

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

**ROSIENE SILVA LIMA**

**PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PERCURSO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA, NA REDE MUNICIPAL  
DE BELÉM-PA**

**SÃO CARLOS-SP**

**2025**

ROSIENE SILVA LIMA

**PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PERCURSO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA, NA REDE MUNICIPAL  
DE BELÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestra em Terapia Ocupacional.

Linha de pesquisa: Promoção do Desenvolvimento Humano nos Contextos de Vida Diária.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla de Souza Della Barba.

SÃO CARLOS-SP

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Lima, Rosiene Silva

Participação familiar no percurso do atendimento educacional especializado de crianças na primeira infância, na rede municipal de Belém-pa / Rosiene Silva Lima -- 2025.  
102f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Patricia Carla de Souza Della Barba  
Banca Examinadora: Débora Ribeiro da Silva Campos  
Folha, Luciana Bolzan Agnelli Martinez  
Bibliografia

1. Atendimento educacional especializado . 2. Intervenção precoce. 3. Participação familiar . I. Lima, Rosiene Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rosiene Silva Lima, realizada em 27/02/2025.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Patrícia Carla de Souza Della Barba (UFSCar)

Profa. Dra. Débora Ribeiro da Silva Campos Folha (UEPA)

Profa. Dra. Luciana Bolzan Agnelli Martinez (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

Às colegas de profissão, que todos os dias estão nas trincheiras por uma educação inclusiva e de qualidade.

Às famílias, que são fonte de inspiração e merecem todo reconhecimento e respeito.

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas filhas, que dão sentido à palavra família na minha vida, que todos os dias me ensinarem sobre o amor e estiveram junto comigo no dia-a-dia desta caminhada.

Ao Andrique, pelo incentivo e suporte para que o início deste processo fosse possível.

Às minhas amigas, que são família, Francy, Sirley, Meryane, Juliana, Mariana e Lidiane, por sempre me lembrarem de quem eu sou e posso ser e não soltarem a minha mão.

À APAE de Ananindeua, que além de ser um local de afeto, incentiva seus profissionais a se qualificarem, facilitando a minha licença para aperfeiçoamento.

À Secretaria de Estado do Pará de Educação do Pará- SEDUC, pelo incentivo à pesquisa, autorizando o afastamento das minhas funções para o estudo.

Às profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Belém-SEMEC, por abrirem as portas para que esta pesquisa fosse possível de acontecer.

Às famílias, que dispuseram de seu tempo e de confiança para a participação valiosa neste estudo.

À minha ex-parceira de trabalho e sempre amiga, Jeniffer, por todo suporte na coleta de dados.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Patricia, pela tranquilidade na mediação de saberes, tornando este processo mais leve de ser vivido.

À minha turma, 2023, pela acolhida em tempos de distância da família e por muitos se tornarem meu lar.

Às professoras do PPGTO, por todos os ensinamentos e relações construídas.

Às minhas colegas de grupo de pesquisa, que tanto contribuíram com escuta, sugestões e partilha de conhecimento.

Ao Diego, pelas palavras de incentivo, acolhimento e parceria no último ano.

## RESUMO

Esta pesquisa parte de inquietações advindas da prática profissional no AEE, onde percebeu-se que articulação do profissional deste serviço com família, apesar de garantida em pressupostos legais, não é colocada como parte integrante e fundamental para a aquisição de resultados condizentes com as necessidades da criança atendida e que se estende para esta família. Sentiu-se, então, a necessidade de olhar para as práticas realizadas por estes profissionais, buscando compreender as condutas que fortalecem ou dificultam a participação da família na dinâmica do AEE, na mesma medida em que a família possa expressar suas percepções acerca de seu envolvimento no serviço. A metodologia segue a abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso múltiplo, que contou com a participação de 5 professoras do AEE e 4 mães de crianças atendidas por estes profissionais. A coleta de dados foi dividida em dois grupos: com os profissionais foi utilizada uma entrevista semiestruturada com questionamentos a partir dos componentes das Práticas de Ajuda Eficaz; com o grupo familiar foi utilizada uma entrevista semiestruturada baseada nos princípios das Práticas Centradas na Família e aplicado o Protocolo *Family Outcomes Survey* (FOS). As análises dos dados seguiram as etapas de Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados apontam para a fragilidade da participação da família no percurso do AEE, tendo seus pontos fortes concentrados nas práticas relacionais e no momento da Anamnese, enquanto que ações de empoderamento e participação efetiva na dinâmica do serviço ainda não são tidas como possíveis de serem realizadas. Dito isto, fica clara a necessidade de alinhamento entre o que é previsto pela legislação, pelas práticas recomendadas com a realidade encontrada no serviço de AEE.

Palavras - chave: Participação Familiar; Atendimento Educacional Especializado; Intervenção Precoce

## **ABSTRACT**

This research is based on concerns arising from professional practice in the AEE, where it was noticed that the articulation of the professional of this service with the family, although guaranteed by legal assumptions, is not considered an integral and fundamental part for the achievement of results consistent with the needs of the child being served and that extends to this family. Therefore, it was felt necessary to look at the practices carried out by these professionals, seeking to understand the behaviors that strengthen or hinder the participation of the family in the dynamics of the AEE, to the same extent that the family can express its perceptions about its involvement in the service. The methodology follows the qualitative approach, using the multiple case study, which included the participation of 5 AEE teachers and 4 mothers of children served by these professionals. Data collection was divided into two groups: with the professionals, a semi-structured interview was used with questions based on the components of Effective Help Practices; with the family group, a semi-structured interview was used based on the principles of Family-Centered Practices and the Family Outcomes Survey (FOS) Protocol was applied. Data analysis followed Bardin's Content Analysis steps. The results point to the fragility of family participation in the AEE process, with its strengths concentrated in relational practices and the moment of the Anamnesis, while actions of empowerment and effective participation in the dynamics of the service are not yet considered possible to be carried out. That said, the need for alignment between what is provided for by legislation and recommended practices with the reality found in the AEE service is clear.

**Keywords:** Family Participation; Specialized Educational Service; Early Intervention

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 – Dez princípios orientadores das práticas centradas na família	20
Quadro 2 – Coleta de dados com profissionais	35
Quadro 3 – Coleta de dados com familiares	36
Quadro 4 – Profissionais envolvidas na pesquisa	39
Quadro 5 – Familiares envolvidas na pesquisa	40
Quadro 6 – Conhecer seus direitos	50
Quadro 7 – Comunicar as necessidades dos seus filhos	51
Quadro 8 – Ajudar o seu filho a desenvolver-se e a aprender	52

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Figura 1</b> - Ilustração do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	18
<b>Figura 2</b> - Ilustração do Modelo Integrado de IPI	19
<b>Figura 1</b> - Ilustração das Componentes de Ajuda Eficaz	29

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANIP	Associação Nacional de Intervenção Precoce - Portugal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”
EBR	Entrevista Baseada em Rotinas
FEAPS	<i>Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo</i>
FOS	Family Outcomes Survey
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PCF	Prática Centrada na Família
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC/PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>PRESENTAÇÃO: O AGORA COMEÇOU NO PASSADO: AS PEGADAS DA CAMINHADA ATÉ AQUI.....</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO: PROCESSOS DE INTERVENÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR .....</b>	<b>17</b>
1.1 POLÍTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE E A BUSCA POR MUDANÇA DE PARADIGMAS.....	17
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS INCLUSIVOS E O PAPEL DO AEE .....	21
1.3 CONJUNTURA PRÁTICA DO AEE E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA.....	25
1.4 PRÁTICAS DE AJUDA EFICAZ COMO POTENCIALIZADORAS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NOS SERVIÇOS DE INTERVENÇÃO/AEE.....	28
<b>2 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS.....</b>	<b>31</b>
2.1 QUESTÃO DE PESQUISA .....	31
2.2 OBJETIVOS.....	31
<b>2.2.1 Objetivo geral.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>31</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>32</b>
3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	32
3.2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	32
3.3 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLHA DO LOCAL DE PESQUISA .....	33
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	33
3.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
<b>3.5.1 Grupo de profissionais.....</b>	<b>34</b>
<b>3.5.2 Grupo de familiares .....</b>	<b>34</b>
3.6 CRITÉRIOS DE NÃO INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	35
<b>3.6.1 Grupo de profissionais.....</b>	<b>35</b>
<b>3.6.2 Grupo familiar .....</b>	<b>35</b>
3.7 COLETA DE DADOS.....	35
<b>3.7.1 Etapa 1 .....</b>	<b>36</b>
<b>3.7.2 Etapa 2.....</b>	<b>36</b>
3.8 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	36

3.9 TRATAMENTO DE DADOS .....	37
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>39</b>
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	39
4.2 PERFIL DO PROFISSIONAL DO AEE E OS COMPONENTES DA PRÁTICA DE AJUDA EFICAZ .....	40
<b>4.2.1 Qualidade técnica .....</b>	<b>40</b>
<b>4.2.2 Práticas relacionais .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2.3 Práticas participativas.....</b>	<b>44</b>
4.3 PERCEPÇÕES DA FAMÍLIA SOBRE A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DO AEE E OS IMPACTOS NA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR AO LONGO DAS INTERVENÇÕES .....	46
4.4 O IMPACTO DO SERVIÇO DE AEE NA FAMÍLIA .....	49
<b>5 PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO AEE: DISCUSSÃO E DESDOBRAMENTOS.....</b>	<b>53</b>
5.1 SOB A ÓTICA DOS PROFISSIONAIS:.....	53
5.2 SOB A ÓTICA DAS FAMÍLIAS:.....	61
<b>6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFISSIONAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA FAMILIAR.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O FAMILIAR .....</b>	<b>822</b>
<b>ANEXO A – PROTOCOLO <i>FAMILY OUTCOMES SURVEY</i> (FOS).....</b>	<b>8383</b>
<b>ANEXO B – AVALIAÇÃO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (SRM) Rede Municipal de Belém .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO C - PARECER DO CEP-UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar</b>	

## **APRESENTAÇÃO: O AGORA COMEÇOU NO PASSADO: AS PEGADAS DA O CAMINHADA ATÉ AQUI**

Dou início a esse processo de escrita afirmando que este não é o começo. Identifico minhas inquietações profissionais sobre a participação familiar desde minhas primeiras práticas enquanto professora de Educação Infantil em escolas da rede privada de Belém/PA, no ano de 2012. Já neste momento, sentia incômodo pela barreira, colocada pela escola, entre professoras e famílias. O questionamento mais forte era: como é possível pensar em desenvolvimento de crianças pequenas sem acolher suas famílias? Famílias essas que entregam “seus bens mais preciosos” em nossas mãos, mãos desconhecidas que os desconhecem.

Em seguida, como professora do Atendimento Educacional Especializado na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), em 2013, me deparei com a realidade de uma Instituição Especializada que atendia pessoas com deficiência, nas mais diversas faixas-etárias, sendo organizada por turmas, dentre elas a de estimulação precoce, em períodos diários de 4 horas consecutivas.

Neste caso, o membro da família tinha a opção de deixar na escola e voltar ao término do período ou ficar aguardando o final do atendimento. Porém, sem nenhuma articulação com a dinâmica do local. Mesmo com as famílias presentes no espaço, não compartilhávamos o mesmo ambiente nem havia facilidades para a comunicação entre familiar e profissional, ficando este diálogo restrito aos períodos de entrega de relatórios, já que anamneses e avaliações iniciais eram realizadas pela Neuropsicopedagoga da instituição.

Hoje, com um olhar mais maduro, reafirmo que éramos meras reprodutoras de um método de estimulação específico e que pouquíssimo tinha a ver com os pressupostos do Atendimento Educacional Especializado. Tendo um olhar crítico sobre essas questões, solicitei minha transferência para outro Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Cheguei ao novo espaço já pontuando alguns incômodos de experiências anteriores e sinalizando desejos futuros. Fui lotada no programa de estimulação precoce, no qual pude trabalhar com uma equipe multiprofissional pela primeira vez (Terapeuta Ocupacional, Psicóloga, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga e eu) e com o familiar da criança atendida dentro da sala.

*A priori*, fiquei encantada com essa proposta de atendimento, com os resultados mais significativos e com a aproximação e participação da família. Porém, conforme o

tempo foi passando, senti que aquela prática ainda não era suficiente, pois o fato de a família estar dentro da sala participando das estimulações e aprendendo a reproduzir em casa ainda não bastava. Mas, eu não sabia definir o que faltava.

Foi então que eu me deparei com o título de uma Especialização chamada Intervenção Precoce na Infância: Práticas Centradas nas Famílias e nos Contextos Naturais. Eu li e disse: é isso!

Comecei a estudar e pôr em prática alguns dos princípios que eram possíveis de serem realizados naquele momento. Após a realização de um estudo de caso, que foi requisito para o alcance do título de especialista, as minhas convicções de que olhar para a unidade familiar, olhar para o contexto e trazer a família e suas necessidades para o centro dos planejamentos e atendimentos, vendo-a como protagonista desses processos, é fundamental para intervenções exitosas.

Essas experiências geraram incômodos, dúvidas, buscas, aprendizagens, resultados, e aprendizagem que nortearam o caminho da pesquisa com o olhar sobre a participação familiar que será apresentada adiante.

Nesse sentido, esta dissertação apresenta o título Participação Familiar no percurso do Atendimento Educacional Especializado de Crianças na Primeira Infância, Rede Municipal de Belém/PA.

Na parte 1, tratamos dos Processos de Intervenção da Primeira Infância e a Participação Familiar: abordando as políticas de intervenção precoce e a busca por mudança de paradigmas, contextualizando os processos inclusivos e o papel do AEE em sua conjuntura prática e a relação com a família e apresentando as Práticas de Ajuda Eficaz como potencializadoras da participação familiar nos serviços de intervenção/AEE.

Na parte 2, apresentamos a questão de pesquisa e seus objetivos geral e específicos.

Na parte 3, exploramos o percurso metodológico, com os procedimentos éticos, caracterização metodológica da pesquisa, contextualização da escolha do local de pesquisa, convite para a pesquisa, como ocorreu a coleta de dados com os 2 (dois) grupos de sujeitos participantes da pesquisa, as etapas da pesquisa e os instrumentos utilizados, finalizando com as etapas dos tratamentos dos dados obtidos na pesquisa;

Na parte 4, serão apresentados os resultados da pesquisa, de acordo com cada grupo de sujeitos envolvidos: profissionais e familiares.

Na parte 5, serão explorados os tópicos da discussão oriundos dos resultados da pesquisa, fazendo interlocuções com demais pesquisas relacionadas ao tema.

# 1 INTRODUÇÃO: PROCESSOS DE INTERVENÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

## 1.1 POLÍTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE E A BUSCA POR MUDANÇA DE PARADIGMAS

As políticas de estimulação precoce tiveram seu início na década de 60, nos Estados Unidos, pois se compreendia a relação direta entre a pobreza e a falta de estímulos com o baixo desenvolvimento infantil. Contudo, foi na década de 70 que ocorreram estruturações e redefinições de práticas, a partir de uma modificação na legislação (Lei 91-230, de 1975) que tornou obrigatória a prestação de serviços para crianças com necessidades educacionais específicas com base nas avaliações de crianças de 0 a 6 anos. As garantias legais desta legislação sofreram alterações no ano de 2004, com sessões para definir regras e regulamentações para o público-alvo da Educação Especial e procedimentos e serviços para a Intervenção Precoce (Santos *et al.*, 2024).

Os estudos de Silva, Mesquita e Carneiro (2022) apontam que, no Brasil, a Intervenção Precoce teve maior expressividade na década de 70, estando associada aos serviços de Educação Especial. Ao longo dos anos, foi sendo reconhecida a importância da primeira infância e alguns movimentos foram feitos em prol de intervenções nesse período da vida. Dentre as políticas públicas, são citadas a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), que em 2010 promoveu a implementação do Plano Nacional pela Primeira Infância e o Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, 2016) –, que objetiva a promoção do desenvolvimento integral de crianças na primeira infância.

Mais recentemente, foi alterada a Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016) e instituída a Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024 (Brasil, 2024), denominada Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de 0 a 3 anos, compreendendo a atenção precoce. Essa política prevê que serviços multiprofissionais e intersetoriais de atenção precoce organizem formas de potencialização dos processos de desenvolvimento e educação destas crianças, preferencialmente com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2024).

Considerando os estudos e a evolução dos debates acerca da Intervenção Precoce, podem ser elencados os que fazem parte da Teoria Sistêmica Familiar Social, a começar pelo Modelo Transacional de Desenvolvimento. Os autores responsáveis por esse modelo, Sameroff e Chandler (1975 *apud* Jurdi, 2024, p. 21), alegam que

O desenvolvimento resulta de transações dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência providenciada pela família e restante do contexto social. Desta forma, a intervenção não pode ter sucesso se as mudanças forem operadas exclusivamente nas características individuais da criança, pois estas não explicam mais do que uma pequena proporção da variação do desenvolvimento.

O Modelo Transacional de Desenvolvimento conta com três aspectos fundamentais: remediação, redefinição e reeducação. Nota-se, então, a compreensão de que crianças e famílias precisam ser orientadas para que o ambiente modificado seja vetor de mudança de práticas e que os objetivos possam ser alcançados.

Conta-se também com o modelo que inicialmente foi chamado de Ecológico, mas que passou a ser chamado de Bioecológico, tendo como principal autor Bronfenbrenner (1979), que sustenta que as relações, o contexto ou meio ambiente ecológico, desde as relações mais próximas e diretas até as que atravessam as interações de forma indireta, compõem o comportamento/desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979 *apud* Carvalho *et al.*, 2018).

