



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRECOCE:

Promoção da Saúde e Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentos para uma proposta de intervenção com a família.

Silvana Vieira Inácio

Brasília

2025

II35e Inácio, Silvana Vieira
A Educação Física na Educação Precoce: Promoção da Saúde e Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentos para uma proposta de intervenção com a família. / Silvana Vieira Inácio; orientador Jonatas Maia da Costa. Brasília, 2025. 189 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação Precoce. 2. Educação Física Escolar. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Promoção da Saúde. 5. Formação Familiar. I. Costa, Jonatas Maia da, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

SILVANA VIEIRA INÁCIO

A Educação Física na Educação Precoce:

Promoção da Saúde e Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentos para uma proposta de intervenção com a família.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), junto à Universidade de Brasília (UnB) e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (NEAD/UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Brasília, agosto de 2025.

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF - UnB

Prof. Dr. Juarez Oliveira Sampaio (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF - UnB

Profa. Dra. Janaína Araújo Teixeira Santos (Membro Externo)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que, com coragem, afeto e compromisso, lutam cotidianamente por uma educação crítica, emancipadora e verdadeiramente transformadora. Que sua prática siga iluminando caminhos e inspirando resistências.

AGRADECIMENTOS

Eis uma tarefa muito difícil, ao final de todo esse período lembrar de todos que participaram dessa jornada. Expresso minha gratidão e alegria nesse momento. Concluir esse mestrado, antes de tudo, é a realização de um sonho e um marco em minha trajetória profissional. Um caminho percorrido com persistência, amor e luta.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, que me sustentou nas incertezas, fortaleceu meus passos e iluminou minha jornada.

Ao meu orientador, professor Dr. Jonatas Maia pela escuta atenta, pelas provocações necessárias e pela confiança no meu trabalho. Sua empatia e seu compromisso com a Educação Física Escolar são admiráveis. Sua orientação foi fundamental para que este estudo ganhasse corpo, coerência e sentido.

Ao meu companheiro Raphael Francisco, por caminhar ao meu lado, com paciência e compreensão nos dias de maiores estresses, carinho e apoio. Logo chegará sua vez.

Às minhas filhas, que são faróis em minha vida: Mariana, que me salvou primeiro, e Rafaela, que devolveu o sentido e a luz aos meus dias.

Ao meu pai, Aderson, que mesmo sem compreender exatamente o que essa titulação representa, vibra com orgulho e alegria pela minha conquista.

À minha mãe, *in memoriam*, (que falta você me faz!) cuja ausência é sentida diariamente, mas cuja presença amorosa permanece viva em minha memória e em tudo o que sou. Sei que estaria imensamente orgulhosa.

Ao meu irmão Jorge, *in memoriam*, o primeiro da família a entrar na Universidade, cuja trajetória interrompida diante das adversidades carrego comigo como inspiração de resistência. À minha irmã Kátia, pelo apoio fraterno de sempre, juntamente com meu cunhado Rogério. Aos meus sobrinhos Pablo, Álefe e Matheus, que torcem e acreditam em mim.

Aos meus amigos e amigas, à minha família estendida, em especial Andreia, Itamara e Ângela, e a todos aqueles e aquelas que a minha profissão me deu de presente ao longo dos anos, tantos e tão especiais.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Juarez Sampaio e Profa. Dra. Janaína Araújo, pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pelo olhar generoso lançado sobre este trabalho. Suas considerações ampliaram reflexões e enriqueceram este percurso formativo.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, à Educação Precoce e ao Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria, minha casa profissional, por fazerem parte da minha história, por serem lugar de luta, aprendizado e afeto.

Aos colegas e parceiros da Turma 4 do PROFE/UnB, “a melhor turma de todos os tempos”, pela partilha generosa e pelas trocas transformadoras.

Aos orientandos do professor Dr. Jonatas, especialmente Hadamo e Pâmela, pelas contribuições riquíssimas a este trabalho.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação Física – UnB/DF, pelo compromisso ético, político e formativo.

Às famílias da Educação Precoce, às crianças, razão e motor deste trabalho, e a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, minha mais sincera gratidão.

Outro saber de que o educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior ou inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque ligo com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente (Freire, 2023, p. 140-141).

RESUMO

Esta dissertação tem como ponto de partida a constatação da ausência de ações sistematizadas de acolhimento e formação dirigidas às famílias no contexto da Educação Precoce de Santa Maria/DF. Diante desse problema, investigou-se de que forma a Educação Física Escolar, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir para ampliar a compreensão das famílias sobre saúde e fortalecer sua atuação crítica na sociedade. O objetivo central consistiu em construir uma proposta formativa voltada às famílias de crianças atendidas na Educação Precoce, fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Promoção da Saúde. O percurso investigativo contemplou três objetivos específicos: analisar os fundamentos teóricos da Educação Física, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Promoção da Saúde; descrever o percurso metodológico da pesquisa participante, com ênfase na escuta sensível das famílias; e elaborar uma proposta formativa dialógica e crítica. Adotou-se a Pesquisa Participante como metodologia, utilizando observação-participante e entrevistas semiestruturadas como instrumentos principais. O tratamento das informações ocorreu por meio da análise de conteúdo na perspectiva da pesquisa dialética em Educação, contemplando documentos da rede de ensino, registros de observação e transcrições das entrevistas. As falas foram organizadas em categorias gerais, a saber: perfil e demandas das famílias de crianças com deficiência na Educação Precoce; e interações e responsabilidades compartilhadas entre escola, famílias e Estado na promoção da saúde. A análise foi conduzida hermenêuticamente, articulando os significados das falas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e dos referenciais da Promoção da Saúde, da relação escola-família e da Educação Especial. Os resultados evidenciaram que as famílias, especialmente as mães, vivenciam sobrecarga de cuidados, dificuldades diante do diagnóstico e falta de apoio institucional e social, fatores que impactam tanto o desenvolvimento infantil quanto a qualidade de vida familiar. Além disso, identificou-se a fragilidade das Políticas Públicas articuladas, reforçando a necessidade de ações educativas que aproximem escola e família, ampliem o acesso à informação e fomentem práticas inclusivas. A proposta formativa “*Tecendo Redes de Diálogo: Formação Familiar e Inclusão Escolar*”, desenvolvida em formato de e-book, materializou os princípios defendidos na pesquisa. Baseada na escuta ativa e na valorização dos saberes familiares, promoveu a articulação entre conhecimento científico e experiências cotidianas, fortalecendo redes de apoio e vínculos entre escola e famílias. Conclui-se que a Educação Física, sob a perspectiva crítico-superadora, amplia sua função educativa ao tematizar a cultura corporal, promover experiências significativas de movimento e contribuir para o desenvolvimento integral da criança. O impacto social do estudo reside na defesa de práticas educativas transformadoras, no reconhecimento das famílias como sujeitos históricos e no enfrentamento das desigualdades sociais como condição para a efetivação de uma escola pública, inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Educação Precoce; Pedagogia Histórico-Crítica; Promoção de Saúde; Formação Familiar.

ABSTRACT

This dissertation takes as its starting point the recognition of the absence of systematized actions of reception and training directed at families in the context of Early Childhood Education in Santa Maria/DF. In view of this problem, the study investigated how School Physical Education, guided by Historical-Critical Pedagogy, can contribute to broadening families' understanding of health and strengthening their critical role in society. The central objective was to develop a training proposal aimed at the families of children served in Early Childhood Education, based on the principles of Historical-Critical Pedagogy and Health Promotion. The investigative process comprised three specific objectives: to analyze the theoretical foundations of Physical Education, Historical-Critical Pedagogy, and Health Promotion; to describe the methodological path of participatory research, with emphasis on attentive listening to families; and to design a dialogical and critical training proposal. Participatory Research was adopted as the methodology, using participant observation and semi-structured interviews as the main instruments. The information was processed through content analysis from the perspective of dialectical research in Education, encompassing school system documents, observation records, and interview transcripts. The statements were organized into general categories, namely: the profile and demands of families of children with disabilities in Early Childhood Education; and interactions and shared responsibilities among school, families, and the State in health promotion. The analysis was conducted hermeneutically, articulating the meanings of the statements in the light of Historical-Critical Pedagogy and the frameworks of Health Promotion, the school-family relationship, and Special Education. The results showed that families, especially mothers, experience an overload of care, difficulties in facing the diagnosis, and a lack of institutional and social support—factors that affect both child development and family quality of life. Furthermore, the fragility of articulated Public Policies was identified, reinforcing the need for educational actions that bring school and family closer together, expand access to information, and foster inclusive practices. The training proposal “*Weaving Networks of Dialogue: Family Education and School Inclusion*”, developed in e-book format, materialized the principles defended in this research. Based on active listening and valuing family knowledge, it promoted the articulation between scientific knowledge and everyday experiences, strengthening support networks and ties between school and families. It is concluded that Physical Education, from a critical-emancipatory perspective, expands its educational role by thematizing body culture, promoting meaningful movement experiences, and contributing to the integral development of the child. The social impact of the study lies in the defense of transformative educational practices, in recognizing families as historical subjects, and in addressing social inequalities as a condition for the realization of a public, inclusive, and democratic school.

Keywords: Early Education; Historical-Critical Pedagogy; Health Promotion; Family Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização.....	71
Figura 2 - Fachada do muro da escola.....	72
Figura 3 - Entrada da Escola	73
Figura 4 – Parque ecológico	73
Figura 5 – Salas de aula.....	73
Figura 6 – Parquinho adaptado.....	73
Figura 7 - Parque sensorial	73
Figura 8 – Quadra de esportes	73
Figura 9 – Entrada da Educação Precoce	74
Figura 10 – Piscinas da Educação Precoce.....	74
Figura 11 – Sala de agrupamento 2 anos.....	74
Figura 12 – Sala de agrupamento 3 anos.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Locais de Atendimento da Educação Precoce no Distrito Federal	32
--	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEE 01	Centro de Ensino Especial 01
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiências múltiplas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FEF	Faculdade de Educação Física
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Mapa do Autismo Brasil
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
NEE	necessidades educacionais específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional Educação Especial
PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
PPGEF	Programa de Pós-graduação em Educação Física
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
Prouni	Programa Universidade para Todos
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UCB	Universidade Católica de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	16
INTRODUÇÃO	19
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	25
1.1 Educação Precoce	25
1.2 Histórico da Educação Precoce	26
1.2.1 Disposições Legais	27
1.2.2 Objetivo da Educação Precoce	29
1.2.3 Caracterizando o Educando	30
1.2.4 Ingresso e Permanência.....	31
1.2.5 Recursos físicos e materiais.....	32
1.2.6 Locais de Atendimento	32
1.2.7 Organização Administrativa.....	33
1.2.8 Organização Pedagógica	34
1.2.9 Terminalidade.....	36
1.2.10 Avaliação	36
1.2.11 Transição para a Educação Infantil.....	37
1.2.12 Educação Infantil.....	38
1.3 Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento Da SEEDF	40
1.3.1 Teoria Histórico-Cultural	41
1.3.2 Pedagogia Histórico-Crítica.....	44
1.4 Educação Física Escolar	47
1.4.1 Breve Histórico	47
1.4.2 Teorias pedagógicas da Educação Física Escolar.....	50
1.4.3 Educação Física na Educação Precoce.....	55
1.4.4 Parceria: família x escola	57
1.5 Promoção de Saúde e Educação Física Escolar	59
2 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA PARTICIPANTE NA BUSCA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	65
2.1 Retornando minha trajetória na Educação Precoce.... Olhares sobre as famílias dos estudantes.....	65
2.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa	70
2.3 Preceitos éticos da pesquisa social.....	74
2.4 Sujeitos da pesquisa	75
2.5 Técnicas e Instrumentos da Pesquisa.....	75
2.6 Procedimento de Análise de Informações.....	76
3 A EDUCAÇÃO PRECOCE E A FAMÍLIA: CONHECENDO OS LIMITES E OS PAPÉIS SOCIAIS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO DE PERSPECTIVA EMANCIPADORA, À LUZ DA PROMOÇÃO DA SAÚDE – RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	78
3.1 Famílias da Educação Precoce: Entre desafios e descobertas	78

3.2	Educação e Inclusão: Escola, Família e Estado na Construção do Pertencimento	85
	
3.2.1	Entrevista 1	86
3.2.2	Entrevista 2	87
3.2.3	Entrevista 3	87
3.2.4	Entrevista 4	88
3.3	Reflexões e Discussões rumo à construção de uma proposta de intervenção familiar: Recurso Educacional	97
	
	REFLEXÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – ACEITE INSTITUCIONAL	119
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	122
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ	123
	APÊNDICE E – ROTEIRO OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE	124
	APÊNDICE F – RECURSO EDUCACIONAL	125

MEMORIAL

Minha trajetória profissional inicia-se em Santa Maria, periferia do Distrito Federal, onde cursei meu ensino fundamental e médio, em escolas públicas não tão próximas à minha residência. Era considerada uma boa aluna, com notas e comportamento satisfatório, mas não gostava muito das aulas de Educação Física, pois nunca fui uma pessoa habilidosa nos movimentos corporais. Lembro-me participando de poucas aulas, pois na maioria das vezes, apenas assistia os meninos jogarem futebol ou brincava de queimada com as outras meninas em um espaço próximo a quadra.

Em 1999, concluo meu Ensino Médio, com o propósito de ser professora de História, pois no 2º ano do Ensino Médio, apaixono-me pela disciplina por causa das aulas encantadoras do Professor Paulo Roberto (*in memoriam*). As aulas de Educação Física durante o Ensino Médio, resumiam a jogar queimada ou vôlei como forma de recreação, sem intervenção direta do professor e as atividades esportivas eram destinadas aos alunos mais habilidosos que também formavam o time que representava a escola em Jogos Escolares do Distrito Federal.

Em 2006, por meio das Políticas Públicas de natureza afirmativa que facilitava acesso ao Ensino Superior das camadas sociais menos favorecidas, o Programa Universidade para Todos (Prouni), oportunizou meu acesso a Universidade Católica de Brasília (UCB), com bolsa integral para cursar Educação Física.

Meu objetivo inicial era ingressar no curso de Educação Física e, posteriormente, migrar para o curso de História. Mas nesse mesmo ano, em abril, ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como Auxiliar de Educação, na função de Merendeira. Após dois anos sendo responsável pela alimentação das crianças, sou convidada a participar da equipe gestora do Centro de Ensino Fundamental 403 de Santa Maria, como supervisora administrativa por mais de cinco anos. Trabalhando na escola e cursando Educação Física, apaixono-me pela infância e pela educação.

Durante minha graduação, começo a reconhecer o quanto à Educação Física Escolar pode contribuir para a formação do indivíduo e, atuar com as crianças, tornou-se meu objetivo profissional.

No 1º semestre de 2010, concluo o curso de Licenciatura em Educação Física e no 2º semestre, o bacharelado. Em 2012, concluo a Especialização em Educação Física Escolar, Atividade Física e Lazer pela Faculdade Alvorada/DF. Em 2014, ingresso na Carreira

Magistério da mesma Secretaria, por meio do Concurso Público realizado em 2013, agora na função de Professora de Educação Física.

Como meu interesse na infância prevaleceu, começo minha docência assumindo o programa Educação com Movimento, na Escola Classe 203 em Santa Maria, que tem como princípio ofertar Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o objetivo de desconstruir e ressignificar o imaginário que relacionava a Educação Física com a prática esportiva, priorizo nesse período, o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais associadas a ludicidade, como preconiza o Currículo em Movimento:

Que compete ao ensino da Educação Física no Ensino Fundamental a democratização desse acervo, garantindo uma progressão curricular que amplie sua diversidade e a complexidade no contato desses estudantes com as práticas corporais, agregando os aspectos sócio-históricos e os conhecimentos conceituais e atitudinais que permitam ao estudante reproduzir, transformar, analisar e criar os elementos envolvidos na apropriação crítica, na fruição e na reflexão sobre a prática das diferentes manifestações da cultura corporal (Distrito Federal, 2018, p. 109).

Em 2015, por convite de alguns colegas, realizo o remanejamento para o Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria, e ao atuar na Educação Especial, adquiro um novo interesse profissional. Ao lecionar para pessoas com deficiência, percebo o quanto meu trabalho contribui para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes. Por esse motivo, permaneço lá até hoje, lotada nessa mesma escola, mas agora como professora da Educação Precoce. Na Educação Precoce, realizo-me enquanto professora, unindo todos meus interesses: Criança, Educação, Educação Física Escolar, Educação Infantil e Educação Especial.

Em 2023, atuei como coordenadora da Educação Precoce em Santa Maria. Nesse período, estreitei laços com os pais das crianças atendidas. Frequentemente, deparei-me com famílias desamparadas, angustiadas diante de diagnósticos e incertezas quanto ao futuro de seus filhos. Nesses momentos, a escuta sensível e o compromisso da escola representaram, muitas vezes, o único suporte disponível a essas famílias.

No mesmo período, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), pela Universidade de Brasília, após três anos de tentativas. A pós-graduação, sempre foi um objetivo pessoal e profissional, cuja concretização trouxe grande satisfação. Apesar das inúmeras dificuldades, o conhecimento adquirido tem contribuído

significativamente para aprimorar minha prática pedagógica, com impactos positivos na vida dos meus estudantes e na comunidade em que atuo.

Ao cursar a disciplina “Saúde na Educação Física Escolar” e aprofundar meus estudos sobre Saúde Coletiva, percebi que poderia ampliar minhas contribuições às famílias da Educação Precoce. Motivada por essa percepção, aprofundei as leituras sobre o tema e, em parceria com meu orientador, Professor Dr. Jonatas Maia, iniciei um percurso acadêmico desafiador e enriquecedor.

Nesse processo formativo, as disciplinas cursadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação da Universidade de Brasília, da participação em eventos acadêmicos, dos debates com colegas e das valiosas contribuições dos docentes, consolidaram em mim uma nova identidade: a de professora-pesquisadora, comprometida com a construção de uma educação verdadeiramente revolucionária.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, de natureza complexa, oferecida às pessoas com necessidades educacionais específicas (Distrito Federal, 2018), com característica transversal que perpassa todas as modalidades da Educação Básica. De acordo com o Currículo em Movimento para a Educação Especial (Distrito Federal, 2014a, p. 11), seu objetivo é “ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global”.

Nesse cenário, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece a Educação Precoce, definida como um Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças que apresentam atraso no desenvolvimento, que se encontram em situação de risco, prematuridade, com diagnóstico de deficiências, Transtornos do Espectro Autista ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação, contemplando a primeiríssima infância (0 a 3 anos, 11 meses e 29 dias). De acordo com a Orientação Pedagógica para a Educação Especial (Distrito Federal, 2010, p. 103), “refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar a criança experiências significativas, desde o seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo do seu potencial”. A Educação Precoce apresenta uma inter-relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial. Com caráter preventivo e educacional, vinculado a SEEDF, deve seguir como pressupostos teóricos a Teoria Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que preconiza uma educação crítica, emancipadora e reflexiva, visando o desenvolvimento integral e não fragmentada da criança. O atendimento é ofertado por um professor pedagogo e um professor de Educação Física que realiza um trabalho colaborativo e dialógico para favorecer o pleno desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais específicas e prepará-las para inserção no ensino regular por meio de processos de estudos de caso garantindo as estratégias de matrículas necessárias para sua inclusão.

O atendimento a bebês e crianças pequenas com intercorrências no desenvolvimento é essencial, pois seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional deve ser orientado em um ambiente educacional adequado, que se fortalece com a participação ativa das famílias. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica, adotada como referencial teórico nesta pesquisa, destaca a Educação Física como ferramenta de transformação social, voltada à formação de sujeitos críticos e conscientes. Assim, a Educação Precoce ultrapassa o atendimento individual das crianças, abrangendo também suas famílias, em maioria das vezes

representada pela figura da mãe, reconhecendo a importância de promover reflexões e debates sobre as questões sociais que perpassam a participação familiar.

A Educação Física é o componente curricular que historicamente aborda o tema saúde, dada sua relação histórica com a medicina e as ciências biológicas. Ancorado nas concepções de saúde mais atualizadas, tenta-se fugir da perspectiva reducionista de saúde, baseada na abordagem biomédica, enfatizando o papel da estrutura social no processo saúde-doença. O espaço da escola torna-se fundamental para a Educação em Saúde. Entende-se por escola, pautada em valores democráticos e republicanos, como uma instituição social que desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na reprodução social. Segundo Saviani (2008), a escola tem como função principal a transmissão e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Ele destaca a importância da escola na formação da consciência crítica dos indivíduos, possibilitando-lhes compreender as contradições da sociedade a fim de contribuir para sua transformação. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de uma prática pedagógica que considere as condições concretas da realidade social em que a escola está inserida, defendendo uma educação comprometida com a transformação social e a superação das desigualdades.

A Educação Precoce, por ser um atendimento educacional especializado destinado à primeiríssima infância, muitas vezes representa o primeiro contato que as famílias têm fora do ambiente hospitalar após receberem o diagnóstico de suas crianças. Assim, frequentemente se encontram fragilizadas, em processo de culpabilização, visivelmente abaladas, sem compreender a influência das determinações sociais de saúde em seu contexto de vida.

Diante da realidade vivenciada por muitas famílias atendidas pela Educação Precoce em Santa Maria, evidenciou-se a necessidade de uma ação formativa voltada especificamente a esse público. A experiência nesse contexto revelou que, em diversas situações, a Educação Precoce constitui o único espaço de apoio e acolhimento disponível para famílias que recebem um diagnóstico. Frente a esse cenário novo e desafiador, muitos pais sentem-se desorientados e desamparados, enfrentando um processo de luto que compromete seu equilíbrio emocional, sua saúde mental e, por vezes, até física.

Ao analisar um grupo de familiares diante das incertezas ao receber o diagnóstico de seus filhos, Cunha (2021, p. 2) cita as dificuldades enfrentadas pelos membros da família e como a escola pode contribuir nesse momento:

O ambiente escolar, assim como outros contextos de aprendizagem da criança, necessita do apoio e trabalho conjunto com a família, principalmente, quando essa família tem uma criança com deficiência, pois é

necessária uma série de atendimentos para que ela possa se desenvolver nos aspectos físico, cognitivo e afetivo-social. Dessa forma, nos primeiros anos de vida da criança, a questão do diagnóstico é vista como um momento delicado e fundamental para a família, que em geral, já vem de várias consultas, angústias e anseios por notícias sobre o presente e futuro do (a) seu (a) filho (a), e que na maioria das vezes não eram esperadas ou sequer cogitadas como hipótese.

De acordo com o estudo de Balestrin e Ramos (2020), a saúde familiar exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, especialmente no contexto escolar. A pesquisa evidencia que não há neutralidade na relação entre o ambiente familiar e o desempenho escolar, ou seja, um contexto familiar saudável reflete diretamente no desenvolvimento pleno da criança na escola. As autoras destacam que os comportamentos apresentados pelos estudantes em sala de aula estão fortemente ligados às experiências vivenciadas em casa, reforçando a importância de observar e considerar o ambiente familiar no processo educativo.

Nesse contexto, uma ação formativa com as famílias da Educação Precoce pode contribuir com a promoção da saúde familiar e a qualidade de vida das crianças durante todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, ao identificar a necessidade de desenvolver uma ação pedagógica sistematizada voltada às famílias e investigar de que forma a Educação Física poderia contribuir para esse propósito, formulou-se o problema central da pesquisa: como a Educação Física Escolar pode colaborar para a Promoção da Saúde das famílias das crianças da Educação Precoce?

Dessa forma, estabelece-se como objetivo geral da pesquisa: Construir, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e na perspectiva da Promoção da Saúde, uma proposta formativa em Educação Física voltada às famílias das crianças atendidas na Educação Precoce de Santa Maria/DF.

E como objetivos específicos:

1. Analisar fundamentos teórico-críticos sobre Educação Física, Pedagogia Histórico-Crítica e Promoção da Saúde como subsídios para a atuação na Educação Precoce.
2. Descrever o percurso metodológico da Pesquisa Participante realizada junto às famílias da Educação Precoce, considerando a escuta das suas experiências e necessidades.
3. Elaborar e apresentar, em formato de e-book, uma proposta formativa voltada às famílias da Educação Precoce, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Promoção da Saúde.

Ao promover o diálogo entre a Educação Física e o campo da Promoção da Saúde, busca-se desenvolver práticas voltadas à formação de sujeitos críticos, capazes de transformar sua realidade e a de seus pares. Nesse sentido, atuar junto às famílias de estudantes que estão iniciando sua trajetória escolar pode subsidiar ações e posturas que influenciarão de forma significativa todo o seu percurso de vida.

Diante do exposto, levanta-se a hipótese de que uma atividade formativa desenvolvida pela Educação Física, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na perspectiva da Promoção da Saúde, pode contribuir significativamente para o fortalecimento dos vínculos entre escola e família, promovendo não apenas o acolhimento e o apoio emocional das famílias atendidas pela Educação Precoce, mas também, favorecendo práticas mais conscientes e emancipadoras no cuidado e desenvolvimento das crianças. Acredita-se que, ao dialogar com as dimensões sociais, afetivas e pedagógicas da saúde, a Educação Física possa desempenhar um papel estratégico na formação crítica dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo, realizando ações que visam o entendimento da saúde como um direito social.

Apesar dos avanços nas discussões sobre a Educação Física no contexto escolar, observa-se uma lacuna quanto à produção de conhecimentos específicos sobre sua atuação na Educação Precoce no Distrito Federal, evidenciando a necessidade de estudos que aprofundem essa temática. Para isso, foi realizado um levantamento no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB), considerando dissertações produzidas por egressos do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UnB), sem delimitação temporal. Foram identificadas 10 dissertações vinculadas ao ProEF e 346 ao PPGEF. No entanto, nenhuma delas abordou especificamente a temática da Educação Física na Educação Precoce no contexto do Distrito Federal, o que evidencia uma lacuna ainda não explorada por esses programas de pós-graduação da UnB.

Espera-se que esta pesquisa contribua com reflexões significativas e com o desenvolvimento de uma atividade formativa que auxilie os professores de Educação Física atuantes na Educação Precoce a incorporar, de forma mais efetiva e significativa, o tema da saúde em sua prática pedagógica, tanto no atendimento às crianças quanto no acolhimento e orientação às suas famílias.

Diante dos dados apresentados, verifica-se que a formação familiar precisa ser incorporada à dinâmica escolar de forma estruturada e intencional. Nesse contexto, a presente dissertação resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, aplicada e de cunho social, cujo propósito foi compreender, a partir de uma perspectiva explicativa, os sentidos atribuídos

pelas famílias à sua participação no processo educativo de crianças atendidas pela Educação Precoce (Prodanov; Freitas, 2013).

A abordagem metodológica adotada foi a Pesquisa Participante, por sua intencionalidade transformadora e por permitir a construção coletiva do conhecimento com base no diálogo e na participação ativa dos sujeitos (Demo, 2008; Velloso *et al.*, 2022). O estudo foi realizado no Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria/DF, tendo como sujeitos os pais e/ou responsáveis de crianças matriculadas na Educação Precoce, selecionados a partir da disponibilidade das famílias, da agenda da escola e da pesquisadora.

Para a produção dos dados, foram utilizados dois principais instrumentos: a observação-participante, registrada em diário de campo, e a entrevista semiestruturada com os familiares (Minayo *et al.*, 2023). Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo, à luz da Perspectiva da Pesquisa Dialética na Educação (Souza Junior; Melo; Santiago, 2010), buscando interpretar criticamente os sentidos expressos nas falas e práticas observadas, em sua relação com o contexto social. Essa forma de análise permitiu refletir, discutir e ressignificar os dados empíricos, articulando-os aos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e das diretrizes da Promoção de Saúde.

A pesquisa também se apoia na compreensão de que o método qualitativo é o mais adequado para a investigação dos fenômenos relacionados à prática pedagógica, pois considera o universo dos significados, crenças e valores dos sujeitos envolvidos (Betti, 2009; Denzin; Lincoln, 2006; Minayo *et al.*, 2023).

Esta dissertação está organizada com a seguinte estrutura: No primeiro capítulo, apresenta-se uma visão geral dos conceitos teóricos que fundamentam o estudo. São abordados os aspectos históricos, políticos e educacionais relevantes sobre a Educação Precoce no Distrito Federal. Posteriormente, os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF. Em seguida, discute-se a Educação Física Escolar, com um breve histórico, suas concepções pedagógicas e sua relação com a Educação Precoce, destacando-se ainda a importância da parceria entre escola e família. Por fim, trata-se da Promoção da Saúde e de sua inter-relação com a Educação Física Escolar.

O segundo capítulo tem como finalidade apresentar e justificar as estratégias metodológicas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, assumindo o compromisso de reconstruir teoricamente a realidade social investigada. Para isso, são descritos os caminhos percorridos ao longo do processo investigativo, incluindo a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os princípios éticos observados, o perfil dos sujeitos participantes, os

procedimentos de coleta e análise das informações, bem como os instrumentos metodológicos utilizados.

A seguir, no terceiro capítulo, são apresentados os resultados e discussões da pesquisa realizada no contexto da Educação Precoce de Santa Maria/DF, com foco nas vivências e percepções das famílias de crianças atendidas por esse serviço. O capítulo está estruturado em três subseções que dialogam diretamente com o último objetivo específico do presente estudo.

Por fim, esse capítulo se encerra com a apresentação do Recurso Educacional elaborado em atendimento às exigências do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF): o curso formativo intitulado *Tecendo Redes de Diálogo: Formação Familiar e Inclusão Escolar*, concebido como uma proposta de intervenção fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e na perspectiva da Promoção da Saúde.

Na sequência, as reflexões finais têm como propósito retomar os principais achados e discussões desenvolvidas ao longo do estudo, evidenciando suas contribuições para a prática pedagógica no âmbito da Educação Precoce, especialmente no que se refere à atuação junto às famílias de crianças com necessidades específicas de desenvolvimento e aprendizagem. E por fim, são apresentados os apêndices, que reúnem os documentos utilizados ao longo do percurso metodológico da pesquisa.

Diante da complexidade dos desafios enfrentados pelas famílias na Educação Precoce e da necessidade de uma atuação pedagógica crítica e intencional, torna-se fundamental examinar os fundamentos teóricos que sustentam essa prática. No próximo capítulo, são discutidos o arcabouço legal, administrativo e pedagógico da Educação Precoce, as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, da Promoção da Saúde como direito social, e das concepções de Educação Física que orientam a construção da proposta formativa apresentada neste trabalho.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A infância é o chão que a gente pisa a vida inteira.
Lya Luft

A efetivação do direito à educação desde a primeira infância, especialmente para crianças com deficiência, exige um olhar atento às bases históricas, políticas e pedagógicas que fundamentam as práticas educativas na Educação Infantil. Nesse contexto, o reconhecimento da diversidade e a valorização do contexto familiar se concretizam por meio de processos de formação continuada dos profissionais da educação.

Este capítulo expõe os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, atendendo ao primeiro objetivo específico: analisar fundamentos teórico-críticos sobre Educação Física, Pedagogia Histórico-Crítica e Promoção da Saúde como subsídios para a atuação na Educação Precoce. Para isso, inicia-se com uma análise da trajetória da Educação Precoce no Distrito Federal, com ênfase em seus marcos legais, Políticas Públicas e diretrizes organizacionais, situando o contexto institucional no qual a pesquisa se insere. Em seguida, examinam-se os fundamentos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF, com destaque para as concepções de criança, infância e práticas pedagógicas que orientam as ações na Educação Infantil. Por fim, discute-se a Educação Física Escolar, por meio de uma breve revisão histórica e teórica, evidenciando sua inserção na Educação Precoce.

Outro ponto de destaque é a discussão sobre a parceria entre escola e família, compreendida como um elemento essencial para a efetivação de práticas inclusivas e promotoras do desenvolvimento infantil. Por fim, destaca-se a relevância da Promoção da Saúde no contexto escolar, especialmente quando articulada à Educação Física, numa perspectiva que rompe com o paradigma biomédico e individualizante da saúde. Ao se aproximar dos princípios da Saúde Coletiva, a Educação Física Escolar amplia sua função social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de atuar ativamente na transformação da sua realidade.

1.1 Educação Precoce

A Educação Precoce, no Distrito Federal, é ofertada pela Secretaria de Educação e realizada por professores da Educação Básica. Em outros estados brasileiros, essa oferta está,

frequentemente, vinculada à área da Saúde, sendo denominada estimulação precoce ou intervenção precoce. Em nível Distrital, sua vinculação direta com a Educação reforça seu caráter pedagógico e seu papel na promoção do desenvolvimento integral das crianças com deficiência desde os primeiros anos de vida, sendo uma das modalidades de oferta da Educação Especial (Miranda; De Sá, 2020).

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, de natureza complexa, oferecida às pessoas com necessidades educacionais especiais (Distrito Federal, 2018), com característica transversal que perpassa todas as modalidades da Educação Básica. De acordo com o Currículo em Movimento para a Educação Especial (Distrito Federal, 2014a, p. 11), seu objetivo é “ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global”.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Artigo 3º determina que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Distrito Federal, 2010). Na perspectiva desse atendimento, permite a identificação de necessidades educacionais específicas, assim como estimular o desenvolvimento integral da criança e atenuar possíveis atrasos cognitivos, físicos ou sociais decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou psicossociais (Distrito Federal, 2010).

Nesse cenário, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece a Educação Precoce, definida como um AEE da Educação Infantil para crianças que apresentam atraso no desenvolvimento, que se encontram em situação de risco, prematuridade, com diagnóstico de deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação, contemplando a primeiríssima infância (0 a 3 anos, 11 meses e 29 dias) (Distrito Federal, 2010).

