Rezende, E. O. (2013). *Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial*. Obtido em 26 de 8 de 2019, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3152?show=full>
- Rogalski, S. M. (2010). Histórico do Surgimento da Educação Especial. *Revista de Educação do Ideau, 5(12)*, 1-13.
- Sant'ana, R. B., Resende, C., & Ramos, L. C. (2004). O interacionismo social e a investigação da brincadeira infantil: uma análise teórico metodológica. *Journal of human growth and development, 14(3)*.
- Santiago, S. A. (2003). Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil. *(Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.*
- Santos, A. O., Oliveira, G., & Junqueira, A. (2014). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotski: o construtivismo em questão. *Revista Itinerarius Reflectionis, 10(2)*, 5-25.

- Santos, H. V., & Pacheco, M. D. (2012). Fatores de risco ao desenvolvimento da criança: da visão biomédica à visão psicossocial. *The 4th International Congress on University-Industry Cooperation*. Taubaté- SP.
- Santos, K. d. (2016). *Histórias da educação especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista : 1997- 2004*. Obtido em 26 de 8 de 2019, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8050>
- Sassaki, R. K. (Jan/Fev de 2002). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 5(24), pp. 6-9.
- SEEDF, S. F. (2010). Orientação Pedagógica para a Educação Especial. Brasília.
- SEEDF, -S. F. (2010). Orientação Pedagógica para Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília.
- Silva, A. P., & Arruda, A. L. (2014). O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1).
- Silva, I, L, Marques, L, Mata, L, & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação DGE.
- Silva, J. P. (2017). *Psicologia da Aprendizagem*. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB.
- Silva, M. M. (2017). Processo de adaptação curricular numa escola do E.F.1 da rede particular de ensino de um município da Bahia, para atender as necessidades da educação inclusiva. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa*.
- Silva, N. L., Ott, E. C., & Hammes, C. C. (2015). Os benefícios da educação precoce para as crianças com necessidades educativas especiais do distrito federal. *Euduc XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas.*, pp. 6853-6866.
- Souza, K. R., & Kerbauy, M. M. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia. *Educação e Filosofia*, 31(61), 21-44.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1990). *Psicologia Educacional, Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Ulsenheimer, J., & Grave, M. (2009). Perfil profissional do estimulador precoce nas APAE's dos Vales do Taquari e do Rio Pardo. *Revista Destaques Acadêmicos*, 1(3), 79-87.
- Wendland, J. (2012). Primeira infância: ideias e intervenções oportunas. In *Cuidadores da Primeira Infância: por uma formação de qualidade*. Brasília: Senado Federal: Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz.

Yunes, M. A., & Juliano, M. (2010). A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPeI*, 37, 347 - 379.

ANEXOS

Anexo I: Memorando de Autorização da Pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N°034/2020 – EAPE

Brasília, 09 de julho de 2020.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de DAYSE SANTOS DA CUNHA, Mestranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ANDRÉ LÚCIO BENTO

Subsecretário

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

Anexo II: Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

EU, participante desta pesquisa, declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora do Mestrado em Educação Especial- Intervenção Precoce, do Instituto de Educação da Universidade do Minho (PT), sobre a pesquisa sobre a formação do professor de Educação Especial do programa de Educação Precoce do Distrito Federal- BR, bem como os procedimentos nela envolvidos. O estudo deve levar em torno de cinco (5) minutos para ser concluído. Ao participar da pesquisa, foi assegurada a preservação total da minha identidade, bem como sigilo sobre. A aceitação em colaborar com a pesquisa possui caráter voluntário. Confirmo, portanto, ter mais de 18 anos de idade, e estou ciente de que tenho o direito de desvincular-me a qualquer momento durante o estudo, por qualquer motivo, e sem qualquer prejuízo, solicitando à pesquisadora por e-mail o meu desligamento. Assim sendo, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a publicação das informações sem restrição de citações e dados obtidos, nem citação da minha identidade, por tempo indeterminado, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirão para a produção de conhecimento científico, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa. Em qualquer fase da pesquisa, você poderá contactar com a pesquisadora através do e-mail daysebfj@gmail.com ou pelo celular (55)61-983476083

Anexo III: Questionário

QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre a formação de professores(as) de educação especial que atuam no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal-Brasil

Caro(a) Professor(a),

Convido você a participar da pesquisa “A formação de professores(as) de educação especial no programa de educação precoce do Distrito Federal (BR)”. Sua participação é fundamental e extremamente importante.