Figura 1- Modelo bioecológico de Bronfenbrenner



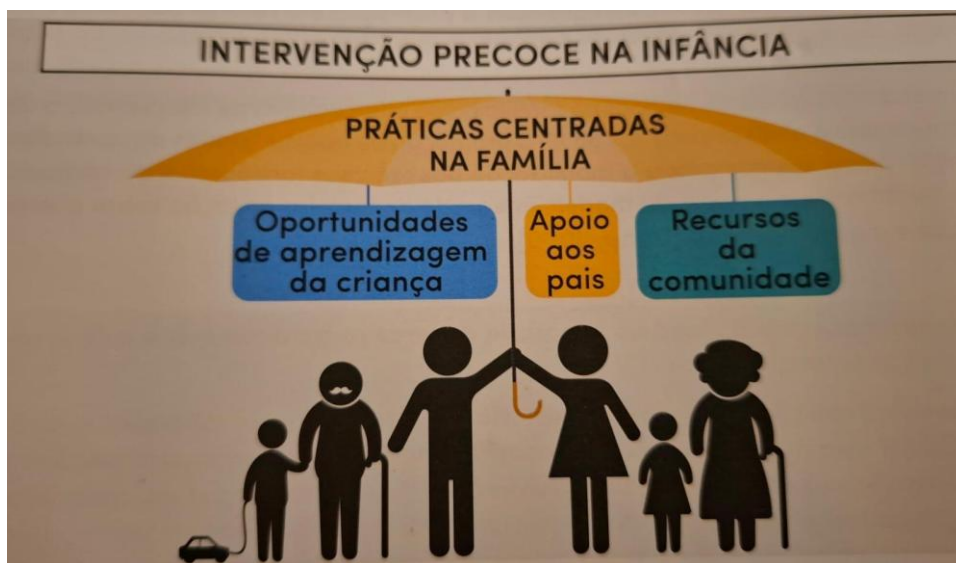
Fonte: Passeidireto, 2023

E, por fim, chega-se à 3ª geração de modelos de intervenção precoce com o Modelo centrado na família, elaborado por Dunst (2000 *apud* Carvalho *et al.*, 2018), que

[...] visa influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sob um amplo chapéu, que inclui os princípios das práticas centradas na família e tem como finalidade garantir que as experiências e oportunidades dos contextos naturais (como contexto familiar, a creche, o jardim de infância ou outros) tenham como consequência a promoção e o reforço das competências das crianças, dos cuidadores e das famílias (Carvalho *et al.*, 2018, p. 69).

A imagem abaixo ilustra como seria o serviço prestado tendo a família no centro, oportunizando a aprendizagem da criança, atrelada ao apoio à família e mapeando e utilizando os recursos disponíveis na comunidade.

Figura 2- Modelo Integrado de IPI



Fonte: Carvalho, 2018

Vê-se, então, a escola como contexto natural que precisa ser considerado no processo de desenvolvimento das potencialidades da criança, pois essa instituição faz parte da rotina infantil e da própria família. Olhar para esse espaço enquanto mobilizador de ações, vínculos e aprendizagens para quem ali chega é de extrema importância.

Partindo desse pressuposto, observa-se a mudança de paradigma sobre o que se entende sobre participação da família nos processos de intervenção, que gradativamente foi tendo sua importância reconhecida e amparada pela legislação e

pelas práticas recomendadas, inclusive com 10 Princípios Norteadores para as Práticas Centradas na Família, elaborados por Dunst (1997), apresentados no Quadro 1 abaixo.

**Quadro 1 – Dez princípios orientadores das práticas centradas na família**

1 - As famílias e os seus membros são em todas as circunstâncias tratados com dignidade e respeito;
2 - Os profissionais são sensíveis e responsivos à diversidade cultural, étnica e socioeconômica das famílias;
3 - O processo de escolha e de tomada de decisões das famílias acontece em todos os níveis de envolvimento da família no processo de intervenção;
4 - Os profissionais partilham a informação de que as famílias necessitam para que possam fazer escolhas informadas de forma sensível, completa e não distorcida;
5 - O foco das práticas de intervenções assenta nos desejos, nas prioridades nas preferências da família;
6 - Os profissionais disponibilizam apoio, recursos e serviços às famílias de uma forma sensível, responsável e individualizada;
7 - Para se atingirem os objetivos identificados pela família, é usado um vasto leque de apoios e recursos formais, informais e da comunidade;
8 - Os profissionais constroem sobre os pontos fortes, as capacidades e os interesses da criança, dos seus pais e da família como vias principais de fortalecimento do funcionamento familiar;
9 - As relações entre os profissionais e a famílias caracterizam-se por parcerias colaborativas baseadas na confiança e respeito mútuo e na partilha do processo de resolução de problemas;
10 - Os profissionais usam práticas de prestação de ajuda que apoiam e fortalecem o funcionamento familiar.

Fonte: Dunst (1997 *apud* Carvalho *et al.*, 2018. p. 72).

Vale ressaltar que, desde os primeiros debates e documentos pautados em inclusão escolar, a participação da família é colocada enquanto crucial para o alinhamento e efetivo processo inclusivo, como foi possível ser percebido durante a busca de informações pelo percurso inclusivo de países europeus (que junto com Estados Unidos e Canadá, iniciaram anteriormente ao Brasil as políticas de inclusão). Foram encontradas informações sobre medidas a serem adotadas pelos países membros da União Europeia. Dentre eles: “Desenvolver e fomentar as relações entre as famílias, a escola, a comunidade, as atividades recreativas e o mundo do trabalho” e “Ter na devida conta as necessidades individuais das crianças, dos jovens e dos pais, assim como escolhas educacionais feitas na base de uma informação completa sobre as opções disponíveis” (Carneiro, 2013, p. 21-22).

Segundo Carneiro (2013, p. 28), a legislação espanhola vem mostrar que “[...] a cultura da diversidade envolve a participação da família, da comunidade, dos professores e dos legisladores”.

Um exemplo prático, ainda na Espanha, sobre o envolvimento familiar nas diversas questões educacionais é o Guia informativo para familiares e alunos com

necessidades educativas especiais, elaborado em 2015 pela Comissão de famílias em inclusão da *Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo* (FEAPS) (Plena Inclusión, 2015).

No Guia é possível perceber a busca por conexão entre as políticas públicas e orientações práticas para que as famílias estejam informadas de seus direitos e deveres ao longo do processo pré-escolar, escolar e pós-escolar. Salientando qual o papel das famílias nesse processo, como a importância de informar e tomarem decisões sobre seus filhos.

Esta organização, pensada pelas famílias, leva à compreensão de que o lugar das famílias nas intervenções vem sendo revisto. Além de demonstrar os benefícios do empoderamento familiar para o desenvolvimento da criança e da unidade familiar.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS INCLUSIVOS E O PAPEL DO AEE

Para que se possa entrar na atual conjuntura em que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está inserido, faz-se necessária a compreensão do processo histórico excludente de pessoas que não atendem às expectativas sociais sobre o que é tido como “normal”, haja vista que a exclusão se faz presente em todo processo evolutivo da civilização.

Tal fator servia para assegurar a identidade cultural de uma sociedade. Se suas características eram povos fortes, os ditos “fracos” e/ou inaptos seriam banidos, expulsos ou eliminados da classe, clã e do contexto de personalidade de povo (Santos, 2006, p. 17).

Logo, aqui já se percebe a busca pela homogeneidade social, empenhando-se em segregar e invisibilizar as características individuais intrínsecas ao ser humano. E, ao se fazer o recorte para as pessoas com deficiência e o ambiente escolar, é percebido o mesmo movimento histórico.

A não oportunização da entrada dessas pessoas nos espaços educativos levou a organização de entidades que pudessem ali acolher esse grupo de pessoas, ainda que de forma assistencialista. Passando para a fase formal de institucionalização em espaços mantidos pelo poder público, ainda assim excluídos dos espaços educativos, como expõem Magalhães e Cardoso (2011, p. 14):

Até a metade do século XX, os atendimentos às necessidades específicas desta clientela pelos sistemas de ensino eram desenvolvidos em ambientes segregados, isto é, aqueles que prestavam atendimentos socioeducacionais separados dos ambientes regulares de ensino.

Chegando a um momento que foi visto como “divisor de águas” para muitos naquele período: a integração escolar. Entretanto, sabe-se hoje, que essa política seguiu tendo a roupagem excludente dos períodos anteriores. As pessoas com deficiência começaram a ter acesso ao ambiente escolar, todavia, ainda distanciadas, colocadas em salas de classes especiais, com professores especializados e convivendo apenas com seus “semelhantes”.

O final do século XX, especialmente a década de 1970, marca o advento do movimento da denominada “filosofia da integração em educação especial”, que defende a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (Magalhães; Cardoso, 2011, p. 16).

O período seguinte, nessa linha do tempo, é referenciado como inclusão, e não há como pensar em processo de educação inclusiva e AEE sem fazer menção aos marcos legais dessa nova perspectiva. Esses documentos fazem parte da luta histórica pela inclusão da pessoa com deficiência nos mais diversos setores da sociedade e, em particular, no espaço educativo, o qual iremos nos debruçar aqui. No Brasil, temos a Declaração de Salamanca de 1994 (Organização das Nações Unidas [ONU], 1994), como marco inicial para implementação de políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial e sua inclusão nas escolas regulares, por isso

É um documento marcante para a área da Educação Especial, por reconhecer a seletividade do sistema escolar e advogar de forma incisiva a necessidade da criação da “escola para todos” com vistas a superar preconceitos e garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência nos sistemas escolares (Magalhães, 2011, p. 7).

Entretanto, Maia e Bentes (2022) analisam que muitos dos objetivos estabelecidos pela Declaração de Salamanca (ONU, 1994) não foram alcançados até então, mesmo ela sendo referência na busca pela inclusão social ao lado de outras legislações.

Todavia, sua importância não deve ser diminuída, pois, a partir dela, vários outros documentos norteadores foram produzidos em diversas esferas. Como parte

desses documentos, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, ao instituir o AEE, afirma que

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular; transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado e demais serviços de educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Enfatizando que o trabalho elaborado no AEE não é substitutivo à escolarização e sim complementar e/ou complementar a ela. Sendo assim, a Política Nacional de Inclusão prevê um AEE que

[...] disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino da linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 16).

Em consonância com o documento supracitado, foi elaborada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado-AEE na Educação Básica. Como o próprio título sugere, apresentam-se como instrumento que rege a oferta desse serviço. Deixa definido qual o público-alvo, como ocorre seu financiamento, os caminhos para a institucionalização, a formação e atribuições do professor responsável por este atendimento. Para esta pesquisa estará em foco o art. 9º:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou em Centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, assistência e outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009, p. 17).

Assim, como mostra ser um serviço isolado, muitas vezes até da própria escola regular e ainda mais dos espaços externos e sujeitos “externos” a ela, como os outros setores mencionados, levando à compreensão de que a função desse serviço, enquanto contribuinte para o processo de inclusão, ainda caminha a passos lentos.

Com risco de fazer parte de uma questão bem sensível apresentada no seguinte exposto:

Temos observado uma enorme confusão na implementação de políticas de inclusão nas redes de ensino, que em busca do paradigma da inclusão involuntariamente tangenciam um caminho de mudança com, na maioria das vezes, a perpetuação de práticas segregacionistas (Fogli; Silva Filho; Oliveira, 2011, p. 115).

É válido compreender que o AEE conta com o Plano de Desenvolvimento Individualizado -PDI, contendo em sua estrutura um instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil. A partir da identificação dos pontos sensíveis e das potencialidades da criança, em áreas motoras, cognitivas e sociais são traçados objetivos que possam contribuir para os avanços educacionais desta criança e:

Devem ser planejadas metas a serem atingidas a curto e a longo prazos, com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. Com o intuito de otimizar a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam a inclusão acadêmica, social, e até laboral (Silva, 2022, p.8).

Uma das funções do profissional do AEE, como já citado anteriormente, é a identificação das necessidades do uso de Tecnologia Assistiva pela criança, assim como a implementação e acompanhamento deste uso, conforme fica definido e exposto abaixo:

Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (BRASIL, 2009, p.3).

Além disso, historicamente, o ambiente escolar se apresenta sendo o local em que crianças com deficiência ou em risco de atraso são identificadas pelos profissionais que ali atuam e são o suporte inicial para as famílias.

Um serviço que busca promover o desenvolvimento infantil, ofertando subsídios para a inclusão escolar e ampliando as potencialidades infantis poderia servir como um espaço de maior abertura para o trabalho colaborativo com as famílias e demais redes de serviço ligadas ao cotidiano da criança.

Considerando o contexto local, no estado do Pará, as Diretrizes para o AEE de alunos com necessidades educacionais especiais foram estabelecidas pela

Resolução nº 001, de 5 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Pará, definindo a educação inclusiva como

A inclusão escolar referida no *caput* envolve não somente princípios e procedimentos para inserção, eliminando-se barreiras e bloqueios para o acesso, mas, sobretudo, mudanças atitudinais, relativamente à postura do educador e dos grupos sociais, garantindo a permanência nas classes regulares, aperfeiçoando e otimizando a educação em benefício dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais (Pará, 2010, p. 22-23).

Focando na realidade do município de Belém, de acordo com levantamento documental realizado por Silva, Mesquita e Carneiro (2022), apesar do amplo respaldo legal em políticas nacionais desde a implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva, em 2008 até o período da pesquisa, o município de Belém apresenta um baixo quantitativo de documentos que possam sustentar, fomentar ou nortear as ações relacionadas às políticas de educação inclusiva na rede municipal de ensino.

Os autores afirmam que a carência de apoio político local, interno e externo à Rede de Ensino, dificultam uma organização estruturada do serviço e fragilizam o fazer pedagógico do AEE dentro das Salas de Recursos Multifuncionais.

Estas afirmações corroboram com as considerações do estudo de Maia e Bentes (2022) sobre a Educação infantil e Inclusão nas escolas do município de Belém/PA:

A educação infantil ainda constitui um grande desafio tanto nas redes estaduais como nas municipais. Esse agravamento se dá principalmente, quando envolve a educação de crianças com deficiências, que na sua maioria, ainda não são vistas como sujeitos de direitos num ambiente escolar.(p. 1073)

Apresentando, portanto, um cenário local que ainda precisa consolidar políticas que agreguem ações voltadas para o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

### 1.3 CONJUNTURA PRÁTICA DO AEE E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

É importante entender o AEE como um serviço com potencial para o acolhimento da família e inclusão de suas necessidades ao longo do processo, característica essa prevista em lei. Haja vista que a qualidade de vida e necessidades

familiares afetam diretamente a rotina e possibilidades de atuação da equipe (família e profissionais) perante as demandas a serem elencadas. Quanto a isso, Pereira (2020, p. 19) destaca que “[...] a Sala de Recursos Multifuncionais se constitui como um dos espaços privilegiados para o estabelecimento e consolidação de um trabalho colaborativo entre o professor e os pais e responsáveis”.

Os resultados de buscas realizadas em bases de dados, como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, por pesquisas relacionadas aos objetivos, constituição e práticas no AEE reconhecem a importância da participação familiar no serviço. “Ademais, compreende-se que a participação da família nos processos educativos é decisiva para o desenvolvimento dos indivíduos na sua integralidade” (Silva, 2022, p. 7).

No entanto, a maioria dos estudos não apresentaram informações que pudessem elencar práticas estabelecidas com a família em prol do fomento da participação familiar. O que é "sintomático" de algum modo, pois expressa que essas práticas podem não estar sendo estabelecidas com as famílias de fato. Notou-se que esse tema está sempre sendo atrelado ao que diz a legislação, porém, com pouca exemplificação sua aplicabilidade dentro do contexto do AEE.

Destaca-se o artigo de Cia e Rodrigues (2014), no qual o foco é a relação triádica entre o professor da sala de aula regular, professor da sala de recurso multifuncional e família, não ficam claras as estratégias utilizadas ao longo do percurso do AEE para que essa relação seja estabelecida. Porém, fica evidenciado que a anamnese é o ponto alto desse contato e participação familiar, enquanto que no decorrer do ano essa participação segue inexistente ou com baixa efetividade.

Em contraponto a essa necessidade, temos a realidade do AEE: com práticas focadas em atender as necessidades educacionais específicas da criança, com a utilização de materiais e recursos de tecnologia assistiva próprios, voltados para o ambiente escolar. Mostrando ser um espaço de público-alvo e atuação limitados, na medida em que seus objetivos e alcance ficam restritos ao ambiente escolar e à criança que ali chega.

Por essa ótica, a família, na maioria das vezes, tem como única função a de garantir que a frequência escolar da criança atendida esteja ocorrendo, portanto, não

sendo inserida nos planejamentos e ações desse espaço e não tendo o seu contexto e particularidades reconhecidos e potencializados.

Inclusive, o documento de anamnese utilizado pelas profissionais do AEE, da rede municipal de Belém (Anexo B), que apresenta-se como o primeiro contato com a família, tem a elaboração focada em abordar tópicos ainda voltados para a coleta de dados relacionados à:

**Identificação do estudante:** como nome, data de nascimento, indicativo de deficiência, se possui laudo, período de avaliação, ciclo, local da SRM, professora do AEE ;

**Entrevista familiar:** abordando aspectos sobre condições pré-natais, perinatais e pós-natais, se faz uso de medicação e quais são elas, questões nutricionais, de sono e de imunização, desenvolvimento psicomotor, linguagem, antecedentes patológicos, relacionamento familiar, atividades da vida diária preferências do aluno, fobias e outras informações;

**Informações escolares:** focadas no comportamento, na comunicação (oralidade), tecnologia assistiva e comunicação alternativa, linguagem de sinais, audição, visão, motricidade (coordenação motora), aspectos pedagógicos (leitura, escrita, lógico-matemática), findando como um parecer pedagógico.