1.2 Histórico da Educação Precoce

A Educação Precoce iniciou em 1987, na antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), implantado pela Diretoria de Ensino Especial, com professores da carreira

magistério da rede pública de ensino (Soeira, 2015). Teve inspiração nos programas de intervenção precoce dos Estados Unidos, como o *Program Head Start*, que tinham como objetivo reduzir os déficits no desenvolvimento das crianças (Gonçalves; Mietto, 2021; Lourenço, 2018; Pereira-Silva; Dessen, 2005).

O atendimento teve início com aproximadamente cinquenta crianças matriculadas, distribuídas em quatro localidades distintas (Soeira, 2015). Atualmente, alcança uma média de 3.600 estudantes matriculados em 20 diferentes unidades. Cabral Filho e Rocha (2021) cita que a relevância do projeto e a seriedade com que vem sendo conduzido conferiram à Educação Precoce uma expressiva visibilidade, tornando-a uma referência nacional no atendimento educacional especializado para a primeira infância.

Em 2020, na Conferência *Zero Project*, promovida pela Fundação Essl, uma instituição austríaca dedicada a divulgar iniciativas para aprimorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, a Educação Precoce alcançou o prestigioso status de uma das 24 práticas educacionais mais inovadoras do mundo. Essa distinção foi conquistada em meio a 469 projetos de mais de 100 países (Cabral Filho; Rocha, 2021).

A Educação Precoce adota uma perspectiva educacional preventiva, buscando atender às necessidades individuais de cada criança por meio de estratégias pedagógicas personalizadas, adaptadas às suas demandas específicas. Suas práticas educativas se estruturam ao longo do tempo, afastando a perspectiva médico-clínica que marcou seu início, solidificando seu viés educativo (Gonçalves; Mietto, 2021).

Em 2006, foi publicada a primeira Orientação Pedagógica para a Educação Precoce, documento que estabelece diretrizes para seu funcionamento, caracteriza esse atendimento e descreve o perfil dos profissionais envolvidos, oferecendo suporte técnico e pedagógico. Atualmente, a SEEDF estuda e organiza uma nova Orientação Pedagógica específica para a Educação Precoce, entretanto, sua data de publicação ainda não foi definida.

Com um sólido arcabouço legal estabelecido em níveis nacional e distrital, o AEE no Distrito Federal segue as diretrizes estabelecidas pela Orientação Pedagógica do Ensino Especial do Distrito Federal (2010).

1.2.1 Disposições Legais

A Constituição Federal de 1988 legitimou o AEE a estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a promulgação da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, estabeleceu-se o marco inicial da Educação Precoce. Em seu texto, ela prevê “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (Brasil, 1999).

O conceito de educação inclusiva começou a ganhar destaque após a promulgação da Declaração de Salamanca (1994). Essa declaração, que celebrava a diversidade humana, estabeleceu princípios, políticas e práticas para a Educação Especial, convocando os países signatários a comprometerem-se com as metas propostas. O Brasil, como signatário, assumiu esse compromisso com a promoção da educação inclusiva. Diante desse cenário, surgiu a necessidade de aprimoramento técnico e profissional dos educadores envolvidos nessa área. Foi assim que se originou o AEE, visando atender às demandas específicas desse contexto (Cabral Filho; Rocha, 2021).

Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou a prática da Educação Precoce por meio das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (Brasil, 1995). Esse documento estabeleceu a estrutura e os princípios fundamentais que orientaram o trabalho voltado para crianças com idades entre zero e três anos, determinando sua natureza educacional, além de especificar os profissionais que deveriam compor as equipes multidisciplinares, sendo eles: professores (pedagogos e de educação física), psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médicos, ressaltando a importância da participação da família.

Com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 58, refere-se a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, p. 25).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelece a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. O Decreto destaca a atuação complementar da Educação Especial em relação ao ensino regular.

Em 2001, O Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02/2001), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que apresentem Necessidades Educacionais na Educação Básica, pressupõe que no

atendimento escolar, sejam assegurados a oferta de Educação Especial, sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com família e a comunidade.

A Lei distrital nº 3.218/2003, de 05 de novembro de 2003, dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva em escolas da rede pública do Distrito Federal. Com a Resolução nº 01/2012 - CEDF, de 11 de setembro de 2012 o Conselho de Educação do Distrito Federal, em seu Artigo 42 determina que na Educação Especial, o AEE será ofertado por meio da Educação Precoce, constituindo-se como uma das formas de atendimento educacional para bebês e crianças.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Redefiniu a Educação Especial, ampliando seus objetivos e orientando os sistemas de ensino a garantirem acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade em níveis mais elevados de ensino, transversalidade da modalidade Educação Especial, desde a educação infantil até a educação superior e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Distrito Federal, 2014, p. 14).

No Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (2019, p. 40), em seu Artigo 56, parágrafo 2º, em que são estabelecidos os Atendimentos Educacionais Especializados, entre eles a Educação Precoce, “destinada à promoção do desenvolvimento biopsicossocial da criança com deficiência, de risco ou atraso em seu desenvolvimento, na faixa etária de até 4 (quatro) anos incompletos de idade”.

1.2.2 Objetivo da Educação Precoce

Com base nas Orientações Pedagógicas da Educação Especial (Distrito Federal, 2010, p. 104), esse programa define como objetivo primordial:

[...] à promoção das potencialidades dos seus estudantes quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sócio-culturais, contribuindo assim, para sua inclusão educacional e social. Portanto, tem como finalidade oferecer aos estudantes condições para que compreendam o mundo por meio de experiências advindas das múltiplas interações e das relações estabelecidas pela exploração do meio, do uso do brincar e da ludicidade, da relação com o próprio corpo e, ainda, da ação espontânea sobre os diversos estímulos.

A Educação Precoce possui um caráter preventivo e tem como principal objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para que, ao atingir os quatro anos de idade, a criança possa ser inserida na Educação Infantil de forma adequada. Busca-se,

assim, garantir o suporte educacional necessário e estimular, previamente, competências que favoreçam sua ambientação e adaptação ao ambiente escolar.

1.2.3 Caracterizando o Educando

A Educação Precoce, por seu caráter preventivo, contempla o atendimento a bebês que nasceram em condições consideradas de risco para o desenvolvimento típico. De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2004), são incluídas nessa categoria as crianças que apresentam um ou mais dos seguintes fatores: nascimento com peso inferior a 2.500 gramas, prematuridade (menos de 37 semanas de gestação), asfixia grave (índice de Apgar inferior a 7 no quinto minuto de vida), internação ou intercorrências em unidades neonatais, necessidade de orientações especiais na alta hospitalar, nascimento em contexto de vulnerabilidade social, como filhos de mães adolescentes (menores de 18 anos) ou com baixa escolaridade (menos de oito anos de estudo), bem como histórico familiar de morte de crianças menores de cinco anos. Também se incluem os bebês com síndromes genéticas ou malformações congênitas, conforme indicado nas Orientações Pedagógicas da Educação Precoce (Distrito Federal, 2006).

Ainda no âmbito da Educação Precoce, são atendidas crianças com deficiência, entendidas como aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com barreiras sociais, podem restringir sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade (Brasil, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial – PNEE (Brasil, 2020) classifica as deficiências em diferentes categorias, como: deficiência auditiva (perda auditiva significativa ou surdez bilateral), deficiência visual (baixa visão ou cegueira), deficiência físico-motora (comprometimentos na mobilidade, no movimento e/ou na fala), deficiência intelectual (déficits nas funções cognitivas e no comportamento adaptativo), deficiência mental (transtornos mentais que demandam atendimento educacional especializado), deficiência múltipla (combinação de dois ou mais impedimentos) e deficiência auditivo-visual (surdocegueira, caracterizada pela associação entre perda visual e auditiva).

Outro grupo contemplado são as crianças com Atraso Global do Desenvolvimento e aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O atraso global refere-se à condição em que a criança não desenvolve habilidades esperadas para sua faixa etária, segundo os marcos típicos do desenvolvimento (Dornelas; Castro Duarte; Castro Magalhães, 2015). Já o TEA, conforme definido pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), caracteriza-se por prejuízos

persistentes e clinicamente significativos na comunicação e na interação social, incluindo dificuldades na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldades no estabelecimento de vínculos. Além disso, apresentam padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses fixos, adesão rígida a rotinas, estereotípias motoras ou verbais e respostas sensoriais incomuns.

Também são atendidas, na perspectiva da Educação Especial na Educação Precoce, as crianças com altas habilidades ou superdotação. Conforme a PNEE (Brasil, 2020), são aquelas que demonstram desempenho ou potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, criatividade acentuada e elevado envolvimento com atividades escolares, características que exigem práticas pedagógicas desafiadoras e estimulantes para o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

1.2.4 Ingresso e Permanência

Para ingressar na Educação Precoce, a criança precisa estar dentro do limite da idade (zero a três anos, 11 meses e 29 dias); ser encaminhada pelas unidades de saúde e, posteriormente, ser submetida a uma avaliação pedagógica realizada pelo Coordenador Pedagógico Local da Educação Precoce. Essa avaliação é feita mediante os seguintes instrumentos e/ou estratégias¹, como preconiza a Orientação Pedagógica da Educação Precoce (Distrito Federal, 2006).

- **Acolhimento à família:** Orientação e suporte a família. Esclarecimentos sobre a estrutura e funcionamento do atendimento.
- **Avaliação Diagnóstica:** Entrevista com a família com a finalidade de coletar informações para subsidiar a avaliação inicial da criança e o planejamento de atividades pedagógicas.
- **Documentação médica:** Análise e estudo de formulários, laudos e documentação encaminhados pelo médico e/ou outros profissionais que atendem a criança.
- **Observação da Criança:** registro contínuo do comportamento da criança em formulário específico.
- **Avaliação do Desenvolvimento:** Avaliação e registro da escala de desenvolvimento/marcos do desenvolvimento infantil em formulário específico.

¹ Esses instrumentos de avaliação e a documentação pedagógica da Educação Precoce estão disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-formularios/>. Acesso em 19 jul. 2024.

Para permanecer na Educação Precoce a criança precisa apresentar frequência assídua, sem faltas injustificadas. A criança só recebe terminalidade quando completa a data limite.

1.2.5 Recursos físicos e materiais

O atendimento na Educação Precoce é realizado em espaços físicos adequados e/ou adaptados às necessidades da criança contendo mobiliário e material pedagógico apropriado ao trabalho a ser desenvolvido, como salas ambientes para os atendimentos pedagógicos individuais, em grupos ou específicos para bebês; sala de psicomotricidade; sala para atendimento aos grupos de pais; espaço reservado para o acolhimento aos pais e ou responsáveis, anamnese, avaliação e documentação da criança; piscina; parquinho e área externa para atividades lúdicas e de Educação Física.

1.2.6 Locais de Atendimento

A Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010) determina que a Educação Precoce deve ser desenvolvida, preferencialmente, nos Centros de Educação Infantil ou nos Jardins de Infância, favorecendo, assim, mecanismos de inclusão educacional. Ela também pode ser oferecida provisoriamente nos Centros de Ensino Especial. Atualmente, ele se faz presente em 16 regiões administrativas do Distrito Federal, com 20 unidades em funcionamento. Sendo que a grande maioria, onze unidades, encontram-se localizadas em Centros de Ensino Especial, seis unidades em Centros de Educação Infantil, duas unidades em Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) e uma unidade em Centro de Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Locais de Atendimento da Educação Precoce no Distrito Federal

Coordenação Regional de Ensino	Localização	Escola
Brazlândia	Urbana	Centro de Ensino Especial 01
Ceilândia	Urbana	Centro de Ensino Especial 01
Ceilândia	Urbana	Centro de Ensino Especial 02
Estrutural	Urbana	Centro de Ensino Fundamental 02
Gama	Urbana	Centro de Ensino Especial 01
Guará	Urbana	Centro de Ensino Especial 01
Núcleo Bandeirante	Urbana	CAIC Juscelino Kubitschek
Paranoá	Urbana	Centro de Educação Infantil
Planaltina	Urbana	Centro de Ensino Especial 01

Plano Piloto	Urbana	Centro de Educação Infantil 01
Plano Piloto	Urbana	Centro de Ensino Especial 01
Plano Piloto	Urbana	Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
Riacho Fundo II	Urbana	Centro de Educação Infantil
Recanto das Emas	Urbana	Centro de Educação Infantil
Samambaia	Urbana	Centro de Ensino Especial 01
Santa Maria	Urbana	Centro de Ensino Especial 01
Sobradinho	Urbana	Centro de Ensino Especial 01
São Sebastião	Urbana	CAIC UNESCO
Taguatinga	Urbana	Centro de Educação Infantil 04
Taguatinga	Urbana	Centro de Educação Infantil 07

Fonte: SEEDF

1.2.7 Organização Administrativa

O atendimento é ofertado por um professor pedagogo e um professor de Educação Física que realiza um trabalho colaborativo e dialógico para favorecer o pleno desenvolvimento das crianças com NEE.

Conforme as Orientações Pedagógicas da Educação Precoce (2006), o atendimento aos estudantes deve ocorrer em dois horários consecutivos de 50 minutos, duas vezes por semana. Para crianças de zero a dois anos, o atendimento é exclusivamente individual e realizado com a presença do responsável.

Já para aquelas com idade entre dois e três anos, as atividades devem ocorrer em grupo, com frequência de duas a três vezes por semana, organizadas em dois ou três horários. Desse total, dois devem ser conduzidos pelo professor pedagogo e um por professor de Educação Física. Ressalta-se que cada grupo deve ter, no máximo, três crianças, conforme avaliação inicial e das condições específicas de cada criança.

Crianças com maior grau de comprometimento podem receber atendimento individualizado, após avaliação da equipe de profissionais da Educação Precoce. Conforme estabelece a Portaria nº 1.305 de 21 de dezembro de 2023, que regulamenta a Estratégia de Matrícula 2024 da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2024), as turmas podem ter de 10 a 18 crianças matriculadas.

O corpo docente é estruturado da seguinte forma: Professor Coordenador, professores regentes de Atividades/Pedagogo, professores regentes de Educação Física, professores de

atendimento aos pais e professor itinerante (Sala de Recursos)², no qual cada profissional desenvolve uma função técnica e específica pré-determinadas e em conformidade com a legislação vigente (Distrito Federal, 2006).

De acordo com Dados do Censo Escolar do Distrito Federal (2024), a Educação Precoce conta com cerca de 3600 estudantes matriculados e com 497 professores atuando nos atendimentos, sendo 284 professores efetivos e 213 em regime de contratação temporária³.

1.2.8 Organização Pedagógica

De acordo com a Orientação Pedagógica para a Educação Especial (Distrito Federal, 2010, p. 103), a Educação Precoce: “refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar a criança experiências significativas, desde o seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo do seu potencial”. Essa modalidade estabelece uma inter-relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial, sendo organizada pedagogicamente de forma a promover a escuta e a acolhida da criança e sua família, respeitando sua cultura e suas individualidades.

A essência do atendimento na Educação Precoce está na orientação ativa do professor, que conduz intencionalmente o desenvolvimento das habilidades humanas e sociais dos estudantes. Essa orientação se concretiza por meio de interações lúdicas e planejadas no ambiente escolar, envolvendo não apenas as crianças, mas também suas famílias, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade (Gonçalves; Mietto, 2021).

Nesse sentido, o Currículo em Movimento do Distrito Federal da Educação Infantil (2018) apresenta o arcabouço curricular da Educação Precoce, contemplando o conjunto de objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que as crianças irão vivenciar, oriundos dos cinco campos de experiência:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

² Salas de recurso é um atendimento educacional especializado (AEE), caracterizado como um serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor especializado, com a finalidade de complementar, no caso de estudantes com deficiência e TGD/TEA, e de suplementar, no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação, as orientações curriculares oferecidas nas classes comuns, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Distrito Federal, 2010).

³ Dados obtidos por meio do pedido de acesso à informação protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC – DF, Protocolo LAI-008986/2025.

Os campos de experiências organizam o currículo a partir das vivências infantis em diversas situações e saberes oriundos da vida cotidiana, articulando-os aos conhecimentos do patrimônio cultural (Martins, 2020). Esse desenho curricular tem como objetivo evitar a fragmentação do conhecimento e valorizar a multidimensionalidade das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e participativos em seu próprio processo educativo.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil (2008) estrutura-se em eixos integradores: educar e cuidar, brincar e interagir. Articulando-se aos eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade. Esses eixos se alinham aos campos de experiências vivenciados pelas crianças nas relações que estabelecem com o meio.

Na Educação Especial, o ponto de partida para o AEE de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento/TEA ou altas habilidades/superdotação é o currículo da modalidade em que estão matriculados. Contudo, determinadas comorbidades exigem práticas pedagógicas específicas, dada a presença de comprometimentos orgânicos, cognitivos, psíquicos e sensoriais, que podem impactar significativamente a aprendizagem, mas sem inviabilizá-la, conforme orienta o Currículo em Movimento da Educação Especial (2014a).

Para atender esse público, a rede pública do Distrito Federal adota o Currículo Funcional, definido pela Resolução nº 01/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal como instrumento que visa à integração social dos estudantes por meio do desenvolvimento de habilidades que promovam autonomia nas atividades cotidianas (Distrito Federal, 2012). Essas habilidades compreendem desde tarefas básicas até competências acadêmicas, como leitura e escrita.

Conforme Suplino (2005), o Currículo Funcional Natural, vai além das atividades de vida diária, abrangendo qualquer habilidade necessária para uma vida autônoma, adaptada e socialmente integrada. Assim, a proposta curricular deve privilegiar o desenvolvimento de competências essenciais em diversos contextos, contemplando tanto o presente quanto o futuro dos estudantes, inclusive em sua inserção laboral.

Nesse mesmo sentido, a Organização Mundial da Saúde (OMS) desenvolveu, em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), com o objetivo de substituir o enfoque negativo da deficiência por uma abordagem centrada na funcionalidade e participação social. A CIF, amplia o olhar sobre a saúde, incorporando aspectos biológicos, individuais e sociais, e sendo aplicada independentemente da idade, por meio de categorias como estrutura corporal, participação, atividades diárias e ambiente social (Distrito Federal, 2014; Di Nubila, 2010).

Embora o Currículo Funcional esteja institucionalizado na rede pública do Distrito Federal, as orientações do Currículo em Movimento da Educação Especial (2014a) destacam que ele não deve substituir o currículo escolar regular, mas atuar como uma estratégia complementar de acesso, garantindo o direito à educação de qualidade e o respeito à diversidade.

1.2.9 Terminalidade

A Educação Precoce é a porta de entrada para Educação Especial e também responsável pelo direcionamento da criança em terminalidade, ou seja, seu ingresso na primeira etapa da Educação Infantil.

A conclusão do atendimento acontece quando a criança atinge a idade cronológica de três anos, onze meses e 29 dias.⁴ Com o objetivo de prepará-la para inserção no ensino regular, realiza-se um estudo de caso com professores, coordenador, equipe de apoio a aprendizagem, gestão escolar e família, como forma de respaldar o encaminhamento que será dado para sua inclusão na Educação Infantil.

Esta terminalidade se dá sempre ao final de cada ano letivo. Isso ocorre em atendimento ao estabelecido na Orientação Pedagógica da SEEDF (2010), Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 e o documento de Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal do ano vigente.

1.2.10 Avaliação

Conforme o Currículo em Movimento da Educação Especial (2014a, p. 41), “o processo avaliativo na dimensão da Educação Especial deve ser considerado no âmbito da avaliação institucional educativa e situar-se para além da eficácia organizativa e funcional”. A avaliação na Educação Precoce não deve, sob nenhuma circunstância, ser uma responsabilidade exclusiva do professor. Ela deve envolver o maior número possível de pessoas que interagem com criança, tanto dentro quanto fora da escola. Isso implica na participação ativa da família, destacando suas expectativas e atitudes em relação ao desempenho do estudante.

⁴ A SEEDF adota o corte etário nas estratégias de matrícula dos estudantes da Educação Infantil. Crianças que completam 4 (quatro) anos até 31 de março, podem ingressar no primeiro ano da Educação Infantil no ano letivo subsequente (Distrito Federal, 2023). Esse critério normativo estabelece a transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil, reforçando o caráter obrigatório da matrícula a partir dos quatro anos de idade, em consonância com a LDB nº 9.394/1996 e com a Emenda Constitucional nº 59/2009.

Desta forma, esclarece que:

Avaliar é um processo contínuo, permanente, flexível e global que envolve observação de estudantes em todos os espaços da instituição educacional, registro e análise dessas observações. Perpassa pelo planejamento e apresenta-se como uma preciosa ferramenta de trabalho para orientar e auxiliar educadores no olhar sobre seu fazer pedagógico (Distrito Federal, 2014, p. 41-42).

A Educação Precoce possui formulários específicos que subsidiam o processo avaliativo das crianças, somando-se à observação contínua e processual dos diversos aspectos do comportamento humano.

Ao ingressar na Educação Precoce, o coordenador pedagógico realiza, junto às famílias, a avaliação diagnóstica, que tem como objetivo elucidar questões referentes à história de vida da criança, desde a gestação, convívio familiar, condições socioeconômicas, marcos do desenvolvimento, entre outros fatores. Essas informações permitem a elaboração do planejamento pedagógico individualizado para a criança. A Educação Física conta com um formulário de avaliação funcional que é preenchido ao longo do ano letivo pelo professor, com informações relacionadas ao desenvolvimento psicomotor. No atendimento de atividades, é utilizada a ficha de acompanhamento evolutivo da criança de zero a quatro anos, preenchida pelo pedagogo. Esses instrumentos orientam a prática pedagógica e reorientam os objetivos de aprendizagem ao longo do ano letivo.

1.2.11 Transição para a Educação Infantil

Com referência ao Caderno Orientador: Transição Escolar – Trajetórias na Educação Básica do Distrito Federal (2023), a qualidade do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças na instituição de educação para a primeira infância são significativamente influenciados pela dinâmica das relações sociais. Portanto, é essencial contemplar os processos de transição na Educação Infantil, considerando as novas experiências e vivências resultantes desse período. Isso inclui atentar-se às interações com outros adultos, crianças, ao novo ambiente e à nova rotina, reconhecendo sua relevância nesse contexto.

Nesse sentido, o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) orienta o processo de transição e inclusão escolar, estabelecendo que, após avaliação individual, os estudantes da Educação Especial podem ser enturmados da seguinte forma:

I – Classe comum, como prioridade, visando ao desenvolvimento das habilidades e à inclusão no processo educacional;

II – Turmas de integração inversa, com número reduzido de estudantes, reunindo alunos com e sem deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento/TEA, de forma transitória, voltadas à socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos;

III – Classes especiais, em caráter temporário e transitório, para estudantes que, por dificuldades de comunicação ou socialização, necessitem de atendimento diferenciado.

Além disso, os Centros de Ensino Especial são mantidos para:

I – Estudantes que necessitam de currículo funcional;

II – Estudantes cujo quadro clínico ou comportamental inviabiliza sua permanência imediata na escola comum;

III – Estudantes com terminalidade específica;

IV – Estudantes matriculados em outras unidades escolares que demandem Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar.

Na educação inclusiva, a transição envolve a superação da dicotomia entre o ensino regular e a Educação Especial, visando eliminar a distância entre ambos. Nessa abordagem inclusiva, o objetivo é garantir o direito de todos os estudantes à escolarização em escolas comuns de ensino regular. Isso implica na reorganização da Educação Especial como uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e o AEE, seja dentro da própria escola ou em centros especializados que se integram ao sistema educacional, oferecendo suporte ao processo de escolarização (Distrito Federal, 2021).

1.2.12 Educação Infantil

A Educação Precoce do Distrito Federal integra-se ao contexto curricular abrangente, alinhado às normas legais que preconizam a assistência a crianças com e sem deficiência. Essa iniciativa, inserida na Educação Infantil, como uma vertente da Educação Especial, visa atender de maneira específica às demandas, com o propósito de impulsionar a inclusão das crianças que necessitam do AEE.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o atendimento de crianças até cinco anos de idade, propiciando o seu desenvolvimento de forma integral (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece sua organização da seguinte forma: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1

ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 a 5 anos), abarcando assim períodos singulares da infância.

Como uma etapa da Educação Básica e o “fundamento do processo educacional”, a Educação Infantil não pode ser vista como assistencialista ou preparatória, pois tem como objetivo “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (Brasil, 2018, p. 36-37), sendo assim, a relação entre família-escola se torna fundamental, dialogando com as diversas culturas existentes.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a criança é definida como:

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

Em continuidade com os DCNEI, os eixos estruturantes da proposta curricular dessa etapa devem ser as Interações e as Brincadeiras. Por meio delas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas, interagindo com seus pares e com os adultos, o que favorece a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, a ampliação das aprendizagens, o desenvolvimento integral e a socialização (Brasil, 2010).

Por intermédio das interações e das brincadeiras, as crianças vivenciam as práticas sociais, exploram diversos campos de experiências, apoderam-se dos saberes necessários, favorecendo assim, sua formação (Distrito Federal, 2018).

O Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018) enfatiza que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorrem nas relações sociais, por meio da interação com adultos e com pares de diferentes idades. Desde o nascimento, essas interações são mediadas por gestos, expressões corporais e linguagem verbal, possibilitando escuta, diálogo, troca de experiências e aprendizagens coletivas e colaborativas.

A brincadeira surge como a atividade principal para a aprendizagem e o desenvolvimento da infância. Por meio dela, as crianças reelaboram criativamente suas vivências, pois possibilita a internalização de práticas sociais e culturais (Vieira, 2020).

Nesse sentido, a brincadeira na Educação Infantil deve ser compreendida como um direito de aprendizagem e não como uma forma de recompensa. Conforme o Currículo em Movimento da Educação Infantil (Distrito Federal, 2018), cabe aos profissionais da educação

assegurar tempos e espaços adequados para o brincar, interagir com as crianças durante essas atividades, observar suas formas de brincar e respeitar a autonomia que essa prática demanda.

Ainda segundo o documento, “a brincadeira emerge da vida em sociedade entre os seres humanos” (Distrito Federal, 2018, p. 31), favorecendo a imaginação, a experimentação e a descoberta. Nesse contexto, destaca-se que, por meio das interações sociais com crianças, adultos, objetos, pela observação do meio e em diferentes contextos, a brincadeira constitui-se como um instrumento formador presente tanto nas instituições de Educação Infantil quanto nas relações familiares e sociais.

1.3 Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento Da SEEDF

Na SEEDF, a Educação Precoce, de caráter preventivo e educacional, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Essas abordagens defendem uma educação crítica, emancipadora e reflexiva, voltada ao desenvolvimento integral da criança e contrária a práticas pedagógicas fragmentadas. Nesse sentido:

[...] o Currículo em Movimento do Distrito Federal sustenta-se na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural e compreende que o currículo escolar precisa considerar o contexto socioeconômico, histórico e cultural dos(as) estudantes. Com isso, define-se uma intencionalidade política e formativa, assumindo uma proposta que reflete um projeto de educação que revela a sociedade que se almeja construir, por meio da atuação de um cidadão letrado, participativo e crítico da realidade social (Distrito Federal, 2023, p. 14).

As teorias críticas⁵ apresentam, em sua essência, o ato educativo como libertador e revolucionário, implicando “a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições marcam a sociedade e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições” (Saviani, 2021, p. 86). Seu papel também é forjado na luta para se evitar que a escola seja utilizada e vinculada para manutenção dos interesses das classes dominantes (Saviani, 2008).

A escola é o local onde os conteúdos mais relevantes e significativos são transmitidos à maioria da população, o que a torna um importante instrumento de luta das classes trabalhadoras (Saviani, 2021). Nesse sentido, Saviani (2008, p. 45) destaca que “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”, reforçando o papel da escola na formação crítica e na emancipação social.

⁵ Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* (2008), com o propósito de superação da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, apresenta os fundamentos da pedagogia revolucionária, mas tarde denominada Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com Saviani (2008) quando as classes populares não têm acesso aos conteúdos culturais, tornam-se incapazes de defender efetivamente seus próprios interesses, permanecendo em desvantagem frente aos grupos dominantes, que utilizam esses saberes para justificar e reforçar sua posição de poder. Nesse contexto, as teorias críticas se apresentam, na prática pedagógica, como instrumentos de emancipação, uma vez que, “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008, p. 45).

Os conteúdos de ensino articulam-se aos fundamentos filosóficos e históricos da educação, à concepção de criança e de sociedade, bem como aos pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e suas relações com a aprendizagem. Constituem, assim, um dos elementos centrais da matriz pedagógica, orientando a seleção e organização dos conteúdos, a metodologia de ensino e as diretrizes de avaliação (Martins, 2009).

As teorias que fundamentam o Currículo em Movimento reconhecem a singularidade de cada ser humano e, conseqüentemente, os diferentes caminhos existentes para a aprendizagem e o desenvolvimento. Estruturar um currículo com base nessas concepções exige práticas pedagógicas inovadoras, abertas à experimentação, ao respeito aos ritmos individuais e às necessidades específicas de cada criança. Na primeira infância, isso implica propor ações educativas intencionais que promovam a criatividade, a imaginação, a colaboração entre gerações e a participação, sempre fundamentadas em princípios éticos, estéticos e políticos (Distrito Federal, 2018).

Nesse contexto, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018) sublinha que a sociedade deve se constituir com base no pleno respeito às crianças, reconhecendo seu protagonismo e sua condição de sujeitos históricos de direitos, atuantes na construção de suas identidades pessoais e coletivas.

1.3.1 Teoria Histórico-Cultural

O processo de humanização do ser humano ocorre por meio da apropriação das conquistas históricas e culturais acumuladas pelas gerações anteriores, as quais mediam seu desenvolvimento e possibilitam a construção de sua singularidade (Miranda, 2020).

Como destaca Martins (2009), diferentemente dos demais animais, os atributos biológicos presentes no nascimento são apenas preparatórios para a interação com o mundo social. É nesse ponto que se evidencia a centralidade social do desenvolvimento, princípio fundamental da Psicologia Histórico-Cultural.

Não há formação humana possível sem a apropriação dos produtos da cultura, pois essa relação de dependência entre o indivíduo e as condições de sua existência está no cerne da explicação dada por Vigotski⁶ para a constituição de todas as particularidades humanas (Martins, 2009).

Os estudos de Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020) e Pasqualini (2009), compreendem o desenvolvimento infantil como um fenômeno de natureza histórica, não regido por leis naturais universais, mas profundamente condicionado pelas estruturas sociais em que a criança está inserida. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível considerar o lugar social ocupado pela criança e as condições históricas concretas que moldam e orientam seu processo de desenvolvimento.

As particularidades da formação humana são moldadas pelo modo de produção vigente, pelas relações sociais estabelecidas e pelas vivências de classe, raça e gênero, sendo o desenvolvimento infantil condicionado por essas mediações sociais. No contexto do modo de produção capitalista, em que as desigualdades sociais são estruturais, passam a integrar também o processo de desenvolvimento infantil, moldando as possibilidades de apropriação dos bens culturais e das relações sociais (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020).

A Psicologia Histórico-Cultural aborda as relações entre o indivíduo e a sociedade de maneira inovadora, destacando a natureza mediada e sócio-histórica dos processos psíquicos. Conforme Meira e Facci (2007, p. 41) podem ser sintetizadas da seguinte forma:

O desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana; a formação da consciência e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumentos materiais e psicológicos; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio dessa mediação; os processos intelectuais e afetivos são inseparáveis.

Apropriar-se dos produtos materiais ou intelectuais, produzidos historicamente é imprescindível para o desenvolvimento humano, sendo que essa apropriação realizada pelas crianças é mediada pelos adultos. Saviani (2021, p. 13) define como objeto da educação identificar os “elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” e ao mesmo tempo, identificar os aspectos metodológicos necessários para se atingir esse objetivo.

⁶ Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934), foi um psicólogo, proponente da Psicologia Histórico-Cultural. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida (Pasqualini, 2006).

Os elementos sociais, culturais e históricos influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos. Nesse contexto, as interações sociais, as relações de poder, a análise dos símbolos e as práticas educacionais são fundamentais para a construção do conhecimento e a formação de identidades individuais e coletivas. Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, “a aprendizagem só se torna viável quando o projeto político-pedagógico que contempla a organização escolar considera as práticas e interesses sociais da comunidade” (Distrito Federal, 2014, p. 33).

Segundo a perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento ocorre por meio da aprendizagem, sendo que o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve antecipar-se ao desenvolvimento para orientá-lo. “Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (Martins, 2012, p. 100).

Ademais, nesta mesma linha de reflexão, Miranda (2020, p. 81) realça que:

Para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade pedagógica é sempre colaborativa. O protagonismo é triplo: do sujeito que aprende, do professor que propõe atividades e experiências planejadas com intencionalidade de apropriação do patrimônio cultural e da própria cultura, elemento a ser apropriado. Os três elementos estão em relações dinâmicas, ativas e colaborativas.

Outrossim, Vieira (2020) cita que na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento se dá a partir da aprendizagem, mediada por relações sociais. Baseada nos estudos de Vigotski, a autora propõe a existência de duas zonas: a de desenvolvimento real, que corresponde ao que a criança já é capaz de realizar sozinha, e a de desenvolvimento proximal, que abrange aquilo que pode ser alcançado com o auxílio de parceiros mais experientes. É nessa zona que o ensino atua de forma decisiva, antecipando e promovendo o desenvolvimento.