E devido à grande exigência e demandas da educação precoce, desde já agradeço seu tempo e disponibilidade em colaborar conosco!

A pesquisa faz parte da dissertação da mestranda Dayse Santos da Cunha, estudante do Mestrado em Educação Especial - Intervenção Precoce, do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). O objetivo é conhecer e caracterizar a prática pedagógica e formação de professores que atendem crianças de 0 a 4 anos com deficiência ou riscos de desenvolvimento regularmente matriculadas no Programa de Educação Precoce, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. O tempo de preenchimento do questionário é de 5 minutos. Sua identificação será mantida em sigilo e as informações obtidas serão analisadas de forma agregada. Pedimos a gentileza de responder ao questionário no prazo de 5 dias. Informamos que todos os participantes poderão ter acesso ao relatório de pesquisa e resultados após análise e finalização da pesquisa.

1- Nome da Unidade Escolar que atua:

2- Nome do Respondente e e-mail. (Somente para identificação pela pesquisadora. O seu nome e contato não serão divulgados em qualquer momento dessa pesquisa, conforme consta no Consentimento Informado)

3- Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

4- Idade:

5- Habilitação:

- ☐ Pedagogia

☐ Licenciatura em Educação Física

6- Qual cargo exerce no Programa?

☐ Professor (a)

☐ Coordenador (a)

7- Quantas turmas de educação precoce existem na Unidade Escolar que atua?

8- Em sua Unidade Escolar possui Coordenador do Programa de Ed. Precoce em nível intermediário, central ou local?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

9- Há quantos anos atua no Programa de Educação Precoce?

☐ Entre 0 e 5 anos

☐ De 6 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ 16 anos ou mais

10- Qual destas titulações possui:

☐ Pós-Graduação

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Pós-Doutorado

☐ Não possui nenhuma destas titulações

11- Possui pós-graduação, mestrado ou doutorado na área de Educação Especial, curso, ou formação em Educação Precoce?

☐ Sim

☐ Não

12- Se sim, em qual área é a sua titulação?

13- Realizou qual modalidade do curso requisitado para entrada no Programa?

☐ Estimulação/Intervenção/Educação Precoce presencial

☐ Estimulação/Intervenção/Educação Precoce online

14- Possui cursos relacionados ao público atendido no Programa?

☐ Sim

☐ Não

15- Se sim, quais cursos realizou relacionados ao público atendido no Programa?

16- Qual a periodicidade de sua formação continuada:

☐ Faço de 1 a 2 cursos por ano

☐ Faço de 2 a 3 cursos por ano

- ☐ Faço de 4 a 6 cursos por ano
- ☐ Faço mais que 6 cursos por ano

17-Já participou de formações ou cursos promovidos pelo Programa de Educação Precoce?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18-Se sim, quantas formações ou cursos promovidos pelo Programa já participou durante sua atuação no mesmo?

- ☐ De 1 a 5 formações ou cursos
- ☐ De 6 a 10 formações ou cursos
- ☐ De 11 a 15 formações ou cursos
- ☐ Não lembro quantos eu fiz

19-Teve alguma disciplina, curso ou formação durante sua graduação ou licenciatura relacionada à educação especial?

- ☐ Sim, foi determinante para entrar na área em que atuo
- ☐ Sim, mas obtive pouca informação ou contato com público da educação especial
- ☐ Não, mas me interessei e aprofundei sobre o assunto por conta própria
- ☐ Não, não tive nenhuma disciplina relacionada ou professor@ que falasse sobre

20-Durante a atuação na Educação Precoce realizou algum curso ou formação na área?