Esta situação é reafirmada pelos resultados da pesquisa de intervenção de Pereira (2020), que evidencia que os pais e responsáveis informam que não se sentem incluídos nas intervenções realizadas com os filhos. Fatores estes que expõem uma lacuna na execução de uma das atribuições do profissional do AEE, que consiste em promover espaço de atuação familiar.

Após a realização de revisão bibliográfica em bases de dados como Repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Periódicos CAPES e Google Acadêmico, ficou constatado em trabalhos como os de Braun e Vianna (2011), Pereira (2020), Santos (2017) e Silva (2022), que a falta de participação da família é frequentemente apontada nos resultados das pesquisas relacionadas à prática do profissional do AEE sob diversas óticas. Tais resultados evidenciam que a participação familiar encontra-se limitada ao momento de anamnese, porém, com foco na trajetória e necessidades da criança.

As pesquisas mais atuais apontam alguns instrumentos potencializadores da participação familiar no AEE. Dentre eles, a Entrevista Baseada em Rotinas - EBR,

elaborada por Macwilliam (2019), que consiste em uma entrevista semiestruturada que visa compreender a dinâmica familiar e o desenvolvimento infantil, possibilitando a aproximação do profissional com a família e uma melhor dimensão dos momentos diários desta família, considerando que:

Mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interagem, como se relacionam com as pessoas, com os objetos e com o conhecimento (Cia e Rodrigues, 2014, p. 84).

Como outra via de possibilidade para a reestruturação da conjuntura do AEE, que ainda não contempla as famílias, e a busca pelo que é previsto na Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), artigo 9º, já citado acima, sugere-se uma aproximação do serviço de AEE com um dos aspectos chave da Abordagem Centrada na Família, que convoca o protagonismo familiar nos processos de intervenção: as Práticas de Ajuda Eficaz.

#### 1.4 PRÁTICAS DE AJUDA EFICAZ COMO POTENCIALIZADORAS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NOS SERVIÇOS DE INTERVENÇÃO/AEE

Como já foi sinalizado anteriormente, existe uma lacuna no que tange a participação familiar no serviço do AEE. Isso nos leva à reflexão sobre a importância de reconhecer as práticas estruturadas, ou não, que objetivem a participação familiar durante o percurso do AEE de crianças na primeira infância. Nessa perspectiva, os Componentes da Prática de Ajuda Eficaz, desenvolvida por Dunst (1998), apresentam-se como uma possibilidade de auxílio na compreensão de como vem ocorrendo esse processo. Pois, de acordo com o que foi evidenciado por esses autores,

[...] muitas vezes os programas de intervenção afastam as famílias e têm até um efeito negativo sobre elas quando não promovem um envolvimento pleno das mesmas nas decisões sobre os serviços de que necessitam e as condições em que esses serviços lhe serão disponibilizados (Carvalho *et al.*, 2018, p. 93).

Fazendo um paralelo com as queixas dos profissionais sobre a baixa participação das famílias ao longo do percurso do AEE, compreende-se que olhar para esses componentes profissionais dentro das práticas pesquisadas, que caracterizam

as práticas de ajuda eficaz (figura 3), podem sinalizar as possíveis fragilidades e pontos fortes no processo de aproximação familiar. A saber, são estes, apresentados por Carvalho *et al.* (2018), Dunst (1998) e Sitneonsson *et al.* (1996).

- a) Qualidade técnica: diz respeito aos conhecimentos técnicos do profissional, experiência e formação, junto com sua capacidade de utilizá-los para dar apoio às necessidades da criança e da família;
- b) Práticas relacionais: ter habilidades, como empatia, escuta ativa e reflexiva, compreensão, autenticidade, credibilidade. Mostrando-se caloroso e interessado em prestar ajuda à família, fortalecendo vínculos.
- c) Práticas participativas: capacidade de centrar as práticas nas famílias, possibilitando que elas tenham capacidade de fazerem escolhas conscientes ao longo do processo de intervenção, que promovam as competências das famílias e estimulem a aquisição de novas competências, incentivando positivamente o aumento do nível de controle da família sobre as experiências do seu próprio desenvolvimento.

Figura 3 - Componentes das Práticas de Ajuda Eficaz



Fonte: Carvalho, 2018

Os estudos de Vida e Silva (2022) apontam exatamente para a necessidade de mudanças nas condutas profissionais e das famílias, apoiadas nos componentes

destas práticas, mais especificamente as práticas relacionais e participativas, como o intuito de a família estar no centro do processo de intervenção precoce da criança.

Carvalho *et al.* (2018), entretanto, salientam que as práticas participativas e relacionais, apesar de muito importantes na relação família – profissional, não são suficientes para a promoção do fortalecimento e para o desenvolvimento de novas capacidades familiares. Só sendo possível o alcance de tais objetivos, se essas características estiverem alinhadas com a participação de forma ativa da família ao longo desse processo.

Pensar a prática considerando o efeito gerado na família e nos impactos ligados à sua participação ao longo percurso do AEE apresenta-se como necessário. E, como nos lembra Franco (2015, p. 20), “Se considerarmos a inclusão escolar, mas não tiver havido inclusão na família, e da família, não vai haver inclusão escolar, por melhor que seja a escola”. E, podemos acrescentar: por melhor que sejam as intenções para as intervenções.

A partir destas prerrogativas, têm-se a necessidade de olhar para a participação das famílias de crianças, na intervenção precoce, dentro do AEE. Considerando as impressões tanto dos profissionais que ali atuam, como das famílias das crianças, a fim de compreender se as práticas dos profissionais têm considerado a participação familiar no processo de intervenção, objetivando analisar as práticas realizadas no AEE de escolas da Rede Municipal de Belém.

## **2 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS**

### **2.1 QUESTÃO DE PESQUISA**

Tendo em vista o referencial teórico sobre a temática e as lacunas de pesquisa neste campo, elaborou-se para o presente estudo a seguinte questão:

Como as famílias e profissionais tem considerado a participação familiar no decorrer dos processos do AEE?

### **2.2 OBJETIVOS**

#### **2.2.1 Objetivo geral**

Analisar a participação da família nas práticas desenvolvidas no AEE de escolas da Rede Municipal de Belém.

#### **2.2.2 Objetivos específicos**

- a) Identificar como os professores do AEE interagem com as famílias;
- b) Registrar as impressões da família sobre o serviço, considerando o quanto se sentem parte integrante do espaço e das práticas;
- c) Identificar práticas docentes do AEE que possam simbolizar ou dialogar com princípios e componentes das Práticas de Ajuda Eficaz.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi enviado para a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), solicitando autorização para pesquisa de campo nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede.

Após o aceite da SEMEC, conforme as normas e diretrizes regentes da pesquisa científica, o estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, em consonância às prerrogativas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2013) (203, que dispõe sobre ética em pesquisa com seres humanos. Tendo sido aprovado sob o parecer nº 6.831.139, em 17 de maio de 2024.

No projeto aprovado, já constava o Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) que disponibiliza informações pertencentes ao estudo – objetivo, procedimentos da coleta de dados, reserva da privacidade do participante e finalidade da coleta de dados (fins científicos).

#### 3.2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para definir qual metodologia de pesquisa a ser utilizada, considerou-se o contexto, o objeto, os sujeitos e os objetivos da pesquisa. Optou-se, então, pela abordagem qualitativa, por compreender que

A pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser medido com números. Trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não são captáveis ou perceptíveis exclusivamente por variáveis matemáticas (Taquette; Borges, 2020, p. 50).

Dentre as possibilidades de métodos utilizados por essa abordagem, focaremos no Estudo de caso múltiplo, com 9 participantes, considerando a caracterização de André (2013):

No contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas

dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (p. 97)

Tendo em vista o desejo e a compreensão da necessidade de aprofundamento acerca das questões a serem o estudo de caso se apresenta como uma possibilidade condizente com esses anseios.

### 3.3 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLHA DO LOCAL DE PESQUISA

De acordo com o *site* da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), ela conta com 207 escolas em sua rede de ensino, sendo distribuídas e agrupadas em 8 (oito) distritos, de acordo com sua localização geográfica: Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito de Mosqueiro (DAMOS), Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO) , Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT) (Prefeitura Municipal de Belém, c2024b). Dessas escolas, segundo o Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE), 68 (sessenta e oito) contam com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e com a atuação de professores especializados (Prefeitura Municipal de Belém, c2024a).

A escolha por escolas/SRM da rede municipal deu-se pelo público de primeira infância atendido por ela. Os sujeitos da pesquisa fazem parte de um mesmo distrito, localizado em uma região periférica da Região Metropolitana de Belém. Escolas, que por serem do mesmo distrito, têm formações coletivas e troca de informações entre as profissionais que lá atuam. Compartilhando, inclusive, a mesma técnica de referência que acompanha e orienta as ações das Salas de Recursos Multifuncionais.

Partindo desses pontos, entendeu-se que seria interessante focar em SRM de escolas que compõem um único distrito e compreender as realidades contidas nos espaços de forma individualizada.

### 3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O convite aos profissionais e familiares participantes da pesquisa deu-se através da amostragem Bola de neve que

Se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral (Vinuto, 2014, p. 203).

Para essa escolha, também foi considerado o perfil do território e da população a ser acessada, já que Vinuto (2014) afirma que, se o foco da pesquisa envolver uma população pequena de pessoas, que frequentemente estejam em contato, a amostragem Bola de neve pode ser utilizada de forma eficiente.

A semente que possibilitou o início da coleta de dados foi a Técnica de Referência, responsável pelo distrito em que as escolas estão localizadas. Houve a primeira entrevista com a profissional do AEE indicada, culminando com a indicação de outra profissional e família atendida por ela para participarem da pesquisa. E, assim, sucessivamente, contando com a participação de 4 familiares e 5 profissionais.

### 3.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

#### 3.5.1 Grupo de profissionais

- a) Profissionais do AEE que atendam a criança há pelo menos 6 (seis) meses, em escola da Rede Municipal de Belém;
- b) Profissionais que tenham especialização na área de Educação Especial e Inclusiva.

#### 3.5.2 Grupo de familiares

- a) Familiar que acompanhe a criança no AEE, em escola da Rede Municipal de Belém, há pelo menos 6 (seis) meses, desde o momento da matrícula;
- b) Familiar maior de 18 (dezoito) anos.

### 3.6 CRITÉRIOS DE NÃO INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA

#### 3.6.1 Grupo de profissionais

- a) Profissionais que não aceitarem assinar o Termo de Consentimento |Livre e Esclarecido-TCLE.

#### 3.6.2 Grupo familiar

- a) Familiar que não aceitar assinar o Termo de Consentimento |Livre e Esclarecido-TCLE.

### 3.7 COLETA DE DADOS

Em seu percurso metodológico, a coleta de dados contou com a participação de 2 (dois) grupos: profissionais e familiares. A coleta de dados ocorreu de forma presencial e de acordo com a disponibilidade dos participantes. Desta forma, com os profissionais, a coleta ocorreu nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas em que atuavam e com os familiares foram utilizados diversos espaços da escola em que a criança estava matriculada ou em sua residência.

Todos os áudios das entrevistas foram gravados, após autorização dos participantes, para futuras transcrições e análises dos dados.

A coleta de dados foi dividida em duas etapas, que são expostas em quadros 2 e 3, a seguir.

### 3.7.1 Etapa 1

Quadro 2 – Coleta de dados com profissionais

GRUPO 1	FASE ÚNICA
5 Profissionais atuantes no AEE com crianças na primeira infância.	<b>OBJETIVO</b>
	Coleta de relato e análise de profissionais sobre suas práticas com as famílias das crianças, na primeira infância, atendidas no AEE, como foco nos componentes das Práticas de Ajuda Eficaz.
	<b>INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b>
	Roteiro de entrevista semiestruturada- Baseado nos (3) três componentes das Práticas de Ajuda Eficaz.

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

### 3.7.2 Etapa 2

Quadro 3 – Coleta de dados com familiares

GRUPO 2	FASE 1	FASE 2
4 Familiares de crianças, na primeira infância, atendidas no AEE.	Realização de entrevista semiestruturada, de forma individual, com cada participante da pesquisa.	Avaliação das impressões do familiar sobre os serviços prestados no AEE e sua relação com o impacto na família.
	<b>OBJETIVO</b>	<b>OBJETIVO</b>
	Coletar relato e reflexões do familiar sobre o quanto ele se sente reconhecido, respeitado, apoiado e inserido nos processos de intervenção pelo profissional do AEE que atende sua criança.	Coletar a avaliação do familiar sobre o serviço de AEE, focando nos impactos das intervenções sobre aspectos como: conhecer seus direitos, comunicar as necessidades do seu filho e ajudar o filho a desenvolver-se e a aprender.
	<b>INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b>	<b>INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b>
	Roteiro de entrevista semiestruturada, baseado nos 10 princípios orientadores das Práticas Centradas nas Famílias..	Protocolo <i>Family Outcomes Survey</i> (FOS). Desenvolvido pelo <i>Early Childhood Outcomes Center</i> (ECO), nos Estados Unidos em 2006, e posteriormente atualizado em 2010, pelo mesmo centro

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

## 3.8 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com o **grupo de profissionais**, foi utilizada um roteiro de entrevista semiestruturada- Baseado nos (3) três componentes das Práticas de Ajuda Eficaz (Qualidade técnica, Práticas relacionais e Práticas participativas), elaboradas por Dunst (1998) e contidas no Guia para Profissionais: Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância (Carvalho *et al.*, 2018)..

Com o **grupo de familiar**, foram utilizados dois instrumentos:

1- um roteiro de entrevista semiestruturada, baseado nos 10 princípios orientadores das Práticas Centradas nas Famílias. Contidas no Guia para Profissionais: Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância (Carvalho *et al.*, 2018). As 4 (quatro) questões buscaram ser disparadores para que o familiar entrevistado pudesse refletir sobre a forma que vem sendo tratado dentro do serviço, sua participação e o quanto seus desejos são considerados ao longo das intervenções realizadas pelo AEE;

2- Protocolo *Family Outcomes Survey* (FOS). Desenvolvido pelo *Early Childhood Outcomes Center* (ECO), nos Estados Unidos em 2006, e posteriormente atualizado em 2010, pelo mesmo centro, a pedido dos estados, com o objetivo de melhorar ainda mais a verificação de resultados sobre a utilidade dos programas de intervenção precoce (Early Childhood Outcomes Center, 2012).

Para a coleta de dados em questão, foi utilizado, mais especificamente, a Seção B: Utilidade de Intervenção Precoce. Importante ressaltar que este protocolo prevê resultados em score, porém, para esta pesquisa, a análise dos resultados foi feita de forma qualitativa, com o intuito que os familiares fizessem a avaliação do serviço, de forma mais minuciosa, e avaliassem os impactos das intervenções sobre aspectos como: conhecer seus direitos, comunicar as necessidades do seu filho e ajudar o filho a desenvolver-se e a aprender. Relacionando os resultados obtidos com as respostas da entrevista semiestruturada.

### 3.9 TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento de dados começou pelas transcrições das entrevistas realizadas e seguiu em 3 (três) etapas interligadas entre si, de acordo com a divisão didática proposta por Taquette e Borges (2020):

- 1) Organização do material: agrupamento e classificação por tipo de interlocutor: famílias e profissionais.
- 2) Análise: leitura e releitura compreensiva dos dados textuais para identificação dos temas pertinentes à pesquisa, separando-os do que não diz respeito ao estudo.
- 3) Interpretação: elaboração de síntese entre a dimensão teórica e os dados coletados.

Considerando as diferentes formas de análise, interpretação e inferências sobre os dados coletados, foi utilizada a de Análise de conteúdo, que surgiu nos EUA, tomando mais força entre as décadas de 40 e 50 e se tornando a abordagem mais usual de análise de dados quando se trata de investigações qualitativas (Taquette; Borges, 2020). Na prática consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Importante ressaltar que a Análise de conteúdo não define por si só o resultado da pesquisa, sendo que esses dados obtidos precisam e serão discutidos e interpretados pela pesquisadora.

## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados desta pesquisa serão apresentados a seguir, iniciando pela caracterização dos sujeitos da pesquisa e divididos por seções, de acordo com as etapas a seguir:

- 4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa;
- 4.2 Perfil do profissional do AEE e os componentes da prática de ajuda eficaz;
- 4.3 Percepções da família sobre a prática do profissional do AEE e os impactos na participação familiar ao longo das intervenções;
- 4.4 O impacto do serviço de AEE na família.

### 4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme exposto no Quadro 4, os sujeitos da pesquisa, do grupo de profissionais, são exclusivamente mulheres, com idade entre 34 e 48 anos, todas com especialização na área da Educação Especial/Inclusiva, com tempo de atuação no AEE que oscila entre 1 ano e 3 meses a 10 anos.

Quadro 4 – Profissionais envolvidas na pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Formação Inicial/ Ano de Formação	Especialização/ Ano de Conclusão	Tempo de Atuação no AEE
Prof. C	F	45	Licenciatura Plena em Pedagogia/2010	Psicopedagogia/2019	1 Ano E 4 Meses
Prof. G	F	34	Licenciatura Plena em Pedagogia/2012	1) Ed. Especial; 2) Autismo/ 2013	2 Anos
Prof. M	F	46	Licenciatura Plena em Pedagogia/2004	Psicopedagogia/2019	4 Anos
Prof. R	F	34	Licenciatura Plena em Pedagogia/2010	Ed. Especial Com Ênfase Na Inclusão/2012	1 Ano E 3 Meses
Prof. F	F	48	Licenciatura Plena em Pedagogia/2010	1) Desenvolvimento Infantil; 2) Libras	10 Anos

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Esse grupo conta, exclusivamente, com mães com idades entre 29 e 44 anos, escolaridade com intervalo entre Ensino Médio completo até a Especialização e que acompanham seus filhos no AEE num intervalo de tempo entre 1 ano e 6 meses a 3 anos (Quadro 5).