Cada fase do desenvolvimento infantil é orientada por uma atividade principal, denominada atividade-guia, que organiza a forma como a criança se relaciona com o mundo. Essa atividade guia molda os processos psíquicos e a personalidade, conforme as condições sociais em que a criança vive (Pasqualini, 2009; Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020; Vieira, 2020).

No primeiro ano de vida, essa atividade é a comunicação emocional direta com outras pessoas, sejam crianças ou adultos. No segundo ano, destaca-se a atividade objetalmantipulatória. Já entre os três e seis anos, a brincadeira de papéis sociais torna-se a principal forma de mediação do desenvolvimento (Distrito Federal, 2018; Vieira, 2020).

Ressalta-se, contudo, que essa organização não é rígida, pois o desenvolvimento é marcado pela historicidade, pelas experiências vividas e pelo modo como a criança atribui sentido às suas relações com o meio. (Pasqualini, 2009; Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020).

A infância não se restringe a uma etapa do desenvolvimento, mas constitui um fenômeno social e plural, que exige o reconhecimento e o respeito às múltiplas formas de vivenciá-la. Nesse contexto, a instituição de Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para o acesso a experiências significativas, onde as crianças podem compartilhar saberes, ressignificar vivências, criar cultura e apropriar-se dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade (Distrito Federal, 2018).

1.3.2 Pedagogia Histórico-Crítica

Com vistas a superação das teorias não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas⁷, Saviani (2021)⁸ formula uma teoria crítica da educação – a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo objetivo é a transformação da sociedade e não a sua conservação. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, preocupa-se com as demandas educacionais, defendendo o acesso ao conhecimento sistematizado, que após ser compreendido pelo estudante, se torna instrumento de reflexão e transformação social.

Nessa mesma direção, Pasqualini (2018, p. 200) acrescenta o seguinte entendimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica:

Pautada por uma ontologia realista e pela epistemologia materialista histórica–dialética, essa teoria pedagógica reafirma a importância do conhecimento teórico como mediação (interposição que provoca transformação) na relação das pessoas com a realidade social que permite a superação da imediatividade cotidiana pseudoconcreta e abre possibilidade para a captação da realidade como totalidade movida por contradições. Por essa razão, a pedagogia histórica–crítica defende a socialização do conhecimento elaborado como direito de todos e instrumento da luta anticapitalista.

Outrossim, Miranda (2020) cita a perspectiva histórica da Pedagogia Histórico-Crítica, quando há compreensão que a educação interfere no curso da história da sociedade,

⁷ Saviani (2008) critica as teorias não críticas por tratarem a educação como prática neutra e descontextualizada, desconsiderando as determinações sociais. Já as teorias crítico-reprodutivistas, embora reconheçam a função reprodutora da escola, negam a capacidade de transformação da sociedade. Saviani critica ambas por não oferecerem uma mediação entre a escola e a sociedade que aponte para a superação das contradições

⁸ Dermeval Saviani, nascido em 1943. Professor filósofo e pedagogo brasileiro, sendo o idealizador da teoria pedagógica, por ele denominada **Pedagogia Histórico-Crítica**. Em Gama e Marsiglia (2018), é possível conhecer sua história de vida, sua produção acadêmica e o projeto de sociedade que defende.

contribuindo para sua transformação. Sendo crítica porque parte da consciência de que há determinações sociais que incidem sobre a escola, exigindo uma atuação pedagógica consciente, intencional e transformadora.

Assim, ao contrário das abordagens que desconsideram as condições sociais e culturais dos sujeitos, essa tendência pedagógica não é apenas adequada, mas recomendada e necessária (Miranda, 2023). Uma educação socialmente referenciada, que valoriza a prática social e o saber sistematizado, constitui-se como um direito da criança desde a primeira infância (Lima, 2023).

A Pedagogia Histórico-Crítica destaca o papel central do sujeito na construção da história, compreendendo-o como resultado das relações sociais e da interação com a natureza. Nessa perspectiva, a educação, enquanto mediação da prática social global, permite que os indivíduos, ao herdarem das gerações anteriores as forças produtivas e as relações sociais de produção, tornem-se agentes ativos na transformação social, contribuindo para a emancipação humana (Saviani, 2021).

Dessa forma, essa concepção pedagógica defende a especificidade da escola como instituição essencialmente educativa, cuja função central é a socialização do saber sistematizado. Enfatiza-se a necessidade de resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, considerando a centralidade do saber sistematizado como elemento principal da educação escolar (Saviani, 2021).

Ao relacionar o trabalho pedagógico com as relações sociais, a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece a prática social dos estudantes como ponto de partida e de chegada no processo educativo. Essa prática social é entendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídos ao longo da vida, constituindo a base para a mediação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2008).

De acordo com Lima (2023), essa instrumentalização crítica e consciente é o que permitirá ao ser humano superar sua condição de explorado, produzindo, por meio da luta de classes, as condições necessárias para conquistar um espaço digno para todos os seres humanos. E essa superação só será possível com o acesso de todos a uma educação verdadeiramente emancipatória.

Nesse sentido, a prática pedagógica, desde a Educação Infantil, precisa estar coerente com esse compromisso político. É imprescindível que professoras e professores mantenham esse compromisso pulsante em sua ação educativa cotidiana. Isso se efetiva, sobretudo, quando o trabalho pedagógico é organizado de forma crítica e intencional, considerando a

realidade concreta da sociedade, a consciência de classe e os interesses que nela se manifestam (Lima, 2023).

Para Gasparin (2020), o profissional da educação, não deve apenas conhecer teoricamente a proposta pedagógica, mas assumir uma nova atitude e postura diante do processo educativo. Desta forma, sua didática é orientada pelo método dialético, estruturado na tríade prática–teoria–prática, composta por cinco passos fundamentais: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo. Essa proposta visa assegurar uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, reafirmar o posicionamento político da escola, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica frente aos desafios sociais contemporâneos.

A prática social inicial consiste na fase de aproximação da realidade dos estudantes, partindo dos seus interesses, saberes e experiências em relação ao conteúdo que será trabalhado. A fase da problematização, compreende o início do trabalho com o conteúdo sistematizado. A etapa seguinte é a instrumentalização, que corresponde ao processo de interação dos estudantes com o conteúdo sistematizado, mediado pelo professor ou professora. A catarse, representa o momento de síntese entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, entre a prática e a teoria. Por fim, a prática social final, constitui o ponto de chegada da proposta pedagógica, o retorno à realidade com um novo olhar e uma nova postura frente ao mundo. Trata-se de uma prática social transformada pela aprendizagem (Gasparin, 2020; Lima, 2023).

Ao refletir sobre trabalho educativo desenvolvido nesta perspectiva, Saviani (2021, p. 13) o menciona como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, assim promovendo “sua humanização e inserção ativa e crítica na prática social” (Pasqualini, 2018, p. 200).

Sendo assim, para que os indivíduos se apropriem da cultura humana, a educação se torna instrumento necessário e, a escola, um lócus privilegiado (Santos Junior, 2018). Diante disso, é fundamental compreender o ser humano como um sujeito histórico, inserido em uma sociedade concreta, marcada pela divisão de classes. As relações sociais e suas contradições, próprias desse contexto, podem tanto limitar quanto potencializar o pleno desenvolvimento da humanidade. Posto isso, a escola se torna o espaço onde os bens culturais da humanidade se tornam acessíveis a uma grande parcela da sociedade, mais especificamente, a classe trabalhadora, em uma socialização do saber. Mas como adverte Saviani (2021, p. 14), não é qualquer saber, e sim ao “saber elaborado, sistematizado, produzido cientificamente”.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a “especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (Saviani, 2021, p. 88), interligando sua função social, espaço que muitas vezes é único de acesso a classe trabalhadora ao saber elaborado, com a função de desenvolver o máximo das potencialidades humanas.

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014b, p. 33) coaduna com esse referencial ao citar que:

É função primeira da escola garantir a aprendizagem de todos os estudantes, por meio do desenvolvimento de processos educativos de qualidade. Para isso, o reconhecimento da prática social e da diversidade do estudante da rede pública do ensino do Distrito Federal são condições fundamentais. É importante reconhecer que todos os agentes envolvidos com a escola participam e formam-se no cotidiano da escola.

A escola, situada em um contexto de contradições entre a função de orientar moralmente e formar a classe trabalhadora, pode tornar-se o meio para a superação dessas tensões ao cumprir sua tarefa fundamental: assegurar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, em contextos significativos e articulados ao mundo do trabalho (Distrito Federal, 2014). Nesse sentido, mostra-se coerente a adoção de uma pedagogia comprometida com a transformação social, voltada à superação das desigualdades e à defesa do direito ao conhecimento universal. Trata-se de uma proposta pedagógica crítica frente às injustiças e exclusões, que assume como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2021).

1.4 Educação Física Escolar

1.4.1 Breve Histórico

A Educação Física Escolar, conforme estabelece a Lei 9.394 de 1996 – LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 26, parágrafo 3º, “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, sendo que o termo “obrigatório” foi inserido apenas em 2001, reforçando a sua exigência legal na educação básica.

Nessa direção, afirma-se nesse presente estudo que:

Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e

ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (Soares *et al.*, 1992, p. 50).

Em sua perspectiva histórica, a Educação Física nem sempre teve espaço contemplado na construção de saberes sistematizados. Suas origens advêm do Movimento Ginástico Europeu, fim do século XVIII e início do século XIX, tendo como principal conteúdo a ginástica, que compreendia exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação e canto (Soares, 1996, p. 8). No Brasil o método francês⁹ serviu como modelo e foi influenciado pela instituição militar e pela medicina. Bracht (1999, p. 72-73) relata que:

A instituição militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde. Essa saúde ou virilidade (força) também poder ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica.

Como consequência, a Educação Física foi fortemente influenciada pelas ciências biológicas, concebendo o corpo como uma estrutura mecânica. Nesse contexto, os homens deveriam ser moldados para o trabalho e as mulheres, preparadas para a maternidade. Havia também uma ênfase na promoção de hábitos de higiene e saúde, sendo a ginástica considerada o meio adequado para o desenvolvimento físico. A influência militar contribuía para a formação de indivíduos fortes, saudáveis e alinhados aos princípios morais e éticos valorizados pela sociedade da época, visando ao progresso nacional. (Bracht, 1999).

A partir de meados do século XX, com os avanços nas pesquisas científicas e o intenso crescimento industrial no Brasil, a ginástica começou a perder espaço para o conteúdo esportivo no âmbito da Educação Física. Essa transição se acentuou especialmente a partir do Golpe Militar de 1964, que levou os militares ao poder e impulsionou a ascensão do esporte como ferramenta ideológica, voltada para a disciplina, o civismo e a valorização do rendimento físico, em consonância com os interesses do regime autoritário vigente (Soares, 1996).

Nessa época, os governos militares, que assumiram o poder em março de 1964, passam a investir no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção

⁹ De acordo com Soares (2017), diversos métodos europeus influenciaram a constituição da Educação Física, como o alemão, o sueco e o francês. O método alemão destacava-se pela valorização da disciplina e da ginástica sistematizada; o sueco, por sua orientação médica e corretiva; e o francês, por sua ênfase na formação militar e na higiene corporal. No Brasil, embora esses métodos tenham coexistido em determinados contextos, foi o método francês que prevaleceu, impulsionado pela forte influência da medicina higienista e da lógica militar, elementos centrais na constituição histórica da Educação Física no Brasil.

do país por meio do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, pretendia-se com isso eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido, 2012, p. 21).

Sob uma perspectiva tecnicista, o esporte passou a ser valorizado nas aulas de Educação Física com foco na formação de atletas, na participação em competições e no desenvolvimento da aptidão física (Bracht, 1999). Essa abordagem esportivista marcou profundamente a Educação Física Escolar ao longo das décadas e ainda se manifesta, atualmente, nos pátios escolares (Darido, 2012). A forte subordinação da disciplina ao conteúdo esportivo motivou a crítica de Soares *et al.* (1992, p. 53), ao afirmarem que “essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”.

É nesta fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática configura-se como uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (Darido, 2012, p. 22).

Paralelamente ao período de predominância esportivista na Educação Física Escolar, Soares (1996) destaca o surgimento da Psicomotricidade como um movimento teórico na área a partir da década de 1970, cuja influência persiste até os dias atuais. Com foco nas condutas motoras, essa abordagem passou a direcionar a Educação Física para o desenvolvimento infantil, integrando aspectos motores, cognitivos e psicomotores, além de contribuir para o processo de aprendizagem e a socialização das crianças.

Bracht (2009) corrobora esse contexto histórico, ao afirmar que o ensino da Educação Física era fortemente influenciado pelo esporte, especialmente no segundo segmento do 1º grau (5ª a 8ª séries, atualmente anos finais do ensino fundamental) e no 2º grau (atual ensino médio), sendo menos presente no primeiro segmento (1ª a 4ª séries, hoje correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental). Diante da escassez de professores especialistas nesse nível inicial e da forte influência dos estudos da Educação Psicomotora, ocorreu que:

Aos poucos as atividades lúdicas ou as atividades recreativas que predominavam na educação física cederam lugar às “atividades psicomotoras”. O jogo pelo jogo passou a dar lugar ao jogo com o objetivo de desenvolver as valências psicomotoras (Bracht, 2009, p. 101).

Ainda na perspectiva de Bracht (2009), no período esportivista da Educação Física, que hegemonizou as práticas pedagógicas da área, observou-se a predominância do paradigma

da aptidão física e esportiva, o qual restringia a diversidade de abordagens e favorecia a exclusão ou segregação de estudantes que não atendiam aos requisitos físicos e/ou fisiológicos esperados.

De acordo com Soares *et al.* (1992), as abordagens tecnicistas e biologicistas na Educação Física reforçam uma lógica funcionalista que ignora as determinações sociais da existência humana, restringindo a prática pedagógica ao desenvolvimento físico e esportivo. Tais abordagens favorecem uma compreensão fragmentada do corpo, centrada na eficiência e no desempenho físico, desconsiderando os aspectos sociais envolvidos na formação dos sujeitos.

Nesse sentido, Soares *et al.* (1992), afirmam que essa concepção reduz a prática pedagógica à mera preparação corporal, desvinculada de uma análise crítica da realidade concreta. Em oposição a essa lógica, compreender a Educação Física como uma prática social implica entendê-la como uma mediação entre o vivido e o conhecimento sistematizado, promovendo uma relação consciente e crítica com o saber e com o mundo (Gasparin, 2020).

Saviani (2008, 2021) destaca que práticas pedagógicas que negligenciam as determinações sociais da formação humana acabam por contribuir para a reprodução da alienação. No campo da Educação Física, isso se traduz na valorização de uma abordagem técnica ou biológica, em detrimento de uma formação voltada à criticidade.

No início da década de 1980, com o avanço das ciências humanas e sociais na Educação Física, e em consonância com o processo de redemocratização do país, emergiu uma crítica a esse paradigma, configurando o chamado movimento de renovação da Educação Física no Brasil. Essa crítica tinha como eixo central a reflexão sobre a função social da educação, especialmente em uma sociedade capitalista marcada por dominação e profundas desigualdades de classe (Bracht, 1999).

O movimento renovador da Educação Física, impulsionou vários estudos no campo pedagógico da Educação Física Escolar “para além de sua relação paradigmática com a aptidão física, na direção de outra, desta feita de natureza histórico-social”. (Castellani Filho, 2013, p. 15), por conseguinte, várias concepções pedagógicas foram sistematizadas como forma de caracterizar o trabalho pedagógico.

1.4.2 Teorias pedagógicas da Educação Física Escolar

Ao estabelecer relações entre a Filosofia da Educação e a Educação Física, especialmente a partir das teorias críticas da Educação discutidas por Saviani (2008), com

ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica, Castellani Filho (2013, p. 24) desenvolveu um estudo sobre as teorias pedagógicas da Educação Física no Brasil, analisando-as em articulação com a realidade concreta vivenciada. O autor chamou de:

Abordagens àquelas que ao dialogarem com o presente, não se colocavam de forma a conceberem novas possibilidades pedagógicas, apenas abordando-as, e de concepções as que, ao estabelecerem mediação com a realidade se propunham a conceber mudanças, não necessariamente comprometidas com o novo.

Nesse sentido, Castellani Filho (2013, p. 24-25) refere-se as abordagens pedagógicas como “não propositivas” e as concepções como “propositivas”, sendo que essas, se subdividem em “não sistematizadas e “sistematizadas”, definindo-as “de acordo com a articulação delas com uma determinada compreensão de Metodologia de Ensino, fundada em uma concepção de currículo ampliado”.

Sendo assim, as abordagens não propositivas, ao tratar a Educação Física Escolar, considerando a realidade, não apresentam novas propostas pedagógicas, Castellani Filho (2013) identifica as abordagens:

- Fenomenológica, dos autores Silvino Santim e Wagner Wey Moreira;
- Sociológica, de Mauro Betti;
- Cultural, constituída pelo pesquisador Jocimar Daólio.

No campo da propositivas, estão presentes concepções que interagem com a realidade e sugerem mudanças pedagógicas, como as não sistematizadas:

- Desenvolvimentista, fundamentada pelo autor Go Tani;
- Construtivista, do professor João Batista Freire;
- Educação Física Plural, com os avanços dos estudos da abordagem Cultural de Jocimar Daólio;
- Aulas Abertas, proposta idealizada pelos pesquisadores Reiner Hildebrandt e Ralf Laging;

No campo das concepções sistematizadas, sendo elas fundamentadas na concepção de Currículo Ampliado, temos:

- Aptidão Física, de Markus Vinicius Nahas e Victor Matsudo;
- Educação para a Saúde, Dartagnan Pinto Guedes;
- Crítico-Emancipatória, do professor Elenor Kunz;
- Crítico-Superadora, do Coletivo de Autores e defendida por Castellani Filho.

Em 2020, Castellani Filho, ao redigir o ensaio “Às voltas com o futuro: Minhas incursões na Educação Física Escolar”, menciona os estudos do professor Marcos Neira e sua proposta pedagógica intitulada de Educação Física Cultural (p. 48) e as contribuições da professora Suraya Darido, nos Parâmetros Curriculares para a Educação Física (p. 48).

Não obstante, apesar dos avanços na produção científica da Educação Física Escolar, a concepção tradicional, pautada no aspecto biofisiológico e esportivista, ainda persiste atualmente. Essa influência é evidente em sua trajetória histórica e na íntima relação com o conceito de aptidão física, amplamente presente nas escolas (Darido, 2019; González, 2020).

Essa relação embasou a formação profissional dentro do campo da Educação Física Escolar (Castellani Filho, 2013), principalmente ao relacionar com ao campo da Educação Especial, onde a abordagem desenvolvimentista e psicomotora é bem presente, como citada nos estudos de Lampreia (2007), Garanhan (2002), Oliveira *et al.* (2018) e Campos (2016), pois propõe-se a oportunizar experiências de movimento às crianças, afim de garantir seu desenvolvimento pleno, excluindo, quase a totalidade, a influência do contexto sociocultural.

Sintetizando essa afirmação, segue a explicação apresentada por Darido sobre as abordagens desenvolvimentista e psicomotora:

Os autores dessa abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Desse modo, uma aula desta disciplina não pode ocorrer sem que haja movimento. Essa abordagem, segundo os autores, não busca na Educação Física solução para todos os problemas sociais do País, pois sabe que discursos genéricos não dão conta da realidade (Darido, 2012, p. 41).

Nesse contexto, destacam-se a educação psicomotora e a abordagem construtivista, que exerceram significativa influência na Educação Física brasileira durante as décadas de 1970 e 1980, cujos efeitos permanecem até os dias atuais. Ambas concebem a Educação Física como subsídio para outras aprendizagens, reduzindo-a, muitas vezes, à função de apoio ou instrumento auxiliar às demais disciplinas escolares.

No que se refere ao construtivismo, a proposta da Educação Física é “construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender” (Darido, 2012, p. 36), embora não explicitamente qual tipo de conhecimento se pretende construir. Já a educação psicomotora enfatiza o envolvimento da Educação Física com o desenvolvimento infantil, priorizando o aprender em detrimento do ensinar. Nesse sentido, a disciplina é concebida como um meio para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, visando à formação integral do estudante (Soares, 1996).

Entre meados da década de 1980 e o início dos anos 1990, sob influência do processo de redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura militar, a Educação Física passou a acompanhar os debates educacionais e a explorar novas possibilidades pedagógicas. Amparada pelos campos das Ciências Humanas e Sociais, iniciou-se uma discussão epistemológica que deu origem a uma abordagem de natureza histórico-social. Nessa perspectiva, o esporte, o jogo, a dança e a ginástica passaram a ser compreendidos como expressões da cultura humana, identificadas como cultura corporal, cultura corporal do movimento, cultura do movimento ou motricidade humana (Castellani Filho, 2013). Esse processo, denominado “movimento renovador da Educação Física” de perspectiva progressista¹⁰, traçou novos caminhos de intervenção pedagógica, agora de natureza crítica.

Sob significativa influência de Dermeval Saviani, cujos estudos sobre as Concepções da Filosofia da Educação, em especial a Pedagogia Histórico-Crítica, defendem que a educação deve “colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante” e compreendem o ser humano como sujeito histórico, como “conjunto das relações sociais”, o fazer pedagógico na Educação Física Escolar passa a assumir um caráter político (Castellani Filho, 2013, p. 23). Nessa perspectiva, sua função é possibilitar às classes populares o acesso ao saber historicamente produzido, instrumentalizando-as para a transformação social.

Em 1992, um Coletivo de Autores¹¹, por meio da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, apresentou a concepção pedagógica denominada Crítico-Superadora, profundamente vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica. A partir dessa perspectiva, a definição dos conteúdos para as aulas de Educação Física deve considerar múltiplos critérios: a relevância social e a contemporaneidade dos temas abordados; a adequação às características sociais e cognitivas dos estudantes; a simultaneidade dos conteúdos enquanto expressões da realidade; a espiralidade na incorporação progressiva das referências do pensamento; e a provisoriade do conhecimento, reconhecendo seu caráter dinâmico e em

¹⁰ De acordo com Castellani Filho (2020), a história recente da Educação Física brasileira evidencia a existência de dois movimentos de renovação pedagógica com orientações político-ideológicas distintas. O chamado Movimento de Renovação Conservadora, ainda que tenha buscado se diferenciar da tradição militarista, permaneceu atrelado a uma concepção biologicista, tecnicista e funcional do corpo, centrando-se na aptidão física, no rendimento e na disciplina. Em contraposição, o Movimento de Renovação Progressista ganhou força a partir da década de 1980, alinhado às teorias críticas da educação, como a Pedagogia Histórico-Crítica, passando a conceber o corpo como construção histórico-social e a prática pedagógica como ato político.

¹¹ A obra Metodologia do Ensino de Educação Física, publicada em 1992 foi escrita por um “Coletivo de Autores” composto por: Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

constante transformação. Sobre essa concepção, Darido (2012, p. 43) apresenta a seguinte síntese:

Essa pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

A Educação Física, enquanto disciplina escolar, aborda pedagogicamente o conhecimento da cultura corporal, constituída por práticas como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, entre outras. Essas manifestações corporais compõem os conteúdos da área e são estudadas com o objetivo de compreender a expressão corporal como linguagem, considerando seus significados, sentidos e formas de comunicação no contexto humano e social (Soares *et al.*, 1992).

O ser humano se apropria dessas práticas orientando sua intencionalidade para dimensões como o lúdico, o artístico, o estético e o agonístico, que são expressões oriundas da consciência social, denominadas “significações objetivas”. A partir delas, o sujeito constrói um “sentido pessoal”, articulando essas significações à sua realidade, motivações e experiências de vida, constituído assim o conceito de Cultura Corporal (Soares *et al.*, 1992, p. 62).

A concepção crítico-superadora, vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica, foi a primeira a propor um posicionamento político na Educação Física Escolar, direcionado à classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a disciplina deve atender aos interesses e necessidades dos estudantes com vistas à superação da ordem social vigente, assumindo uma função social transformadora. Isso implica a escolha e organização de conteúdos com base em valores sociais e na apropriação do conhecimento científico, permitindo ao estudante compreender e explicar a realidade de forma crítica e fundamentada (Sampaio, 2023).

Para Bracht (1999), as formas culturais dominantes de movimento humano refletem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna. Ao reproduzir essas formas na escola por meio da Educação Física, contribui-se para a manutenção da reprodução social, tendo como referência os valores da classe dominante. Assim, a cultura corporal, compreendida como linguagem corporal e orientada pelos procedimentos didático-pedagógicos da concepção crítico-superadora, ao ser tematizada, promove o esclarecimento

crítico de seus vínculos com a ordem vigente, ao mesmo tempo em que desenvolve competências para uma atuação autônoma e consciente na cultura corporal e no agir enquanto cidadãos políticos.

1.4.3 Educação Física na Educação Precoce

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica e parte integrante dos atendimentos ofertados na Educação Precoce, tem o papel de tematizar a cultura corporal (Soares *et al.*, 1992). Tornando-se o espaço ideal para apropriação das relações sociais, corporais e de linguagem por meio de práticas pedagógicas variadas. Essas ações envolvem os diferentes sujeitos e, por meio da interação, entre si e com os outros, promovem experiências que contribuem para aquisição habilidades importantes para a inclusão dessas crianças (Garanhani, 2002)

O trabalho pedagógico desenvolvido pela Educação Física na Educação Precoce é orientado pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (Distrito Federal, 2018, p. 9). Em sua 2ª edição:

Oferece aspectos que norteiam e subsidiam as instituições de educação coletiva para a primeira infância na elaboração, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas, com o objetivo de ofertar um atendimento educativo de qualidade aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, entre outros documentos legais.

A Educação Precoce é voltada a bebês e crianças de zero a 3 anos, 11 meses e 29 dias. Enquanto modalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferece recursos específicos para estimular o desenvolvimento de habilidades e competências, promovendo o potencial da criança, seu crescimento pessoal e inclusão social. O trabalho é complementado por uma atuação colaborativa com a família, visando minimizar os impactos do histórico da criança e favorecer seu processo de inclusão escolar. (Distrito Federal, 2010).

O atendimento fundamenta-se na mediação docente no processo de apropriação da cultura humana pelas crianças. De modo intencional e lúdico, essas mediações ocorrem no contexto escolar e nas interações com as famílias. Com caráter pedagógico, tais interações visam promover o desenvolvimento infantil, considerando as potencialidades e dificuldades das crianças e de suas famílias, em articulação com o meio sociocultural e o tempo histórico em que estão inseridas (Gonçalves; Mietto, 2021).

As atividades são planejadas com a compreensão que “a criança é um ser em constituição e em processo de humanização”, ou seja, no contexto educacional, “como sujeitos de direito, que têm necessidades próprias, que manifestam opiniões e desejos de acordo com seu contexto social e sua história de vida” (Distrito Federal, 2018, p. 22-23). O Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018) acrescenta que ao vivenciar suas infâncias, as crianças apropriam da cultura produzida pela humanidade, aprendem e se desenvolvem nas interações com seus pares e com os adultos.

O brincar e os brinquedos são as ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores, favorecendo a expressão corporal das crianças e a vivência lúdica do movimento. Assim, evidencia-se a importância da cultura corporal e suas diversas manifestações, como os jogos, as brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, entre outras. É necessário que a Educação Física contribua para a ampliação da leitura de mundo das crianças, tomando a brincadeira infantil como eixo norteador da proposta pedagógica (Brasil, 2010; Soares *et al.*, 1992).

Apesar de o Currículo em Movimento da Educação Infantil da SEEDF (2018) adotar uma perspectiva crítica e integradora do desenvolvimento infantil, sua materialização nas práticas avaliativas da Educação Precoce, especialmente na Educação Física, revela contradições¹². Conforme destacam Lampreia (2007), Garanhani (2002), Oliveira *et al.* (2018) e Campos (2016), a centralidade atribuída às habilidades psicomotoras e ao desenvolvimento funcional tende a negligenciar os determinantes históricos, sociais e culturais da infância. Essa abordagem reducionista, ao privilegiar o corpo como objeto de intervenção técnica e normativa, mantém a lógica dualista corpo/mente e reproduz modelos desenvolvimentistas e psicomotores que desconsideram a mediação social na constituição do sujeito.

Diante desse cenário, é fundamental, como aponta Lima (2020), tornar claras as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como uma construção mediada, social e historicamente determinada e da Pedagogia Histórico-Crítica, que assume a educação como um instrumento para a transformação da realidade social. Ambas oferecem importantes ferramentas para que professoras e professores compreendam sua prática como parte de um processo de emancipação humana.

¹² Ao se analisar o documento que subsidia a avaliação pedagógica dos professores de Educação Física da Educação Precoce, observa-se que os critérios estão predominantemente pautados nos aspectos motores e funcionais do movimento, desconsiderando, assim, as dimensões históricas, sociais e culturais que constituem o sujeito em desenvolvimento. Tal abordagem reforça a dicotomia entre corpo e mente, historicamente enraizada na Educação Física Escolar, comprometendo uma compreensão mais ampla e crítica da cultura corporal. Documento disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Ficha_de_Avaliacao_Funcional_Educacao_Fisica_PEP.pdf. Acesso em 2 jul. 2025.

Conforme orienta Miranda (2023), é indispensável que o compromisso docente com o conhecimento científico seja contínuo e profundo. A ausência desse vínculo teórico compromete a prática pedagógica, esvaziando-a de sentido e impedindo sua transformação em práxis, ou seja, em ação consciente e crítica, fundamentada na teoria e voltada à transformação da realidade.

Diante da importância da Educação Física para os bebês e crianças bem pequenas atendidos na Educação Precoce, a inserção da família nesse contexto torna-se um pilar essencial. A continuidade das intervenções e as múltiplas experiências ofertadas deve se estender ao ambiente familiar e aos demais espaços de convivência da criança. Nesse sentido, a Educação Física Escolar, fundamentada em concepções críticas em seu arcabouço curricular, contribui para mobilizar as famílias a superarem uma postura passiva, assumindo um papel ativo e dinâmico na sociedade. Tal engajamento permite que intervenham diretamente em sua realidade e, conseqüentemente, na vida e formação das crianças (Soeira, 2015).

1.4.4 Parceria: família x escola

O desenvolvimento humano acontece em inúmeros contextos, sendo a família e a escola os principais sistemas que o influenciam. “Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente” (Dessen; Polônia, 2007, p. 22).

Nesse contexto, as referidas autoras, afirmam que:

À família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Dessen; Polônia, 2007, p. 22).

A família é a primeira instituição que media as relações entre os indivíduos e os outros microsistemas, estabelecendo relações culturais aos seus membros, ao longo da história. Nesse sentido, família se torna o alicerce fundamental para o desenvolvimento infantil e sua formação enquanto sujeito (Pereira-Silva; Dessen, 2007).

Sigolo (2004) descreve a família como um ambiente de socialização infantil, destacando seu papel de intermediária entre a criança e a sociedade. Nas interações familiares, são transmitidos modelos de comportamento, hábitos, atitudes, formas de comunicação, práticas, valores e tradições, além de serem desenvolvidas “as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade” (Sigolo, 2004, p. 189).

A escola é um importante espaço social, que promove o desenvolvimento e a construção do saber (Kelman; Amparo, 2010). Para Saviani (2021), a escola é a instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado e elaborado pela humanidade. Já Pereira-Silva e Dessen (2007, p. 430) afirmam que a escola é a “segunda instituição social de maior importância para as crianças pré-escolares e, em especial, para aquelas com deficiências”.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, o artigo 4º estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Nesse contexto, as relações estabelecidas pela criança na primeira infância com a família e a escola são essenciais para a construção de um desenvolvimento saudável e integral. A efetivação dos direitos da criança depende do envolvimento de diversos setores sociais, sendo, portanto, fundamental a articulação entre família e instituição educativa, com o propósito de assegurar seu pleno desenvolvimento (Distrito Federal, 2018).

Os pressupostos da Educação Precoce consideram essencial a participação da família, priorizando o apoio e suporte as famílias e a inclusão de seus estudantes no sistema educacional e na comunidade, conforme dispõe Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), pois a relação escola-família “não pode ser esporádica, mas sim sistemática e com intencionalidade educativa”. A mediação do professor e da família, junto a criança, que possibilita a ampliação do seu repertório de vivências e aquisição de habilidades essenciais para seu pleno desenvolvimento (Distrito Federal, 2018, p. 46).

A Orientação Pedagógica da Educação Especial (Distrito Federal, 2010, p. 105) determina que:

No que tange à mediação da família e à importância de sua participação efetiva no atendimento e no envolvimento nos trabalhos desenvolvidos pelo Programa, há previsão de atendimento aos pais. Esse atendimento visa à orientação sistemática às famílias, ressaltando a valorização do seu papel

para a eficácia da continuidade das atividades educativas a serem realizadas em ambiente familiar. Apresenta, também, a finalidade de oferecer suporte aos pais em prol do sucesso do processo de inclusão dos estudantes no sistema educacional, na comunidade e no próprio contexto familiar.

Com efeito, as intervenções junto às famílias devem considerar e respeitar seus contextos sociais e culturais, promovendo a conscientização sobre seu papel no desenvolvimento infantil. No âmbito da Educação Precoce, é comum a participação dos pais durante os atendimentos voltados a crianças menores de dois anos. Já para aquelas entre dois e quatro anos, o acompanhamento familiar pode ocorrer de forma individual ou em grupo, com o suporte de um profissional específico para esse trabalho (Distrito Federal, 2006).