- ☐ Sim, senti a necessidade de me aperfeiçoar na prática pedagógica e saber mais sobre o público que atendo
- ☐ Sim, mas vejo a dificuldade de trabalhar e buscar formação adequada
- ☐ Não, já tenho formação adequada para o papel que desempenho como professor@
- ☐ Não, porque me sinto preparad@ para atuar na área

21-Durante o tempo em que atua, já se sentiu despreparado (a) para atender algum (a) aluno (a) com NEE por falta de formação?

- ☐ Sim, não sabia muito sobre a necessidade educativa especial que @ alun@ apresentava
- ☐ Sim, mas conversei com a família d@ alun@ sobre suas necessidades e com estudo constante fui vencendo o despreparo.
- ☐ Não, porque estou em estudo constante sobre as especificidades d@s alun@s
- ☐ Não, tenho plena capacidade de atuar com alun@s e suas especificidades

22-Quanto ao planejamento das atividades pedagógicas:

- ☐ Conheço e utilizo os documentos norteadores do programa de educação precoce para elaborar o planejamento
- ☐ Conheço os documentos norteadores, mas prefiro planejar de outra forma mais prática
- ☐ Não conheço os documentos norteadores, mas utilizo outros materiais para planejar
- ☐ Não sabia que a Educação Precoce tinha documentos para elaborar o planejamento de atividades

23-Quanto ao planejamento e especificidade de alun@s com NEE:

- ☐ Planejo as atividades contemplando a especificidade d@ alun@, suas dificuldades e potencialidades
- ☐ Planejo de acordo com o que eu percebo que @ alun@ precisa
- ☐ Tenho dificuldades de planejar as atividades pela falta de conhecimento sobre as especificidades d@ alun@
- ☐ Ao receber @ alun@ faço atendimento sem planejamento prévio

24-O processo de avaliação da criança é realizado:

- ☐ Multidisciplinarmente (diferentes áreas de conhecimento realizam a avaliação separadamente)
- ☐ Interdisciplinarmente (duas ou mais áreas de conhecimento realizam conjuntamente a avaliação)
- ☐ Transdisciplinarmente (todas as áreas de conhecimento integram uma avaliação conjunta e colaborativa, co-responsabilizando-se pela decisão e avaliação dos resultados)

25-Os instrumentos de avaliação que utiliza no Programa de Ed. Precoce são divulgados aos Pais ou Responsáveis?

- ☐ Sim
- ☐ Não

26-Os estudos de casos são realizados:

- ☐ Em equipe, contando com os Professores da Ed. Precoce, EAA, Coordenação e equipe da CRE (Regional de Ensino)
- ☐ Somente Coordenação e EAA (Equipe de Apoio à Aprendizagem)
- ☐ Somente Coordenação e Professores
- ☐ Somente Professores

27-Referente à participação da família no processo de intervenção precoce:

- ☐ Eles participam do atendimento e realizam atividades junto com @ professor@ e a criança
- ☐ Eles não participam, mas recebem o feedback após cada atendimento
- ☐ Eles não participam do atendimento e conversamos somente nas reuniões semestrais
- ☐ A família não participa

28-É desenvolvida alguma intervenção sistemática com a família?

- ☐ Sim
- ☐ Não

29-Se sim, a intervenção com a família visa principalmente:

- ☐ Responder às dificuldades da criança
- ☐ Responder às preocupações da família
- ☐ Responder às prioridades e preocupações da família, em relação ao desenvolvimento da criança

Você elabora orientações para as famílias realizarem em casa direcionadas aos alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

30-Trabalha de forma colaborativa com a família envolvendo a sua participação nas decisões da equipe?

- ☐ Sim
☐ Não

31-Realiza trabalho colaborativo com outros setores que atendam a criança, ex: saúde, assistência social, justiça entre outros?

- ☐ Sim
☐ Não

32-Se sim, quais setores têm maior interlocução com seu trabalho no Programa de Educação Precoce?

- ☐ Saúde
☐ Assistência Social
☐ Justiça
☐ Cultura

33-Se sim, fale um pouco sobre o trabalho realizado em colaboração com outros setores para melhorar o desenvolvimento integral da criança.

34-Comentários: aqui poderá escrever sobre alguma sugestão ou tema importante que não foi abordado neste questionário. Obrigada!