Quadro 5 – Familiares envolvidas na pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Escolaridade	Tipo De Vínculo	Tempo De Acompanhamento No AEE	Idade da criança
Mãe M	F	29	E.M. Completo	Mãe	3 Anos	6 anos
Mãe G	F	44	Especialização	Mãe	1 Ano E 6 Meses	6 anos
Mãe K	F	40	Superior Incompleto	Mãe	2 Anos	4 anos
Mãe L	F	41	E.M Completo	Mãe	2 Anos	5 anos

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Vale ressaltar que o número inicial de participantes seriam 5, porém, não foi possível contato com uma participante.

## 4.2 PERFIL DO PROFISSIONAL DO AEE E OS COMPONENTES DA PRÁTICA DE AJUDA EFICAZ

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se focar as perguntas da entrevista semiestruturada que explorassem os componentes da Prática de Ajuda Eficaz: Qualidade Técnica, Práticas Relacionais e Práticas Participativas, dentro da atuação do profissional do AEE.

Para melhor compreensão dos resultados, os mesmos são apresentados mediante cada componente das Práticas de Ajuda Eficaz, de acordo com o referencial teórico contido no Guia para Profissionais: Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância, publicado pela Associação Nacional da Indústria de Pneumáticos (ANIP) (Carvalho *et al.*, 2018).

### 4.2.1 Qualidade técnica

Por qualidade técnica, compreende-se o agrupamento de conhecimento especializado do profissional, que são utilizados em prol da criança e da família (Carvalho *et al.*, 2018).

Em suas reflexões, as profissionais entrevistadas consideram a importância do estudo contínuo como forma de aprimoramento profissional, por considerarem que a área da Educação Especial/Inclusiva engloba um público muito diverso, tem constantes mudanças nas legislações, nas formas de intervenções e por considerarem que cada criança atendida demanda de suportes diferentes.

“Eu penso que é uma área muito vasta, principalmente quando se coloca criança na primeira infância, né? Porque a gente realmente tem que estudar muito para poder realmente ter aquele olhar apurado, né?” (Prof. M).

“Então, eu acho que o estudo, ele nunca acaba, a gente tem que sempre tá se reinventando” (Prof. C).

“Fiz a especialização, iniciei uma que foi em Psicologia Institucional. Deixei porque não contemplava realmente as minhas crenças. E, aí, eu fui para Desenvolvimento Infantil. Me encontrei, amo!” (Prof. F).

O estudo é apresentado, também, como meio de rememorar/fortalecer conhecimentos obtidos em cursos de especializações na área, cursados anteriormente à entrada destas professoras no serviço de AEE, haja vista que todas são oriundas do ensino regular da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e em um dado momento das suas trajetórias foram convidadas a compor o quadro de professoras das Salas de Recursos Multifuncionais.

“Tava até conversando com você que pensando nisso, né? Que eu vim pro atendimento, eu tô até buscando fazer outra pós, mais específica né? Justamente do atendimento. Eu até já me inscrevi numa pós pro atendimento especializado, que é porque as... as leis, né? Elas mudaram e na sala de aula a gente acaba focando no... no que é a vida sala de aula, né? Então, a parte da inclusão eu tive que voltar para ler as leis” (Prof. R).

Os cursos de Especializações ou aprimoramentos mais buscados ou desejados por essas profissionais são pensados em atender, segundo elas, a maior demanda presente no AEE: Autismo. Sendo assim, outras crianças público-alvo do AEE seguem sendo atendidas, mas fica evidente a maior preocupação com o preenchimento da lacuna na formação para atender esse grupo em específico.

“Hoje, a demanda da rede, mais da metade é de crianças com autismo” (Prof. G).

“A gente é mais específico no autismo, porque é geralmente o foco, é a nossa demanda principal são os autistas, né? Então, a gente acaba conhecendo mais dessa parte” (Prof. R).

As professoras relatam também o uso das redes sociais como facilitadores para a busca/troca de conhecimentos em meio a rotina de trabalho.

“Cada aluno que vem é um novo conhecimento que você vai ter que adquirir. Seja por pesquisas até de WhatsApp, de livros, de compartilhamento com os amigos” (Prof. C).

“Assim, de ler é mais complicado, mas eu sempre que eu tô aqui eu sempre estou atendida no YouTube, sigo o Anselmo, né? Então eu sempre coloco aqui, eu vou vendo assim mais vídeo, né? Porque ele é mais prático. E aí eu vou otimizando enquanto eu tô fazendo um relatório, uma coisa, né? Então já vai, né, utilizando o meu tempo” (Prof. M).

Fica notório que a busca por qualificação profissional está diretamente ligada às necessidades do desenvolvimento específico das crianças atendidas, ocorrendo de forma não estruturada, em sua maioria.

Não houve pergunta relacionada, mas após as respostas, notou-se que as formações em contextos e no Centro de Formação para Professores, ofertadas pela Secretaria de Educação, não foram citadas pelas profissionais como momentos ou pontos de referência no processo de expansão do saber profissional.

#### **4.2.2 Práticas relacionais**

As Práticas relacionais englobam condutas profissionais no trato com as famílias, como empatia, escuta ativa, compreensão e crenças nas competências das famílias (Carvalho *et al.*, 2018).

A anamnese é colocada como momento central para a acolhida da família. As profissionais se mostram sensíveis a esse momento, compreendendo que muitas famílias já chegam em processo de luto ou já desacreditadas de outros espaços. E quando sentem segurança e acolhimento das profissionais, aproveitam para falar sobre suas vulnerabilidades, condições de vida, entre outros aspectos.

Importante salientar que o “luto”, descrito pelas profissionais, “Trata-se de um luto pela perda da fantasia do filho perfeito, da criança sadia” (Fiamenghi Jr.; Messa, 2007, p. 239).

“A gente já começa, na verdade, no AEE, com um momento de muito acolhimento, que é a anamnese. Eu acho que na anamnese ela já se sente abraçada, se a gente souber como conduzir. Porque não é qualquer prática, não é? Ela pode ser rasa, superficial, ou ela pode ser, é.., profunda,

acolhedora. Não é? A forma como a mãe, o pai, o familiar vai sair dali, daquela anamnese, ela já diz muita coisa para a pessoa. Então, na anamnese, a gente já faz com que seja, é..., o momento de troca” (Prof. F).

“Então, assim, quando você lida com as famílias do AEE, você já recebe essas famílias muito sofridas, muito feridas, né, pelas circunstâncias da vida. Então, são pessoas que choram diante de você sem te conhecer. Na primeira vez que elas fazem contato com você, se elas sentem em você acolhimento, se elas sentem em você empatia elas choram, porque a dor, ela está à flor da pele” (Prof. F).

“E a gente acaba, né, fazendo todo esse acolhimento, porque a gente faz anamnese dessa criança, então, a gente faz toda essa escuta” (Prof. G).

Ao longo da anamnese, as profissionais apresentam características das práticas relacionais, e têm a compreensão de que, para muitas famílias, o AEE é ou será o único atendimento especializado recebido pela criança, compreendendo a sua função como apoio das famílias.

“Eu procuro mesmo fazer essa escuta, esse acolhimento. Porque eu digo para eles: “Eu te entendo não é uma... é uma lida diária cheia de desafios, não é fácil’. Então, eles vêm muito armados e para a gente quebrar essa armadura a gente precisa escutar, entender e acolher” (Prof. G).

“É, então, é muito importante que a gente tenha essa sensibilidade, essa percepção, essas qualidades, essas virtudes que a tua função profissional exige de você” (Prof. F).

“Às vezes, aquela criança, é o único atendimento que ela vai ter durante a vida dela toda, porque nem todo pai procura atendimento fora. E se a gente não atende, só o professor de sala de aula atende, que é o professor da sala regular que já tá com uma turma lotada, como é que vai ser a vida dessa criança?” (Prof. C).

Para além do momento de anamnese, as profissionais informaram que buscam manter contato com as famílias em outros momentos no decorrer do ano, em datas previamente determinadas no calendário escolar e em outros momentos em que percebem a necessidade de diálogos estratégicos.

“É assim... a estrutura do município, a gente faz anamnese inicial, né? E depois, duas vezes no ano, a gente tem a devolutiva do semestre, né?” (Prof. G).

“Mas, para além disso, que são datas fixas, no transcorrer do ano, se a gente percebe que essa criança não tá evoluindo, a gente chama essa família, ou essa criança tá apresentando algum... alguns comportamentos inadequados, a gente sempre tá nesse diálogo com essa família” (Prof. G).

“Olha, agora, a gente chamou uma mãe para ver como é que ela tá, como é que tá a criança, como é que ela vê que a criança tá, se ela precisa de alguma ajuda nossa da escola” (Prof. C).

“Aqui a gente tem um grupo de apoio, né, para os pais, onde a gente tenta fazer os encontros a cada dois meses com eles, pra ter esse momento, né, de escuta” (Prof. R).

“Então, a gente sempre tem esses momentos de escuta com eles que às vezes eles só querem mesmo ser escutados, né? É o local onde eles sentem seguros, onde eles se sentem seguros para chorar, para conversar é aqui na escola com a gente, né, mesmo desabafar” (Prof. R falando sobre grupo de Apoio para familiares de crianças atendidas no AEE).

As profissionais demonstram buscar por alternativas e estratégias de comunicação e acolhimento da família no decorrer do ano. Ainda que voltadas para as necessidades da criança, é percebido um movimento em prol de ouvir as famílias e possibilitar que as famílias se fortaleçam.

#### **4.2.3 Práticas participativas**

As Práticas participativas prezam pelo envolvimento familiar ao longo das intervenções, buscando pela colaboração mútua, troca de informações, empoderamento familiar e protagonismo da família nas tomadas de decisões (Carvalho *et al.*, 2018).

Segundo as profissionais, famílias que apresentam interesse em participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado da Criança (PDI), tem como foco questões relativas à deficiência/transtorno da criança. São famílias de crianças que já têm acompanhamento multidisciplinar em paralelo com o serviço de AEE. Nota-se aqui que não há uma obrigatoriedade da participação da família na elaboração do PDI, ficando limitada ao tópico “Anamnese”, que é a primeira etapa da elaboração do PDI.

“Eu tenho aqui na escola duas famílias que ainda querem fazer... dar uma opinião, fazer uma intervenção. Dizer: “Olha, eu prefiro...” porque essas duas famílias, elas, já estão ligadas, muito, assim, no conhecimento científico. Elas focam muito a escola como conhecimento científico e não como meio social” (Prof. G).

Com as demais famílias, as tomadas de decisão partem das profissionais, com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado, e em seguida a família é

chamada para ser informada sobre os objetivos desse Plano de Atendimento, para, então, apresentar concordâncias ou discordâncias ao que foi proposto pelas profissionais.

“Então, ali, a gente vai expor a necessidade de intervenção, seja lá de que forma for aquela criança. E aí a gente vai conversar com essa família, tentar sensibilizar, tentar fazer com que eles tragam as suas ideias e sejam orientados no que a gente pensa que seja importante para aquela criança” (Prof. F).

Mas, de modo geral, as famílias são vistas, pelas profissionais, como passivas neste processo de busca de informações ou tomadas de decisões no que diz respeito ao processo de desenvolvimento de seus filhos.

“A gente apresenta para essa família o PEI. Então, quando ela acha que tem que opinar, ela dá né? Aquele momento dela dá opinião: “Olha eu penso que é melhor assim... assim”. Então, assim, no geral as famílias são mais passivas” (Prof. G).

As profissionais apontam a falta de tempo, dentro da organização do trabalho pedagógico, e a alta demanda de crianças matriculadas no AEE como o fator que dificulta uma maior aproximação com a família, tornando difícil estabelecer estratégias que potencializam a participação da família.

“É muito difícil, é muito falho. Porque, olha, se a gente fosse dividir igualmente nós teríamos 25/24. Para você atender 25 crianças, você não vai ter esse tempo com a família. Aí ou você faz uma coisa, ou você faz outra. Então, acaba que falta profissionais” (Prof. F).

Portanto, pelos diversos motivos expostos pelas profissionais, o AEE segue sendo visto e reconhecido como um serviço voltado para a criança e não expandido um de seus objetivos previstos, que é justamente assegurar a participação da família.

#### 4.3 PERCEPÇÕES DA FAMÍLIA SOBRE A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DO AEE E OS IMPACTOS NA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR AO LONGO DAS INTERVENÇÕES

Após as reflexões, as famílias relataram serem tratadas de forma respeitosa pelas profissionais do AEE e dos demais espaços escolares nos diversos momentos em que se fazem presentes no local.

Nas relações estabelecidas com as profissionais, todas as famílias se sentem bem tratadas, informando que foram acolhidas e que ao longo do período que acompanham as crianças no AEE são tratadas de forma respeitosa e com educação, pelas profissionais do AEE e por demais profissionais das escolas.

“Então, em muitos momentos ela sempre, na verdade, foi cheia de respeito e carinho comigo, né? Todo mundo, na verdade” (Mãe K).

“A professora F me acolheu de uma forma tão maravilhosa. Ela me fez enxergar coisas, me fez perceber que eu tenho sim que tá cada dia mais presente ao lado deles (os filhos), que eles precisam sempre de mim, porque eles precisam evoluir” (Mãe L).

“Assim, acho que as professoras do AEE, né, sempre me trataram com muito respeito, educação” (Mãe M).

As famílias percebem que as profissionais consideram as realidades de cada família quando não colocam como obrigatoriedade gastos financeiros que possam comprometer a participação das crianças nos eventos escolares. Essa compreensão da realidade e respeito pelos limites familiares foi bem pontuada e atrelada ao fato de as escolas serem da rede pública.

“Ela sempre fala assim: “Olha, eu tô precisando de tal objeto, né? Se você não tiver como trazer, mãezinha, não tem problema”. Então, eles entendem, né? Não é toda a mãezinha que vai ter condição de comprar aquilo” (Mãe L).

As famílias não encontram resistência das profissionais quando informam que não acham viável a participação da criança, seja por motivos religiosos ou por questões referentes ao desenvolvimento infantil. Há uma aceitação das profissionais sobre as tomadas de decisões da família.

“Em vários momentos, eles participaram de alguns projetos aqui e outros eu achei que não ia ser legal para ele, e foi super aceita essa questão, entendeu?” (Mãe K).

A maioria das famílias informaram se sentirem seguras em tomar decisões a partir das orientações das profissionais, pois reconhecem a dedicação ao trabalho e confiam no que a profissional sugere como um bom caminho a ser seguido. É a partir dessas orientações que as famílias têm conhecimento sobre serviços disponíveis em outros espaços e sobre o que a legislação lhes assegura.

“Então, eu confio muito, porque eu sei que ela é uma pessoa muito responsável. Eu até brinco com ela que não tem outra pessoa aqui nessa escola que eu confie mais do que ela, entendeu? Então, o que ela me disser eu vou, porque eu sempre vi muita responsabilidade nela, eu vi muito comprometimento com o trabalho dela. Ela quer fazer as coisas direitinho, ela quer fazer as coisas certas. Entendeu?” (Mãe K).

“Ela me orientou com relação a buscar pelo SUS, né? Que o plano também deixa muito a desejar e com relação ao BPC [Benefício de Prestação Continuada], né, que ele [o filho] tinha direito. Se eu já tinha ido atrás, explicou como é que funcionava, que eu não precisava gastar com advogado, que era eu mesmo que tinha que ligar, agendar e levar as documentações necessárias” (Mãe L).

Entretanto, uma mãe informou que sente que as profissionais do AEE presumem que ela, por ser da área da educação e ter especialização na área da Educação Especial e Inclusiva, não precise de tanto suporte informacional, o que não condiz com sua necessidade. Essa mãe afirma que, mesmo sendo professora, não detém todas as informações necessárias e que tem acesso às informações fora do ambiente escolar. Contudo, deixa marcado que percebe o empenho das profissionais em ser suporte para as demais famílias das crianças atendidas no AEE.

“Apesar de eu não trabalhar com educação especial, mas eu tenho uma especialização na área que eu fiz também por conta da minha filha, né? Então, assim, então, às vezes presume que de repente eu já sei, mas às vezes eu não sei... mas, eu vejo o trabalho delas, com as outras famílias e veja essas orientações assim, eu vejo que elas dão esse tipo de orientação” (Mãe G).

Outra mãe relata estar frustrada com o serviço, pois esperava ter mais suporte da profissional do AEE na busca por um profissional de apoio escolar para acompanhar o filho em sala. Essa mesma mãe também relatou baixo diálogo com a

profissional e a não orientação de como pode auxiliar o filho em casa e nos diversos aspectos do desenvolvimento.

“Assim é, na verdade, eu sinto meio que mais ou menos porque o AEE em si, eu esperava, assim, suporte maior dela, principalmente em relação a essa questão dos auxiliares dentro da escola, né?” (Mãe M).

Quando questionadas se percebem que as necessidades familiares são levadas em consideração para a elaboração das intervenções do AEE, a maioria das famílias afirma que sentem que as práticas estão voltadas para as necessidades da criança, de forma individual, com foco para o desenvolvimento infantil de acordo com a deficiência/transtorno. O acolhimento, o diálogo, as trocas feitas são centradas na criança.