Por isso, os profissionais responsáveis pela intervenção precisam estar atentos à maneira como oferecem suporte aos pais. Mais do que apenas orientar, é essencial observar as trocas genuínas na interação entre pais e filhos. Caso sejam identificados problemas, os professores têm a oportunidade de auxiliá-los, por meio da escuta, para que se sintam mais aptos no exercício das funções parentais (Marques; Legnani; Santos, 2023).

Nesse sentido, trabalhar com as relações iniciais entre responsável/cuidador – criança pode auxiliar na Promoção de Saúde e desenvolvimento dessa criança, pois os padrões de relações ainda estão sendo estabelecidos (Cerqueira-Silva; Dessen, 2018). Os estudos de Balestrin e Ramos (2020), Pereira-Silva e Dessen (2005), Sousa e Filho (2007) e Dessen e Polônia (2007) apontam sobre a importância do vínculo entre família e escola e os inúmeros benefícios ofertados as crianças, mas especificamente, as com deficiência.

1.5 Promoção de Saúde e Educação Física Escolar¹³

A Educação Física é o componente curricular que historicamente aborda o tema saúde, dada sua relação histórica com a medicina e a ciências biológicas como aponta os estudos de Castellani Filho (2013), Darido (1999), Bracht (2013) e Soares (2017). Essa relação, ainda presente, sustenta uma concepção reducionista de saúde, na qual a atividade física é entendida como meio de prevenção ou tratamento de doenças. Tal visão, reforça uma abordagem

¹³ A concepção de Educação para a Saúde proposta por Dartagnan Pinto Guedes (1999), embora avance ao adotar uma abordagem crítica e dialógica, apresenta limites pedagógicos e ideológicos quando aplicada ao contexto da escola pública, ao enfatizar que a Educação Física Escolar deve promover hábitos saudáveis. Essa perspectiva é questionada por autores como Betti (1991) e Scaglia (1999), que afirmam que a função da Educação Física não deve se restringir à profilaxia, uma vez que seu papel é, fundamentalmente, educativo, cultural e político. Defendem, ainda, que a saúde deve ser compreendida a partir das determinações sociais que a produzem e sustentam, e não como responsabilidade exclusiva do indivíduo. Nessa mesma direção, Soares *et al.* (1992) defendem que a função da Educação Física não é formar corpos saudáveis e produtivos, mas sim sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade.

fisiologista da Educação Física Escolar, priorizando a atividade física em si, em detrimento de sua dimensão pedagógica (Bracht, 2013).

Com a ampliação do conceito de saúde e o respaldo das ciências sociais e humanas após o movimento renovador da Educação Física brasileira, Bracht (2013, p. 180) destaca que a relação entre Educação Física Escolar e saúde passou a ser criticada, por um lado, devido à incorporação do debate sobre o conceito de saúde, e por outro, pela contestação da educação entendida como adestramento. Assim, a Educação Física Escolar começou a construir “um novo discurso legitimador” vinculado ao conceito de Cultura Corporal. Seguindo o pensamento do autor, ele afirma que:

Nessa perspectiva a saúde e sua relação umbilical com o conceito de aptidão física (pelo menos no seu sentido restrito) perde sua centralidade como orientadora da prática pedagógica proposta para a EF escolar. Diria que, a partir dessa perspectiva, a saúde passa a ser mais genuinamente uma questão pedagógica, ganhando força a ideia de que a participação da EF escolar se daria vinculada à noção de uma Educação para Saúde (ao invés de fomentadora direta de saúde pela atividade física) (Bracht, 2013, p. 180).

Em tal perspectiva, insere no indivíduo a responsabilidade exclusiva do processo saúde-doença, indicando que suas ações são responsáveis pelo seu adoecimento, ou mesmo uma “naturalização do processo de adoecimento” (Bagrichevsky; Palma; Estevão, 2003, p. 18). Nesse sentido, Carvalho (2001, p. 13) destaca que:

O conceito de saúde está historicamente associado ao de doença. As concepções e práticas na área da saúde fundamentam seu desenvolvimento nessa relação. O conceito de saúde, ao longo do tempo, significou: ausência de doença (visão simplista), completo bem-estar físico-psíquico-social (visão idealista), estar em um padrão “normal” (normal/patológico, visão relativista), ou ainda disposição de superação das adversidades físicas, psíquicas e sociais (visão subjetivista).

Em contraposição ao discurso reducionista e com o avanço das pesquisas em saúde no campo das ciências sociais, consolida-se, a partir da 8ª Conferência Nacional de Saúde de 1986, a noção de um conceito ampliado de saúde. Conforme seu relatório final, a saúde é determinada por diversos fatores, como alimentação, moradia, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra, além do acesso aos serviços de saúde. Assim, a saúde é compreendida, sobretudo, como resultado das formas de organização social da produção, as quais geram profundas desigualdades nas condições de vida.

Corroborando a esse conceito, citamos Carvalho (2001, p. 14):

A saúde resulta de possibilidades, que abrangem as condições de vida, de modo geral, e, em particular, ter acesso a trabalho, serviços de saúde, moradia, alimentação, lazer conquistados – por direito ou por interesse – ao longo da vida. Tem saúde quem tem condições de optar na vida. A saúde está diretamente relacionada com as escolhas que não se restringem tão-somente a poder escolher este ou aquele trabalho, realizar-se pessoal e profissionalmente com ele, morar dignamente, comer, relaxar e poder proporcionar condições de vida para os mais próximos, mas também conseguir viver dignamente com base em valores que não predominam em uma sociedade como a brasileira – excludente, individualista, competitiva, consumista. Todos esses são elementos que determinam a nossa saúde que não é só física, mental ou emocional. É tudo junto, ao mesmo tempo! Pensar na saúde do Homem é considerá-lo como ser político – cidadão – e ético – profissional.

Dessa forma, o conceito de saúde se articula diretamente ao contexto social, o que possibilita à Educação Física estabelecer importantes aproximações com o campo da Saúde Coletiva, compreendido como “um agregado de saberes e práticas referido à saúde como fenômeno social e, portanto, de interesse público” (Bagrichevsky; Estevão; Palma, 2006, p. 37).

A sociedade pós-pandemia da Covid-19¹⁴ suscita diversas reflexões, ao revelar uma economia marcada por profundas desigualdades e Políticas Públicas de saúde e educação insuficientes para atender às demandas sociais. A crise evidenciou, de forma ainda mais contundente, a acentuada desigualdade de renda no país¹⁵. Nesse cenário, refletir sobre temas atuais, como saúde e Educação Física Escolar, torna-se fundamental para romper com paradigmas hegemônicos e reorganizar saberes e práticas em direção a uma perspectiva de saúde coletiva (Mezzaroba, 2012).

A partir da perspectiva da saúde coletiva e em diálogo com a Educação Física, emerge o referencial da Promoção da Saúde. Candeias (1997, p. 210) conceitua a promoção da saúde como “uma combinação de apoios educacionais e ambientais conducentes à saúde”. Desenvolvendo essa concepção, o autor amplia sua argumentação ao destacar que:

Combinação refere-se à necessidade de mesclar os múltiplos determinantes da saúde (fatores genéticos, ambiente, serviços de saúde e estilo de vida) com múltiplas intervenções ou fontes de apoio. Educacional refere-se à educação em saúde tal como acima definida. Ambiental refere-se a circunstâncias sociais, políticas, econômicas, organizacionais e reguladoras,

¹⁴ O fim da Pandemia de COVID-19 foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 05 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente> Acesso em: 17 jul. 2024.

¹⁵ Afim de ampliar o debate acerca dos impactos do Pós-Pandemia de Covid-19, sugere-se a leitura do livro de Boaventura de Souza Santos: A cruel pedagogia do vírus (Santos, 2020). O autor, analisa as múltiplas dimensões e impactos da pandemia sob uma perspectiva crítica e global.

relacionadas ao comportamento humano, assim como a todas as políticas de ação mais diretamente relacionadas à saúde (1997, p. 210).

Sícoli e Nascimento (2003), no estudo “Promoção de Saúde: concepções, princípios e operacionalização”, resgatam as origens e concepções da Promoção da Saúde, abordando sua dimensão histórica e conceitual. Para os autores, Promoção da Saúde vai além da simples ausência ou prevenção de doenças, envolvendo ações e estratégias, em nível individual ou coletivo, que possibilitam ao sujeito compreender como os determinantes sociais influenciam sua saúde, permitindo-lhe agir criticamente sobre essa realidade e buscar sua emancipação.

Sícoli e Nascimento (2003) destacam que as iniciativas de Promoção de Saúde devem ser planejadas e executadas com base em princípios como: concepção holística, intersetorialidade, empoderamento, participação social, equidade, ações multiestratégicas e sustentabilidade. No entanto, apesar desses princípios orientarem sua aplicação, os autores observam que, do ponto de vista metodológico, ainda há limitações, pois, “a Promoção de Saúde continua sendo identificada com práticas individualistas e medicalizantes” (Sícoli; Nascimento, 2003, p. 107).

Para que as práticas de promoção da saúde sejam efetivas, é fundamental que as intervenções sejam planejadas e desenvolvidas com base em uma concepção holística, contemplando as dimensões física, mental, social e espiritual da saúde, em uma perspectiva ampliada. Segundo Sícoli e Nascimento (2003), essas ações devem estar ancoradas em princípios como:

- **Intersetorialidade**, que pressupõe a cooperação entre diferentes setores da sociedade, como saúde, educação, serviço social, trabalho, alimentação, entre outros, articulando suas ações;
- **Equidade**, que busca garantir o acesso universal à saúde, eliminando desigualdades injustas e evitáveis, e assegurando condições de vida favoráveis à saúde e aos direitos sociais;
- **Ações multiestratégicas**, que envolvem diversas disciplinas e abordagens, incluindo Políticas Públicas, mudanças organizacionais, mobilização comunitária, iniciativas legislativas, educacionais e de comunicação;
- **Sustentabilidade**, entendida como a promoção de processos contínuos e duradouros, alinhados ao desenvolvimento sustentável.

Além disso, destacam-se o **empoderamento** e a **participação social** como princípios essenciais. A participação social é concebida como o envolvimento ativo de diferentes atores na definição de prioridades, na tomada de decisões e na implementação e avaliação das ações.

O empoderamento refere-se à capacitação dos indivíduos por meio da educação e do acesso à informação, possibilitando-lhes maior autonomia sobre os fatores pessoais, socioeconômicos e ambientais que impactam sua saúde (Sicoli; Nascimento, 2003).

No contexto pedagógico, a Promoção da Saúde compreende a Educação em Saúde como uma de suas dimensões fundamentais, definida por Candeias (1997, p. 210) como um conjunto “de experiências de aprendizagens delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde”. Para o autor, é essencial articular os diversos determinantes do comportamento humano com múltiplas experiências de aprendizagem e intervenções educativas. Nessa perspectiva, a Educação em Saúde busca promover mudanças de comportamento em nível individual, com potencial de influenciar positivamente o coletivo ao qual o sujeito está inserido.

Inserida no campo da Promoção da Saúde, a Educação em Saúde deixa de se restringir exclusivamente à prática preventiva, passando a engajar-se de forma efetiva com diversos condicionantes que influenciam a saúde. Entre eles, destacam-se os fatores sociais, políticos, econômicos, ambientais, organizacionais e regulatórios, os quais estão diretamente relacionados tanto aos comportamentos humanos quanto às Políticas Públicas de saúde (Michaliszyn, 2006).

Em justaposição a esse conceito, Bagrichevsky, Palma e Estevão (2003, p. 29) acrescenta que Educação em Saúde concerne à:

Informações sobre saúde; a recepção e compreensão das mensagens dos programas; à compreensão da saúde como um direito; à valorização de conhecimentos, práticas ou comportamentos saudáveis ou não; à problematização e facilitação de discussões; ao desenvolvimento da autonomia de pensamento; à reelaboração dos conhecimentos de modo a conformar valores, habilidades e práticas consideradas saudáveis.

Considerando que a Educação Física Escolar é mediadora da cultura corporal, ela se torna o instrumento a promover uma formação crítica em saúde, “agora não mais para apenas realizar práticas corporais como fomentadoras de saúde, mas também, para refletir sobre essas práticas, seus limites e suas possibilidades” (Bracht, 2013, p. 188). E o professor ou professora, ao lidar com a cultura corporal “possibilita espaço de reflexão/ação em suas aulas, sem jamais deixar de levar em conta o contexto social, ambiental, cultural e econômico dos alunos sob sua responsabilidade pedagógica” (Mezzaroba, 2012, p. 241-242).

Nesse sentido, ao abordar a temática da saúde sob a perspectiva da Promoção da Saúde, os professores de Educação Física devem revisitar e ressignificar seus saberes e práticas pedagógicas à luz dos princípios da Saúde Coletiva. É necessário que contextualizem

suas ações de forma a ampliar o diálogo com as dimensões sociais e culturais da saúde, contribuindo para uma compreensão crítica e emancipatória do tema. Como argumenta Taffarel (2010, p. 179-180):

O professor de educação física que quiser tratar o tema da saúde nas aulas de Educação Física deve rever seu conceito de “saúde-doença”, de “cultura corporal-atividade física”, de “escola-objetivo-método-avaliação”, de trabalho pedagógico na sala de aula, na escola e no entorno da escola. Deverá compreender a construção sócio-histórica da cultura [...], que não se restringe ao conhecimento corporal, biológico, aos fatores de risco para a saúde e como preveni-los com “atividades físicas”. Deverá fazê-lo em perspectiva crítico-superadora conforme proposição defendida pelo Coletivo de Autores (1992). Deverá fazê-lo, não mais idealisticamente e com base na ideologia da higienização e da eugeniação, mas sim, na perspectiva emancipatória.

Com essa abordagem, a Educação Física Escolar amplia sua ação pedagógica, promovendo a formação de indivíduos capazes de fortalecer suas relações com a sociedade e o ambiente em que vivem, ao reconhecer a saúde como um direito social que vai além do cuidado individual. Assim, posiciona-se diante das desigualdades sociais e na busca pela justiça social. Desse modo, a disciplina deixa de ser reducionista e cumpre seu papel como campo de produção e aplicação de conhecimentos que transcendem a esfera individual e a ciência positivista dominante, avançando rumo a uma perspectiva integrada, coletiva, ampla e complexa, que contribui para o exercício contínuo da cidadania (Mezzaroba, 2012).

Sendo assim, a reflexão teórica apresentada até aqui fornece os subsídios epistemológicos e pedagógicos que embasam a condução da pesquisa. Compreendida como prática social mediada por fundamentos científicos, a proposta investigativa ancora-se nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. A seguir, no Capítulo 2, será descrito o percurso metodológico adotado, envolvendo a escuta das famílias e a análise do contexto concreto de atuação, os quais são elementos essenciais à construção do Recurso Educacional.

2 PERCUSO METODOLÓGICO: A PESQUISA PARTICIPANTE NA BUSCA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA.

Fazendo pesquisa me educo e estou me educando com os grupos populares – pesquisar e educar se identificam em um permanente movimento.
Paulo Freire

Entende-se por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” realizando uso dos seus conhecimentos a fim de delimitar e orientar o processo de investigação (Minayo; Deslandes; Gomes, 2023, p. 14). Em consonância, a autora afirma que “o objeto das Ciências Sociais é histórico” (p. 12) ou seja, cada sociedade humana é o fruto das relações construídas ao longo da história, em um processo dialético.

Com o intuito de reconstruir teoricamente a realidade social investigada, busca-se nesse capítulo, descrever o percurso metodológico da Pesquisa Participante realizada junto às famílias da Educação Precoce, considerando a escuta das suas experiências e necessidades, conforme previsto no segundo objetivo específico desta investigação. Para tanto, serão descritos os caminhos percorridos ao longo da investigação, contemplando sua natureza, o local onde foi desenvolvida, os preceitos éticos observados, o perfil dos sujeitos participantes, as técnicas e instrumentos metodológicos utilizados, bem como os procedimentos adotados para a análise das informações coletadas.

2.1 Retornando minha trajetória na Educação Precoce.... Olhares sobre as famílias dos estudantes

Ao longo dos dez anos atuando como professora especialista em Educação Física Especial no Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria, inúmeras vezes a relação com as famílias dos estudantes ultrapassaram as barreiras institucionais.

A família, como primeira instância de socialização, é responsável por transmitir valores, crenças e modelos culturais, influenciando diretamente a forma como seus membros percebem o mundo, constroem relações sociais e lidam com adversidades, como a deficiência, ou outros contextos relacionados a diferentes situações e diagnósticos. A escola, por sua vez, atua como uma instituição socializadora que complementa esse processo. Ela promove a troca de conhecimentos, considera os saberes prévios dos alunos e sistematiza novos aprendizados, proporcionando um ambiente que estimula o desenvolvimento integral da criança (Balestrin; Ramos, 2020).

No contexto de 2023, ao assumir a coordenação pedagógica da Educação Precoce de Santa Maria, intensificou-se meu relacionamento com as famílias das crianças atendidas. O Coordenador Pedagógico desempenha um papel fundamental no primeiro contato das famílias com a instituição educacional, sendo responsável pelo acolhimento inicial e pela avaliação pedagógica de cada criança matriculada.

Durante esse período, foi possível observar inúmeras situações em que as famílias se encontravam desinformadas, desamparadas ou em processos de negação e luto diante do diagnóstico de deficiência de seus filhos. Muitos pais relatando dificuldades significativas, como privação de sono por vários dias, pressão familiar e social decorrente das crises de desregulação, que crianças com TEA por vezes apresentam. Sentimentos de incerteza quanto ao futuro, especialmente diante da frustração das expectativas relacionadas ao nascimento de uma criança saudável.

Além disso, um quantitativo alto de mães solo que enfrentavam obstáculos para ingressar ou permanecer no mercado de trabalho. Algumas famílias, oriundas de outros estados, principalmente do entorno sul do Distrito Federal, dependem de um sistema de transporte público ineficiente, incapaz de atender às necessidades de deslocamento de crianças que utilizam cadeiras de rodas. Também foram recorrentes os casos de mães com filhos que nasceram prematuros ou sofreram negligência e violência obstétrica, resultando em sequelas permanentes. Muitas dessas mães, bem como avós, apresentaram sinais de exaustão extrema, sendo as únicas responsáveis pelo cuidado das crianças.

Diante da precariedade dos serviços de saúde e da insuficiência das Políticas Públicas, diversas famílias encontravam-se em situações de vulnerabilidade. Em um dos casos atendidos, uma mãe entrou em contato em estado de desespero, relatando que eu, enquanto representante da Educação Precoce, seria sua última esperança. Seu filho, uma criança de três anos com TEA, havia quebrado três TVs e, na semana anterior, provocou um incêndio em sua residência. Esses recortes, são apenas um exemplo das múltiplas situações vivenciadas ao longo do período em que estive à frente da Coordenação Pedagógica.

Ao vivenciar essa realidade, surgiram diversas inquietações relacionadas a minha prática pedagógica: Como a escola pode, em sua função social, colaborar para a transformação da realidade das famílias de estudantes com deficiência? Podemos considerar essas famílias iguais a quaisquer outras ou elas vivenciam especificidades que as tornam diferentes? Como a Educação Física pode contribuir com esse processo?

Fomentou a necessidade de entender a forma como as famílias percebem suas necessidades e enfrentam o desafio de educar crianças que apresentam intercorrências em seu

desenvolvimento, bem como encontrar mecanismos para romper com a fragmentação entre família e escola, fortalecendo assim, os vínculos de cuidado, pertencimento e inclusão.

Ao ingressar no Mestrado Profissional – ProEF/UnB em 2023, essas indagações encontraram suporte na literatura. Portanto, encontrei na Pesquisa Participante o apoio metodológico fundante, pois tanto a Pedagogia Histórico-Crítica, a Promoção de Saúde e a Pesquisa Participante se estabelecem pela relação dialética, pelo diálogo, pela construção coletiva de conhecimento e valorização do processo educativo.

Considerarei ainda, que as relações estabelecidas entre saúde e Educação Física Escolar são fundamentais devido aos seus objetos de conhecimento e suas proximidades. Desta forma, intervenções realizadas junto as famílias dos estudantes contribuem diretamente para o pleno desenvolvimento das crianças atendidas pela Educação Precoce e também para construção de sociedade pautada em uma perspectiva crítica, constituindo um campo de atuação escolar, devendo ser considerado na organização do trabalho pedagógico.

Desta forma, a Educação Física Escolar, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, pautada no ideário da Promoção de Saúde, deve ser preocupar com formação dos indivíduos, grupos e comunidade na conquista da saúde, enquanto direito social.

A dialética oferece a base para uma interpretação dinâmica e abrangente da realidade, pois determina que os fatos sociais não devem ser analisados de forma isolada, mas sim, em relação às suas influências políticas, econômicas, culturais e outros fatores que os constituem. Com efeito, é compreendida neste estudo como “o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (Gamboa, 2007, p. 38).

Demo (2008, p. 85) afirma que dificilmente seria possível realizar a Pesquisa Participante fora da dialética, pois “se coaduna melhor com visão mais complexa e não linear da realidade, em constante vir e ser, em particular com sua politicidade”. A dialética configura-se em o movimento da realidade, a necessidade de reconhecer a constante emergência do novo na realidade humana. Como sintetiza Konder (2008) é uma forma de pensamento que busca compreender as contradições inerentes à realidade, reconhecendo-a como essencialmente contraditória e em constante transformação.

O método dialético nos motiva a rever o passado, sob a ótica do presente, questionando-o em uma perspectiva futura (Konder, 2008). Permite a compreensão da realidade histórica, sendo a escola pública e a sala de aula como *locus* privilegiado de transmissão, assimilação e socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Quaisquer que sejam os caminhos que venham a ser trilhados, entretanto, os indivíduos precisarão se empenhar em elevar o seu nível da consciência crítica, para poderem participar mais efetiva e conscientemente do movimento de transformação da sociedade; e para isso precisarão assimilar melhor e aprofundar o pensamento dialético (Konder, 2008, p. 76)

A natureza da pesquisa é de caráter aplicado. Seu objetivo é gerar conhecimentos aplicáveis na prática, voltados para a solução de problemas específicos, considerando as particularidades e os interesses locais. Do ponto de vista dos objetivos, se classifica como explicativa, pois pesquisador busca compreender as causas e os motivos dos fenômenos, por meio do registro, análise, classificação e interpretação das observações realizadas (Prodanov; Freitas, 2013).

Essa pesquisa de cunho social, apresenta uma metodologia de abordagem qualitativa, pois ela se ocupa “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2023, p. 20), sendo esses fenômenos compreendidos dentro da realidade social dos seres humanos. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 23) a pesquisa qualitativa enfatiza a “natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”.

O método qualitativo é defendido por Betti (2009) como metodologia científica que auxilia o tratamento dos fenômenos relacionados à Educação Física Escolar, pois ao demonstrar necessidade de investigação de sua prática pedagógica, postula o estudo de situações reais de ensino, realizadas em ambiente escolar. São as perguntas formuladas para a realidade, com base na teoria adotada e nos conceitos convertidos em tópicos de pesquisa, que fornecem a grade de observação e a perspectiva de compreensão do fenômeno investigado (Minayo; Deslandes; Gomes, 2023).

Em função do objetivo da pesquisa, o método mais adequado é a Pesquisa Participante. De acordo com Demo (2008), ao se realizar uma aproximação aos seus conceitos, coloca-se como ferramenta metodológica que integra e combina a investigação social, trabalho e ação. No processo da Pesquisa Participante incluem-se a originalidade do problema na comunidade ou no próprio local de trabalho, tendo como finalidade “a transformação estrutural fundamental e a melhoria de vida dos envolvidos” (Demo, 2008, p. 93).

A Pesquisa Participante caracteriza-se pela construção de ações coletivas e dialógicas voltadas para a transformação social, possibilitando a inclusão de grupos historicamente

marginalizados pelo sistema capitalista¹⁶. Seu objetivo é integrar os setores populares às práticas de produção e comunicação do conhecimento, fundamentadas em critérios de participação plena. A essência dessa abordagem é a geração de saberes que possam ser utilizados politicamente por grupos de base, trabalhadores e movimentos sociais na luta por mudanças estruturais na sociedade. Ao se colocar a serviço de projetos educativos emancipatórios, a Pesquisa Participante evidencia as tensões e disputas de poder presentes nas estruturas hierárquicas das instituições sociais e do meio científico. Nesse sentido, busca alternativas viáveis para garantir uma vida digna à população, assumindo uma intencionalidade política (Velloso *et al.*, 2022).

A pesquisa que busca transformar a realidade deve ser fundamentada em ações educativas que gerem novos conhecimentos, ampliem a consciência e fortaleçam a capacidade de iniciativa de transformação dos grupos. Por isso, o estudo da realidade vivida pelo grupo e sua percepção sobre essa mesma realidade são o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo (Brandão, 2007). Essa abordagem metodológica envolve a participação ativa dos pesquisados no processo investigativo, promovendo um diálogo contínuo entre pesquisador e membros da comunidade. Dessa forma, busca-se não apenas compreender a realidade a partir da perspectiva dos participantes, mas também estimular sua reflexão crítica e engajamento na transformação social (Prodanov; Freitas, 2013)

De acordo com MacCall (1981) *apud* Demo (2008) a Pesquisa Participante pode ser visualizada na seguinte trilogia: pesquisa, educação/treinamento e organização, o que, na verdade, enfatiza a ligação entre teoria e prática, conhecer e agir, pensar e intervir. O mesmo autor define as etapas em: exploração geral da comunidade; identificação das necessidades básicas e elaboração de estratégia educativa.

Conforme Prodanov e Freitas (2013) a Pesquisa Participante segue algumas coordenadas metodológicas previamente estabelecidas, mas sem rigidez, pois sua eficácia está na flexibilidade e na adaptação a diferentes contextos e situações. Essa abordagem permite modificar a ordem das etapas, eliminar algumas delas e ajustá-las conforme necessário. Suas diretrizes metodológicas baseiam-se em alguns pressupostos fundamentais: a metodologia e o pesquisador são indissociáveis; metodologia está intrinsecamente ligada aos grupos sociais

¹⁶ No sistema capitalista, a educação é estruturada para atender às necessidades do capital, servindo ao seu processo de expansão e acumulação. Nessa lógica, a relação entre produção de riqueza e seres humanos é invertida: em vez de a produção material estar a serviço da coletividade, são os indivíduos que acabam submetidos à dinâmica do capital. Assim, a riqueza gerada não está a serviço da coletividade, mas se concentra nas mãos daqueles que, historicamente, se tornaram proprietários dos meios de produção e de subsistência. (Freres; Rabelo; Segundo, 2008)

envolvidos na pesquisa; a metodologia é dinâmica, evoluindo e se transformando conforme as condições políticas locais e a correlação de forças sociais.

Segundo Velloso *et al.* (2022), a Pesquisa Participante vai além da mera compreensão da realidade, mas visa transformá-la, promovendo a participação ativa da comunidade na análise de sua própria condição. A relação dialógica estabelecida fortalece a capacidade coletiva de identificar tendências, interpretar diferentes aspectos da realidade e construir uma história consciente. Isso incentiva o engajamento da comunidade em suas questões locais e no desenvolvimento de um projeto político próprio.

2.2 *Locus da Pesquisa*

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria (CEE 01), escolhido como campo investigativo em razão da atuação da pesquisadora como professora de Educação Física nesta unidade escolar desde o ano de 2015. Ao longo desse período, desempenhou as funções de coordenadora pedagógica do Programa de Educação Física Especial e da Educação Precoce. Atualmente é professora regente da Turma A, no turno matutino da Educação Precoce. A proximidade com os docentes e com a comunidade escolar também foi um fator determinante para a escolha da instituição como local da pesquisa.

O CEE 01 está situado na região administrativa de Santa Maria pertencente ao Distrito Federal, a cerca de 30 quilômetros da região central de Brasília. Santa Maria completou 32 anos em 10 de fevereiro de 2025¹⁷. Com cerca de 131 mil habitantes, concentra cerca de 4,35% da população do Distrito Federal. Em relação à escolaridade da população com 25 anos ou mais, observa-se que 31,1% possuem ensino médio completo, 21,9% têm formação superior completa, 16,7% não concluíram o ensino fundamental, 9,4% possuem ensino superior incompleto, 8,5% não têm escolaridade, 7,8% possuem ensino médio incompleto e 4,6% têm ensino fundamental completo. Quanto à distribuição do rendimento familiar, 11,9% das famílias possuem renda de até 1 salário-mínimo; aproximadamente 23,8% situam-se na faixa de 1 a 2 salários-mínimos; 43,9% têm rendimentos entre 2 e 5 salários mínimos; e 15,3% estão na faixa de 5 a 10 salários mínimos. E apenas 19,2% da população declara

¹⁷ Em 1990, foi instituído o Programa de Assentamento do Governo do Distrito Federal para atender a demanda habitacional de famílias de baixa renda e relocar ocupações irregulares dispersas no DF. No âmbito desse programa, foi criada em 4 de novembro de 1992, pela Lei 348/92 e regulamentada pelo Decreto nº 14.604/93, a RA XIII – Região Administrativa de Santa Maria.

possuir plano de saúde privado (PDAD, 2021)¹⁸. Esses dados expõem Santa Maria como umas das regiões administrativas mais vulneráveis do Distrito Federal.¹⁹

Figura 1 - Mapa de localização



Fonte: Google Maps. Acesso em: 18/07/2024

O CEE 01 de Santa Maria é uma instituição especializada em Educação Especial, vinculada à SEEDF, localizada na Quadra 208, Lote A1 – Área Especial A. Seu percurso histórico foi identificado a partir da análise do Projeto Político Pedagógico²⁰ (PPP) da escola. A unidade foi inaugurada em 14 de março de 2001, em resposta à demanda da comunidade local, que reivindicava a criação de um espaço específico para o atendimento da crescente população de estudantes com deficiência²¹. O CEE 01 atualmente oferece atendimento

¹⁸ O PDAD (Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios) é realizado a cada dois anos, em conformidade com o decreto nº 39.403, de 26 de outubro de 2018. A PDAD é uma das principais pesquisas da CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal), sendo fundamental para o planejamento e o acompanhamento de Políticas Públicas do Governo do Distrito Federal (GDF). Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Santa_Maria-2021.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

¹⁹ Aos 63 anos, Brasília é marcada por abismo entre ricos e pobres. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/aos-63-anos-brasil-e-marcada-por-abismo-entre-ricos-e-pobres/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

²⁰ Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/ppp_cee_01_de_santa_maria.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

²¹ Um dos critérios para o programa de assentamento para famílias de baixa-renda em lotes semi-urbanizados era que tivesse na família uma pessoa com deficiência.

educacional especializado (AEE) nas classes de Deficiências múltiplas (DMU), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Educação Precoce, Educação Física Especial, Programa Interdisciplinar (Educação Ambiental, Informática, Dança/Música e Artes) e Atendimento Complementar (Informática, Educação Física Especial e Arte em Movimento).

Figura 2 - Fachada do muro da escola



Fonte: arquivo pessoal.

No ano de 2024, a escola tinha exatos 431 estudantes matriculados²², sendo 234 da Educação Precoce, divididos entre os turnos matutino e vespertino. Atendem os estudantes moradores da região de Santa Maria, Condomínio Sítio do Gama e algumas cidades do entorno como Céu Azul, Pedregal, Novo Gama, Jardim Ingá, Valparaíso, todas do Estado do Goiás.

Em relação ao espaço físico, a escola possui uma estrutura privilegiada em relação a outras escolas públicas da região. Possui salas de aulas adaptadas, salas temáticas, parques infantis, parque adaptado, um parque ecológico, quadra esportiva coberta, um jardim sensorial, duas piscinas aquecidas que atendem aos estudantes da Educação Precoce, anfiteatro, sala de espelhos e um auditório.

²² Dados obtidos no Censo Escolar de 2024. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/etm2024.php>. Acesso em: 19 maio 2025.

Figura 3 - Entrada da Escola



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4 – Parque ecológico



Fonte: arquivo pessoal

Figura 5 – Salas de aula



Fonte: arquivo pessoal

Figura 6 – Parquinho adaptado



Fonte: arquivo pessoal

Figura 7 - Parque sensorial



Fonte: arquivo pessoal

Figura 8 – Quadra de esportes



Fonte: arquivo pessoal

A escola possui 122 servidores lotados. O corpo docente é composto por professores especialistas em Educação Especial, em um total de 107 professores, sendo 48 do quadro efetivos e 59 em regime de contratação temporária.

Atualmente a Educação Precoce funciona dentro do CEE 01 com 14 turmas, sendo 7 no turno matutino e 7 no turno vespertino. Em sua equipe de trabalho constam 14 professores

de atividades (pedagogos), 14 professores de Educação Física, 1 coordenadora pedagógica e 1 professora de apoio a coordenação.

Seu espaço físico divide-se em 2 salas de atendimento (agrupamento de 2 e 3 anos), uma sala de atendimento de bebês, uma sala de psicomotricidade, um parquinho, duas piscinas aquecidas e uma sala de coordenação dos professores.

Figura 9 – Entrada da Educação Precoce



Fonte: arquivo pessoal

Figura 10 – Piscinas da Educação Precoce



Fonte: arquivo pessoal

Figura 11 – Sala de agrupamento 2 anos



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12 – Sala de agrupamento 3 anos



Fonte: arquivo pessoal

2.3 Preceitos éticos da pesquisa social

Para atender aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao comitê de ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/ICH/UnB)²³. A gestão da escola participante concordou com a realização da pesquisa, como consta no “Termo de Aceite Institucional” (Apêndice A). Os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), que

²³ Parecer CEP/ICH/UnB: n. 7.189.682

explica sobre a pesquisa, objetivos e trajetória, bem como o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz (Apêndice D).