“Eu acho que é mais entrada ainda na criança, pelo que eu vejo. Quer dizer, a gente fez a anamnese, né? E aí o que eu falei tudinho dela, da família também. Nós fomos ouvidos nesse momento. Algumas coisas elas compartilharam comigo de: ‘Olha, eu acho que a gente tem que trabalhar isso, a questão da atenção, do foco’, né? Então, assim elas me passaram algumas coisas, mas, assim, demandas da família, eu acho que fica um pouco...” (Mãe G).

“Eu não vejo muito que a escola se preocupe, quer dizer, algumas sim, se preocupam com as mães. Mas, enfim, assim de imediato, eles acolhem a criança. Eu acho que, até assim, a escola deveria ter se um programa que inserisse as mães” (Mãe L).

Há um desejo de que o tempo de espera pelo atendimento da criança seja significativo para a família também, pois, de modo geral sentem que é um tempo ocioso que poderia ser preenchido, mesmo em escolas que relatam ter pensado em estratégias que acolham essas famílias.

“Tipo assim, esse momento que a gente vem para cá, a gente fica uma hora aí fora esperando, porque eu não vou ter que ir em casa e retornar, é um processo. Então, acho que esse momento que a gente tá livre, que a gente poderia ter algo para fazer dentro da escola. Algum programa que inserisse a gente ali de participação” (Mãe M).

Esse desejo de participação da família não foi diretamente ligado a estar presente no atendimento ou a par do que ocorre neste momento. Bem como, nota-se que as famílias ainda não se percebem como parte integrante do processo de

intervenção, colocando o profissional no centro das intervenções e tomadas de decisões.

“Eu sei que esse momento com a criança tem que ser só ele e a professora. Porque, às vezes, a mãe estando, ele age de uma forma diferente, ele tem um comportamento extremamente diferente, quando está com o professor é outra pessoa. O B [a criança], tem é como se fosse dupla personalidade. Não escova o dente em casa e quando tem programação da escola, aqui, ele faz perfeitamente. Manda o vídeo para mim, ele lá fazendo festa, e em casa é um problema. Banho é um problema em casa e na rua é totalmente diferente. É oposto, entendeu?” (Mãe L).

Nesta perspectiva, as famílias associam as práticas das profissionais do AEE ao atendimento à criança com foco nas necessidades específicas de cunho educacional. Sendo assim, a compreensão destas famílias para sua própria participação ao longo do percurso do AEE fica atrelada a estarem informadas e orientadas sobre as demandas das suas crianças.

#### 4.4 O IMPACTO DO SERVIÇO DE AEE NA FAMÍLIA

Os resultados do Protocolo *Family Outcomes Survey* (FOS), especificamente na secção B: Inquéritos aos resultados na família apresentam o panorama de como as famílias têm avaliado o serviço de AEE. Importante lembrar que os dados foram analisados de forma qualitativa, como forma comparativa ao que a família já havia exposto durante as entrevistas semiestruturadas.

Os resultados obtidos, através de uma análise qualitativa, serão apresentados no Quadro 6, divididos por tópicos:

Quadro 6 – Conhecer seus direitos

Em que medida considera que a intervenção precoce foi útil ao...				
Questão	Mãe G	Mãe M	Mãe K	Mãe L
1-Dar-lhe informação acerca dos serviços e apoios para si e para o seu filho?	Extremamente útil	Pouco útil	Muito útil	Extremamente útil
2-Dar-lhe informação acerca dos seus direitos em relação às necessidades especiais do seu filho?	Extremamente útil	Pouco útil	Muito útil	Extremamente útil
3-Dar-lhe informação acerca de quem contactar quando tem questões ou preocupações?	Muito útil	Nada útil	Muito útil	Extremamente útil
4-Dar-lhe informação acerca das opções disponíveis quando a criança abandona o programa?	Nada útil	Nada útil	Muito útil	Extremamente útil
5-Explicar os seus direitos de uma forma que lhe seja fácil de entender?	Extremamente útil	Nada útil	Extremamente útil	Extremamente útil

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Legenda:

Extremamente útil	Muito útil	Algo útil	Pouco útil	Nada útil
-------------------	------------	-----------	------------	-----------

A maioria das famílias avaliam ser bem orientadas quanto a conhecerem seus direitos, sendo extremamente útil, principalmente sobre serviços e apoios disponíveis e sobre quem procurar para resolver dúvidas ou preocupações, conseguindo compreender de forma clara as informações que lhes são repassadas.

A mãe que apresenta o maior nível de insatisfação com o serviço é a mesma mãe que pontuou, na entrevista semiestruturada, o baixo diálogo com a profissional do AEE, o que leva a relação direta entre a interação entre profissional e família e o apoio informacional (Quadro 7).

### Quadro 7 – Comunicar as necessidades dos seus filhos

Em que medida considera que a intervenção precoce foi útil ao...				
Questão	Mãe G	Mãe M	Mãe K	Mãe L
6-Dar-lhe informação útil acerca dos atrasos ou necessidades do seu filho?	Extremamente útil	Pouco útil	Muito útil	Extremamente útil
7-Ouvi-lo e respeitar as suas escolhas?	Muito útil	Algo útil	Extremamente útil	Extremamente útil
8-Colocá-lo em contacto com outros serviços ou pessoas que podem ajudá-lo ou à sua família?	Pouco útil	Extremamente útil	Extremamente útil	Extremamente útil
9-Falar consigo acerca dos pontos fortes e necessidades do seu filho e da sua família?	Muito útil	Muito útil	Muito útil	Extremamente útil
10-Falar consigo acerca do que pensa e do que é importante para a sua família?	Muito útil	Pouco útil	Muito útil	Extremamente útil
11-Manter uma boa relação consigo e com a sua família?	Muito útil	Muito útil	Muito útil	Extremamente útil

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Legenda:

Extremamente útil	Muito útil	Algo útil	Pouco útil	Nada útil
-------------------	------------	-----------	------------	-----------

As famílias consideram serem bem informadas sobre as necessidades das crianças. Percebe-se que o serviço é muito útil com relação a falar sobre as necessidades das crianças (as famílias ainda nem percebem suas necessidades contempladas nesse aspecto) e sobre manter uma boa relação com a família.

O Serviço mostra-se extremamente útil em colocar as famílias em contato com outras famílias e serviços que possam auxiliá-las. Exceto para a mãe que é professora e sente dificuldade em ser informada sobre outras possibilidades fora do AEE.

A partir desse instrumento, as famílias consideram que o serviço é muito útil ou extremamente útil ao ouvi-las sobre o que é importante para a família.

Podemos considerar que a avaliação positiva desses aspectos do serviço está atrelada ao fato de as intervenções serem focadas na criança, portanto, tais questões têm maior enfoque tanto nas intervenções quanto no interesse da família (Quadro 8).

Quadro 8 – Ajudar o seu filho a desenvolver-se e a aprender

Em que medida considera que a intervenção precoce foi útil ao...				
Questão	Mãe G	Mãe M	Mãe K	Mãe L
12-Dar-lhe informação acerca de como ajudar seu filho a relacionar-se com outras pessoas?	Extremamente útil	Nada útil	Muito útil	Muito útil
13-Dar-lhe informação sobre como ajudar o seu filho a aprender competências novas?	Extremamente útil	Algo útil	Muito útil	Muito útil
14-Dar-lhe informação acerca de como ajudar seu filho a satisfazer as suas necessidades?	Extremamente útil	Nada útil	Muito útil	Muito útil
15-Identificar coisas que você pode fazer para ajudar o seu filho a aprender e a crescer?	Muito útil	Nada útil	Muito útil	Muito útil
16-Partilhar ideias acerca de como incluir o seu filho nas atividades diárias?	Muito útil	Nada útil	Muito útil	Muito útil
17-Trabalhar consigo para aprender quando o seu filho está fazendo progresso?	Algo útil	Nada útil	Muito útil	Muito útil

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Legenda:

Extremamente útil	Muito útil	Algo útil	Pouco útil	Nada útil
-------------------	------------	-----------	------------	-----------

As famílias, em sua maioria, avaliam de forma positiva o serviço em aspectos que dizem respeito ao impacto no auxílio em ajudar a criança a se desenvolver e aprender. Considerando-o extremamente útil ou muito útil em dar-lhes informação acerca de como ajudar a criança a relacionar-se com outras pessoas, dar-lhes informação sobre como ajudar a criança a aprender competências novas, dar-lhes informação acerca de como ajudar a criança a satisfazer as suas necessidades, identificar coisas que podem fazer para ajudar a criança a aprender e a crescer, partilhar ideias acerca de como incluir a criança nas atividades diárias.

As avaliações reafirmam que os aspectos que referentes ao apoio ao desenvolvimento infantil, com o olhar para as necessidades da criança tem local central no serviço de AEE.

O serviço é novamente avaliado de forma ruim pela mãe que já havia pontuado o baixo diálogo com a profissional do AEE, coadunando mais uma vez com a premissa de que a aproximação entre família e profissional do AEE afetam diretamente as possibilidades da participação familiar.

## **5 PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO AEE: DISCUSSÃO E DESDOBRAMENTOS.**

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a participação da família no AEE, buscando responder à questão: Como as famílias e profissionais tem considerado a participação familiar no decorrer dos processos do AEE?

Para tanto, as discussões aqui apresentadas partirão de resultados relacionados às percepções das professoras sobre os temas emergentes como: práticas de ajuda eficaz, formação profissional, o impacto da precarização do trabalho docente na efetivação de ações em prol da participação familiar e sinalização de possibilidades dentro da prática profissional que podem potencializar esta participação. A discussão aborda também as impressões das mães participantes da pesquisa sobre suas sensações quanto às práticas das professoras e promoção da participação familiar no percurso do AEE.

### **5.1 SOB A ÓTICA DOS PROFISSIONAIS:**

É marcante a importância que as profissionais atribuem à sua formação para o bom desempenho na área de atuação. Ser professor, é de fato, sempre ser aprendiz de forma ininterrupta, seja nas experiências práticas, seja na ampliação de conhecimento teórico, buscando sustentação para sua práxis. Pois, na rotina docente existem inúmeras ocorrências que geram questionamentos para os quais não existem soluções prontas, se fazendo necessário a constante e infundável busca pela melhora da formação docente (Baracho *et al*, 2022).

Contudo, a busca por ampliação e atualização de conhecimentos apresenta-se, de forma acentuada, através de meios informais e digitais, como plataformas de vídeos online e redes sociais, não sinalizando, portanto, a pesquisa em periódicos que divulguem dados baseados em evidências. Fato este, reforçado por pesquisa recente de Marcelo e Martinez (2023), que aponta o crescimento da utilização de redes sociais como o Facebook, Twitter, Instagram e recentemente o TikTok como ferramenta de estudo e de maior liberdade de acesso e escolha de fontes confiáveis de acordo com a visão de cada profissional.

É inegável o quanto as redes sociais têm facilitado a disseminação de informações e auxiliado diversas categorias de público a ampliar conhecimentos e realizar troca de saberes e experiências.

Ao olhar para esta conjuntura de origem, qualidade das informações, tempo dedicado ao aprofundamento, reflexão sobre o que vem sendo consumido e que que têm sido adicionadas às práticas realizadas por essas profissionais, pode trazer fragilidade e superficialidade para as ações pedagógicas, considerando que são redes informais de conhecimento que apresentam de forma resumida resultados e discussões de pesquisa que demandam leitura e relação com a prática, com a realidade do professor, com os objetivos do trabalho, entre outras variáveis.

Arelado a isto, as profissionais apontam a realização de buscas rápidas por temas específicos, ainda no modelo médico, a partir do diagnóstico da criança. Esta categorização, como por exemplo, o interesse por conhecimentos relacionados “só” ao autismo, as coloca na contramão do que tem sido apresentado e comprovado, a partir das pesquisas baseadas em evidências, como eficácia: olhar para o sujeito como um todo e não focar nas suas deficiências/limitações.

Fato também evidenciado nos estudos de Marini e Della Barba (2021) sobre a formação de profissionais em intervenção precoce as práticas baseadas em evidências, no qual a análise de dados levou à conclusão de que os profissionais têm sustentado suas práticas sob diversas referências, mas ainda assim, atrelados às especificidades de cada área e centrado na criança. Este “olhar” de cunho biológico revela os caminhos que estas práticas têm percorrido.

De todo modo, as pesquisas mais recentes apontam para a contribuição das redes sociais para que a aprendizagem ocorra em qualquer hora e lugar, além de deixar as profissionais mais motivadas em suas ações (Marcelo e Martinez, 2023). Sendo assim, entende-se que as redes sociais podem contribuir em diversos aspectos, impulsionando as práticas destas profissionais. Porém, é de suma importância que os professores tomem iniciativa na realização de cursos de formação continuada e especialização, como forma de expandir seus conhecimentos, considerando a relevância desta dinâmica para a atuação no cotidiano do AEE (Reis, 2022).

No entanto, salienta-se que se faz necessário o fortalecimento da oferta de formações, pela rede de ensino, que busquem diminuir lacunas e dúvidas encontradas no decorrer das práticas, amparadas por estudos atualizados, estruturados e baseados em evidências.

A anamnese apresentou-se como uma possível potencializadora das práticas relacionais, pois, este momento, por ser o primeiro contato com as famílias, pode ser propício ao diálogo e a acolhida. Contudo, foi evidente que estas ações ocorrem de forma não estruturada entre as profissionais, ficando à mercê da sensibilidade, competências individuais das profissionais e de suas compreensões sobre a importância de conhecer a realidade familiar e o papel da família no processo de intervenção.

Faz-se necessário uma mudança de perspectiva sobre este momento, pensando em uma anamnese pautada na participação familiar, traçando estratégias que perpassam pelo cuidado com o outro e suas experiências, sensibilidade ao ouvir, cautela ao emitir opiniões sobre assuntos delicados, escuta respeitosa, atenta e ativa.

Proporcionando um espaço onde, de fato, a família possa conduzir esse encontro de acordo com as necessidades apresentadas, tirando então, do centro, a preocupação do profissional em responder o extenso questionário de anamnese que em via de regra faz parte da rotina da Instituição.

É nítida a importância de estabelecer relação de confiança e experiências positivas desde o primeiro encontro com a família, deixando-a segura e confortável diante do profissional que ali está com ela. Este profissional precisa envolver a família e sensibilizá-la sobre sua importância no processo de intervenção precoce. Pois, “a família, pais ou outros prestadores de cuidados, são parceiros ativos no desenvolvimento e implementação do processo de intervenção e o profissional apoia a família a assumir o protagonismo que lhe é devido” (Carvalho, 2018, p.99).

Quem precisa estar bem informado? Quem precisa ser acolhido? Quem precisa ser ouvido? Quem precisa de suporte? Quem determina as demandas e o ritmo desse momento? Para todas as perguntas, uma resposta: a família. Dito isso, Souza (2015) salienta que um cenário de intervenção que esteja centrado nas capacidades da família e da criança possibilita que a família sinta-se mais segura quanto a tomadas de decisões sobre recursos e apoios disponíveis, acarretando em resultados positivos no desenvolvimento da criança.

Torna-se, então, crucial que o profissional esteja ciente da importância deste primeiro encontro adotando uma conduta que permita que a família possa expor seus

anseios e o que julga ser importante, conhecer o profissional e seu trabalho e se sentir apoiada nas decisões a serem tomadas (Carvalho, 2018).

Essa “virada de chave” da conduta profissional é imprescindível para que os processos centrados na da família possam ocorrer, pois, não basta a implementação de mudanças ou atualização de instrumentos sem a compreensão do profissional sem o objetivo central deste diálogo inicial.

A anamnese, como vem sendo feita, com foco no preenchimento de dados, em um único momento, deixa em segundo plano um aspecto muito importante da Prática Centrada na Família: a relação contínua entre profissional e família. Faz-se necessário compreender a importância de um ciclo de encontro entre família e profissional, com a função de oportunizar experiências e fomentar o fortalecimento das capacidades de seus participantes (Carvalho *et al.*, 2018).

Diante disto, vê-se a necessidade de descentralização destas condutas na anamnese e ampliação de momentos de diálogo, acolhida, colaboração e apoio às famílias em tempos diversos ao longo do AEE, olhando para a dinâmica do serviço, e compreendendo as diversas possibilidades de atuação junto à família na promoção das práticas relacionais.

Uma estratégia que pode potencializar as Práticas Relacionais seria o fortalecimento dos grupos de apoio à família já existentes em algumas escolas, organizando os encontros para que possam ser fortalecedores entre profissional e familiar e entre as famílias, gerando uma rede de diálogo e apoio de forma permanente. Para Gurjão *et al.* (2017), quando o profissional amplia e media o apoio para as famílias de pessoas com deficiência favorece com que as mesmas se fortaleçam e possam sentir-se aparadas diante de sentimentos e necessidades que emergem no dia-a-dia

Gurjão *et al.*(2017) afirmam também que, esta implementação, à medida que se percebe que os pais também necessitam de atenção, cuidado e informação para que possa contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento psicossocial dos seus filhos com deficiência, de mediação na comunicação e apoio de forma mais fluida

ao longo do ano, possibilita que as famílias sintam-se acolhidas, incluídas tem se mostrado eficaz também no estreitamento de vínculo entre profissional e familiar.

Sobre as Práticas Participativas na conjuntura do AEE, os resultados da pesquisa, quanto à participação familiar, trouxeram uma realidade, tanto na percepção das profissionais quanto das mães, de que ainda há pouca participação ativa destas mães no decorrer dos processos do AEE, para além do momento de Anamnese. Contando, sim, com fala sobre ações que indiquem alguns alinhamentos entre profissionais e mães, porém, de forma pontual., não ficando claro, a priori, o motivo desta lacuna no serviço.

A pesquisa realizada por Fernandes (2018), com *locus* também em escolas da Rede Municipal de Belém, traz resultados que convergem com os aqui encontrados, ao sinalizarem a importância da articulação entre família e escola e que se faz necessário sensibilizar a família sobre os ganhos desta parceria, como, por exemplo, na inserção da pessoa com deficiência nos diversos contextos sociais.

Não foram notadas práticas conscientes e estruturadas, pelas profissionais, que fomentem a aproximação da família como parte integrante nas tomadas de decisões nos planos de atendimento, no desenvolvimento e avaliação das ações. As famílias são vistas e se veem, em maioria, como receptoras de informações sobre o que é realizado e os resultados obtidos com seus filhos.

Isto aparece refletido nas próprias pesquisas de cunho científico que abordam a participação familiar, mas não as incluem como sujeitos da pesquisa. Encontram-se vários estudos sobre esta temática no serviço de AEE, porém, poucos são os que focam na percepção familiar sobre o processo. Silva Júnior e Cia (2021) afirmam que em suas buscas também encontraram várias pesquisas sobre a participação dos pais no AEE, contudo, nenhuma que levasse em consideração a visão dos pais.

Contudo, nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado, o artigo 9º estabelece que a elaboração e execução do Plano do AEE é de responsabilidade do profissional do AEE em articulação com os professores da sala regular e a família (Brasil, 2009, p.2). Sendo reforçado pelo Decreto 7.611 de 2011, artigo 2º § 2º, ao afirmar que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família. Estas instruções vêm sendo negligenciadas e retirando o direito da família de fazer parte do processo de intervenção do AEE para com a criança.

Retoma-se também a premissa do Modelo Bioecológico do desenvolvimento, onde a criança sofre influência de ambientes locais a partir dos impactos também na vida de seus pais Bronfenbrenner (1994). Portanto, em uma prática centrada na família, ela precisa ser vista como unidade de intervenção, já que o ocorrido com um membro afeta os demais (Carvalho, 2018).

Pensando em estratégias que impulsionam a participação da família com autonomia decisória dentro do serviço do AEE, a Entrevista Baseada em Rotinas (EBR) vem sendo apontada como um instrumento que, se utilizado de forma adequada, contribuirá no alcance deste objetivo. Visto que ela possibilita que a família realize observações da criança em variados contextos e tipos de relações para que, com base nestes registros, sintam-se capazes de refletir sobre particularidades que precisam de atenção (Paiva, 2023).

Apesar da EBR ser apresentada pelo profissional, é o familiar que protagoniza este momento, informando os objetivos que deseja serem alcançados no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, na vida da família, assim como, apresentando os momentos diários que transparece a realidade da família até chegar à elaboração dos objetivos funcionais do Plano de Intervenção.

Caldeira (2017) elucida sobre a importância de invocar os pais para a intervenção como membros da equipe, considerando a importância da sua contribuição, seu papel na dinâmica da família e o vínculo com os filhos para o desenvolvimento da criança. Ter ciência desta centralidade da família afeta diretamente a forma de elaboração e execução dos planos para a criança.

Como forma organizacional, sugere-se que este plano seja anexado ao Plano Educacional Individualizado e usado como aliado no desenvolvimento de habilidades e competências da criança que reverberarão no cotidiano escolar e nos demais espaços de contextos naturais frequentados pela criança. Desta forma, possibilita-se um AEE alinhado com a família e promotor do desenvolvimento, amplo acesso e participação dos estudantes e suas famílias.

Porém, esta pesquisa conta com relatos de professoras que enfatizam que o modo como o AEE vem sendo organizado, nas SRM do município de Belém está focado na coleta de dados (vide anexo B), que objetiva traçar um perfil com ênfase no desenvolvimento infantil, indo de encontro com o que tem sido evidenciado e

comprovado por pesquisas e práticas baseadas em evidências, dentre elas, a Prática Centrada na Família. Estas pesquisas e comprovações práticas remetem a modos de trabalho que ultrapassam o olhar para o sujeito de forma isolada, considerando o meio em que está inserido e as interferências positivas ou não para o seu desenvolvimento.

Quando as profissionais relataram e apresentaram o instrumento utilizado por elas, durante a entrevista semiestruturada, notou-se que o mesmo consiste em coleta de dados informativos e avaliação da criança. Contudo, mesmo não havendo uma única forma de elaboração do PDI, alguns itens são consolidados nos diversos formatos existentes, que para Hudson e Borges (2020) consistem em parte I: informativa e avaliativa e parte II: plano pedagógico individualizado.

Diante dos demais relatos das profissionais e visualização do instrumento (anexo B), notou-se que este contempla a primeira parte de um possível PDI, sendo nomeado por “Avaliação da Sala de Recurso Multifuncional”, não havendo um Plano de Atendimento Educacional Especializado elaborado como norteador para o uso das professoras. Não estando, portanto, alinhado com a necessidade de um plano de atendimento estruturado e intencionalmente elaborado para a contribuir com evoluções na aprendizagem e funcionalidade do público atendido (Santos 2019).

Partindo disto, entende-se que a falta do PDI é uma barreira para prática profissional. Barreira esta, que se estende à participação familiar neste processo. Haja vista que, se o profissional não conta com uma estrutura de trabalho solidificada, como será possível pensar em trazer a família para fazer parte de algo ainda não estabelecido?

Dito isto, reforça-se aqui a necessidade da elaboração de um PDI para a rede municipal de Belém, que sirva como subsídio para a prática profissional no AEE, seguido de formações para estas profissionais. Ambas ações pautadas nos novos paradigmas, trazendo elementos, instrumentos e condutas condizentes com a perspectiva de considerar a participação da família como elemento central para o desenvolvimento infantil.

Hudson e Borges (2020) após análise sobre a utilização do PDI por professores do AEE, apontam para a necessidade formação específica para a utilização do PDI,

considerando que trata-se de uma ferramenta potente, de suporte, na elaboração de estratégias que visam o alcance dos objetivos estabelecidos.

Importante frisar que nenhum instrumento por si só é capaz de modificar um paradigma/prática, por isso a necessidade de qualificar profissionais capazes de pôr em prática elementos das Práticas de Ajuda Eficaz no decorrer da utilização/elaboração do PDI.

Para que ocorra a efetiva mudança no cenário atual do AEE, entende-se que o PDI, quando elaborado, aliado a condutas profissionais, como as práticas de ajuda eficaz, tem papel de suma importância neste processo, na medida que ocorram reformulações em tópicos existentes, como a anamnese e avaliação do desenvolvimento infantil, adição do Plano de Atendimento Especializado e de instrumentos como a EBR e outros que possam ser aliados na aproximação da família neste processo.

Outro tema emergente foi a desproporcionalidade entre as demandas de trabalho no AEE e o tempo para que elas sejam realizadas de forma eficaz. Pois, não há na Rede municipal de educação um limite de matrículas de alunos por profissional de AEE, gerando, em muitos casos, número elevado de atendimentos a serem realizados diariamente pelas profissionais, limitando a realização de outras atividades também importantes.

Dentre estas atividades, a articulação com a família, o incentivo à participação e questões relacionais são atravessadas por atendimentos, que tem sido organizado para atender em duplas ou trios de alunos, com o intuito de garantir o atendimento no AEE de todas as crianças matriculadas. Sendo que esta organização nem sempre garante que esta dinâmica de atendimento esteja alinhada com os objetivos e necessidades de cada criança, pois o foco é organizar o horário de atendimento conforme a demanda

Dados e considerações da pesquisa de Silva (2019), apontam para esta realidade que impacta o trabalho dos profissionais, visto que há um quantitativo grande alunos por profissional e com necessidades díspares, afetando de modo negativo o trabalho no AEE.

Entende-se a repercussão danosa da superlotação no cotidiano do profissional do AEE em diversos aspectos e que normativas precisam ser elaboradas e executadas em direção à uma estrutura de trabalho que permita que o profissional

possa desenvolver todas as atribuições do seu cargo regidas por lei, em condições dignas e conseqüentemente com melhores resultados.

Entretanto, esta pesquisa debruça-se sobre a prática do profissional e a percepção da família, com foco na participação familiar. Sendo assim, vê-se necessário reforçar a importância do trabalho colaborativo entre profissional e família como medida de diminuição da sobrecarga de trabalho, o que também é reforçado pela pesquisa de Hudson e Borges, (2020).

Não se trata de transferir responsabilidade, e sim, de fortalecer a família para que a mesma obtenha meios de se sentir corresponsável pelos processos vivenciados pela criança no percurso do AEE. A família assume o protagonismo no desenvolvimento e processos ao longo do serviço, tornando-se parceira ativa dos profissionais (Carvalho, 2018)

Sabe-se que estas ações não substituem a necessidade das normativas que estabelecem um número adequado de aluno por profissional, entre outras tratativas, que considerem o serviço de AEE como um espaço potente para a participação familiar e o quanto a falta desta organização impacta na possibilidade dos profissionais alcançarem de forma mais efetiva este objetivo. Contudo, expõe-se a estratégia da coparticipação da família como base uma prática centrada na família e, por conseguinte, para uma prática menos sobrecarregada para o profissional.

## 5.2 SOB A ÓTICA DAS FAMÍLIAS:

Considerar a ótica da família/mães sobre sua participação no percurso do AEE de seus filhos é de extrema importância para que, de fato, possa se ter dados informados por este grupo.

As análises, que foram pautadas nos 10 princípios norteadores da Prática Centrada na Família- PCF de Dunst (1997), apontam que as famílias ainda não sentem suas necessidades consideradas e sem local de tomada de decisão nos processos dentro do AEE. Existem ações de escuta e consideração sobre a opinião das mães, já que são tratadas com respeito, porém não se caracterizam como a parceria colaborativa incentivada pela PCF.

Os relatos das mães vão ao encontro do exposto na pesquisa de Marini e Della Barba (2022), onde informam a existência de uma hierarquia entre profissionais e famílias, limitando a contribuição dos pais ao repasse de informações sobre saúde e

permanência na sala de atendimento como aprendiz de técnicas a serem reproduzidas em seus lares.

Ao ser evidenciado que as ações desenvolvidas no AEE ainda não contemplam em sua totalidade os princípios orientadores das práticas centradas na família, fica demonstrado que até o que vem sendo feito de forma “mais comum”: a orientação de atividades a serem realizadas com a criança, tem sido negligenciado, ou invés de ser considerado como uma porta aberta para a comunicação e compreensão da necessidade da família.

A impressão de não pertencimento das mães ao espaço de atendimento, demonstrando, inclusive, receio de atrapalhar o momento do atendimento, pois carregam consigo a crença de que o profissional detém o conhecimento e a melhor forma de intervir com a criança, reforçando a supremacia do saber técnico do profissional, fortalece a afirmativa de que mesmo que a proposta de incentivo à participação da família se faça presente no Projeto Político Pedagógico das escolas, sua efetivação ainda encontra dificuldades de ser estabelecida (Oliveira e Chacon, 2013).

Alguns princípios que estão mais próximos de apoios informacionais e relacionais têm maior destaque na avaliação das mães, ficando bem demarcadas de forma positiva a sensibilidade das profissionais às particularidades de cada família, no que diz respeito a religião, situação econômica, escolha de participação ou não de atividades coletivas devido a características individuais da criança.

Contudo, no que tange à participação familiar nos diversos processos do AEE, considerando a avaliação inicial, elaboração e execução do Plano de ensino nota-se o distanciamento entre o ideal e o real. Quanto a isto Pereira (2020) afirma que as pesquisas direcionam para a necessidade desenvolvimento do vínculo entre família e escola, porém, estas mesmas pesquisas não direcionam para possibilidades de inclusão das famílias no percurso educacional.

Além da compreensão da não participação das mães na elaboração dos planos, que possibilitaria que elas pudessem ter segurança sobre o desenvolvimento dos seus filhos e nas tomadas de decisão na definição de objetivos e contribuições nas atividades propostas, o nível de diálogo entre mãe e profissional aparece como fator crucial nos desdobramentos das relações e outros aspectos pertinentes ao AEE.

Sobre o nível de diálogo com a família, Pimentel (2005) alerta quanto à ligação correlativa entre o suporte relacional e os demais tipos de suporte. Sem a proximidade entre profissional e família torna-se mais difícil que o segundo grupo sintasse seguro para fazer relatos, solicitar auxílio ou contribuir em algum nível do serviço.

O momento mais marcante como acolhedor e aberto ao diálogo, para as famílias, novamente é atribuído à anamnese, ainda que existam outros momentos e iniciativas ao longo do ano, como atividades em grupo, entrega de relatórios e incentivo à participação em eventos promovidos pela escola.

Por outro lado, existem prerrogativas que apontam para a satisfação com o acolhimento realizado pelas profissionais, mas relatam não se sentirem envolvidas aos processos que dizem respeito à intervenção realizada com as crianças, não havendo chamada para a elaboração do Plano Educacional Especializado de forma colaborativa, contando apenas com informação do que será realizado nos atendimentos e/ou apenas a espera do retorno sobre as atividades realizadas.

Pereira (2020), considera que para que a família seja considerada e incluída nos processos de atendimentos às crianças o primeiro passo seria a elaboração de políticas públicas que deem sustentação às ações voltadas para o bem-estar da família, como disponibilização de serviços informativos, serviços de saúde, de suporte emocional, programas de qualificação dos pais, de forma integrada.

Partindo dos fatos expostos, entende-se que as práticas dos profissionais não têm considerado a participação familiar ao longo do processo de intervenção das crianças atendidas. Haja vista que, pautada nos Princípios da Prática Centrada na Família - ótica sob a qual foram analisadas as questões referentes à esta pesquisa, apontam caminhos para uma prática na qual a família é protagonista dos processos de intervenção, desde a entrada no serviço, passando pelas tomadas de decisões e implementação de forma colaborativa com o plano de intervenção, no caso aqui, no Plano Educacional Especializado da criança.

Diante disto, é importante ressaltar e valorizar os passos dados em direção à busca pela proximidade com a família, reconhecendo que são ações primeiras que podem vir a serem potencializadas e articuladas para que, de fato, seja alcançado o objetivo da participação familiar no decorrer dos processos de intervenções.

Importante frisar a escassez de pesquisas onde a família é ouvida e contribui para os registros de suas próprias impressões sobre o serviço, profissionais do AEE e sua participação, tornando as fontes de interlocução com esta pesquisa limitadas.

## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, políticas e ações voltadas para a pessoa com deficiência vêm sofrendo modificações, como reflexo de conquistas de movimentos e associações ligados à causa. Atualmente, a inclusão está em voga em documentos legais, porém ainda com lacunas em sua prática em diversos setores, trazendo à tona o interesse desta pesquisa em adentrar nesta temática.

O contexto educacional, por sua vez, também apresenta dificuldades em implementar práticas inclusivas, mesmo com normativas específicas neste âmbito. Diversos são os motivos apontados pela literatura, desde um modelo centrado no profissional, que dificulta a compreensão da necessidade de articulação entre redes e a família, passando pela falta de estrutura de espaço e tempo para realização de um trabalho mais minucioso e pela falta de formação adequada sobre atuação pautada na inclusão.

Esta distância entre o que é, teoricamente, assegurado e proposto nas redações legislativas e a realidade encontrada no ambiente escolar levanta vários questionamentos. Dentre os muitos questionamentos, a participação da família, que desde que o movimento pela educação inclusiva começou a ser pensado e estruturado em forma de lei, aparece como fator crucial nos processos educativos, sendo necessária a articulação com escola, não vem sendo contemplada na prática.

Nesta pesquisa, a atenção esteve sobre a participação da família, partindo da visão de profissionais e da própria família, no AEE. Conhecer e analisar a percepção destes dois grupos sobre o mesmo serviço potencializa seus resultados, apesar do pequeno número de participantes, uma vez que também o escasso o quantitativo de pesquisas em que a família contribui com os dados coletados.

Ouvir famílias e profissionais resultaram em dados valiosos para compreender a percepção de cada grupo/sujeito sobre as experiências, que mesmo vividas concomitantemente, apresentam impactos singulares em cada indivíduo.

As análises realizadas ao longo desta produção apontam para um serviço de AEE ainda fundamentado na centralidade do profissional e com pouco espaço para a participação familiar de forma ativa, indo de encontro das prerrogativas legais de parceria entre o profissional do AEE e a família.

A supremacia do saber profissional sobre o da família, demarcado em diversas falas, reforça a necessidade de reformulação de práticas que colocam a família com

menos valia no processo de intervenção da criança atendida pelo AEE, abrindo espaço para a participação e valorização dos seus saberes, desejos, dúvidas e certezas.

A abertura deste espaço, iniciada pelo diálogo e fortalecimento de vínculo entre o profissional e a família, precisa ser estruturado para que a família sinta-se pertencente ao espaço e às práticas realizadas. Não sendo deixada “de lado”, nem sendo mera reprodutora de atividades orientadas a partir da ótica exclusiva do profissional, e sim, como integrante da equipe que irá elaborar o plano de atendimento.

Para que essa nova realidade seja possível o serviço de AEE necessita de mudanças estruturais, desde definição do quantitativo de alunos por professor, que possa ser favorável a realização das demandas que contemplem o atendimento considerando a unidade familiar, passando pela utilização de instrumentos que garantam que a família esteja sendo ouvida e participando das tomadas de decisões.

A realidade mostrou que, de um lado há profissionais, em sua maioria, buscando e reconhecendo a necessidade de maior aproximação com a família, mas ainda sem uma prática estruturada para tal, o que implica diretamente nos resultados não satisfatórios para ambos os grupos.