2.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os pais/responsáveis das crianças da Educação Precoce de Santa Maria/DF. Para seleção dos participantes, inicialmente foi marcada uma reunião com a coordenadora da Educação Precoce da referida escola para que pudesse tomar conhecimento da pesquisa e indicasse as famílias, as datas e horários possíveis para realização do estudo. A indicação ocorreu de forma aleatória, conforme disponibilidade das famílias, da agenda da escola e da pesquisadora, estabelecendo um limite de seis famílias para entrevistas e o marco temporal de 30 dias para observação-participante das avaliações pedagógicas.

2.5 Técnicas e Instrumentos da Pesquisa

Para estabelecer o trabalho de campo, a aproximação da pesquisadora com a realidade pesquisada, foram escolhidos os seguintes instrumentos de pesquisa: a observação-participante com registro em diário de campo e a entrevista semiestruturada com os pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa.

A observação-participante foi escolhida como um dos instrumentos da investigação por permitir uma compreensão do recorte da realidade pesquisada. Processo em que o pesquisador observa a situação social com a finalidade de compor sua investigação científica, colher dados e compreender o contexto social (Minayo; Deslandes; Gomes, 2023). As observações seguiram um roteiro pré-estabelecido (Apêndice E). Os registros foram realizados em um diário de campo, entendido como uma forma de registro individual de observações, comentários e reflexões (Lima; Miotto; Dal Pra, 2007). Trata-se de um instrumento que sistematiza gestos, falas e significados produzidos e explicitados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Os registros foram escritos no decorrer e após o término das avaliações.

As entrevistas foram utilizadas para coleta e construção de informações por meio do diálogo com o indivíduo entrevistado com o objetivo de promover uma reflexão do próprio sujeito com a realidade vivenciada (Minayo; Deslandes; Gomes, 2023). As entrevistas foram semiestruturadas com a combinação de perguntas abertas e fechadas, com um roteiro preestabelecido (Apêndice C), que continha perguntas introdutórias com o objetivo de explorar as concepções dos participantes. Dessa forma, o entrevistado ficou livre na sua

argumentação, com abertura para serem realizadas perguntas adicionais para compreensão do item abordado (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). Foi realizada a gravação do áudio da entrevista, utilizando gravador de voz, mediante previa comunicação e autorização do entrevistado.

2.6 Procedimento de Análise de Informações

Os dados da pesquisa foram discutidos, refletidos e ressignificados por meio da análise de conteúdo a partir da Perspectiva da Pesquisa Dialética na Educação. Segundo Souza Junior, Melo e Santiago (2010), a análise de dados, embora integrada às demais fases da pesquisa, tem como objetivo interpretar as informações coletadas, confirmar ou refutar os pressupostos do estudo e ampliar a compreensão de contextos, indo além das aparências do fenômeno.

Dentro das inúmeras formas de análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo, que por sua vez, “consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas” (Souza Junior; Melo; Santiago, 2010, p. 34). No contexto específico desta pesquisa, a análise abrangeu textos da literatura, documentos que compõem a rede de ensino do Distrito Federal, bem como as informações obtidas por meio de observação participante e entrevistas realizadas com pais e/ou responsáveis dos estudantes da Educação Precoce de Santa Maria.

Minayo, Deslandes e Gomes (2023) citam que diferentes tipos de análise de conteúdo: análise de avaliação ou análise representacional; análise de expressão; análise de enunciação e análise temática. Esta última, a qual daremos destaque, se propõe a “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2023, p. 78).

A transcrição das entrevistas foi realizada pela ferramenta de inteligência artificial MEETPULP. Por esse caminho, constituíram-se as categorias de análise e interpretações dos dados coletados na pesquisa de campo. Souza Júnior *et al.* (2010) aponta que a categorização se configura como um processo de ordenação da realidade investigada, visando à sua apreensão conceitual. Assim:

No âmbito da Teoria do Conhecimento, mantendo a coerência com a perspectiva tomada como base para a referida pesquisa em Educação Física escolar, compreendemos o termo categoria como formas que refletem as propriedades/aspectos e as relações/ligações universais da realidade objetiva,

caracterizando-se como graus/estados do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade (Souza Júnior *et al.*, 2010, p. 36).

Como orientam Minayo, Deslandes e Gomes (2023), a categorização permite organizar e classificar ideias, expressões ou dados em torno de um conceito abrangente, sendo um procedimento comum em pesquisas qualitativas. As categorias podem ser definidas na fase exploratória da pesquisa, exigindo sólida fundamentação teórica ou emergir da coleta de dados, quando se tornam mais específicas e concretas.

As categorias gerais estabelecidas foram:

- Perfil e demandas das famílias de crianças com deficiência na Educação Precoce de Santa Maria.
- Interações e responsabilidades compartilhadas entre Escola, Famílias e Estado na promoção da saúde.

Não foram estabelecidas categorias específicas a partir das categorias gerais. A análise foi conduzida por meio da hermenêutica, buscando a interpretação dos significados das falas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (Melo, 2024; Saviani, 2008, 2021), e dos referenciais específicos da Promoção da Saúde, da relação escola-família e Educação Especial.

O processo metodológico descrito neste capítulo buscou evidenciar as necessidades e os desafios vivenciados pelas famílias atendidas pela Educação Precoce. A escuta ativa, aliada à vivência docente da pesquisadora, possibilitou delinear os elementos centrais para a proposição de uma intervenção pedagógica que atendesse à realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

Na sequência, o Capítulo 3 apresenta as reflexões e discussões decorrentes desse processo, as quais subsidiam a construção do Recurso Educacional proposto: um curso formativo voltado à Promoção da Saúde, fundamentado nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

3 A EDUCAÇÃO PRECOCE E A FAMÍLIA: CONHECENDO OS LIMITES E OS PAPÉIS SOCIAIS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO DE PERSPECTIVA EMANCIPADORA, À LUZ DA PROMOÇÃO DA SAÚDE – RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

A educação é um ato político, e a escola deve ser um espaço de transformação social.
Paulo Freire

Este capítulo apresenta os resultados e as discussões da pesquisa realizada com famílias de crianças matriculadas na Educação Precoce de Santa Maria, atendendo ao terceiro objetivo específico: elaborar e apresentar uma proposta formativa voltada às famílias, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Promoção da Saúde.

Organizado em três subseções, o capítulo inicia com "Famílias da Educação Precoce: Entre desafios e descobertas", que busca compreender a realidade das famílias que chegam à instituição. Em seguida, "Educação e Inclusão: Escola, Família e Estado na construção do pertencimento" discute a corresponsabilidade desses sujeitos na inclusão educacional. Por fim, "Reflexões e discussões rumo à construção de uma proposta de intervenção familiar" apresenta o Recurso Educacional construído a partir da escuta e análise do contexto investigado, como possibilidade de fortalecimento dos vínculos entre escola e família e de promoção do direito à educação.

3.1 Famílias da Educação Precoce: Entre desafios e descobertas

A relação entre escola e família é repleta de desafios, contradições e transformações. Em ambas as relações, o desenvolvimento ocorre de forma dinâmica, ampla e complexa. Dentro dessa multiplicidade, a verdade é construída a partir de diferentes perspectivas, evitando simplificações ou generalizações. Diante disso, enquanto profissionais ou familiares de crianças com necessidades específicas, é essencial termos um olhar atento e sensível, pois cada situação se desenrola dentro de um contexto próprio, influenciado por fatores históricos e sociais (Balestrin; Ramos, 2020).

A observação participante, enquanto instrumento metodológico, foi empregada com o intuito de vivenciar e compreender, de forma mais aprofundada, a realidade das famílias que chegam à Educação Precoce. Essa estratégia possibilitou o contato direto com os múltiplos desafios enfrentados por essas famílias, considerando os diversos contextos que atravessam suas trajetórias, tais como as experiências com a maternidade, o processo de diagnóstico, as implicações no desenvolvimento e na educação de crianças com necessidades de apoio ao

desenvolvimento e à aprendizagem, bem como as condições socioeconômicas e outras situações que incidem sobre suas vivências cotidianas.

Assim, as observações foram realizadas durante a acolhida dessas famílias na escola. Ao ingressar na Educação Precoce, toda criança, juntamente com a família, realiza uma avaliação diagnóstica, conduzida pelo coordenador pedagógico local. Essa entrevista segue um roteiro pré-determinado pelos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O objetivo dessa avaliação é conhecer todo o histórico de vida da criança, seu contexto familiar e social. As informações obtidas subsidiarão o planejamento pedagógico individualizado de cada criança.

Ao todo, foram observadas oito avaliações distribuídas entre 4 semanas de trabalho de campo, com autorização prévia de todos os participantes e que ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2024. As observações foram transformadas em anotações em diário de campo, seguindo o roteiro pré-estabelecido. E, posteriormente, sintetizadas na seguinte categoria: Perfil e demandas das famílias de crianças com deficiência na Educação Precoce de Santa Maria.

Ao realizar esse pequeno recorte da realidade vivida por esse grupo, foi possível apreender um conjunto significativo de informações, que revelam aspectos centrais da experiência das famílias atendidas:

- Das oito avaliações, seis estiveram presentes apenas a mãe, em uma, ambos os pais e a outra, a mãe e a tia materna (crianças gêmeas).
- A escolaridade das mães variou entre ensino fundamental e superior completo.
- A idade das crianças situava-se entre dois e três anos. Em sete avaliações, o diagnóstico prevalente foi o Transtorno do Espectro Autista (TEA).
- A maioria das crianças apresenta atraso na fala e na comunicação. Em alguns casos, também há atraso no desenvolvimento motor e cognitivo, associado a comportamentos disruptivos.
- Quatro mães afirmaram que não possuem nenhum tipo de rede de apoio.
- Das oito mães observadas, apenas uma possui emprego formal. Apenas três crianças recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC)²⁴ e/ou bolsa

²⁴ O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um direito inscrito na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que garante um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Para ter direito é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que 1/4 do salário mínimo vigente. Lei N° 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742compilado.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

família²⁵. Em quatro famílias, o pai das crianças é o responsável financeiro. Seis famílias residem em casa alugada ou cedida.

- Duas famílias vieram de outro estado em busca de tratamento e melhores condições de assistência aos filhos no Distrito Federal.
- Todas as mães citaram situações de sobrecarga, algumas relataram dificuldades para aceitar o diagnóstico e medo do preconceito da sociedade. Também mencionaram problemas de saúde mental e distanciamento social.

Esses dados permitiram identificar elementos recorrentes nas suas trajetórias, bem como compreender as formas como lidam com os desafios impostos pelas necessidades específicas das crianças, pela organização da vida cotidiana e pela relação com as instituições educacionais e de saúde.

Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental da família, que é a primeira e principal instituição de socialização e mediadora das relações culturais. Além de garantir a continuidade e o bem-estar de seus membros, influencia diretamente o comportamento, especialmente das crianças, que aprendem a construir suas relações sociais. Como mediadora entre o indivíduo e a cultura, a família estrutura as interações afetivas, sociais e cognitivas dentro de um contexto histórico e material específico. Suas vivências moldam repertórios comportamentais e impactam tanto a formação individual quanto a dinâmica social. Além disso, a família e a sociedade mantêm uma relação de influência mútua, em que instituições como a escola desempenham um papel essencial no desenvolvimento dos indivíduos (Dessen; Polônia, 2007).

Das famílias participantes da pesquisa, três relataram dificuldades em lidar com o diagnóstico dos filhos. O nascimento de uma criança com deficiência impacta profundamente a família, gerando dúvidas nos pais sobre sua capacidade de cuidar e criar vínculos. A adaptação à nova realidade é desafiadora, pois envolve mudanças na rotina, nos planos e no lazer da família, além de sentimentos contraditórios, luto e frustração diante da diferença entre o filho idealizado e o filho real. O momento do diagnóstico é especialmente difícil, pois transforma a percepção da criança, contrastando as expectativas de um futuro independente com a ideia de limitação.

²⁵ O Bolsa Família é um programa social do governo brasileiro que visa oferecer assistência financeira a famílias em situação de vulnerabilidade econômica. O benefício é calculado com base na renda per capita do núcleo familiar, que deve ser, no máximo, de R\$ 218 por mês. Lei N° 14.601, de 19 de junho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14601.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

As famílias de crianças que são encaminhadas a Educação Precoce frequentemente se preocupam com o futuro dos filhos, especialmente em relação à sua independência funcional. Inicialmente, a atenção recai sobre o desenvolvimento motor, como a capacidade de andar, e, com o tempo, amplia-se para a inserção em ambientes como a escola e o trabalho. Essas preocupações refletem o desejo de garantir autonomia e inclusão social para a criança ao longo da vida.

Diante das incertezas relacionadas ao diagnóstico ou às condições que envolvem o desenvolvimento de uma criança pequena, toda a família é impactada e inicia um processo adaptativo em busca de equilíbrio. Embora a condição, na maioria das vezes, diga respeito a apenas um membro, seus efeitos se estendem a todos, especialmente ao cuidador principal, geralmente a mãe, que muitas vezes, abdica de sua vida profissional para se dedicar integralmente à criança. Essa renúncia acarreta mudanças significativas na dinâmica familiar, como a redução da renda e o aumento da dependência financeira (Pereira *et al.*, 2014).

Os estudos de Dias *et al.* (2020) indicam que o ideal de maternidade, historicamente atrelado à natureza feminina, tem sido questionado diante das transformações sociais vividas pelas mulheres. Os autores afirmam que o amor materno não é instintivo, mas construído socialmente, moldado por valores e costumes de cada época. A manutenção de um ideal de amor materno natural, instintivo, serviu à manutenção de papéis de gênero ao longo da história, reservando às mulheres o espaço doméstico e aos homens o domínio público, consolidando a divisão sexual do trabalho em uma lógica capitalista e patriarcal.

Observou-se na pesquisa que o cuidado de crianças com necessidades específicas impõe uma rotina exaustiva às mães, com impactos negativos em sua saúde física e mental e em suas relações sociais. A escassa participação dos pais no cuidado e nas tarefas domésticas revela a urgência de discutir gênero e ampliar a corresponsabilidade paterna.

A divisão sexual do trabalho, ao destinar aos homens a esfera produtiva e às mulheres a reprodutiva, reforça desigualdades históricas. Além disso, mães de crianças com deficiência carregam o peso simbólico de uma “missão divina”, ocupando um lugar idealizado que invisibiliza o cuidado como trabalho e reforça sua naturalização. Essa lógica desconsidera as mulheres enquanto sujeitas, exigindo delas renúncia e sacrifício em nome das demandas sociais e familiares (Dias; Berger; Lovisi, 2020).

Marques (2019) relata em seu estudo que a divisão sexual do trabalho, já desigual, torna-se ainda mais complexa no contexto da deficiência, ao recair majoritariamente sobre as mulheres. São elas que buscam serviços de saúde, educação e assistência social, comprometendo todo o seu tempo com o cuidado integral dos filhos. Muitas abandonam ou

exercem trabalhos informais sob condições precárias, especialmente nas camadas sociais mais empobrecidas e com baixa escolaridade.

Essas mulheres enfrentam a desinformação e o desconhecimento acerca da própria deficiência da criança. Muitas vezes sequer, sabe sobre seus direitos e nem onde buscar auxílio. A falta de empatia é constante em sua trajetória. “A dedicação às necessidades dos/as filhos/as com deficiência limita a possibilidade de as mulheres acessarem empregos formais e, conseqüentemente, direitos advindos desses” (Marques, 2019, p. 100). A construção histórica de gênero as posiciona em um lugar de subalternidade, reiterando a ideia de que o cuidado é uma atribuição feminina naturalizada.

As observações evidenciaram que a maternidade de crianças com necessidades específicas se apresenta, majoritariamente, como uma experiência marcada pela sobrecarga e pelo isolamento materno. As participantes relataram ausência de suporte por parte da família e do Estado, o que acentua os desafios enfrentados, sobretudo entre aquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Tais mulheres apontaram dificuldades de acesso à informação qualificada, serviços especializados e aos próprios direitos sociais, o que amplia a sensação de desamparo e insegurança frente às demandas cotidianas do cuidado.

Assim, o que deveria ser uma responsabilidade coletiva, torna-se um ônus das famílias, em especial das mães, exaltadas como heroínas solitárias. Ao se referir as mães a partir dessa concepção, anulam o papel do Estado, eximindo-o do papel de proporcionar Políticas Públicas, oferecer serviços e profissionais especializados.

Rabelo (2021) verificou que as redes de apoio desempenham papel essencial, tanto na partilha de vivências quanto na construção de estratégias coletivas de enfrentamento das questões relacionadas ao cuidado com a criança com deficiência. No entanto, a classe social revelou-se um fator determinante para o acesso e mobilização dessas redes. A autora afirma que em contextos empobrecidos, a fragilidade das estruturas sociais e o sucateamento dos serviços públicos limitam a eficácia desses apoios, reforçando a desigualdade de oportunidades.

O estudo de Oliveira e Dessen (2012) revela ainda que, nas famílias de baixa renda, são outras mulheres como avós, tias ou vizinhas, que costumam compor redes informais de apoio. Essa solidariedade entre mulheres, configura uma estratégia de resistência e cuidado coletivo, embora limitada pela ausência de Políticas Públicas eficazes e pela falta de reconhecimento da deficiência como questão social prioritária e de saúde coletiva.

As redes de apoio constituem uma estratégia vital para o enfrentamento das dificuldades. A solidariedade entre mulheres, familiares, vizinhos e instituições comunitárias

ou públicas, bem como escolas, proporcionam espaços de acolhimento, troca de experiências e acesso a direitos sociais:

Redes de apoio, como grupos de pais e mães, também são fundamentais para que esses tenham acesso a outras experiências de vida e acesso a novas informações que ajudem no cuidado e na educação de seus filhos com deficiência, assim como para lutarem por direitos e novas políticas que contribuam em serviços e apoios que beneficiem as pessoas com deficiência (Rabelo, 2021, p. 37).

Além da carga física e emocional, muitas dessas mães veem-se submetidas a intensos processos de sofrimento, estigmatização e adoecimento. A ausência de reconhecimento da deficiência como questão social, aprofunda a negligência sobre o tempo e a saúde dessas mulheres. A desigual divisão do trabalho doméstico, a sobrecarga materna, e as condições socioeconômicas, contribuem para o adoecimento, impedindo situações de autocuidado e o desenvolvimento de projetos pessoais.

A escassez de Políticas Públicas integradas, que articulem assistência, saúde, educação e apoio psicossocial compromete o desenvolvimento pleno da criança e o bem-estar materno. A Educação Precoce, como porta de entrada da Educação Especial na rede pública do Distrito Federal, pode atuar como importante instrumento de apoio e formação social dessas famílias.

Corroborando com Rabelo (2021), é essencial que os responsáveis por crianças com necessidades específicas recebam orientações adequadas sobre seu desenvolvimento e suas potencialidades, superando os estigmas associados às condições que afetam a infância, como deficiências, transtornos, síndromes, prematuridade ou outras questões. Tal processo favorece a construção de um olhar mais sensível e capacitado, possibilitando que essas famílias se sintam aptas a enfrentar os desafios do cotidiano. Diante desse cenário, é essencial oferecer acolhimento, apoio e orientação à família, possibilitando melhores condições para o desenvolvimento da criança e suavizando o processo de adaptação.

Acolher e apoiar a família, oferecer orientações, mostrar alternativas e possibilidades para otimizar o desenvolvimento da criança são possibilidades de abertura e suavização de um caminho, certamente difícil, que genitores e criança devem percorrer (Balestrin; Ramos, 2020, p. 236).

Nos últimos anos, observa-se um aumento expressivo de crianças diagnósticas com o TEA cada vez mais cedo. No Distrito Federal, um estudo realizado pelo Mapa do Autismo

Brasil (MAB)²⁶ revelam que 54,7% dos diagnósticos de TEA ocorrem em crianças entre 0 e 4 anos de idade, seguidos por 18,6% na faixa etária de 5 a 9 anos, 7,1% entre 10 e 14 anos, e 19,6% correspondem às demais. Essa tendência destaca um aumento expressivo de diagnósticos na faixa etária atendida pela Educação Precoce. Pode-se aferir também, que a importância do diagnóstico precoce é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças e para fornecer o suporte adequado às famílias afetadas.

Atualmente, na Educação Precoce de Santa Maria/DF²⁷, *lócus* dessa pesquisa, estão matriculadas 230 crianças. Dentre elas, 82 apresentam diagnóstico de TEA (entre confirmados e em processo de investigação), o que representa aproximadamente 36% do total. Em seguida, identificam-se 64 crianças com histórico de prematuridade e 32 com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Os casos de atraso na fala e síndrome de Down (T21) somam, cada um, 25 crianças. Já as deficiências físicas e a paralisia cerebral estão presentes em 34 crianças, divididas igualmente. Por fim, há registro de 3 crianças com deficiência auditiva e 2 com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Corroborando com os dados da pesquisa do MAB, a incidência crescente do diagnóstico de autismo em crianças menores 04 anos é uma realidade presente no contexto educacional. Para além do crescimento de matrículas, cresce a responsabilização do Estado com o gerenciamento de toda estrutura referente a Educação Especial.

Nesse cenário, ações de formação familiar, voltadas ao público da Educação Especial na primeiríssima infância tornam-se importantes no ambiente escolar, pois fortalecem os vínculos entre a família e a instituição educativa, promovem o acolhimento, e contribuem significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades das crianças atendidas pela Educação Precoce.

Portanto, as informações obtidas neste estudo, apontam para a necessidade de consolidar projetos formativos que respeitem as especificidades dos contextos escolar e social, valorizem os saberes das famílias, considerem suas necessidades e, por meio de uma perspectiva crítica e emancipatória, busquem construir coletivamente caminhos possíveis para a inclusão, o cuidado e o reconhecimento da diversidade humana.

²⁶ O Mapa Autismo Brasil (MAB) é o primeiro levantamento de dados sociodemográficos não governamental no qual o principal objetivo é realizar um levantamento do perfil e características sociodemográficas das pessoas diagnosticadas com autismo no país. Disponível em: <https://www.mapautismobrasil.com.br/#home>. Acesso em: 10 abr. 2025.

²⁷ Dados obtidos na secretaria do Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria, referente ao primeiro bimestre letivo de 2025.

3.2 Educação e Inclusão: Escola, Família e Estado na Construção do Pertencimento

Dando continuidade ao trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o propósito de compreender o relacionamento das famílias com a Educação Precoce de Santa Maria/DF. A principal intenção foi identificar as demandas apresentadas por essas famílias em relação à escola, bem como investigar de que forma a Educação Física, inserida nesse contexto, poderia contribuir para a Promoção da Saúde das famílias atendidas.

As famílias participantes já estavam inseridas nos atendimentos da Educação Precoce e apresentavam certo grau de familiaridade com o atendimento. Essa vivência prévia proporcionou elementos relevantes para a análise, uma vez que possibilitou um olhar mais aprofundado sobre as percepções, expectativas e necessidades das famílias frente ao processo educativo e ao papel da escola diante dessa realidade.

As entrevistas semiestruturadas estabeleceram um diálogo entre a pesquisadora e as participantes, guiado por um roteiro que organizou o processo, mas permitiu certa flexibilidade para reformulações e inclusão de novas perguntas, conforme houve necessidade. Minayo, Deslandes e Gomes (2023, p. 59) destacam que as “informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” é um dos principais objetos da investigação qualitativa.

Além disso, sua efetividade depende da construção de uma relação de confiança entre os envolvidos. Por atuar como docente na escola em questão, a pesquisadora pôde se aproximar das famílias com liberdade, o que contribuiu para o fortalecimento dos vínculos de confiança e para a criação de um ambiente acolhedor, propício à escuta e ao compartilhamento de experiências.

O convite foi realizado pessoalmente, enquanto as mães acompanhavam as crianças no atendimento. Posteriormente, foi agendado uma data e horário. Para a realização das entrevistas com as mães, reservou-se uma sala no espaço escolar que permitisse o sigilo e a privacidade. O áudio da entrevista foi gravado e, posteriormente, transcrito.

Ao todo, quatro mães aceitaram o convite de participar e as entrevistas ocorreram no período de outubro a novembro de 2024 e tinha um período de tempo pré-determinado de 30 minutos de duração.

Durante o processo de transcrição, iniciou-se a análise dos dados onde se constituiu a segunda categoria: Interações e responsabilidades compartilhadas entre escola, famílias e Estado na promoção da saúde.

Na elaboração do roteiro da entrevista, consideramos os seguintes aspectos centrais:

- Perfil socioeconômico da entrevistada;
- Qual motivo do encaminhamento à Educação Precoce;
- Diagnóstico da criança e concepções de deficiência;
- Rotina materna e a relação com a saúde em uma perspectiva social;
- Relação família e escola.

A partir dos dados obtidos, elaborou-se uma síntese das entrevistas. Para preservar o sigilo das participantes, os nomes das crianças e das mães foram substituídos por pseudônimos.

3.2.1 *Entrevista 1*

Alice, 33 anos, com Ensino Médio completo, é mãe de João, nascido prematuramente com 26 semanas de gestação. Informou que a gestação foi planejada e acompanhada por pré-natal, apesar de ser considerada de risco devido a dois abortos anteriores. O parto prematuro resultou em uma internação de dois meses e meio do recém-nascido em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) neonatal, período descrito como desafiador pela mãe. João foi matriculado na Educação Precoce aos dois anos de idade, apresentando atraso no desenvolvimento psicomotor. Alice relatou ter recebido apoio do hospital, da família e do cônjuge durante esse processo, o que contribuiu para que ela se sentisse mais segura e acolhida frente às dificuldades. Contudo, apontou que, nos primeiros meses após o nascimento, dedicou-se exclusivamente aos cuidados com o filho, conseguindo retomar os cuidados com sua própria saúde e bem-estar apenas recentemente. Relatou vivenciar uma sobrecarga materna e expressou o desejo de dispor de mais tempo para cuidar de si e realizar atividades de seu interesse. No momento, encontra-se fora do mercado de trabalho formal, sendo o sustento da família garantido pelo companheiro. Destacou, ainda, a dificuldade de acesso à educação infantil (creche), em virtude da inexistência desse serviço nas proximidades de sua residência, localizada no entorno do Distrito Federal. Alice enfatizou a relevância da Educação Precoce no desenvolvimento global de João, relatando avanços significativos observados ao longo do atendimento. Como sugestão, apontou a necessidade de que a escola amplie as orientações oferecidas às famílias, especialmente no que se refere ao manejo cotidiano das crianças com atraso no desenvolvimento no ambiente doméstico.

3.2.2 *Entrevista 2*

Berenice, 33 anos, com Ensino Médio completo, é mãe de Maria, criança nascida prematuramente com 26 semanas de gestação, em decorrência do agravamento de um quadro de hipertensão materna. A prematuridade resultou em diversas intercorrências médicas, exigindo uma internação hospitalar prolongada de aproximadamente cinco meses, período em que a mãe esteve presente de forma integral. Tal experiência foi vivida durante a pandemia da COVID-19, o que agravou os desafios emocionais e físicos enfrentados por Berenice. Maria foi inserida na Educação Precoce aos dois anos de idade, apresentando atrasos na fala e no desenvolvimento motor. Berenice destaca a relevância do apoio familiar e da atuação da Educação Precoce como fatores fundamentais para o progresso da filha. Embora relate cansaço, demonstra gratidão pelas conquistas da criança até o momento. A mãe afirma que, até os dois anos de idade da filha, dedicava-se exclusivamente aos cuidados maternos. Recentemente, há cerca de dois meses, retornou ao mercado de trabalho com vínculo formal. Relata dificuldades em reservar tempo para si, mencionando sentimento de culpa ao realizar atividades voltadas ao próprio bem-estar, por entender que estaria negligenciando os cuidados com a filha, ao lar e ao cônjuge. Considera-se uma mãe protetora, descrevendo comportamentos de superproteção relacionados ao medo de que a filha se machuque ou mesmo se suje durante as interações cotidianas. Berenice reconhece os avanços promovidos pela Educação Precoce no desenvolvimento da filha e sugere que a instituição escolar amplie suas ações junto às famílias, oferecendo momentos de interação entre mães, com foco no compartilhamento de experiências, suporte emocional e oportunidades de socialização.

3.2.3 *Entrevista 3*

Carla, 40 anos, com formação em nível superior, é mãe de Mariana, criança de três anos diagnosticada com TEA. Durante a gestação, enfrentou diversas complicações, incluindo a infecção por COVID-19 e problemas hepáticos. O nascimento de Mariana ocorreu de forma prematura, sendo seguido por dificuldades na amamentação e indícios de depressão pós-parto. O diagnóstico de autismo foi confirmado aos 2 anos e 3 meses, após observações de atrasos no desenvolvimento global e na linguagem. Carla relata ter recebido o diagnóstico com tranquilidade, pois já percebia sinais atípicos desde os primeiros meses de vida da filha. Em contrapartida, menciona que o pai de Mariana apresentou resistência inicial à aceitação da condição, embora atualmente demonstre maior compreensão. No cotidiano, Carla enfrenta inúmeros desafios, principalmente relacionados à comunicação com a filha e à sobrecarga

física e emocional decorrente das demandas do cuidado. Relata episódios de estresse intenso, frequentemente provocados por dificuldades alimentares e comportamentais de Mariana. Afirma ter dificuldade em delegar os cuidados da filha a outras pessoas, e, quando o faz, mantém vigilância constante. Ressalta o cansaço extremo e declara não dispor de condições, no momento, para cuidar de sua própria saúde ou realizar atividades voltadas ao seu bem-estar. Demonstra insegurança quanto à possibilidade de matricular a filha em uma creche, por temer que Mariana não receba o suporte necessário. A mesma apreensão se estende à futura transição para a Educação Infantil. Carla reside no entorno do Distrito Federal e aponta dificuldades de locomoção e ausência de acessibilidade como fatores limitadores para o acesso a serviços públicos. Apesar dos desafios, expressa gratidão pelo atendimento oferecido pela Educação Precoce, reconhecendo avanços significativos no desenvolvimento da filha. Sugere que a escola amplie o suporte às famílias, por meio de atendimento profissional especializado voltado à orientação sobre a deficiência e espaços coletivos de escuta, troca de experiências e apoio emocional. Carla também defende que o Estado invista na ampliação do atendimento da Educação Precoce, de modo a beneficiar um número maior de crianças com necessidades específicas.

3.2.4 Entrevista 4

Denise, 42 anos, com nível superior incompleto, é mãe de Pedro, uma criança de três anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O diagnóstico de autismo foi buscado após a escola particular em que Pedro estava matriculado realizar uma avaliação pedagógica, sugerindo a transferência para a Educação Precoce devido à instituição reconhecer a “incapacidade” de acolher adequadamente a criança. Pedro apresentava atraso no desenvolvimento, dificuldades na linguagem e comportamentos disruptivos. A partir desse momento, Denise teve compreensão do autismo e buscou apoio na Educação Precoce. Ela destaca as mudanças positivas na vida de Pedro, assim como as transformações em sua própria vida após o diagnóstico. A mãe relata que, após o ingresso de Pedro na Educação Precoce, notou avanços significativos no desenvolvimento do filho e sentiu que ele foi verdadeiramente acolhido. Denise considera fundamental o suporte familiar, além das adaptações necessárias na rotina, para a promoção de um ambiente mais favorável para o desenvolvimento de seu filho. Apesar das dificuldades, Denise se considera saudável e busca qualidade de vida, pois conta com rede de apoio, apesar de restringir seu convívio social por conta do comportamento do filho. Em relação à Educação Precoce, Denise sugere que a

instituição poderia oferecer mais orientações às famílias sobre como lidar com as crianças em situações diversas, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre os desafios do autismo. Ela também enfatiza a importância de oferecer suporte contínuo às famílias para que possam conduzir as situações cotidianas de maneira mais segura e confiante.

A escuta atenta às famílias de crianças com necessidades específicas é essencial para compreender os desafios cotidianos e as possibilidades de atuação no campo da Educação Especial, sobretudo na Educação Precoce.

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o processo de aprendizagem da criança, por se tratar de um período crítico para o desenvolvimento da motivação, inteligência, linguagem e aspectos sociais e emocionais. Assim, é essencial considerar como a criança chega à Educação Precoce e, sobretudo, como sua família vivenciou esse processo, desde a recepção do diagnóstico até a adoção de ações em prol da qualidade de vida do filho e da própria família (Cunha, 2021).

A partir de entrevistas realizadas com as mães, foi possível identificar aspectos fundamentais que atravessam o cotidiano dessas mulheres, como o impacto do diagnóstico, o papel do apoio familiar e institucional, a importância da rede de apoio, e o papel da Educação Precoce na promoção do desenvolvimento infantil e do acolhimento familiar.

Os relatos das mães revelam que o momento do diagnóstico foi decisivo na trajetória das mães e de seus filhos. As experiências indicam que a aceitação do diagnóstico não ocorre de forma linear. Para algumas mães, como *Carla*, o processo é mais reflexivo e gradual, enquanto em outras situações, como o de *Denise*, ocorre em resposta a uma necessidade externa imposta por instituições pouco preparadas para lidar com a diversidade.