Pois, do outro, a família não se sente pertencente ao espaço, mesmo que sinalize satisfação com alguns aspectos do serviço sobre acolhida e informações. Deixando evidente que o diálogo, o afeto e a disponibilidade de informações são importantes, mas não contemplam todas as necessidades de suporte das famílias e não geram, por si só, o sentimento de pertencimento ao serviço.

Como o foco desta pesquisa é a participação familiar no percurso do AEE, um PDI que explore na anamnese a rede de apoio social e os momentos diários da família, contemplando ferramentas como o Ecomapa e a Entrevista Baseada em Rotinas, respectivamente, estabelece já de forma inicial a atenção que deve ser dada para as famílias e suas necessidades e realidades.

Outro fator importante nesta reestruturação é a elaboração do Plano Educacional Individualizado, com a participação efetiva da família, tendo a realidade e as prioridades validadas e consideradas ao serem definidas as próximas etapas do Atendimento, por óbvio, elaboradas de forma colaborativa entre profissional do AEE, família e profissional da sala de aula comum.

Espera-se, então, que os resultados e discussões deste estudo possam vir a somar na troca de informações sobre o tema, fomentando o interesse pela efetiva participação da família nos processos de intervenção, uma participação que leve em consideração seu contexto natural, a busca pela qualidade de vida e bem estar da unidade familiar. Para que isto ocorra, a tradução do conhecimento, por meio de produtos, como por exemplo o PDI que alinhe o instrumento já existente na rede com os pressupostos das Práticas Centradas na Família que cheguem aos profissionais atuantes nas escolas, se faz necessária.

Que este manuscrito gere inquietações, reflexões ações que possam vir a somar ao movimento de profissionais que acreditam na potência existente nas famílias. Famílias essas que lutam, cotidianamente, para serem vistas, ouvidas, atendidas e acolhidas em diversos espaços. Portanto, fica o desejo de, pelos menos, que no serviço de AEE, elas possam encontrar amparo, colaboração e instrumentos que amenizem dores e fortaleçam a caminhada.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo na educação? **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

AULA O MODELO BIOECOLÓGICO DE BRONFENBENNER PARTE 1. Passei Direto, 2025. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/36876481/aula-o-modelo-bioecologico-de-bronfenbrenner-parte-1>. Acesso em: 15 dez 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024**. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento, nos termos que especifica. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm). Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 190, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/10/2009&jornal=1&pagina=17>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: BRASIL. Ministério, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. p. 23-34.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

CALDEIRA, Z. S., Seixas, S. R., & Piscalho, I. (2017). INTERVENÇÃO BASEADA NAS ROTINAS Routine Based Intervention. *Revista Da UI\_IPSantarém*, 5(1), 62–80. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14480>. Acesso: 7 jan. 2025

CAMPOS, Eri Cristina dos Santos. **Formação Continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. Disponível em: [https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado\\_educacao/dissertacoes/4da07053d9d33a7f960a70a72cd68e22.pdf](https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/4da07053d9d33a7f960a70a72cd68e22.pdf). Acesso em: 27 de jan 2024.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CARVALHO, L. *et al.* **Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais**. 2. ed. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2018. *E-book*.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 81-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/764/645/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2013&jornal=1&pagina=59>. Acesso em: 21 maio 2024.

DUNST, C. J. Conceptual and empirical foundations of family-centered practices. *In*: ILLBACK, R. J.; COBB, C. T.; JOSEPH, H. M. (ed.). **Integrated services for children and families: opportunities for psychological practice**. Washington, DC: American Psychological Association, 1997. p. 75-91.

DUNST, C. J. Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. *In*: CORREIA, L. M.; SERRANO, A. M. (org.). **Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança para às práticas centradas na família**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 123-141.

DUNST, C. J. Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. *In*: CORREIA, L. M.; SERRANO, A. (ed.). **Envolvimento parental e intervenção precoce**: das práticas centradas na criança para às práticas centradas na família. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 123-141.

EARLY CHILDHOOD OUTCOMES CENTER. **Family Outcomes Surveys**. Chapel Hill, NC: ECTA, 2012. Disponível em: [https://ectacenter.org/eco/assets/pdfs/FOS-Revised\\_Portuguese.pdf](https://ectacenter.org/eco/assets/pdfs/FOS-Revised_Portuguese.pdf). Acesso em: 24 set. 2024.

FERNANDES, A. P. C. S. Família, escola e a pessoa com deficiência. **Revista Teias**. v. 19. n.54. RJ. jul/set 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.32809>. Acesso: 9 fev. 2025.

FIAMENGHI JR., G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia Ciência e Profissão**, [São Paulo], v. 27, n. 2, p. 236-245, jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G88Kn76nWhwGZrCddBgkTMF/>. Acesso em: 8 out. de 2024.

FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica na prática. *In*: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 107-121.

GURJÃO, Rafaela da paixão. *et al.* **Grupo de Apoio Psicossocial: experiências das famílias dos alunos da educação especial**. Disponível em: [https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais\\_ivcpee/Relatos\\_2017/GRUPO-DE-APOIO-PSICOSSOCIAL-EXPERIENCIA](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Relatos_2017/GRUPO-DE-APOIO-PSICOSSOCIAL-EXPERIENCIA). Acesso: 5 jan. 2025

FRANCO, V. **Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança com a família, na comunidade, em equipe**. Évora: Edições Aloendro, 2015.

Hudson, B. C. da S., & Borges, A. A. P. (2020). **A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais**. *Revista Educação Especial*, 33, e55/ 1–26. <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>. Acesso: 3 fev. 2025

SILVA JUNIOR, S. V. da, & CIA, F. (2021). Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, 34, e27/1–29. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X39311>. Acesso: 9 fev. 2025.

JURDI, A. P. S. Origem e história das práticas centradas na família. *In*: BARBA, P. C. S. D.; MARTINEZ, L. B. A. (org.). **Intervenção precoce na infância**: práticas centradas na família e nos contextos naturais. São Carlos, SP: De Castro: EDESP-UFSCar, 2024. p. 11-30.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Apresentação. *In*: MAGALHÃES, R. C. P. B. (org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília, DF: Líber Livro, 2011. p. 7-12.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. B. (org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília, DF: Líber Livro, 2011. p. 13-33.

MAIA, T. C. V.; BENTES, J. A. O. Infância e inclusão na amazônia: Uma análise sobre a educação infantil em Belém. TANCREDI, A. M. O. *et al.* (org.). **Política, formação e prática educativa na infância**. Belém, PA: EDUEPA, 2022. v. 3, p. 1064-1075.

MARCELO, Carlos. *et al.* (2023). Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbtWVmJZgnRWsnZg9jvD66s/?lang=pt>. Acesso: 5 jan. 2025.

Marini, B. P. R., & Barba, P. C. de S. D. (2021). **Intervenção precoce, formação profissional e os desafios para a implementação de práticas baseadas em evidência**. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 11(1), 4–24. <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.241>. Acesso: 8 jan. 2025

OLIVEIRA, A. A. S. de; CHACON, M. C. M. Formação em educação especial no brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 14, p. 45–65, 2013. DOI: 10.22633/rpge.v0i14.9341. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca: ONU, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

PAIVA, Carla Sandra Caetano do Santos. **Contributos da EBR e do Ecomapa na construção do PIIP e na a valiação autêntica centrada na família: Perspetivas dos profissionais das ELI'S**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Minho, 2023. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/84781/1/Carla%20Sandra%20Caetano%20dos%20Santos%20Paiva.pdf>. Acesso: 30 jan. 2025

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001, de 5 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Belém, PA: Conselho Estadual de Educação, 2010. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/1ad0bbcb-7237-4036-8d53-0f2edb01169d/>. Acesso em: 21 maio 2024.

PEREIRA, C. L. **A família na rotina pedagógica do atendimento educacional especializado: uma proposta de intervenção na sala de recursos multifuncionais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão,

São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4270>. Acesso em: 30 mar. 2024.

PLENA INCLUSIÓN. **Guía Informativa para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales**. Madrid: Plena Inclusión, 2015. Disponível em: [https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/guia\\_familiaresecolar.pdf](https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/guia_familiaresecolar.pdf). Acesso em: 22 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. **Centro de Referência em Inclusão Educacional (Crie) Gabriel Lima Mendes**. Belém, PA: Secretaria de Educação, c2024a. Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/diretorias/diretoria-de-educacao-died/centro-de-referencia-em-inclusao-educacional-crie-gabriel-lima-mendes>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Escolas Municipais. Belém, PA: Secretaria de Educação, c2024b. Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/escolas-municipais/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

REIS, Luciene Messias. *et al.* Atendimento Educacional especializado (AEE): Desafios e possibilidades para a prática dos professores em sala de recursos multifuncionais. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3099>. Acesso: 8 fev 2025.

SAMEROFF, A. J. CHANDLER, M. J. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. *In: HOROWITZ, F. D. et al. (ed.). Review of child development research*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1975. v. 4, p. 187-244.

SANTOS, Ana Carolina Franco dos. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 213–220, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n1.15.p213>. Acesso: 12 fev 2025.

SANTOS, F. L. *et al.* Política de educação especial: comparando Espírito Santo (Brasil) e Connecticut (Estados Unidos). **Revista Educação Especial**, [Santa Maria, RS], v. 37, n. 1, p. 1-30, abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67743>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67743>. Acesso em: 21 set. 2024.

SANTOS, J. F. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168868>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SANTOS, J. M. F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. *In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (org.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-29.

SOUZA, Andreia Fernandes de. **Percepções de Profissionais acerca dos Benefícios da Utilização da Entrevista Baseada Nas Rotinas no Apoio às Famílias em Intervenção Precoce**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade do Minho, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38392>. Acesso: 27 jan.2025.

SILVA, M. I. A. F. da; MARINI, B. P. R.; BARBA, P. C. de S. D. Políticas públicas para a infância e intervenção precoce no Brasil: Conexões e desafios. *Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e022014, 2022. OI: 10.26673/tes.v18i00.16806. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/16806>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SILVA, R. S. AEE para salas de recursos multifuncionais: aspectos legais, pedagógicos e organizacional. **Research Society and Development**, [Vargem Grande Paulista], v. 11, n. 4, e51011426594, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26594>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26594>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SILVA, T. S.; MESQUITA, A. M. A.; CARNEIRO, B. M. As políticas de educação especial no município de Belém. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA*, 6., Belém. **Anais [...]**. Recife: Even3, 2022. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/523780.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SIMEONSSON, R. J. *et al.* Services for young children and families: evaluating intervention cycles. **Infants & Young Children**, [Philadelphia, PA], v. 9, n. 2, p. 31-42, Oct. 1996. Disponível em: [https://journals.lww.com/iyjournal/abstract/1996/10000/services\\_for\\_young\\_children\\_and\\_families\\_6.aspx](https://journals.lww.com/iyjournal/abstract/1996/10000/services_for_young_children_and_families_6.aspx). Acesso em: 2 mar. 2024.

TAQUETTE, S. R.; BORGES, L. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

VIDA, C. P. C.; SILVA, C. C. B. Práticas de ajuda oferecidas às famílias em programas de intervenção precoce na infância em centros especializados em reabilitação. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, e320407, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312022320407>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/xP6Z76FkLQbR6cB5RmKYJPK/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VINUTO, J. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 21 maio 2024.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFISSIONAIS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução CNS 510/2016)

#### **PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PERCURSO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA, NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM**

Eu, Rosiene Silva Lima, estudante do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido-o(a) a participar da pesquisa “Participação Familiar no Percurso do Atendimento Educacional Especializado de Crianças na Primeira infância, na rede Municipal de Belém”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla de Souza Della Barba.

A participação familiar no contexto escolar vem sendo reafirmada como parte importante do processo de desenvolvimento infantil, tanto pela legislação como por pesquisas nessa área. Portanto, esse estudo tem por objetivo compreender como as práticas dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm contribuído para que a família esteja mais próxima e atuante no serviço prestado às crianças na primeira infância da rede municipal de Belém.

Você foi selecionado (a) por ser profissional do Atendimento Educacional Especializado da municipal de ensino da cidade de Belém/PA, cidade onde o estudo será realizado, e por ter especialização na área da Educação Especial/Inclusiva. Você será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos relacionados às Práticas de Ajuda Eficaz (qualidade técnica, práticas relacionais e práticas participativas).

A entrevista será individual e poderá ser realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para

profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Inclusiva, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho colaborativo com a família na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento, o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita, será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, em que consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do *campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. *E-mail*: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877. *E-mail:* conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Rosiene Silva Lima

Endereço: Conj. Cidade Nova V. Tv. We 56, 832, apto 302. Ananindeua/PA

Contato telefônico: (91) 98486-3956. *E-mail:* rosiene@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome do Pesquisador Nome do Participante

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA FAMILIAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PERCURSO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA, NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM.

Eu, Rosiene Silva Lima, estudante do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido-o(a) a participar da pesquisa “Participação Familiar no Percurso do Atendimento Educacional Especializado de Crianças na Primeira infância, na rede Municipal de Belém”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla de Souza Della Barba.

A participação familiar no contexto escolar vem sendo reafirmada como parte importante do processo de desenvolvimento infantil, tanto pela legislação como por pesquisas nessa área. Portanto, esse estudo tem por objetivo compreender como as práticas dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm contribuído para que a família esteja mais próxima e atuante no serviço prestado às crianças na primeira infância da rede municipal de Belém.

Você foi selecionado (a) por ser familiar de criança na primeira infância (de 0 a 6 anos), maior de 18, que acompanha essa criança no Atendimento Educacional Especializado desde o momento da efetivação da matrícula. Primeiramente, você será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos relacionados aos Princípios orientadores das Práticas Centradas nas Famílias. No segundo momento, responderá a um Protocolo chamado *Family Outcomes Survey*, mais especificamente a seção B: Utilidade da Intervenção Precoce.

A entrevista será individual e poderá ser realizada na própria escola ou em outro local, se assim o preferir. Assim como o preenchimento do protocolo.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e por expor opiniões acerca do profissional que presta atendimento à criança e à família. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de

encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Inclusiva, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho colaborativo com a família na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento, o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que o filho estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, em que consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do *campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. *E-mail*: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877. *E-mail:* conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Rosiene Silva Lima

Endereço: Coj. Cidade Nova V, Tv. We 56, 832, apto 302. Ananindeua/PA

Contato telefônico: (91)98486-3956. *E-mail:*rosiene@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome do Pesquisador Nome do Participante

## APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFISSIONAIS DO AEE

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFISSIONAIS DO AEE

#### IDENTIFICAÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação Inicial: \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_

Especialização \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado: \_\_\_\_\_

#### ASPECTOS DAS PRÁTICAS DE AJUDA EFICAZ NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Considerando que as Práticas de Ajuda Eficaz são compostas por três componentes fundamentais para o apoio a família e sua participação nos processos de intervenção precoce, que são eles: Qualidade técnica, Práticas relacionais e Práticas participativas, seguem abaixo perguntas relacionadas a prática profissional e os componentes supracitados:

1. A Qualidade técnica refere-se ao conjunto de conhecimentos teóricos e práticos do profissional acerca da área em que trabalha.

Pensando nisso, como você avalia seus conhecimentos e ações para exercer as atribuições enquanto profissional do AEE?

2. As Práticas relacionais estão atreladas a aspectos como compaixão, escuta ativa afeto e credibilidade.

Você considera, em sua prática, estes aspectos ao estar em contato com a família da criança atendida no AEE? Se sim, de que forma e em quais momentos isso ocorre?

3. As Práticas participativas promovem o envolvimento ativo e significativo da família na relação com os profissionais. Reforçando a colaboração e partilha nas tomadas de decisões e envolvimento ativo da família na implementação e realização das decisões.

Em quais momentos da sua prática é possível atribuir tais objetivos e características das Práticas participativas?

## APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O FAMILIAR

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O FAMILIAR

Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_ Tipo de vínculo com a criança: \_\_\_\_\_

Tempo que acompanha a criança nas idas ao no AEE: \_\_\_\_\_

#### PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS CENTRADAS NA FAMÍLIA

A Participação familiar nos processos inclusivos vem sendo apresentada, por pesquisas baseadas em evidência e pela legislação, como parte importante para o desenvolvimento infantil. O contexto escolar é reconhecido como um espaço potente para que a família esteja inserida e amparada em seus desejos, bem como, se perceba e esteja atuando de forma colaborativa com os profissionais desse espaço.

Partindo dessas informações, abaixo serão realizadas perguntas para que se possa buscar entender como a família se percebe dentro do serviço do AEE:

1. Você e sua família são tratados com dignidade e respeito em todas as circunstâncias? Se sim, cite exemplos de quando e como isso ocorre.
2. Você percebe que os profissionais são sensíveis à diversidade da sua família quanto a cultura, etnia e economia? De que forma?
3. Os profissionais compartilham com sua família informações que lhe deixam segura (o) quanto às tomadas de decisões de forma segura? Se sim, dê exemplos.
4. Você considera que as intervenções realizadas com a criança levam em consideração os desejos e necessidades da sua família? Se sim, de que forma ocorre?

## ANEXO A – PROTOCOLO FAMILY OUTCOMES SURVEY (FOS)

### INQUÉRITO AOS RESULTADOS NA FAMÍLIA

#### Versão Revista

#### Secção A: Resultados para a Família

**Instruções:** A Secção A do Inquérito aos Resultados na Família centra-se nas formas como você apoia as necessidades do seu filho. Para cada uma das afirmações que se segue, por favor, seleccione a opção que melhor descreve a sua família neste momento: nada, pouco, algo, muito ou completamente.