Em seu estudo, Melo (2024, p. 24) relata que “aceitar uma deficiência em nossa sociedade capitalista excludente não é tarefa fácil”. Vai além da esfera individual, pois perpassa pelo caminho de como a sociedade acolhe a deficiência. Parte-se do entendimento de que a deficiência é uma construção histórica, cujas interpretações variaram ao longo do tempo.

Em diferentes contextos históricos, a deficiência já foi concebida como manifestação de forças ocultas ou castigo divino. Na contemporaneidade, entretanto, é compreendida como uma diferença que, em interação com barreiras sociais e atitudinais, promove processos de estigmatização e exclusão (Marques, 2019).

Ainda com as contribuições de Marques (2019), se torna necessário superar abordagens individualistas e desnaturalizar concepções que marginalizam o sujeito com deficiência. Diante disso, tem-se uma nova forma de se abordar a deficiência, por meio do

modelo social, que propõe uma nova perspectiva, pautada na compreensão da deficiência em sua interação com as estruturas sociais. Tal abordagem rompe com a visão que reduz a deficiência a um mero impedimento corporal, destacando a necessidade de considerá-la em suas dimensões culturais, políticas e econômicas.

A Educação Precoce, foi unanimemente reconhecida pelas mães como um espaço fundamental para o desenvolvimento das crianças e para o fortalecimento do vínculo entre escola e família. Todas relataram avanços significativos nas crianças após a inserção nesse atendimento, além de uma sensação de acolhimento institucional que, muitas vezes, foi ausente em outros contextos, como escolas regulares ou a própria família.

Assim, a escola configura-se como espaço institucionalizado de aprendizagem e socialização do saber. Como afirma Melo (2024, p. 34), trata-se da “dimensão pedagógica da sociedade”, responsável pela transmissão do conhecimento historicamente produzido, de geração em geração.

O ensino, impulsionado pela curiosidade e pela necessidade, assume papel central no desenvolvimento humano. Nesse sentido, Duarte (2011) afirma que a apropriação de um objeto, ao transformá-lo em instrumento por meio da atividade social, gera novas necessidades, forças e capacidades no sujeito. A dinâmica entre objetivação e apropriação impulsiona o desenvolvimento histórico e amplia as possibilidades humanas.

A partir dessa concepção, Saviani (2008, 2011) propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, destacando a função social da escola como mediadora do conhecimento historicamente construído. Ao possibilitar o acesso aos saberes sistematizados pela humanidade, a escola permite ao sujeito compreender criticamente a realidade e agir em sua transformação. Para os grupos excluídos historicamente, como as pessoas com deficiência e suas famílias, esse acesso é essencial, pois o domínio do conhecimento é condição para a emancipação social.

A Pedagogia Histórico-Crítica contribuirá para a Educação Especial na medida em que percebe os sujeitos com deficiência como sujeitos de direitos, dentre esses o direito à educação e à aprendizagem interligados à saúde, à assistência, ao saneamento básico, entre outros (Melo, 2024).

As mães trouxeram sugestões que revelam a necessidade de ampliar o papel formativo da Educação Precoce junto às famílias. A ausência ou a fragilidade dessas ações expõe as famílias a um percurso solitário e, muitas vezes, desamparado frente à deficiência. Elas reconhecem na escola, um local não apenas para desenvolver as habilidades da criança, mas como um espaço de Promoção de Saúde e formação humana. Esse reconhecimento, dialoga diretamente com a concepção ampliada de saúde defendida pela Política Nacional de

Promoção da Saúde (PNPS)²⁸ de 2018, que compreende a escola como um dos territórios prioritários para a ações intersectoriais.

Nesse contexto, a Educação Física Escolar, alinhada a uma perspectiva crítica de formação e emancipação humana, compreende a deficiência no campo da saúde coletiva e com a intencionalidade de promover a saúde das famílias das crianças da Educação Precoce, entende a formação familiar como essencial para a conscientização sobre as determinações sociais de saúde.

Nesse cenário, a Educação Física Escolar pode se configurar como uma estratégia potente para a inclusão e Promoção da Saúde, desde que embasada em práticas sensíveis, dialógicas e integradas ao projeto político-pedagógico da escola.

No que se refere à formação familiar e à importância de sua participação efetiva na Educação Precoce, há o atendimento previsto aos pais, com o objetivo de oferecer orientação sistemática às famílias (Distrito Federal, 2010). Essa orientação destaca a valorização do papel familiar para a continuidade eficaz das atividades educativas no ambiente doméstico. Além disso, busca fornecer suporte necessário as famílias, contribuindo para o êxito do processo de inclusão dos estudantes no sistema educacional, na comunidade e no próprio contexto familiar.

Dessen e Polônia (2007) acrescentam que a escola e a família exercem papéis sociais, políticos e educacionais complementares, influenciando diretamente a formação do indivíduo. Ambas participam da construção e transmissão do conhecimento culturalmente estruturado, impactando o desenvolvimento psicológico conforme as expectativas de cada contexto. Assim, essas instituições são essenciais nos processos evolutivos dos indivíduos, podendo impulsionar ou limitar seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

O isolamento social, a dificuldade de acesso a serviços públicos e a falta de acessibilidade foram aspectos citados nas entrevistas. Além das limitações orgânicas, pessoas com deficiência enfrentam restrições adicionais relacionadas à vivência plena da cidadania e à participação em experiências sociais diversas, em razão de uma deficiência secundária, de natureza social (Melo, 2024). Essa barreira decorre da falta de acessibilidade arquitetônica em espaços públicos e coletivos, comprometendo sua mobilidade e inclusão.

²⁸ A Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) é um conjunto de estratégias e ações que visa melhorar a qualidade de vida e a saúde da população, abordando os determinantes sociais e econômicos que afetam a saúde. Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

Ainda estabelecendo o diálogo com Melo (2024), o autor aponta que as Políticas Públicas de Educação Especial foram historicamente moldadas sob uma lógica de exclusão institucionalizada. Embora marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 representem avanços significativos, práticas e discursos excludentes ainda persistem. Ele argumenta que, mesmo sob uma retórica inclusiva, muitas dessas políticas reproduzem modelos assistencialistas e medicalizantes, que individualizam a deficiência e negligenciam os determinantes sociais de exclusão.

A escola, enquanto espaço formativo e de disputa de poder (Freitas, 2002), não garante, por si só, o direito à educação para estudantes da Educação Especial. O autor destaca que, a escola está inserida em um campo de tensões, no qual diferentes projetos de sociedade e interesses sociais se confrontam, revelando que sua organização e funcionamento não são neutros, mas permeados por relações de força, que podem tanto favorecer quanto restringir o acesso e a permanência dos sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a ênfase na inclusão educacional em tempos de aprofundamento do controle estatal sobre o aparato escolar,²⁹ como afirma Freitas (2002) promove inclusão formal ao mesmo tempo em que se mantêm os mecanismos de exclusão social que sustentam a desigualdade. Portanto, para que o direito à educação se efetive para os estudantes da Educação Especial, é necessário muito mais do que a ampliação das matrículas. Implica o enfrentamento das estruturas excludentes da escola e da sociedade, com o compromisso do Estado na oferta de condições concretas, como acessibilidade arquitetônica, materiais didáticos, tecnologia assistiva e formação continuada dos docentes.

No que se refere à primeira infância, o primeiro Plano Distrital pela Primeira Infância foi implementado em 2013 e teve vigência até 2022. A segunda edição, publicada em 2023, propõe novas práticas e contextos nas Políticas Públicas voltadas a crianças de 0 a 6 anos no Distrito Federal, inclusive o período gestacional, em consonância com o Plano Nacional pela Primeira Infância, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e a Política Distrital pela Primeira Infância (Lei nº 7006/2021).

²⁹ De acordo com Freitas (2002), observa-se um movimento de intensificação do controle estatal sobre a escola, expresso na implementação de avaliações padronizadas em larga escala, na definição centralizada de currículos e na imposição de metas de desempenho. Essa regulação reorganiza o trabalho pedagógico e reduz a autonomia dos professores, subordinando o processo educativo a parâmetros externos e homogêneos que desconsideram as desigualdades históricas e sociais presentes nas escolas. Nesse contexto, a lógica da exclusão é internalizada nos próprios mecanismos institucionais da inclusão escolar, revelando as contradições entre as políticas de ampliação do acesso e a manutenção da desigualdade educacional.

O Plano Distrital (2023) orienta os gestores políticos na elaboração de Políticas Públicas para Educação Infantil, dentre elas:

- Implementar programas de acolhimento a famílias de crianças com deficiência, com suporte emocional, informativo e serviços de saúde e assistência social;
- Promover a convivência na diversidade por meio de programas educacionais;
- Oferecer formação continuada a profissionais da primeira infância, com foco nas adequações necessárias ao aprendizado e à socialização;
- Articular políticas intersetoriais que integrem saúde, educação, assistência social, habitação e transporte, com sistemas de referência e contrarreferência.

Como objetivos e metas para os próximos dez anos, o Plano Distrital pela Primeira Infância estabelece:

- Ampliar o atendimento de crianças atípicas na Educação Precoce da Secretaria de Educação do DF;
- Ampliar o acesso das crianças atípicas aos programas específicos de atendimento a esse público dentro das Secretarias, especialmente as Secretarias de Educação e de Saúde;
- Apresentar às crianças os seus direitos e orientar crianças, famílias e profissionais sobre estratégias para enfrentamento das dificuldades de socialização de crianças com necessidades específicas;
- Duplicar o quantitativo de oferta de vagas na Educação Precoce da Secretaria de Educação do DF através de abertura de novas turmas e construção de novas unidades educacionais;
- Abertura de novos espaços públicos de atendimento para creches e Educação Precoce, com estruturas adequadas que viabilizem o direito de brincar e de diversificação das práticas pedagógicas;
- Assegurar formação continuada para profissionais da Educação que atuam na rede parceira da Secretaria de Educação, bem como prover acesso a recursos materiais, Educação Precoce e Sala de Recursos Multifuncionais, de modo a oferecer educação de qualidade para bebês e crianças;
- Garantir a avaliação e o acesso a acompanhamento psicológico para as crianças atípicas e seus cuidadores, se identificada a necessidade.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia a necessidade de ações intersetoriais entre as diferentes áreas, de modo a potencializar os efeitos das políticas sociais, especialmente aquelas voltadas à saúde e à educação. A articulação entre esses setores revela-se fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e equitativa.

Destaca-se também o papel dos movimentos sociais e de educadores críticos, cuja mobilização tem sido fundamental na construção de Políticas Públicas mais equitativas. Tais políticas refletem a correlação de forças sociais. Apesar da influência dominante das classes hegemônicas, escolas, sindicatos e movimentos sociais atuam como agentes de confronto, sendo as mobilizações essenciais para incluir demandas na agenda pública. No campo da Educação Especial, os movimentos sociais desempenham papel central na articulação das demandas (Melo, 2024).

Articulado com os estudos de Silva *et al.* (2013) reforçam a importância da participação ativa da sociedade na formulação de Políticas Públicas e na construção de ambientes promotores de saúde. Essa participação, entendida como um exercício político e consciente, permite que a comunidade defina prioridades e estratégias de intervenção, assumindo o protagonismo na condução de seus próprios processos de transformação. Trata-se de um movimento de fortalecimento coletivo, identificado como empoderamento, no qual os sujeitos tornam-se agentes de mudança em seus contextos sociais.

A Carta de Ottawa (1986)³⁰, destaca a importância do reforço da ação comunitária como uma das principais estratégias para a efetivação da Promoção da Saúde, por meio da participação ativa da população na tomada de decisões, definição de prioridades e implementação de ações. A construção de redes de apoio social e de espaços de autoajuda é vista como fundamental para o desenvolvimento do poder coletivo e da autonomia dos sujeitos na reivindicação de seus direitos (Silva *et al.*, 2013). Conforme destaca Carvalho (2004), o empoderamento comunitário constitui uma categoria central na Promoção da Saúde, ao propor estratégias que ampliem a capacidade de intervenção dos sujeitos e das comunidades em defesa de melhores condições de vida.

No âmbito da Promoção da Saúde, os achados de Silva *et al.* (2013) identificam que sua efetivação depende do desenvolvimento de competências individuais que favoreçam a autonomia e o controle sobre os determinantes de saúde e sobre o ambiente. Nessa perspectiva, a Promoção da Saúde se configura como um modelo político que extrapola a

³⁰ A Carta de Ottawa é um documento apresentado na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizado em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986. Trata-se de uma Carta de Intenções que busca contribuir com as políticas de saúde em todos os países, de forma equânime e universal.

dimensão biomédica, incorporando uma abordagem ampliada, voltada à justiça social e à equidade. A formação de sujeitos capazes de participar ativamente desses processos, demanda uma aprendizagem contínua e situada, que permita não apenas a compreensão crítica da realidade, mas também a construção de estratégias de enfrentamento aos agravos à saúde.

As demandas apresentadas pelas famílias apontam para a necessidade urgente de fortalecimento de políticas de formação familiar, evidenciando a necessidade de Políticas Públicas intersetoriais que acolham essas mulheres com ações de cuidado compartilhado, atenção psicossocial e incentivo ao autocuidado.

Nesse contexto, torna-se indispensável, em ações educativas orientadas pela perspectiva ampliada da Promoção da Saúde, a análise crítica dos condicionantes da saúde. A formação de sujeitos capazes de compreender os mecanismos sociais que influenciam sua realidade e, a partir disso, atuar sobre ela, é essencial para a superação de visões reducionistas que responsabilizam os indivíduos por problemas cuja origem está além da esfera individual (Czeresnia, 2003).

Com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível conceber uma abordagem de Educação em Saúde que fomente a consciência crítica e a autonomia dos sujeitos, ao considerar as dimensões coletivas e estruturais da saúde (Damiani; Moreira, 2014). Essa perspectiva se contrapõe a práticas meramente informativas, pontuais e individualizantes, que frequentemente atribuem ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por sua condição.

A análise das entrevistas também sugere que as ações educativas em saúde devem oportunizar espaços de diálogo e reflexão crítica sobre os problemas que afetam a saúde dos estudantes e dos familiares. Além de ser espaço de partilha, orientação e fortalecimento da rede de apoio.

A constituição de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com o bem coletivo passa pela valorização de processos formativos que se desenvolvem ao longo da vida. Esses processos devem ocorrer em diferentes espaços sociais, como a escola, o ambiente familiar, o trabalho e as organizações comunitárias. Como destaca a Carta de Ottawa (1986), a aprendizagem para a saúde é um processo permanente, fundamental à construção de práticas sociais transformadoras.

Ademais, embora a educação não seja, por si só, suficiente para promover mudanças estruturais na sociedade, sua ausência torna tais transformações ainda mais distantes (Damiani; Moreira, 2014). A educação é um meio privilegiado para a formação de uma

consciência crítica e reflexiva, capaz de reconhecer o indivíduo como sujeito histórico e social.

Em síntese, percebe-se que os depoimentos obtidos nas entrevistas indicam que a relação entre professor e família constitui elemento central no processo de conscientização, sendo a segurança e a credibilidade aspectos fundamentais que sustentam essa interlocução. Collier (2020) afirma que é necessário reconhecer que tal relação só se efetiva quando o professor possui competência para abordar criticamente as questões relacionadas à Educação em Saúde no âmbito da Educação Física. Assim, é fundamental que o educador tenha clareza quanto aos objetivos pedagógicos que orientam sua prática, especialmente quando se trata da Promoção da Saúde.

Nesse contexto, a Promoção da Saúde não deve ser compreendida como um objetivo isolado de determinadas ações, mas como eixo transversal de todo o processo destinado a formação familiar. Nessa mesma direção, Deivid (2003) identifica que há outros fatores sociais que influenciam a saúde individual e coletiva que estão para além da aptidão física, mas que, frequentemente, são negligenciados por docentes da Educação Física. O reconhecimento desses fatores, é essencial para ampliar o entendimento do papel da disciplina como promotora de saúde.

Os depoimentos coletados também revelam a urgência de aprofundar o debate sobre a formação continuada dos professores, a fim de que possam fundamentar sua prática educativa em uma perspectiva emancipatória, conforme propõe o Currículo em Movimento da SEEDF, promovendo aprendizagens potencialmente significativas. Nesse sentido, Guimarães (2009, p. 94) corrobora ao afirmar que “[...] ampliar estes debates e reflexões torna-se essencial para o desenvolvimento de qualquer programa no contexto escolar, pois considera que o professor está em constante formação”. Assim, é imperativo que o currículo seja efetivamente incorporado à organização do trabalho pedagógico, sendo vivenciado em sua essência e não restrito ao plano formal e prescritivo.

Compreende-se que diversas mudanças são necessárias para a consolidação da Promoção da Saúde no contexto escolar. A prática educativa de perspectiva emancipatória amplia o debate da Educação em Saúde, deslocando o foco exclusivo das mudanças comportamentais para discussões mais complexas acerca dos determinantes sociais da saúde, das Políticas Públicas de saúde e educação e do próprio conceito de saúde. Essa abordagem requer planejamento pedagógico estruturado e uma efetiva articulação entre os setores da saúde e da educação.

Embora as Políticas Públicas explicitem em seus dispositivos legais a responsabilidade do Estado e a importância da participação social, observa-se que, muitas vezes, tanto os docentes quanto os familiares das crianças que compõe da Educação Precoce, carecem de uma compreensão crítica que lhes permita reivindicar e exercer plenamente seus direitos. A superação desse cenário exige transformações nas práticas institucionais, na formação dos docentes e na forma como os governos implementam e gerem as Políticas Públicas, não apenas educação, mas em todos os setores que compõem a sociedade.

Fortalecer os vínculos entre família, escola e comunidade, é essencial para consolidar uma Educação Especial inclusiva, que valorize a diversidade, promova o cuidado integral e amplie os horizontes de justiça social desde a primeira infância.

3.3 Reflexões e Discussões rumo à construção de uma proposta de intervenção familiar: Recurso Educacional

A articulação entre escola e família representa um eixo estratégico para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto da Educação Especial. No entanto, as relações entre esses dois ambientes de socialização infantil são, constantemente, marcadas por desencontros e fragilidades que impactam diretamente a trajetória escolar de estudantes com necessidades específicas.

O campo da Educação Especial tem apontado, de forma reiterada, para a urgência da construção de parcerias entre os diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo. A escuta dos familiares de crianças com deficiência revela o sentimento recorrente de solidão, culpa e exclusão frente às demandas escolares, muitas vezes negligenciadas por Políticas Públicas fragmentadas ou por práticas pedagógicas pouco sensíveis às especificidades desses sujeitos (Balestrin; Ramos, 2020).

Como demonstram os estudos apresentados, os espaços escolares ainda tendem a tratar questões relacionadas à deficiência e à saúde com uma abordagem técnica ou biológica, por vezes reducionista e comportamentalista, desconsiderando os contextos culturais e sociais nos quais tais sujeitos estão inseridos (Guimarães, 2009; Marques, 2019; Soeira, 2015). Ao investigar a realidade das famílias da Educação Precoce e o contexto educacional, torna-se evidente a necessidade de criar espaços de diálogo que integrem o conhecimento científico às vivências cotidianas da comunidade escolar.

A utilização da Pesquisa Participante apontou uma nova perspectiva sobre a escola, não apenas como espaço de atuação profissional, mas como um campo dinâmico de produção e reprodução de mecanismos de dominação e resistência, de opressão e contestação. Nesse

contexto, os conhecimentos, valores, crenças e práticas culturais são constantemente reelaborados, revelando a complexidade da realidade escolar.

Conforme afirma Balestrin e Ramos (2020), a compreensão crítica da escola como espaço de reprodução e resistência permite vislumbrar a formação familiar como um território fértil para a transformação da cultura escolar, desde que pautada por valores como escuta ativa, acolhimento, diálogo e reconhecimento da diversidade.

Dessa forma, as autoras ainda destacam a importância de práticas educativas voltadas à Promoção da Saúde que ultrapassem as tradicionais estratégias informativas. A construção de uma escola pautada em uma perspectiva crítica, implica no fortalecimento da formação docente e no desenvolvimento de um sistema pedagógico inclusivo, capaz de respeitar a diversidade cultural da atual sociedade contemporânea.

A Pedagogia Histórico-Crítica constitui um referencial teórico-metodológico essencial para a Educação Infantil, ao defender a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados como condição para a formação crítica e emancipadora do ser humano (Saviani, 2021). Desde os primeiros anos escolares, é possível promover o acesso das crianças à cultura científica, artística e filosófica, por meio de práticas pedagógicas intencionais voltadas à superação das desigualdades sociais. A formação de uma concepção de mundo fundamentada no materialismo histórico-dialético não se restringe aos níveis avançados de escolarização, mas se inicia na infância como parte de um processo contínuo de construção do pensamento crítico (Duarte, 2013).

Nesse sentido, a formação familiar na Educação Precoce, conforme estabelece a Orientação Pedagógica para a Educação Especial da SEEDF (Distrito Federal, 2010), deve ser concebida como parte integrante desse processo formativo, reconhecendo as famílias como sujeitos históricos e parceiros fundamentais na mediação entre a criança e a cultura. Ao promover espaços de diálogo e de reflexão crítica com os responsáveis, busca-se ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e fortalecer práticas educativas que favoreçam a aprendizagem e a inclusão desde os primeiros anos de vida.

Assim, a educação se torna um instrumento necessário para a apropriação da cultura, encontrando na escola, um espaço privilegiado de socialização do saber, especialmente no que tange à democratização dos bens culturais para a classe trabalhadora (Saviani, 2021).

Nesse contexto, a Educação Física deve ser compreendida como área do conhecimento que contribui para a Promoção da Saúde, aproximando-se dos ideais de emancipação e cidadania, conforme alerta Guimarães (2009) para quem a Educação em Saúde exige ousadia

e criatividade, representando a criação de um novo tecido social, e não apenas a tentativa de remendar estruturas antigas.

Ao refletir sobre a Promoção da Saúde e a relação escola-família a partir da perspectiva da formação crítica dos sujeitos, é imprescindível recorrer aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção crítico-superadora para elaboração dessa proposta de formação familiar.

Essa construção é particularmente pertinente quando se discute a Promoção da Saúde na escola, pois não se trata apenas de fornecer informações sobre hábitos saudáveis ou prevenir doenças, mas de promover a formação omnilateral³¹ dos indivíduos, capacitando-os a compreender as determinações sociais da saúde e a agir coletivamente para sua transformação. Como afirmam Galvão, Lavoura e Martins (2021), a função social da escola, na perspectiva histórico-crítica, é a de socializar o saber objetivo, cientificamente produzido, como meio de emancipação humana.

Sob essa ótica, a Educação Física, quando orientada pela concepção crítico-superadora, entende que a inclusão não se limita à mera presença física das crianças no ambiente escolar, mas exige sua participação ativa e significativa nos processos de aprendizagem e na vida social. Nesse contexto, a formação familiar deixa de ser uma ação pontual e passa a ser concebida como um processo contínuo de socialização do conhecimento, que busca fortalecer a compreensão crítica das famílias sobre desenvolvimento infantil, a deficiência, os direitos educacionais e as múltiplas barreiras impostas pela sociedade.

A práxis pedagógica se materializa ao integrar teoria e prática, saber popular e conhecimento científico, permitindo que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade e se reconheçam como agentes de sua transformação.

Diante disso, propõe-se uma atividade formativa que atue como elo entre os conhecimentos cotidianos das famílias e os saberes científicos compartilhados na escola, criando pontes para o fortalecimento da cidadania, da saúde familiar e para o desenvolvimento pleno das crianças atendidas pela Educação Precoce.

A atividade proposta intitula-se “Tecendo Redes de Diálogo: Formação Familiar e Inclusão Escolar” apresentada e compartilhada em forma de e-book.³² A proposta se estrutura

³¹ A formação omnilateral é um conceito central na tradição marxista e está diretamente relacionado à ideia de desenvolvimento humano pleno e integral, em oposição à formação unilateral promovida pelo sistema capitalista (Catini, 2005).

³² Link para acesso ao e-book: Tecendo Redes de Diálogo: Formação Familiar e Inclusão Escolar. <https://drive.google.com/file/d/1nleABJYd8YLoIGKceR8L3uR8DZ6aAP2V/view?usp=sharing>

como um processo cíclico e retroalimentado, em que escuta, análise e ação se entrelaçam na construção de novos sentidos para a prática educativa. Que tem como objetivos:

- Criar um espaço de escuta ativa e construção coletiva de saberes sobre deficiência, inclusão, saúde e qualidade de vida familiar.
- Ampliar o repertório crítico das famílias sobre temas como desenvolvimento infantil, deficiência, saúde, direitos educacionais e práticas pedagógicas inclusivas.
- Fortalecer a parceria entre família e escola, promovendo redes de apoio mútuo.

Os encontros serão mediados por profissionais da escola (professores de Educação Física e Pedagogos da Educação Especial, Equipe Gestora, Orientador Educacional e Psicopedagogo) e poderão contar com a participação de convidados externos, como especialistas em educação inclusiva, terapeutas ocupacionais, psicólogos e representantes de movimentos sociais. Os encontros abordarão temáticas que foram evidenciadas na pesquisa de campo, como:

- Nascimento de uma criança e o diagnóstico;
- Direitos educacionais de crianças com necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento;
- Desenvolvimento infantil;
- Representações sociais sobre deficiência e saúde na sociedade;
- Políticas públicas para pessoa com deficiência;
- Família e redes de apoio social.
- Família saudável, criança saudável.

A proposta prevê que os encontros sejam realizados quinzenalmente e integrem a organização do trabalho pedagógico da escola, podendo, assim, ser incorporados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino que ofertam a Educação Precoce. Tal inserção contribui para a efetivação da Orientação Pedagógica da Educação Precoce (Distrito Federal, 2010), a qual recomenda, entre suas diretrizes, a realização de atendimentos voltados aos pais e responsáveis pelos estudantes.

A construção e apresentação do Recurso Educacional constituem a síntese prática deste trabalho. Trata-se de uma ação pedagógica fundamentada teoricamente e comprometida com a transformação da realidade vivida pelas famílias. No capítulo seguinte, são retomados os principais aspectos da pesquisa, com destaque para as contribuições alcançadas, os limites do estudo e as possibilidades de desdobramento.

REFLEXÕES FINAIS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!

Paulo Freire.

Durante minha trajetória como professora da Educação Especial, muitas inquietações surgiram a partir do contato próximo com as famílias. Essas vivências despertaram em mim o desejo de contribuir de forma mais significativa com suas jornadas, reconhecendo que o fortalecimento desse vínculo pode impactar diretamente a qualidade de vida das crianças atendidas na Educação Precoce e de suas famílias. A possibilidade de aprofundar essa reflexão se concretizou com a formação continuada proporcionada pelo Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF).

Estudar e pesquisar a própria prática docente revelou-se uma experiência enriquecedora, pois além de impulsionar meu crescimento profissional, permitiu-me pensar e agir sobre uma realidade social atravessada por profundas desigualdades. Ingressar na Universidade Pública, especialmente na Universidade de Brasília (UnB), representou a realização de um sonho que, por muito tempo, pareceu distante da minha realidade.

Em contrapartida, o tempo disponível e as condições objetivas impuseram limites significativos ao desenvolvimento da pesquisa. O universo escolar, marcado por sua dinamicidade e imprevisibilidade, apresentou desafios concretos que inviabilizaram a realização da ação formativa com as famílias no período inicialmente previsto. A proposta previa a realização de um encontro formativo com os responsáveis das crianças atendidas pela Educação Precoce da Regional de Ensino de Santa Maria. No entanto, o avançado estágio do calendário letivo da SEEDF, já no quarto bimestre, somado a imprevistos surgidos no cotidiano da pesquisadora e às demandas do calendário acadêmico da pós-graduação, tornou inviável a execução da atividade no tempo planejado.

As restrições de tempo e espaço impostas pelos contextos escolar e acadêmico impediram, inclusive, a reprogramação da formação para outro momento dentro do prazo estipulado para a finalização da pesquisa. Diante dessas limitações, compreendeu-se que a proposta de formação familiar deverá ser implementada futuramente, por meio de um projeto autônomo, assegurando a continuidade e o aprofundamento deste estudo.

Diante dessas limitações, optou-se por priorizar uma escuta qualificada, atenta e comprometida com a realidade concreta das famílias, reconhecendo a importância de compreender suas vivências, desafios cotidianos e expectativas em relação à escola e à educação de seus filhos. Nesse contexto, buscou-se refletir sobre o papel da instituição escolar enquanto agente mediador das relações sociais, destacando sua função social na promoção de práticas que contribuam efetivamente para a superação das desigualdades que atravessam essas famílias, promovendo relações mais justas, dialógicas e inclusivas.

O problema da pesquisa emergiu da constatação da ausência de ações sistematizadas de formação e acolhimento às famílias, sobretudo no contexto da Educação Precoce. Diante disso, investiga-se de que maneira a Educação Física Escolar, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir para ampliar a compreensão dessas famílias sobre saúde, promovendo o acesso ao conhecimento e fortalecendo sua atuação crítica na sociedade, com vistas à melhoria da qualidade de vida.

Ao longo desta jornada investigativa, procurou-se responder à inquietação central da pesquisa por meio da concretização do objetivo geral: construir, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e sob a perspectiva da Promoção da Saúde, uma proposta formativa em Educação Física voltada às famílias das crianças atendidas na Educação Precoce de Santa Maria/DF.

Para alcançar essa meta, delinearam-se três objetivos específicos que, interligados, orientaram todo o percurso: inicialmente, buscou-se analisar os fundamentos teórico-críticos da Educação Física, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Promoção da Saúde, estabelecendo uma base sólida para o trabalho com as famílias na Educação Precoce; em seguida, foi descrito o percurso metodológico da pesquisa participante, centrado na escuta sensível das experiências e necessidades das famílias; por fim, elaborou-se a proposta formativa apresentada neste trabalho, concebida de forma dialógica e crítica

Esses três pilares permitiram a concretização do objetivo geral, ao promoverem uma articulação coerente entre teoria e prática, pesquisa e intervenção. Como resultado, foi possível construir um instrumento formativo que reconhece as famílias como sujeitos históricos, valorizando suas experiências e saberes, ampliando sua participação no processo educativo e contribuindo de forma significativa para a promoção da saúde e o fortalecimento da inclusão desde os primeiros anos da infância.

As reflexões aqui desenvolvidas reafirmam a centralidade da Educação Precoce como modalidade do Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal, voltada a crianças de zero a três anos, 11 meses e 29 dias com deficiência, transtornos, atraso no desenvolvimento, prematuridade e outras condições que demandam intervenção pedagógica

especializada desde os primeiros anos de vida. Alinhada à Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010), a Educação Precoce constitui uma articulação essencial entre a Educação Infantil e a Educação Especial, pautando-se no acolhimento, na escuta sensível e no respeito às singularidades das crianças e de suas famílias.

A compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos sustenta práticas pedagógicas que valorizam a experiência, a interação e a ludicidade como eixos centrais para o desenvolvimento humano. Nesse processo, o Currículo em Movimento da SEEDF e a Pedagogia Histórico-Crítica convergem ao reconhecer a importância da apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados desde a infância, contribuindo para a formação crítica, emancipadora e para a superação das desigualdades sociais. A escola, nesse contexto, é concebida como espaço privilegiado de socialização do saber e democratização dos bens culturais, especialmente para as crianças da classe trabalhadora.

A construção de vínculos de confiança e cooperação entre educadores e familiares potencializa o desenvolvimento das crianças, favorecendo a continuidade entre os contextos de aprendizagem e o reconhecimento das realidades vividas por cada núcleo familiar. Essa relação dialógica permite superar a culpabilização das famílias e fortalece a construção coletiva de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com os direitos da infância.

Conforme Saviani (2011), a escola exerce papel contra-hegemônico quando socializa o saber sistematizado, promovendo a superação das condições de alienação. A proposta formativa construída neste trabalho está ancorada nesse princípio, na medida em que busca transformar a relação das famílias com o conhecimento escolar e com a própria experiência de cuidado e inclusão.

Nesse cenário, a Educação Física Escolar, sob a concepção pedagógica crítico-superadora, amplia sua função educativa ao superar visões biologicistas e tecnicistas. Ao tematizar a cultura corporal na Educação Precoce, promove experiências significativas de movimento e interação, valorizando o potencial de cada criança e contribuindo para seu desenvolvimento integral. A mediação pedagógica intencional e lúdica, em parceria com as famílias, reforça o compromisso com uma educação inclusiva, socialmente referenciada e historicamente situada.

Por fim, ao adotar uma concepção ampliada de saúde, fundamentada na Promoção da Saúde e nos determinantes sociais, a Educação Física se apresenta como instrumento potente de formação crítica. Mais do que proporcionar práticas corporais voltadas ao bem-estar, assume o papel de problematizar as condições de vida e mobilizar a comunidade escolar para a luta pela saúde como direito social. Ao articular teoria e prática, ação e reflexão, a Educação

Física Escolar contribui para a construção de sujeitos críticos, atuantes e comprometidos com a transformação da realidade social.

De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010), reconhece-se a importância da intervenção pedagógica especializada desde os primeiros anos de vida, com o objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e socioculturais dos estudantes, favorecendo sua inclusão educacional e social. A Educação Precoce estabelece uma articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial, sendo organizada pedagogicamente para promover a escuta e o acolhimento da criança e de sua família, com respeito à sua cultura e às suas singularidades.

A Pesquisa Participante forneceu o suporte metodológico essencial para a realização da investigação, fundamentando-se na dialética, no diálogo, na construção coletiva do conhecimento e na valorização do processo educativo. Essa abordagem favorece o reconhecimento das vivências e saberes do cotidiano escolar, além de impulsionar ações transformadoras no contexto analisado. E como caminho metodológico, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas constituíram os principais instrumentos metodológicos, subsidiando a pesquisa de campo e articulando-se aos objetivos específicos que nortearam os resultados alcançados.