	Nada	Pouco	Algo	Muito	Completamente
<b>Resultado 1: compreender os pontos fortes, as necessidades e as capacidades do seu filho</b>					
1. Sabemos quais são os próximos passos no crescimento e aprendizagem do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Compreendemos os pontos fortes e as capacidades do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Compreendemos os atrasos e/ou necessidades do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Somos capazes de dizer quando o nosso filho está a fazer progressos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resultado 2: conhecer os seus direitos e defender os interesses do seu filho</b>					
5. Conseguimos encontrar e utilizar os serviços e programas que nos são disponibilizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sabemos os nossos direitos em relação às necessidades especiais do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sabemos quem contactar e o que fazer quando temos questões ou dúvidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sabemos que opções estão disponíveis quando o nosso filho deixa o programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Nós sentimo-nos confortáveis para pedir os serviços ou apoios que o nosso filho ou família necessitam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resultado 3: ajudar o seu filho a desenvolver-se e a aprender</b>					
10. Conseguimos ajudar o nosso filho a relacionar-se bem com outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Conseguimos ajudar o nosso filho a aprender novas competências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Conseguimos ajudar o nosso filho a satisfazer as suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Conseguimos trabalhar nos objectivos do nosso filho durante as nossas rotinas quotidianas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resultado 4: formar sistemas de apoio</b>					
14. Sentimo-nos confortáveis ao falar com a família e amigos acerca das necessidades do nosso filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Temos amigos ou familiares que nos ouvem e mostram interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Temos oportunidade de falar com outras famílias que têm crianças com necessidades semelhantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Temos amigos ou familiares em quem podemos confiar quando precisamos de ajuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Consigo satisfazer as minhas próprias necessidades e faço coisas de que gosto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resultado 5: ter acesso à comunidade</b>					
19. O nosso filho participa em actividades sociais, recreativas ou religiosas que queremos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Como família, fazemos coisas juntos de que gostamos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. As nossas necessidades médicas e dentárias estão satisfeitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. As necessidades de cuidados do nosso filho estão satisfeitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. As nossas necessidades de transporte estão satisfeitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. As nossas necessidades de alimentação, de vestuário ou com a casa estão satisfeitas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



© 2012. Versão: 19-01-2012. O inquérito foi desenvolvido pelo Early Childhood Outcomes Center (ECO). Permite-se a reprodução do mesmo para fins de avaliação de programas locais ou nacionais. Ao reproduzir, por favor, identifique como "Desenvolvida pelo Early Childhood Outcomes Center com o apoio do Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos." Por favor, contacte [staff@the-ECO-center.org](mailto:staff@the-ECO-center.org) se pretende usar ou adaptar este inquérito.

## INQUÉRITO AOS RESULTADOS NA FAMÍLIA

### Versão Revista

#### Secção B: Utilidade da Intervenção Precoce

**Instruções:** A secção B do Inquérito aos Resultados na Família centra-se na utilidade com a intervenção precoce. Para cada uma das questões seguintes, por favor, assinale em que medida considera que a intervenção foi útil para si ou para a sua família durante o último ano: nada útil, pouco útil, algo útil, muito útil ou extremamente útil.

	Nada útil	Pouco útil	Algo útil	Muito útil	Extremamente útil
<b>Conhecer os seus direitos</b>					
<b>Em que medida considera que a intervenção precoce foi útil ao...</b>					
1. dar-lhe informação acerca dos serviços e apoios para si e para o seu filho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. dar-lhe informação acerca dos seus direitos em relação às necessidades especiais do seu filho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. dar-lhe informação acerca de quem contactar quando tem questões ou preocupações?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. dar-lhe informação acerca das opções disponíveis quando a criança abandona o programa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. explicar os seus direitos de uma forma que lhe seja fácil de entender?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Comunicar as necessidades do seu filho</b>					
<b>Em que medida a intervenção precoce foi útil ao...</b>					
6. dar-lhe informação útil acerca dos atrasos ou necessidades do seu filho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ouvi-lo e respeitar as suas escolhas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. colocá-lo em contacto com outros serviços ou pessoas que podem ajudá-lo ou à sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. falar consigo acerca dos pontos fortes e necessidades do seu filho e da sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. falar consigo acerca do que pensa que é importante para o seu filho e a sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. manter uma boa relação consigo e com a sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ajudar o seu filho a desenvolver-se e a aprender</b>					
<b>Em que medida a intervenção precoce foi útil ao...</b>					
12. dar-lhe informação acerca de como ajudar o seu filho a relacionar-se com outras pessoas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. dar-lhe informação sobre como ajudar o seu filho a aprender competências novas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. dar-lhe informação acerca de como ajudar o seu filho a satisfazer as suas necessidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. identificar coisas que você pode fazer para ajudar o seu filho a aprender e a crescer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. partilhar ideias acerca de como incluir o seu filho nas actividades diárias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. trabalhar consigo para aprender quando o seu filho está a fazer progressos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



© 2012. Versão: 19-01-2012. O inquérito foi desenvolvido pelo Early Childhood Outcomes Center (ECO). Permite-se a reprodução do mesmo para fins de avaliação de programas locais ou nacionais. Ao reproduzir, por favor, identifique como "Desenvolvida pelo Early Childhood Outcomes Center com o apoio do Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos." Por favor, contacte [staff@the-ECO-center.org](mailto:staff@the-ECO-center.org) se pretende usar ou adaptar este inquérito.

**ANEXO B – AVALIAÇÃO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (SRM) Rede Municipal de Belém****1- IDENTIFICAÇÃO**Nome do (a) aluno(a):  
\_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Indicativo de deficiência: \_\_\_\_\_

Possui laudo: ( ) Sim ( ) Não CID: \_\_\_\_\_

Período de avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ciclo/Totalidade: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

SRM: \_\_\_\_\_

Prof.(a) AEE: \_\_\_\_\_

**2. ENTREVISTA FAMILIAR**

Nesse item, é importante abordar os seguintes aspectos:

**Condições pré-natais, perinatais e pós-natais:**

---

---

---

---

**2.2 Faz uso de Medicação? ( ) SIM ( ) NÃO**

Qual

(is)? \_\_\_\_\_

---

---

\_\_\_\_\_

**2.3**

**Nutrição:** \_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_

**2.4**

**Sono:** \_\_\_\_\_

---

---

\_\_\_\_\_

**2.5 Imunização:**

\_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_

**2.6 Desenvolvimento**

**Psicomotor:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.7**

**Linguagem:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.8 Precedentes**

**Patológicos:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.9 Relacionamento Familiar:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.10 Atividades de vida diária:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.11 Preferências do aluno:**

\_\_\_\_\_

**2.12 Fobias:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.13 Outras informações:**

---

---

---

---

---

## COMPORTAMENTO

\*3.1 Considerar os seguintes aspectos: dar tchau, mandar beijo, dançar, pular ou outros comportamentos do cotidiano.

\*3.5 Considerar: Mexe-se e contorce na cadeira; parece estar sempre “a todo vapor”; mexe mãos e pés constantemente; levanta-se frequentemente da carteira; comportamento inadequado contrários as regras e limites estabelecidos previamente no contexto escolar.

\*3.9 Ao avaliar este item verificar se: ao brincar apresenta movimentos estereotipados do corpo, com a mão ou cabeça; demonstra interesse por brinquedos e/ou objetos que estimulam o sensorial; ausência de manipulação de brinquedos; manipulação adequada de brinquedos; brincar limitado; não compreende brincadeiras simbólicas; tem preferência por outros objetos ou brinca funcionalmente e de forma simbólica.

\*3.20 Neste item verificar se o educando:

- Sustenta o contato visual com outros pares, e atende outras pessoas;
- Mantém contato social restrito;
- Não faz contato visual quando solicitado;
- Apresenta olhar ausente quando os outros falam, atentando mais para objetos que para pessoas;
- Quase nunca faz contato visual e evita pessoas.

\*3.21 Durante a avaliação da capacidade de olhar objetos ou imagens à sua frente, verificar se:

- O rastreamento é fraco sendo restrito até 4 elementos;
- Apresenta rastreamento somente quando estimulado a várias tentativas;
- Rastreia elementos sem dificuldades.

\* 3.22 Considerar os seguintes aspectos ao observar este comportamento:

- Não se engaja em comportamentos de auto estimulação ou repetitivo;
- Se engaja em alguma auto estimulação, mas esta não concorre com as atividades;
- Engaja-se altamente na auto regulação e esta concorre com a aprendizagem;
- Engaja-se altamente na auto regulação e esta concorre com a aprendizagem e atividades sociais.

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Especifique</b>

3.1 Realiza imitação? *				
3.2 Apresenta resposta emocional adequada à situação e à idade? (sorri, chora, faz careta...)				
3.3 Corresponde a comandos verbais ou quando é chamado pelo nome?				
3.4 Demonstra interesse em se relacionar com seus pares?				
3.5 Mostra-se inquieto ou letárgico? *				
3.6 Apresenta impulsividade?				
3.7 Apresenta estereotipia?				
3.8 Demonstra interesse por brinquedos e objetos?				
3.9 Faz uso funcional de brinquedos e objetos? *				
3.10 Aponta para pedir ou para mostrar interesse em algo?				
3.11 Realiza respostas a estímulos sonoros adequadas para a idade?				

3.12 Apresenta uso e resposta do paladar, olfato e tato de modo adequado para a sua idade?				
3.13 Demonstra medo ou nervosismo? Se sim, em qual intensidade? (Adequado, pouco, muito ou persistente mesmo após experiências)				
3.14 Tem noção de perigo?				
3.15 Tem um reforçador que o acalme?				
3.16 Apresenta auto estimulação de cunho sexual?				
3.17 Tem tolerância em permanecer no ambiente? Por quanto tempo?				
3.18 Reconhece a organização do tempo e espaços da escola?				
3.19 Apresenta estados de agressividade?				
3.20 Demonstra falha no contato visual? *				
3.21 Apresenta habilidade de olhar para? (Rastreamento) *				
3.22 Verifica-se autoestimulação? *				
3.23 Apresenta atenção compartilhada?				

#### 4. COMUNICAÇÃO

Verificar os itens abaixo ao avaliar a comunicação verbal:

Fala com clareza, se expressa de forma espontânea, mantém diálogo (partilha com relatos de sua vivência), mantém diálogo quando é de seu interesse e tem vocabulário rebuscado para idade.

ORALIDADE	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
4.1 Tem ausência de fala? (Não-verbal)				
4.2 Usa fala para se comunicar? (Verbal)				
4.3 Apresenta comunicação verbal adequada a idade e a situação?				
4.4 Tem dificuldades para pronunciar fonemas?				
4.5 Apresenta ecolalia (repetição de palavras e frases)?				
4.6 Apresenta gagueira?				
4.7 Faz uso de um vocabulário diversificado?				
4.8 É capaz de expressar suas ideias de modo coerente e contextualizado?				

5. TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
5.1 É capaz de expressar suas necessidades ou desejos de forma não verbal? (gestos, expressões faciais.)				
5.2 Comunica-se utilizando objetos concretos?				
5.3 Utiliza pranchas de comunicação?				
5.4 Utiliza o computador para realizar as atividades?				
5.5 Utiliza outros recursos de tecnologia assistiva?				
5.6 Utiliza óculos? Qual o grau?				
5.7 Utiliza o código Braille?				
5.8 Utiliza a Reglete?				
5.9 Utiliza Sorobã?				
5.10 Utiliza Bengala?				
5.11 Utiliza Lupa?				

5.12 Utiliza material ampliado?				
---------------------------------	--	--	--	--

6. LÍNGUA DE SINAIS	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
6.1 Utiliza Libras para se comunicar?				
6.2 Usa Libras fluentemente?				
6.3 Faz associação da LIBRAS com a língua portuguesa?				
6.4 Utiliza a escrita da língua portuguesa?				

7. AUDIÇÃO	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
7.1 O aluno escuta?				
7.2 Compreende o que se fala?				
7.3 Localiza fonte sonora no ambiente?				
7.4 Costuma ouvir volumes baixos ou altos?				

7.5 Existem sons que não agradam? Quais?				
7.6 Existem sons que agradam? Quais?				

<b>8. VISÃO</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Especifique</b>
8.1 Realiza contato visual?				
8.2 Tem percepção de luminosidade ou de claro e escuro?				
8.3 Percebe tamanho e cores?				
8.4 Necessita de um tamanho de fonte maior?				
8.5 Necessita aproximar o recurso ao rosto para visualização?				
8.6 Precisa de contraste de cor para visualizar melhor um objeto?				
8.7 Lê somente com muita 8.8 Luminosidade?				
8.9 Percebe figura - fundo?				

## 9. MOTRICIDADE

<b>COORDENAÇÃO MOTORA</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>*Especifique</b>
9.1 Possui movimento de pinça?				
9.2 Escreve sozinho?				
9.3 Necessita de algum recurso para a escrita?				
9.4 Qual a dominância lateral na escrita?				
9.5 Manipula objetos de diferentes texturas, formas e tamanhos?				
9.6 Utiliza outra parte do corpo para promover a escrita?				
9.7 Caminha sozinho?				
9.8 Realiza as atividades com autonomia?				
9.9 Apresenta ritmo de marcha regular?				

<b>10. ASPECTOS PEDAGÓGICOS</b>				
<b>LEITURA</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>*Especifique</b>
10.1 Identifica as letras do alfabeto (bastão ou cursiva)				

10.2 Reconhece as letras que formam o seu nome?				
10.3 Diferencia letras de números?				
10.4 Diferencia a lógica entre desenhos, números, rabiscos e letras?				
10.5 Reconhece as sequências silábicas?				
10.6 Lê palavras?				
10.7 Lê frases?				
10.8 Lê textos?				
10.10 Reconhece os sinais de pontuação?				
10.11 Conhece gêneros textuais? Como: bilhete, recado, conto de história infantil, receita, e-mail, carta, etc.				
10.12 Interpreta o que leu?				
Faz leitura do cotidiano? (rótulos, marcas, transportes, etc.)				

<b>11. ESCRITA</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Especifique</b>
--------------------	------------	------------	---------------------	--------------------

11.1 Utiliza rabiscos ou garatujas?				
11.2 Escreve seu nome?				
10.3 Escreve palavras completas?				
11.11 Cópia do quadro?				
11.13 Utiliza os sinais de pontuação?				
11.14 Produz textos utilizando diversificados gêneros textuais?				
11.15 O aluno concentra-se para realizar atividades?				
11.16 Realiza e conclui as atividades no tempo proposto?				

<b>12. LÓGICO-MATEMÁTICA</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Especifique</b>
12.1 Reconhece os números?				
12.2 Reconhece conceito básicos?(dentro/fora, em cima/embaixo, etc..)				
12.3 Associa número a quantidade?				

12.4 Identifica representações gráficas? Formas geométricas, gráficos, mapas.				
12.5 Possui noção de tempo e espaço? (ontem, hoje, mês, semana, horas, etc.)				
12.6 Apresenta noções de agrupamento, pareamento retirada de objetos				
12.7 Realiza as 4 operações matemáticas?				
12.8 Utiliza sequências numéricas?				
12.9 Reconhece cores?				
12.10 Reconhece conjuntos?				
12.11 Conhece noções vazio, unidade, dezenas e centenas?				
12.12 Identifica o sistema monetário?( moedas, cédulas, preços, etc.)				

**PARECER PEDAGÓGICO**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Assinatura do (a) Professor (a) Sala de Recursos Multifuncionais:**

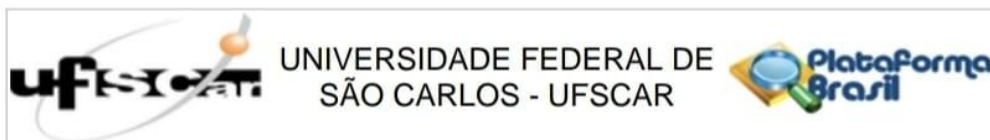
---

---

---

Belém \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO C - PARECER DO CEP-UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar



Continuação do Parecer: 6.831.139

### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2270768.pdf	09/04/2024 08:15:31		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO_1.pdf	09/04/2024 08:14:06	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2270768.pdf	07/03/2024 18:27:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ROSIENE_LIMA_VERSAO2.pdf	07/03/2024 18:26:56	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ROSIENE_LIMA_VERSAO2.pdf	07/03/2024 18:26:56	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Postado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_PESQUISA.pdf	07/03/2024 18:24:32	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_PESQUISA.pdf	07/03/2024 18:24:32	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_FAMILIAR_VERSAO_2.pdf	07/03/2024 18:17:32	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**CEP:** 13.565-905

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.831.139

Justificativa de Ausência	TCLE_FAMILIAR_VERSAO_2.pdf	07/03/2024 18:17:32	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_FAMILIAR_VERSAO_2.pdf	07/03/2024 18:17:32	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Postado
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_240104_182811.pdf	04/01/2024 18:34:55	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO.pdf	02/01/2024 18:28:33	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_FAMILIAR.pdf.pdf	02/01/2024 18:27:49	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Outros	PROTOCOLO_PARA_PROFISSIONAIS.pdf	02/01/2024 18:10:17	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA_PROFISIONAIS.pdf	02/01/2024 18:09:49	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA_FAMILIAR.pdf	02/01/2024 18:09:13	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_AUTORIZACAO_assinado.pdf	02/01/2024 18:08:13	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/01/2024 18:06:48	ROSIENE SILVA RODRIGUES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 17 de Maio de 2024

Assinado por:  
Sonia Regina Zerbetto  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Pé