Os relatos das famílias revelaram vivências marcadas por desafios significativos, especialmente no que se refere ao enfrentamento do diagnóstico, às incertezas quanto ao futuro e à busca por maior independência funcional das crianças atendidas pela Educação Precoce. A sobrecarga do cuidado cotidiano, concentrada majoritariamente nas mães, tem gerado impactos físicos e emocionais relevantes, intensificados pela ausência de corresponsabilidade paterna e pelo limitado acesso a informações, direitos e suporte institucional. A falta de empatia social e o consequente isolamento contribuem para o sofrimento materno e a estigmatização dessas famílias.

Nesse cenário, as redes de apoio emergem como mecanismos indispensáveis para a superação das adversidades enfrentadas. A ausência de Políticas Públicas integradas que articulem assistência social, saúde, educação e apoio psicossocial compromete tanto o desenvolvimento das crianças quanto a saúde e a qualidade de vida de suas famílias. Por isso, a implementação de ações de formação familiar no âmbito da Educação Especial, mostra-se essencial. Tais iniciativas fortalecem a parceria entre escola e família, promovem acolhimento e subsidiam práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e socialmente comprometidas.

Os achados desta pesquisa reafirmam a importância de consolidar propostas formativas que reconheçam os saberes das famílias, respeitem suas realidades e promovam a

construção coletiva de estratégias voltadas à valorização da diversidade. A adoção de uma perspectiva crítica e emancipatória no ambiente escolar é condição necessária para o fortalecimento de uma educação inclusiva, que não apenas acolhe, mas também transforma.

Por fim, ao investigar a realidade das famílias da Educação Precoce, tornou-se evidente a importância de criar espaços de diálogo que integrem o conhecimento científico às vivências cotidianas. A escola, compreendida como espaço de contradições, mostra-se fértil para a construção de processos formativos emancipadores. A Educação Física, neste contexto, contribui não apenas com a Promoção da Saúde, mas com a formação de um novo tecido social, orientado pela justiça, pela solidariedade e pela cidadania.

A proposta formativa “*Tecendo Redes de Diálogo: Formação Familiar e Inclusão Escolar*”, desenvolvida em formato de e-book, materializou essas intenções. Ao promover escuta ativa, valorização dos saberes familiares e fortalecimento dos vínculos entre escola e família, a atividade se propõe a ampliar o repertório crítico das famílias em torno da deficiência, dos direitos educacionais e das práticas pedagógicas inclusivas. Por meio da criação de redes de apoio e da construção coletiva do conhecimento, reafirma-se o compromisso com uma educação pública, democrática e inclusiva, que reconhece a diversidade humana como princípio ético e político para a transformação social.

A compreensão da relação escola-família como eixo estruturante das práticas educativas adquire maior profundidade quando articulada à análise das desigualdades sociais como determinantes do desenvolvimento ontogenético (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020). A cooperação entre educadores e familiares não pode ser pensada de forma abstrata, descolada das condições concretas de vida que atravessam cada núcleo familiar. Quando reconhecemos que o modo de produção capitalista naturaliza desigualdades que impactam diretamente as situações sociais de desenvolvimento e, por consequência, as possibilidades de apropriação do conhecimento, compreendemos que a escuta e o diálogo com as famílias são práticas éticas e políticas. Superar a culpabilização dos responsáveis e construir vínculos baseados na confiança é também reconhecer a historicidade das desigualdades, e o papel da escola como espaço de resistência e transformação.

Nesse sentido, defender uma educação democrática e inclusiva exige o enfrentamento das marcas da desigualdade social desde a primeira infância, tarefa que convoca educadores, famílias, pesquisadores e gestões públicas a uma atuação comprometida com a justiça social e com os direitos humanos.

É importante reconhecer que este estudo teve como limites o número restrito de participantes, o tempo disponível para o diálogo com as famílias e a não aplicação prática da

atividade formativa construída. Tais aspectos, embora delimitem o alcance da investigação, não comprometeram a validade do percurso trilhado. Pelo contrário, evidenciam a riqueza do processo e apontam possibilidades concretas para desdobramentos futuros.

A produção do e-book formativo, sistematizado a partir das análises teóricas, das escutas realizadas e da proposta construída, configura-se como um produto de caráter emancipador, que poderá subsidiar futuras ações junto às famílias da Educação Precoce. Trata-se, portanto, de uma base sólida para que formações continuadas sejam implementadas, aprofundando o compromisso com uma prática educativa crítica, inclusiva e promotora de saúde desde os primeiros anos da infância.

Apesar dos avanços, ainda persistem lacunas que exigem aprofundamento em pesquisas futuras, como a necessidade de formação continuada para professores de Educação Física, especialmente no campo da Saúde Coletiva, o acompanhamento sistemático das ações formativas e a análise das mudanças efetivas nas práticas pedagógicas decorrentes dessas propostas. Também se faz necessário ampliar os estudos que articulem deficiência, gênero e desigualdade social, considerando os impactos da sobrecarga historicamente imposta às mulheres, em especial às mães de crianças com deficiência.

A formação continuada promovida pelo Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (ProEF) configura-se como uma oportunidade valiosa para que docentes investiguem e reflitam sobre sua própria prática pedagógica. Na perspectiva histórico-crítica, educar é um processo de humanização: implica intervir no mundo, apropriar-se da cultura e da natureza, transformando-as e sendo, simultaneamente, transformado por elas, em uma dinâmica dialética. Assim, a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, coletivo, intencional e profundo. Contudo, não pode restringir-se ao espaço acadêmico; é essencial que encontre, nas coordenações pedagógicas das escolas, espaços privilegiados para o estudo, o debate e a construção coletiva da prática educativa.

De tal modo, torna-se urgente, assegurar uma formação crítica e dialética aos educadores, capaz de desvelar os mecanismos de dominação presentes na educação. Essa formação é condição para a elaboração de práticas pedagógicas contra hegemônicas, voltadas à compreensão da realidade e ao engajamento consciente na construção de uma sociabilidade mais justa, igualitária e verdadeiramente humana.

Nesse cenário, é necessário destacar a realidade cotidiana dos educadores brasileiros. Que apesar das condições adversas enfrentadas, como a precarização das condições de trabalho, a desvalorização da profissão docente e a sobrecarga emocional, tem a maioria dos educadores exercido sua função com enorme dedicação e com a convicção de que realiza uma

tarefa social relevante. Tonet (2019) nos convoca a refletir sobre o risco do idealismo ingênuo que, embora carregado de boas intenções, pode obscurecer as contradições reais do trabalho docente. Não se trata de negar a importância do compromisso afetivo com a docência; contudo, esse amor, quando desvinculado da crítica à realidade concreta, pode transformar-se em instrumento de conformismo. Essa percepção idealizada convive com a realidade concreta de uma sociedade marcada por profundas desigualdades materiais e simbólicas.

Amar a tarefa de educar, portanto, não pode significar romantizar a docência, mas assumir uma postura político-pedagógica ativa, que denuncie as condições de precarização do trabalho docente e lute por Políticas Públicas que garantam tempo, espaço, formação e recursos adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e mediadas intencionalmente. E novamente, afirma Tonet (2019), é apenas a partir de uma compreensão crítica da realidade e do papel da educação que se pode romper com a lógica reprodutora do capital e avançar em direção a um projeto educativo emancipador.

A presente dissertação contribui para ampliar as possibilidades de atuação da Educação Física na Educação Precoce, articulando saberes da cultura corporal, saúde coletiva e formação crítica das famílias. Ao fazê-lo, posiciona a Educação Física como componente essencial à formação humana no campo da Educação Especial.

Conclui-se que a educação não é um ato isolado, mas uma tarefa coletiva, que envolve toda a comunidade. Como expressa o provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, evidenciando a necessidade de articulação entre os campos da educação, saúde, assistência social e justiça. Embora a escola não seja a única responsável por esse processo, seu papel é fundamental e necessário.

Acreditamos que a escola que se abre à escuta e toda formação que articula saber e sensibilidade caminham rumo à superação da alienação. Nesse percurso, a Educação Física crítica tem muito a oferecer, não como apêndice, mas como protagonista na formação emancipadora de sujeitos históricos.

Ao fim e ao cabo, esperamos que este trabalho possa contribuir com o debate sobre a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a equidade, a inclusão e a promoção da saúde. E que, no espírito freireiano, sigamos “esperançando”, com coragem e conhecimento, em direção à construção de um mundo onde todas as crianças, tenham garantido o direito pleno à educação de qualidade e à vida digna. E que possamos nos comprometer sempre com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre. Saúde Coletiva e Educação Física: aproximando campos, garimpando sentidos. *In*: BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre; DA ROS, Marco (org.). **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Nova Letra, 2006. v. 2.
- BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana. Considerações teóricas acerca das questões relacionadas à promoção da saúde. *In*: BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana (org.). **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Edibes, 2003. v. 1.
- BALESTRIN, Viviane Giusti; RAMOS, Patrícia Cristina Campos. O professor e a família: limites e papéis sociais para professores da Educação Especial do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 234-243, 2020.
- BETTI, Mauro. Educação Física e saúde: uma releitura crítica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 12, n. 3, p. 27-35, 1991.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, Valter. Educação física & saúde coletiva: reflexões pedagógicas. *In*: FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de; GOMES, Ivan Marcelo (org.). **As práticas corporais no campo da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013. v. 1, p. 178-197.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é pesquisa participante**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 maio 2025.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p. 10-15, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 15 maio 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990, 10.406, de 10 de janeiro de 2002, 11.494, de 20 de junho de 2007, 12.662, de 5 de junho de 2012, e 12.873, de 24 de outubro de 2013. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Diário Oficial da União, p. 39-40, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2010. Disponível em: Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Agenda de compromissos para a saúde integral da criança e redução da mortalidade infantil.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde; Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde:** PNPS. Anexo I da Portaria de

Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce:** enfoque, o portador de necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

CABRAL FILHO, Antenor Alves; ROCHA, Joice Stella de Melo. Análise do Programa de Educação Precoce e sua contribuição para prática docente na Educação inclusiva. **Biomotriz**, v. 15, n. 1, p. 317-332, 2021.

CAMPOS, Daniela de Lima. **Educação precoce e a constituição do sujeito:** o avesso do especialista. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, p. 209-213, 1997.

CARTA DE OTTAWA. 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, Canadá, nov. 1986. p. 17-21. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf Acesso em: 15 maio 2025.

CARVALHO, Sérgio Resende. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, p. 669-678, 2004.

CARVALHO, Yara Maria de. Atividade física e saúde: Onde está e quem é o “sujeito” da relação? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 25, p. 19-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v14e25202019-51>

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

CATINI, Carolina de Roig. A Crítica à Educação em Marx: discussões sobre a educação e trabalho na teoria marxiana. *In:* COLÓQUIO MARX E ENGELS, 4., 2005, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: Unicamp, 2005. Disponível em: <https://unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m1c2.pdf> Acesso em: 15 maio 2025.

CERQUEIRA-SILVA, Simone; DESSEN, Maria Auxiliadora. Programas de Educação Familiar para famílias de crianças com deficiência: uma proposta promissora. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 1, p. 59-71, 2018.

COLLIER, Luciana Santos. Educação popular em saúde e planejamento participativo na Educação Física Escolar. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 1, 2020.

CUNHA, Dayse Santos Da. O diagnóstico e o olhar de famílias de crianças com deficiência na primeira infância. **Revelli**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v. 13, 2021.

CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. *In*: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de. **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 39-53.

DAMIANI, Ana Paula Macan; MOREIRA, Janine. Educação em saúde no ensino fundamental: uma reflexão acerca da promoção da saúde. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 2, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. São Paulo: Topazio, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41547> Acesso em: 15 maio 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 28-45.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 17, p. 21-32, 2007.

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física escolar como via de educação para a saúde. **A saúde em debate na Educação Física**, v. 1, p. 137-150, 2003.

DI NUBILA, Heloisa B. V. Uma introdução à CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, p. 122-123, 2010.

DIAS, Fernanda Monteiro; BERGER, Sônia Maria Dantas; LOVISI, Giovanni Marcos. Mulheres guerreiras e mães especiais? Reflexões sobre gênero, cuidado e maternidades no contexto de pós-epidemia de zika no Brasil. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, v. 30, p. e300408, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Justiça e Cidadania. **Plano Distrital pela Primeira Infância**: (2023–2032). 2. ed. Versão preliminar para consulta pública. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2023. Disponível em: <https://crianca.sejus.df.gov.br/documents/PlanoDistritalPrimeiraInf%C3%A2ncia%282023-2032%29.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução n. 1/2012-CEDF, de 11 de setembro de 2012.** Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, p. 2-10, col. 1, 06 nov. 2003. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_05_11_2003.html Acesso em: 15 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica– Educação Especial.** Brasília: Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1.305 de 21 de dezembro de 2023.** Aprova a Estratégia de Matrícula 2024 da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Orientação pedagógica: educação precoce.** Brasília: SEEDF, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição Escolar:** trajetórias na educação básica no Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial.** Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos.** Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil.** 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília, DF: SEEDF, 2019. v. 4.

DORNELAS, Lílian de Fátima; CASTRO DUARTE, Neuza Maria de; CASTRO MAGALHÃES, Lívia de. Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 33, n. 1, p. 88-103, 2015.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuições para a crítica do construtivismo. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 103-123

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 299-325, 2002.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju, SE, Brasil. 2008.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legados e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 13-48.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.49>

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GONÇALVES, Lênia Márcia; MIETTO, Gabriela Sousa de Melo. Educação precoce: interações triádicas e sistemas semióticos. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-29, 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz Revista de Educação Física**, v. 4, n. 1, p. 10-15, 1999. DOI: <https://doi.org/10.5016/6619>

GUIMARÃES, Cláudia Cristina Pacífico de Assis. **Educação Física Escolar e promoção da saúde**: uma pesquisa participante. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp105051.pdf> Acesso em: 15 maio 2025.

KELMAN, Celeste Azulay; AMPARO, Maria do. Sociedade, educação e cultura. *In*: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silvine (org.). **Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 11-54.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAMPREIA, Carolina. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, p. 105-114, 2007.

LIMA, Maria do Socorro Martins. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. *In*: MIRANDA, Simão de; PAOLI, Joanna de; LIMA, Maria do Socorro Martins (org.). **Infâncias: práticas educacionais em diálogo com a Teoria Histórico Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 173-198.

LIMA, Maria do Socorro Martins. Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança**. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 92-118.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007.

LOURENÇO, Natália Sofia Quintas. **Intervenção Precoce na Infância: atuação profissional dos Educadores de Infância sobre os riscos do desenvolvimento infantil**. 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

MARQUES, Maria de Fátima Jerônimo. **Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência**. Orientadora: Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MARQUES, Tatiana Studart Rodrigues; LEGNANI, Viviane Neves; SANTOS, Amanda Cabral. Reflexões sobre os atendimentos aos pais no âmbito da educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023036-e023036, 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos: Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, Livia Maria Fraga. **O conhecimento e a mediação pedagógica na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Políticas de currículo para a Educação Infantil. *In*: VIEIRA, Debora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: Concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 45-62.

MEIRA, Marisa Eugenia; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia Histórico-cultural: Contribuições**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Educação das pessoas com deficiência na perspectiva crítica**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2024.

MEZZARROBA, Cristiano. Ampliando o olhar sobre saúde na Educação Física escolar: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 38, p. 231–246, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n38p231>

MICHALISZYN, Mario Sergio. Educação em saúde: da prevenção à promoção. *In*: LEANDRO, José Augusto; MICHALISZYN, Mario Sergio; MACHADO, Paulo Henrique Battaglin (org.). **Saúde Coletiva**: um campo em construção. Curitiba: Ibepex, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: Concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 79-91.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de; DE SÁ, Antônio Villar Marques. Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: O Programa de Educação Precoce no Distrito Federal. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 2, p. 173-180, 2020.

MIRANDA, Simão. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil: Fundamentos Teórico- Metodológicos. *In*: MIRANDA, Simão de; PAOLI, Joanna de; LIMA, Maria do Socorro Martins (org.). **Infâncias**: práticas educacionais em diálogo com a Teoria Histórico Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 199-220.

OLIVEIRA, Maíra Ribeiro de; DESSEN, Maria Auxiliadora. Alterações na rede social de apoio durante a gestação e o nascimento de filhos. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 29, p. 81-88, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Regina Martins; KUNZ, Sidelmar Alves Da Silva; FIRMINO, Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues; SILVA, Gislene de Sousa Oliveira. O programa de Educação Precoce como um espaço pedagógico garantidor da 1ª Infância no Distrito Federal. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: CIET; EnPED, 2018.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em estudo**, v. 14, p. 31-40, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 191-212.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2006.

PEREIRA, Ana Rosa Pinto de Farias; MATSUE, Regina Yoshie; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; PEREIRA, Ricardo Victor Soares. Análise do cuidado a partir das experiências das mães de crianças com paralisia cerebral. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 616-625, 2014.

PEREIRA, Angelina Pandita; MAGALHÃES, Giselle Modé; PASQUALINI, Juliana Campregher. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em psicologia**, v. 24, n. 3, 2020.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 429-446, 2007.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana; DESSEN, Maria Auxiliadora. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. *In*: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz (org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 152-167.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

RABELO, Flávia Laryssa Gonzaga. **Processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência na perspectiva de suas mães**. 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **O autismo e o brincar: uma perspectiva histórico-cultural**. 2023. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.): **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 49-64.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCAGLIA, Alcides José. Educação física e saúde: limites de uma abordagem centrada na modificação de comportamentos. **Revista Movimento**, v. 5, n. 10, p. 52-65, 1999.

SÍCOLI, Juliana Lordello; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 101-122, 2003.

SIGOLO, Sílvia Regina Ricco Lucato. Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. *In*: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia (org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: Edufscar, 2004. p. 189-195.

SILVA, Edgar Miranda; OLIVEIRA, Daise Pires Silva de; NASCIMENTO, Maricélera Silva do; PRATA, Rita Vilanova. Promoção da saúde: uma análise das pesquisas sobre educação em saúde nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, 2013.

SOARES, Carmen Lucia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. **Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos**. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 2, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2172/3185> Acesso em: 15 maio 2025.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; DE MELO, Marcelo Soares Tavares; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Maceió: Assista, 2005.

TAFFAREL, Celi Z. Sobre o sistema de complexos homem-esporte-saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha. *In*: MATIELLO JÚNIOR, Edgar; CAPELA, Paulo; BREILH, Jaime (org.). **Ensaio alternativo latino-americanos de educação física, esportes e saúde**. Florianópolis: Copiart, 2010. p. 159-183.

TONET, Ivo. Educação e idealismo “Eu Amo Minha Tarefa como Educador/a!!!”. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, p. 54-71, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva; MALDONADO, Daniel Teixeira; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; FREIRE, Elisabete dos Santos. Pesquisa participante na Educação Física Escolar: o estado da arte. **Movimento**, v. 28, p. e28059, 2022.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na**

perspectiva histórico-cultural: Concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 63-78.

APÊNDICE A – ACEITE INSTITUCIONAL



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF

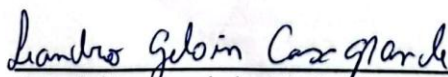
ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. *Leandro Gelain Casagrande*, Diretor do Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria/DF está de acordo com a realização da pesquisa “*Educação Física na Educação Precoce: Uma proposta de intervenção na perspectiva da Promoção de Saúde e a luz da Pedagogia Histórico-Crítica*” de responsabilidade da pesquisadora Silvana Vieira Inácio, estudante de mestrado no Departamento de Educação Física do Programa de pós-graduação – PROEF da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Jonatas Maia da Costa, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observações, registros, análise documental, entrevistas e a aplicação de questionários e do material didático desenvolvido aos pais/responsáveis dos estudantes da Educação Precoce. A pesquisa terá a duração de 02 meses, com previsão de início para setembro de 2024 e término em novembro de 2024.

Eu, Leandro Gelain Casagrande, diretor do Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria/DF, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria/DF, 11 de julho de 2024.


Nome do/da responsável pela instituição



Leandro Gelain Casagrande
Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria
DODF 001 pág. 37 de 02/01/2024
Matrícula: 208.178-4
Diretor

Assinatura e carimbo do/da responsável pela
Instituição

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*A Educação Física na Educação Precoce: Promoção de Saúde e Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para uma proposta de intervenção com a família*", de responsabilidade de *Silvana Vieira Inácio*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *construir à luz da pedagogia histórico crítica e na perspectiva da Promoção de Saúde, um plano de ação interventivo em Educação Física para as famílias dos estudantes que integra a Educação Precoce de Santa Maria/DF*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *observação participante, entrevistas semiestruturadas, registro iconográfico com fotos e vídeos*. A *consolidação do trabalho de campo* será por meio de *um plano de ação interventivo*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: possíveis desconfortos emocionais ao lidar com situações de socialização. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: supervisão e mediação adequada durante as atividades e suporte emocional aos participantes.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para ampliar o entendimento da saúde como um direito social e diretamente relacionada com os determinantes sociais. Espera-se que esta pesquisa possa trazer reflexões significativas e um plano de ação interventivo que auxiliem os professores de Educação Física inseridos na Educação Precoce a incorporar à sua prática

pedagógica, de forma mais efetiva e significativa, o tema saúde tanto para os estudantes quanto para suas respectivas famílias.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98540-4345 ou pelo e-mail vi.silvana@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes na *Universidade de Educação Física da UnB*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da pesquisador/a

Assinatura do/da participante

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA****Roteiro de Entrevista****Nome:** _____**Data e Local:** _____**Aos pais e/ou responsáveis dos estudantes da Educação Precoce:**

1. Como chegou a Educação Precoce de Santa Maria?
2. Qual seu entendimento sobre deficiência? Ou Saúde? Ou doença?
3. O que pode interferir na sua saúde e da sua família?
4. O que seria saúde?
5. O que te faz ser saudável?
6. Hoje, você se considera uma pessoa saudável?
7. Como a Educação Precoce poderia ajudar uma família a ser saudável?
8. Agradeço muito por sua participação. Você tem alguma pergunta ou sugestão sobre a pesquisa?

**APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E
SOM DE VOZ**

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

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado "A Educação Física na Educação Precoce: Promoção de Saúde e Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para uma proposta de intervenção com a família" sob responsabilidade de Silvana Vieira Inácio, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede – ProEF da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da pesquisadora, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE E – ROTEIRO OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE

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

Roteiro Observação-Participante

Ação observada: _____

Local e Data: _____

Tópicos importantes:

- **Como a família chegou a Educação Precoce:**
- **Aspectos sobre a relação do diagnóstico do bebe ou criança no ambiente e na rotina familiar:**

APÊNDICE F – RECURSO EDUCACIONAL

Silvana Vieira Inácio
Jonatas Maia da Costa

Tecendo Redes de Diálogo: Formação familiar e inclusão escolar

Caderno de Formação Familiar destinado às famílias da
Educação Precoce do Distrito Federal





Ficha Técnica

Título: Tecendo Redes de Diálogo: Formação Familiar e Inclusão Escolar

Elaboração: Silvana Vieira Inácio

Instituição: Universidade de Brasília - UnB

Programa: Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

Orientação e Supervisão Geral: Dr. Jonatas Maia da Costa

Formato: e-book Digital/ Produto Educacional

Imagens: Elaboradas por meio de tecnologias de Inteligência Artificial.

Público-Alvo: Famílias de crianças atendidas na Educação Precoce da SEEDF

Projeto Gráfico e Diagramação: Silvana Vieira Inácio



Ano: 2025

2



Silvana Vieira Inácio

Professora de Educação Física da SEEDF desde 2014. Graduada em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2010). Especialista em Educação Física Escolar, Atividade Física e Lazer pela Faculdade Alvorada (2012). Mestre em Educação Física Escolar pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), vinculado à Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é membro do SÍNTESES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação Física da UnB.

Jonatas Maia da Costa

Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), desde 2012. Mestre em Educação Física pela UnB (2010), e Doutor em Educação, também pela UnB (2016). É professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB e também no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede (ProEF), orientando pesquisas voltadas à articulação entre teoria social e prática pedagógica em Educação Física no contexto da Escola, do Esporte e da Saúde Pública. É um dos líderes do SÍNTESES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação Física da UnB.



SUMÁRIO

Apresentação.....	5
Prefácio.....	6
Introdução.....	7
Atividade 1 - Quando a Vida Surpreende: O Nascimento de uma Criança com Deficiência.....	10
Atividade 2 - O que é Direito? Educação é para Todos!.....	16
Atividade 3 - Desenvolvimento Infantil: Cada Criança no seu Tempo, com seu Jeito.....	22
Atividade 4 - Como a Sociedade enxerga a Deficiência? Representações e Preconceitos.....	27
Atividade 5 - Saúde no Conceito Ampliado da Saúde Coletiva e na Perspectiva da Promoção da Saúde.....	33
Atividade 6 - Políticas Públicas para a Pessoa com Deficiência.....	39
Atividade 7 - Tecendo Redes de Apoio: Família, Escola e Comunidade.....	43
Atividade 8 - Cuidar de Quem Cuida: Família Saudável, Criança Saudável.....	48
Atividade Final - Encerramento.....	56
Referências e Leituras Recomendadas.....	62

Apresentação

Seja muito bem-vinda, seja muito bem-vindo!

Este e-book nasce como parte de um movimento coletivo de escuta, acolhimento e partilha. É um recurso pedagógico fruto da pesquisa de mestrado intitulada "A Educação Física na Educação Precoce: Promoção de Saúde e Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentos para uma proposta de intervenção com a família".



Fortalecendo Vínculos

A ideia central deste material é fortalecer os vínculos entre família e escola, promovendo espaços de diálogo, trocas de saberes e ações concretas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança e o bem-estar de toda a família.



Pedagogia Histórico-Crítica

O conteúdo está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, integrando os princípios da Educação Física escolar na perspectiva crítico-superadora. Essa abordagem compreende a criança em sua totalidade, como ser histórico, social e em constante desenvolvimento.



Promoção da Saúde

A promoção da saúde é concebida a partir de um conceito ampliado, entendida como um direito social universal, historicamente construído e indissociável das condições de vida, trabalho, educação, cultura e economia. Alinhada aos princípios da saúde coletiva, esta proposta busca contribuir para o fortalecimento da autonomia das famílias.

O conhecimento aqui apresentado vai além de orientações técnicas: ele propõe reflexões, práticas emancipadoras e ações transformadoras da realidade, com base na valorização do papel da família na construção de uma educação inclusiva e crítica.

Esperamos que esta leitura possa te acolher, inspirar e fortalecer. Que cada capítulo abra caminhos para novas conversas; que as sugestões práticas contribuam para o dia a dia; e que os conteúdos apresentados toquem, com respeito e sensibilidade, os desafios e as potências de cada família.

Você não está sozinho(a)

Estamos tecendo, juntos, uma rede de cuidado, afeto e compromisso com a inclusão, com a saúde e com a infância.

Com carinho,

Silvana Vieira Inácio e Jonatas Maia da Costa



Prefácio

Vivemos tempos em que a escuta, o afeto e o compromisso com o outro se tornam ferramentas poderosas para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse contexto, nasce o e-Book “Tecendo Redes de Diálogo: Formação Familiar e Inclusão Escolar” como um convite à reflexão, ao diálogo e à ação coletiva entre escola, famílias e comunidade.

Este material surge a partir da experiência vivida no chão da escola pública e das demandas cotidianas das famílias que acompanham, com amor e coragem, as crianças que ingressam na Educação Especial. A Educação Precoce, enquanto atendimento educacional especializado da Educação Infantil, destinado a bebês e crianças bem pequenas, exige sensibilidade, conhecimento e compromisso ético-político com a infância, sobretudo aquela marcada por múltiplas desigualdades.

Ancorado nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, este e-Book oferece uma formação humanizada, crítica e acessível, que valoriza os saberes familiares e fortalece os laços entre todos os que cuidam e educam. Por meio da Educação Física Escolar, pautada na concepção crítico-superadora, ampliamos o olhar sobre o corpo, o brincar, o cuidado e a saúde como dimensões constituintes do ser humano.

Esperamos que este material não apenas informe, mas inspire. Que ele seja tecido a muitas mãos e corações, nos atendimentos as famílias, nas rodas de conversa, nas reuniões escolares, nos encontros e nas vivências da comunidade escolar. Porque a inclusão não é apenas uma política ou um direito: é um compromisso com a vida.

Bons estudos e boa caminhada.



Introdução

Este material nasce do desejo genuíno de estreitar os laços entre a escola e as famílias de crianças pequenas que estão iniciando sua trajetória no universo da aprendizagem. Mais do que uma proposta formativa, este e-book busca acolher e apoiar famílias que se deparam com os desafios e incertezas que acompanham um diagnóstico. Reconhecemos que o começo da vida escolar é um momento marcado por dúvidas, medos e, ao mesmo tempo, por uma imensa esperança.

A parceria entre escola e família é um eixo fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas no âmbito da Educação Especial, entendida na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao investigar a realidade das famílias na Educação Precoce e o cenário educacional em que estão inseridas, torna-se evidente a urgência de criar espaços de diálogo que aproximem o saber científico das experiências cotidianas vividas pela comunidade escolar.

Compreender criticamente a escola como um espaço de reprodução, mas também de resistência, nos permite enxergar a formação familiar como um terreno fértil para a transformação da cultura escolar. Para isso, é necessário que essa formação seja orientada por valores como a escuta ativa, o acolhimento, o diálogo e o reconhecimento da diversidade. A práxis pedagógica se concretiza quando teoria e prática caminham juntas, integrando o saber popular ao conhecimento científico, de modo a favorecer que os sujeitos compreendam sua realidade de forma crítica e se reconheçam como agentes capazes de transformá-la.

É com esse espírito que propomos uma atividade formativa que funcione como ponte entre os saberes cotidianos das famílias e os conhecimentos científicos compartilhados no contexto escolar. O objetivo é fortalecer a cidadania, promover a saúde familiar e contribuir para o desenvolvimento pleno de todas as crianças, com ou sem deficiência.

Refletir sobre a promoção da saúde e a relação escola-família a partir de uma formação crítica dos sujeitos exige recorrer aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa concepção é especialmente pertinente quando discutimos a promoção da saúde na escola, pois ela não se resume a repassar informações sobre hábitos saudáveis ou prevenção de doenças. Trata-se, acima de tudo, de promover a formação omnilateral dos sujeitos, capacitando-os a compreender as determinações sociais da saúde e a agir coletivamente para sua transformação. Como afirmam Galvão *et al.* (2021), a função social da escola, na perspectiva histórico-crítica, é socializar o saber objetivo, cientificamente produzido, como meio de emancipação humana.

Sob essa ótica, a Educação Física, orientada pela concepção crítico-superadora, entende que inclusão não é apenas garantir a presença física de estudantes com deficiência na escola, mas sim assegurar sua participação ativa e significativa nos processos de aprendizagem e na vida social. Nesse cenário, a formação familiar deixa de ser uma ação pontual e passa a ser concebida como um processo contínuo de socialização do conhecimento, com o intuito de fortalecer a compreensão crítica das famílias sobre deficiência, direitos educacionais e as múltiplas barreiras sociais que ainda precisam ser enfrentadas.

Este e-book foi cuidadosamente pensado como uma ferramenta de acolhimento, formação e fortalecimento. Desejamos que cada família se sinta parte do processo educativo e compreenda que educar é um ato coletivo, humano e transformador.

Nosso objetivo é oferecer conteúdos relevantes sobre os direitos educacionais das crianças com deficiência, sobre o desenvolvimento infantil e a importância das relações sociais, além de discutir os desafios da inclusão escolar e as possibilidades de promoção da saúde e da qualidade de vida no cotidiano familiar.

Esperamos que este material funcione tanto como fonte de informação quanto como inspiração para a ação. Nosso objetivo é, também, apoiar o trabalho de professoras e professores da Educação Precoce da SEEDF, especialmente daqueles que atuam junto a famílias em contextos complexos, oferecendo subsídios para a realização de formações sensíveis, críticas e transformadoras.

A organização do e-book foi pensada para facilitar a leitura e a aplicabilidade dos conteúdos: os capítulos são temáticos, independentes entre si, mas se complementam, permitindo a abordagem de diversos temas do universo familiar, educacional e social. Cada capítulo apresenta exemplos práticos, relatos reais, conceitos explicados de forma acessível e sugestões que podem ser aplicadas no cotidiano. Ao final de cada seção, propomos uma atividade prática, pensada para ser adaptável à realidade de cada comunidade escolar.

Além disso, ao final do material, indicamos leituras recomendadas e materiais de apoio, para quem desejar aprofundar seus conhecimentos e ampliar as possibilidades de atuação junto às famílias e às crianças.

Este e-book é dedicado, com carinho e compromisso, às famílias de crianças matriculadas na Educação Precoce da SEEDF, famílias que cuidam, acolhem, lutam e amam. É também uma homenagem aos educadores e educadoras que acreditam na força do diálogo entre escola e comunidade para a construção de uma educação inclusiva, justa e de qualidade para todos.



Atividade 1

Quando a Vida
Surpreende:

O Nascimento
de uma
Criança com
Deficiência

A notícia inesperada: sentimentos e reações comuns

O nascimento de uma criança é um momento marcado por expectativas, sonhos e planos. Em geral, os familiares imaginam como será o rosto do bebê, o som da sua voz, suas conquistas futuras. Porém, quando chega a notícia de uma deficiência, prematuridade ou condição inesperada, muitas dessas fantasias se rompem de forma abrupta.

Choque inicial

Muitos pais e mães relatam que se sentiram "sem chão" ao receber um diagnóstico ou suspeita.

Processamento emocional

É comum que os primeiros sentimentos sejam medo, tristeza, confusão, culpa ou até negação.

Aceitação gradual

Outros precisaram de tempo para compreender o que estava acontecendo e começar a agir.

Isso não significa fraqueza nem desamor. Pelo contrário, sentir-se assim é parte de um processo emocional legítimo.

"Pra mim, não foi um baque muito grande, porque como eu já sabia desde o princípio que tinha alguma coisa, só não sabia identificar, meio que foi um alívio, porque eu falei, agora eu sei o que é, então vamos trabalhar em cima disso... Já pro meu esposo, pra ele foi um baque, ele meio que não aceitou, aí com o tempo, ele foi entendendo." — Relato de uma mãe na Educação Precoce/SEEDF.

Essas reações precisam ser acolhidas com sensibilidade, não julgadas. A maneira como as famílias são tratadas nesse momento delicado pode impactar profundamente a forma como irão se relacionar com a escola, com os profissionais de saúde e, principalmente, com a própria criança.



Quebrando silêncios: possibilidades de diálogo e escuta

Espaço para expressão

É fundamental abrir espaço para que as famílias falem sobre o que sentem. Muitos ainda vivem em silêncio, com receio de serem mal interpretados ou de mostrarem sua dor.

Poder da escuta

A escuta ativa por parte da escola e dos serviços de saúde ajuda a quebrar os silêncios que isolam. Quando uma professora olha nos olhos de uma mãe e diz "você não está sozinha", essa frase tem o poder de gerar conforto e força.

Partilha de experiências

Nas formações familiares que propomos, o objetivo é justamente criar ambientes em que os relatos possam circular, que os aprendizados sejam compartilhados e que o conhecimento surja do encontro entre as experiências e os saberes profissionais.

Sugestão prática para a escola

Crie rodas de conversa regulares com as famílias. Elas podem ser simples, com temas como:

- Primeiras impressões;
- Como foi receber o diagnóstico;
- O que mais ajudou nos primeiros meses.

Aos Educadores:

Não se trata de oferecer respostas prontas, mas de escutar com atenção, acolher com empatia e construir caminhos de forma conjunta.

Ouvir e acolher são formas poderosas de cuidado.

O papel da família nos primeiros cuidados

Os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento infantil. E o afeto familiar é um dos ingredientes mais importantes nesse processo. Mesmo diante das incertezas, o cuidado cotidiano com amor, atenção e presença contribui para o fortalecimento da autonomia e da autoestima da criança.

Amor e afeto

As famílias, ainda que enfrentem desafios econômicos, emocionais ou estruturais, são potentes quando são respeitadas e fortalecidas. Muitas vezes, são pequenas ações, como um colo, que produzem os maiores efeitos no desenvolvimento.

Brincar compartilhado

O brincar entre familiares e criança é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, criando vínculos afetivos essenciais para a formação da identidade.

Registro de memórias

Incentive as famílias a manterem um diário afetivo, onde possam registrar momentos marcantes, conquistas, mudanças e emoções vividas com a criança.





A importância do acolhimento pela escola e pelos profissionais

Logo nos primeiros contatos com a escola, a família deve se sentir acolhida e não julgada. A postura da equipe pedagógica pode fazer a diferença entre o fechamento ou a abertura da família ao processo educativo. Não estamos aqui para dizer o que os responsáveis devem fazer, mas para caminhar com eles.

A Educação Precoce tem um papel privilegiado: é o primeiro espaço institucional que muitas crianças frequentam. Por isso, deve ser lugar de afeto, inclusão e escuta. A articulação com a Saúde e a Assistência Social também é essencial para garantir uma rede de apoio sólida.

A Pedagogia Histórico-Crítica nos ensina que a educação não deve se limitar a adaptar-se às condições concretas da criança, mas, sobretudo, comprometer-se com a transformação dessas condições por meio de uma prática pedagógica intencional, sistematizada e coletiva (Saviani, 2021).

Nesse sentido, cada encontro com uma família não é apenas um momento de escuta ou orientação, mas uma possibilidade concreta de transformação recíproca, na qual educadores e famílias se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de agir sobre a realidade para superá-la.

Atividade Prática: "Minha Jornada com Meu Filho(a)"

Objetivo

Estimular a expressão emocional e a valorização da trajetória familiar diante do nascimento de uma criança com deficiência, transtorno, prematuridade ou síndrome, promovendo a elaboração simbólica dessa vivência.

Como fazer

Convide a família a refletir, individual ou coletivamente, sobre sua história: como recebeu o diagnóstico, quais sentimentos surgiram, o que ajudou a seguir em frente, os aprendizados até aqui e os desejos para o futuro. Em seguida, sugira que registrem essa trajetória em forma de carta, desenho, mural de fotos, áudio ou vídeo, conforme se sentirem mais à vontade.

Esse material pode ser guardado como símbolo de afeto e superação ou compartilhado com a escola e pessoas próximas, fortalecendo vínculos e redes de apoio.

Dica bônus

Durante reuniões com a escola, esse material pode ser usado para aproximar educadores da realidade emocional das famílias, contribuindo para uma escuta mais humanizada e uma prática pedagógica mais sensível.

Conclusão

O nascimento de uma criança com deficiência pode ser o início de um caminho repleto de incertezas, mas também de descobertas, vínculos e aprendizagens únicas. Cabe à escola e aos profissionais estarem presentes com sensibilidade, respeito e compromisso.

Este capítulo é um convite para reconhecer o valor da escuta, do cuidado compartilhado e da presença ativa da família desde os primeiros momentos. Porque quando acolhemos bem no início, pavimentamos o caminho para uma trajetória escolar mais justa, afetiva e significativa.



Atividade 2

O que é Direito?

**Educação é para
Todos!**



Introdução

Quando falamos em inclusão escolar, é comum que muitas famílias ainda se sintam inseguras, desinformadas ou até desacreditadas diante de tantas barreiras que enfrentam. Porém, é fundamental lembrar: educação é um direito garantido pela Constituição Federal, e não um favor da escola. Toda criança, com ou sem deficiência, tem o direito de estar na escola, aprender, brincar, se desenvolver e ser respeitada em sua singularidade.

Este capítulo tem como objetivo esclarecer os direitos educacionais das crianças com deficiência e mostrar como a escola, a família e o Estado devem atuar em conjunto para garantir uma inclusão verdadeira, que vá além da matrícula e se concretize na participação plena.

Direitos Educacionais das Crianças com Deficiência

O direito à educação está garantido em diversos documentos legais no Brasil. Conhecer esses marcos legais é uma forma de empoderar as famílias para que possam cobrar e dialogar com mais segurança junto à escola e aos serviços públicos.

Constituição Federal de 1988

Estabelece, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida com base nos princípios da igualdade e do pleno desenvolvimento da pessoa.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

No artigo 58, define que a Educação Especial deve preferencialmente ocorrer na rede regular de ensino, com o devido apoio pedagógico e recursos de acessibilidade.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Garante, no artigo 53, o direito à educação e ao respeito à condição de pessoa em desenvolvimento, e no artigo 54, o dever do poder público de assegurar atendimento educacional especializado gratuito.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Afirma o compromisso de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade.

Lei nº 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

Reconhece a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, garantindo todos os direitos a ela assegurados, inclusive o direito à educação e à inclusão escolar em classes comuns do ensino regular, com as adaptações e o apoio necessários.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, proíbe a cobrança de valores adicionais nas mensalidades de instituições privadas e determina a oferta de profissionais de apoio escolar, recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas.



Inclusão Não É Favor: É um Direito Garantido pela Constituição

É fundamental reafirmar que a inclusão escolar não é um ato de gentileza, mas um direito assegurado por lei. Toda criança tem o direito de aprender, participar e se desenvolver em um ambiente escolar que reconheça e valorize a diversidade. Por isso, é importante destacar que:

Matrícula Garantida

Nenhuma escola pública pode recusar matrícula de uma criança com deficiência, transtorno do neurodesenvolvimento ou síndrome. Essa prática é ilegal e configura discriminação.

AEE Assegurado

A escola deve assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) sempre que necessário, de forma complementar ou suplementar à escolarização comum.

Apoio e Recursos

É direito da criança ter acesso a apoio pedagógico adequado, recursos de acessibilidade, mediação especializada, adaptações curriculares e materiais acessíveis que possibilitem sua participação efetiva nas atividades escolares.

Turmas e Adaptações

A matrícula deve ser realizada, preferencialmente, em turmas comuns do ensino regular. No entanto, turmas reduzidas ou classes especiais podem ser consideradas, a partir de estudos de caso individuais, com a participação da família, da equipe escolar e de profissionais especializados, sempre visando o melhor interesse da criança.



O Papel da Escola, da Gestão e da Comunidade Escolar

A verdadeira inclusão vai muito além de documentos e leis, ela se realiza na prática cotidiana da escola, por meio de ações integradas que envolvem todos os atores da comunidade escolar:



Professores e professoras preparados e sensíveis

Que acolhem as diferenças e adaptam suas práticas pedagógicas para garantir o aprendizado e o desenvolvimento de todas as crianças.



Gestores e gestoras comprometidos

Que investem em formação continuada, apoiam suas equipes e garantem os recursos necessários para que a educação inclusiva seja possível e efetiva.



Funcionários, colegas e toda a comunidade escolar

Que colaboram para construir um ambiente respeitoso, acolhedor e empático, onde cada pessoa se sinta valorizada.



Famílias presentes e atuantes

Que participam ativamente da vida escolar, contribuindo com escuta, apoio mútuo e a troca constante de saberes.

Transformar a escola exige a disposição de aprender com a diferença. A presença de uma criança com deficiência não é um desafio a ser superado, mas uma oportunidade preciosa para construir uma educação mais justa, plural e afetiva para todas e todos.

Atividade Prática:

"Meu Filho, Meus Direitos: Preparando Encontros com a Escola"

Objetivo

Apoiar famílias a se prepararem para reuniões escolares com segurança, clareza sobre os direitos educacionais da criança e fortalecer o diálogo com a equipe pedagógica.

Como fazer

1. Leiam juntos trechos acessíveis de marcos legais importantes (Constituição, LDB, ECA e a Política Nacional de Educação Especial).
2. Montem um roteiro simples para a reunião, respondendo perguntas sobre a aprendizagem do filho, apoios oferecidos, ajustes necessários, expectativas da escola e da família, e a consideração das necessidades específicas no planejamento.
3. Utilizem um checklist dos direitos para levar à reunião, como informações sobre o estudo de caso individual, acessibilidade, atendimento especializado, adaptações curriculares e participação familiar.

Resultado

Famílias mais informadas e seguras, reuniões escolares produtivas e uma visão mais respeitosa e integral da criança.

Dica

Esse roteiro pode ser compartilhado com outras famílias, fortalecendo a rede de apoio.

Para guardar na memória

- Toda criança tem direito a uma educação de qualidade, oferecida em condições de igualdade.
- As leis existem para proteger e assegurar esse direito fundamental.
- A família desempenha um papel ativo e indispensável na defesa da inclusão.
- A escola tem o dever, tanto legal quanto ético, de se organizar para acolher, ensinar e cuidar de todas as crianças.



Atividade 3

Desenvolvimento
Infantil:

Cada Criança no seu
Tempo, com seu Jeito!

Introdução

A infância é um tempo único e cheio de descobertas. Cada criança se desenvolve de forma singular, respeitando seu próprio ritmo, seu contexto familiar e suas condições biológicas, emocionais e sociais. Para as famílias de crianças da Educação Precoce, muitas vezes surgem dúvidas:

"Será que meu filho está se desenvolvendo bem?", "Por que ele ainda não fala?", "Outras crianças já andam, e a minha ainda não..."

Este capítulo busca acolher essas inquietações, oferecendo informações seguras sobre o desenvolvimento na primeira infância, a importância do brincar, do movimento e das relações sociais, e como a escola, especialmente por meio da Educação Física, pode apoiar esse processo de forma inclusiva e significativa.

Como Acontece o Desenvolvimento na Primeira Infância?

O desenvolvimento infantil envolve várias dimensões: motora, afetiva, cognitiva, social e da linguagem. Essas áreas se inter-relacionam e evoluem ao longo do tempo com base em três grandes pilares:

1

Relações sociais e afetivas

É nas interações com adultos e outras crianças que a criança aprende a se comunicar, resolver conflitos e construir autonomia.

2

Estrutura do ambiente

Um ambiente rico em oportunidades de movimento, fala, escuta e imaginação favorece o desenvolvimento pleno.

3

Experiências culturais e pedagógicas

A escola e a família, como espaços culturais, oferecem oportunidades fundamentais para o crescimento da criança.

Atenção

Não existe um único padrão de desenvolvimento. Cada criança tem seu tempo e seu jeito de crescer. Comparações rígidas entre crianças devem ser evitadas. O importante é observar o progresso individual, com cuidado, atenção e apoio.



A Importância do Brincar, da Mediação e das Relações Sociais

De acordo com Vigotski, o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento psicológico e social da criança. Ao brincar, ela explora papéis sociais, testa hipóteses, expressa emoções e amplia sua compreensão de mundo.

Na escola, os educadores atuam como mediadores do processo de aprendizagem: não fazem pela criança, mas criam condições para que ela avance, indo além do que conseguiria alcançar sozinha. Por meio da mediação intencional, ampliam as possibilidades de desenvolvimento, promovendo a construção ativa do conhecimento.

Um exemplo prático

"Joana, 3 anos, com atraso na fala, participa de uma roda de histórias. A professora repete com calma suas falas e convida os colegas a escutá-la com atenção. Ela se sente valorizada, participa mais, e sua linguagem começa a se expandir."

As relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento infantil: as crianças aprendem umas com as outras, com os adultos, com o ambiente em que estão inseridas e, sobretudo, por meio do afeto que permeia essas interações. É na convivência que se constroem sentidos, saberes e vínculos que potencializam o aprender e o se desenvolver.

Quando Procurar Apoio? Sinais de Atenção no Desenvolvimento

Nem todo atraso no desenvolvimento é sinal de algo preocupante, cada criança tem seu próprio ritmo. No entanto, é essencial estar atento a determinados sinais que podem indicar a necessidade de um olhar mais cuidadoso.

Observar e dialogar com sensibilidade é o primeiro passo. Quando houver dúvidas, é fundamental buscar apoio da equipe pedagógica e, se necessário, de profissionais especializados. A seguir, listamos alguns pontos de atenção que podem auxiliar nesse processo de escuta e encaminhamento consciente:

Idade aproximada	Sinais de atenção
Até 6 meses	Não sustenta a cabeça; não sorri; não reage a estímulos sonoros
Até 1 ano	Não senta com apoio; não balbucia; não busca objetos com as mãos
Até 2 anos	Não anda sozinho; não fala palavras compreensíveis; não interage com adultos
Até 3 anos	Não forma frases simples; não participa de brincadeiras simbólicas
Até 4 anos	Dificuldade em entender instruções simples; pouca interação com outras crianças

Dica

Ao identificar sinais que possam indicar barreiras no desenvolvimento ou na aprendizagem de uma criança, oriente a família com escuta atenta e acolhedora. Incentive o diálogo com a equipe pedagógica, outros profissionais da escola e, quando necessário, indique a busca por apoio especializado. A intervenção precoce, articulada com a escola e a família, pode ser decisiva para ampliar as possibilidades de desenvolvimento e participação da criança.

Atividade Prática: Cada um do seu jeito!



Objetivo

Estimular a participação ativa da família no acompanhamento do desenvolvimento da criança, por meio da escuta, da brincadeira e do diálogo com a escola.



Resultado esperado

Fortalecimento do vínculo família-criança, promoção de experiências significativas em casa e ampliação do diálogo com a escola como parceria no cuidado e na aprendizagem.

Diário de Observações

Registre momentos do cotidiano da criança (nas brincadeiras, refeições expressões e emoções), anotando o que ela fez e como você se sentiu ao observar.

Roteiro de

Brincadeiras em Casa

Experimente atividades simples e adaptáveis, como circuitos de movimento, histórias com objetos e brincadeiras de espelho. Valorize a interação afetiva mais do que o desempenho.

Guia para Conversar com a Escola

Antes da reunião, reflita sobre o que tem observado. Durante o encontro, compartilhe percepções e faça perguntas sobre o desenvolvimento da criança. Após a conversa, alinhe ações conjuntas com a equipe.

Encerramento

O desenvolvimento infantil não é uma corrida. Cada criança é única, tem seu tempo e merece ser respeitada. Com apoio, afeto, estímulo e acolhimento, todas as crianças podem aprender, crescer e surpreender. A parceria entre a família e a escola é essencial para construir caminhos de inclusão e desenvolvimento integral. Juntos, podemos garantir que nenhuma criança fique para trás.

✨ "A observação amorosa, o brincar compartilhado e o diálogo com a escola são caminhos potentes para fortalecer o desenvolvimento infantil e construir uma rede de cuidado verdadeiramente inclusiva."



Atividade 4

Como a Sociedade
Enxerga a Deficiência?

Representações e
Preconceitos

O Olhar Social sobre a Deficiência e seu Impacto nas Famílias e na Escola

A forma como a sociedade percebe a deficiência influencia diretamente a experiência das famílias, o acolhimento das crianças e a atuação da escola. Desde antes do nascimento, somos apresentados à ideia de uma "normalidade" idealizada. Mas afinal, **o que significa ser normal? E quem define esse padrão?**

Por muito tempo, a deficiência foi encarada sob um olhar médico e assistencialista, como algo a ser "curado" ou "compensado". Essa visão contribuiu para práticas que excluía, isolavam, infantilizavam ou silenciavam a criança com deficiência.

Hoje, os avanços nas reflexões sobre inclusão e diversidade promovem uma mudança essencial: a deficiência deve ser entendida como parte da rica diversidade humana, e não como um problema individual. A verdadeira barreira está nas atitudes e nas estruturas sociais que não acolhem e não valorizam as diferenças.

Capacitismo: o preconceito que precisa ser desconstruído

O capacitismo é uma forma de preconceito contra pessoas com deficiência que muitas vezes passa despercebida, mas que está presente no nosso cotidiano, seja em:

- Piadas e olhares discriminatórios
- Comentários aparentemente inocentes
- Exclusões silenciosas no dia a dia
- Elogios que reforçam estereótipos: "tão especial", "um anjo" ou "um exemplo de superação"

Algumas frases capacitistas comuns que precisamos reconhecer e desconstruir são:

☐ "Ele nem parece ter deficiência, né?"

☐ "Você é forte por aguentar tudo isso!"

☐ "Coitada, tão novinha e já tem um problema."

Essas expressões, mesmo que ditas sem intenção de ofender, reforçam a ideia de que a deficiência é algo inferior, triste ou digno de pena. Isso afeta profundamente a autoestima e o lugar social das pessoas com deficiência.

Combater o capacitismo começa por identificar essas atitudes no dia a dia e trabalhar, juntos, para construir uma nova narrativa, que valorize a diversidade, respeite as diferenças e reconheça as pessoas com deficiência como sujeitos plenos, com direitos, desejos e potencialidades.

Mídia, Cultura e o Imaginário Social

Desde os desenhos animados até as novelas, a deficiência ainda é, muitas vezes, representada de forma distorcida: personagens caricatos, narrativas de superação exageradas ou, em muitos casos, a total ausência de representatividade. Essas imagens alimentam estigmas e dificultam o reconhecimento da pessoa com deficiência como um sujeito pleno, com desejos, capacidades, limitações e direitos.

As representações sociais moldam não apenas o olhar da sociedade, mas também influenciam diretamente a forma como as crianças se percebem e são percebidas. Quando uma criança com deficiência é exposta, repetidamente, a imagens que a colocam como frágil, dependente ou inferior, isso pode comprometer sua autoestima e impactar negativamente suas relações sociais e escolares.

Por isso, é fundamental garantir o acesso a narrativas verdadeiras, respeitosas e positivas sobre a deficiência, histórias que não neguem as diferenças, mas que as reconheçam como parte da riqueza humana. Promover representações mais justas é um passo importante para fortalecer a identidade das crianças, ampliar horizontes e contribuir para a construção de uma cultura de inclusão.



Descubra uma seleção de filmes, desenhos e livros que inspiram um imaginário social positivo, incentivando o respeito à diversidade e reconhecendo a importância dos direitos das pessoas com deficiência.





Famílias que Transformam Narrativas

As famílias têm papel fundamental na transformação dessa realidade. Quando acolhem a deficiência como parte da identidade da criança, sem vergonha, medo ou superproteção, ajudam a romper com o preconceito social.

Relato de uma mãe de criança com autismo:

“No começo, me sentia culpada e tinha medo de como minha filha seria tratada. Mas, com o tempo, fui entendendo que ela não precisava ser ‘consertada’. O que precisava mudar era o mundo ao redor. Hoje, converso com a escola, com a comunidade e, principalmente, com ela sobre seus direitos. E isso fez toda a diferença.”

Essas histórias mostram que a mudança começa no cotidiano, nos gestos de coragem, na defesa dos direitos e na recusa de aceitar menos do que é justo.

Termo	Significado
Capacitismo	Preconceito ou discriminação contra pessoas com deficiência
Representações sociais	Imagens, ideias e crenças coletivas sobre determinados grupos sociais
Diversidade humana	Reconhecimento das diferentes formas de existir, sentir, aprender e viver
Inclusão	Ação de garantir a participação plena de todas as pessoas na vida social

Atividade Prática: Roda de Conversa

"Enxergando a Deficiência com Outros Olhos"

Objetivo

Criar um espaço acolhedor para que famílias reflitam sobre as percepções sociais da deficiência, compartilhem experiências e aprendam a identificar e combater o capacitismo no dia a dia.

Sugestão

Entregar um Mini-Guia de Expressões Inclusivas para apoiar mudanças de linguagem e atitudes no cotidiano.

Passo 1

Receba as famílias com acolhimento e explique que o foco é ouvir e refletir juntos, sem julgamentos.

Passo 2

Apresente cartazes com frases comuns capacitistas para provocar reflexão e registro das impressões.

Passo 3

Abra a roda para relatos pessoais, garantindo respeito e tempo de fala igualitário.

Passo 4

Em pequenos grupos, elaborem sugestões práticas para combater o capacitismo e fortalecer a autoestima e o respeito à diversidade, reunindo as ideias em um painel coletivo.

Passo 5

Finalize com uma mensagem de valorização da diversidade e um momento de expressão dos sentimentos dos participantes.

"A diferença não é o problema; o problema é a intolerância à diferença."

Mantoan (2006).



Para concluir

Quando transformamos o olhar, abrimos espaço para transformar o mundo. Neste capítulo, o convite é que as famílias se reconheçam como protagonistas na luta contra o preconceito e na construção de uma sociedade mais justa.

Valorizar cada criança em sua totalidade, com suas singularidades, potencialidades e desafios é um ato profundamente político, afetivo e educativo. Reconhecer a dignidade de todas as infâncias é também reconhecer o papel essencial da família na promoção da inclusão. Mas essa responsabilidade não é individual: a escola deve ser parceira nesse processo.

Caminhar lado a lado, com escuta sensível, respeito às diferenças e compromisso com a ação concreta, é o que torna possível uma educação verdadeiramente transformadora.



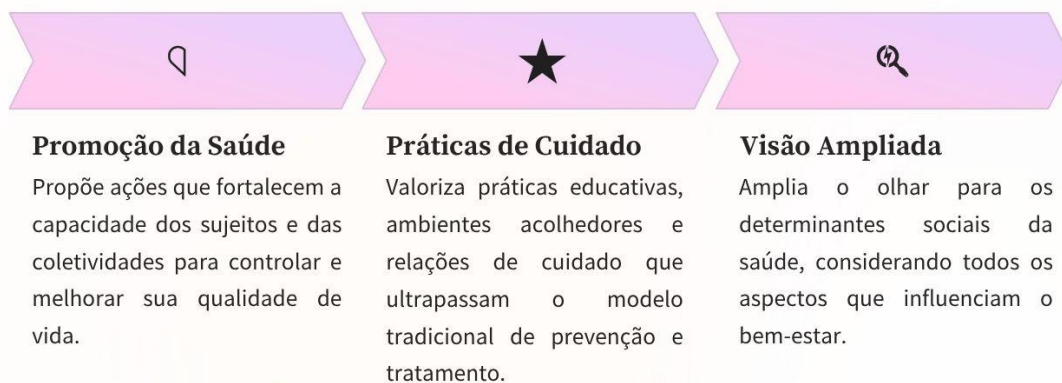
Atividade 5

Saúde na Perspectiva da Saúde Coletiva



Introdução

A saúde, entendida de forma ampliada, vai muito além da ausência de doenças ou do atendimento médico pontual. Na perspectiva da Saúde Coletiva, ela é um direito social que envolve fatores econômicos, culturais, ambientais e políticos que influenciam a vida dos indivíduos e das comunidades. Essa visão integral nos convida a refletir sobre as condições sociais que impactam o bem-estar, reconhecendo a interdependência entre saúde, educação e inclusão.



Neste capítulo, vamos explorar como essa concepção ampliada e coletiva de saúde pode fundamentar práticas pedagógicas e familiares que promovam o desenvolvimento pleno das crianças, especialmente aquelas com deficiência, e fortaleçam a integração entre escola, família e comunidade para uma educação verdadeiramente inclusiva e saudável.

O Conceito Ampliado de Saúde

A Constituição Federal de 1988 (art. 196) define saúde como "direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação".

A Saúde Coletiva entende saúde como resultado das interações entre fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Essa visão está refletida na Constituição Federal e nos mostra que não se cuida da saúde apenas com remédios ou consultas médicas, mas também com:



Moradia digna



Alimentação adequada



Trabalho protegido



Educação de qualidade



Acesso à cultura e ao lazer



Laços afetivos e redes de apoio social

Para uma criança com deficiência ou em situação de vulnerabilidade, promover a saúde significa garantir não apenas o acesso aos cuidados básicos, mas também assegurar condições materiais e simbólicas que lhe permitam viver plenamente sua infância. Isso envolve o respeito às suas singularidades, o reconhecimento de seus direitos e a criação de ambientes que favoreçam o brincar, o aprender, o conviver e o se desenvolver em sua totalidade.

Promoção da Saúde: um compromisso com a autonomia e a justiça social

Na perspectiva da Promoção da Saúde, não basta evitar doenças: é necessário criar condições para que as pessoas e comunidades ampliem o controle sobre sua saúde e melhorem sua qualidade de vida (Carta de Ottawa, 1986).

Promover saúde é:



Fortalecer vínculos afetivos e sociais



Estimular a participação comunitária



Reduzir desigualdades sociais e educacionais



Valorizar os saberes populares e familiares



Garantir o acesso a políticas públicas integradas (educação, saúde, assistência social)

No contexto da Educação Precoce, promover saúde envolve:

Acolhimento

O acolhimento de famílias e crianças desde o ingresso na escola

Escuta Ativa

A escuta ativa das mães, pais e cuidadores como sujeitos de direitos e saberes

Interdisciplinaridade

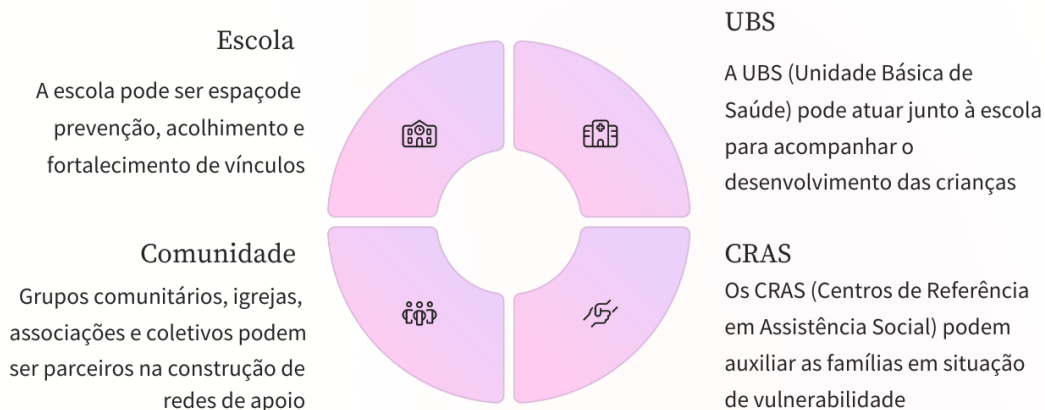
A atuação interdisciplinar com equipes de saúde, assistência e educação

Rotina Pedagógica

A construção de uma rotina pedagógica que respeite o tempo da criança, valorize o brincar e cuide das emoções

Intersetorialidade e corresponsabilidade

A Promoção da Saúde se apoia no princípio da intersetorialidade, ou seja, na articulação entre diferentes áreas, como saúde, educação e assistência social, para enfrentar as desigualdades que impactam a vida das famílias. Isso significa que:



Educação, saúde e cidadania

Trabalhar com o conceito ampliado de saúde é também um ato formativo: é contribuir para a constituição de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos. Ao envolver as famílias em reflexões sobre o que é saúde, quais são seus direitos e de que formas é possível acessar os recursos disponíveis em seus territórios, estamos promovendo não apenas cuidado, mas também cidadania e inclusão social.

No contexto da Educação Física Escolar, essa perspectiva exige que se vá além da visão biologicista e normativa do corpo. Pensar o corpo como expressão da cultura, das emoções e das relações sociais significa reconhecer que o movimento, o brincar, a convivência e os gestos cotidianos são dimensões fundamentais para a promoção da saúde, da autonomia e do bem-estar das crianças, com ou sem deficiência.

Educação Física e Saúde Coletiva

A Educação Física, quando orientada pelos princípios da Saúde Coletiva, reconhece o corpo como território de expressão cultural e social, não apenas biológico. Isso significa valorizar práticas corporais diversas, respeitar os diferentes ritmos e possibilidades de movimento, e compreender que o brincar e o se-movimentar são direitos fundamentais de todas as crianças.

Atividade Prática: Mapa Coletivo de Saúde e Cuidado da Família

Objetivo

Ajudar as famílias a identificarem os recursos, práticas e redes que promovem o bem-estar da criança e da família, com base no conceito ampliado de saúde.

Como fazer

1. Inicie com uma roda de conversa sobre o que é saúde, o que tem feito bem à família, os desafios enfrentados e os apoios existentes.
2. Em grupo ou individualmente, cada família constrói um mapa em cartolina com o nome da criança no centro, organizando ao redor os espaços saudáveis, pessoas de apoio, serviços utilizados, práticas de cuidado e desejos para melhorar o bem-estar.
3. Finalize com um momento de partilha dos mapas, valorizando a singularidade de cada realidade.

Resultado esperado

Maior consciência das famílias sobre seus recursos de cuidado e fortalecimento das redes de apoio que sustentam a saúde integral da criança. O mapa pode ser reutilizado em diferentes contextos de apoio e acompanhamento.

Sugestão de Complemento:

Promover saúde é mais do que não estar doente: é viver com dignidade, cultivar vínculos afetivos e ter acesso pleno aos nossos direitos. Quando ampliamos esse olhar e o compartilhamos com as famílias, fortalecemos redes de cuidado e pertencimento. Convidamos você, educador(a), a propor momentos de escuta e troca com as famílias, mapeando juntas e juntos os caminhos de cuidado já construídos e sonhando coletivamente com aqueles que ainda podemos tecer.



Atividade 6

Políticas Públicas
para a Pessoa com
Deficiência

Direitos, acessos e caminhos possíveis para fortalecer as famílias

A construção de uma sociedade mais justa e inclusiva exige o reconhecimento de que a inclusão da pessoa com deficiência não é um favor, tampouco uma concessão: é um direito garantido por lei e um dever do Estado. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), entre outros marcos legais, asseguram direitos fundamentais que precisam ser conhecidos, compreendidos e reivindicados pelas famílias, com apoio da escola e da comunidade.

Neste capítulo, propomos uma reflexão sobre o papel das políticas públicas na vida das crianças com deficiência e de suas famílias, explorando os serviços e recursos disponíveis no Distrito Federal. Também discutiremos a importância da intersetorialidade, a articulação entre educação, saúde, assistência social e demais setores como condição essencial para garantir o cuidado integral e a promoção de uma infância digna, com igualdade de oportunidades e respeito às singularidades de cada criança.

Panorama histórico e conquistas nas políticas públicas

Nas últimas décadas, o Brasil tem avançado na construção de políticas públicas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência, especialmente a partir da redemocratização. Esses avanços não surgiram espontaneamente: foram frutos da mobilização de movimentos sociais, da atuação incansável de mães e familiares engajados na luta pelos direitos de seus filhos e da pressão contínua da sociedade civil organizada.

As políticas públicas relacionadas à deficiência e à infância foram se constituindo a partir da articulação entre diferentes áreas, como educação, saúde e assistência social, buscando garantir uma atenção integral, que considere as singularidades de cada sujeito e promova equidade no acesso aos direitos.

Exemplos importantes no contexto do Distrito Federal:



E D U C A Ç Ã O

- Educação Precoce da SEEDF: atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou em situação de risco, de zero a quatro anos.
- Salas de Recursos Multifuncionais: atendimento pedagógico complementar realizado por professores do AEE.
- Programas de Formação para Professores e Gestores: fortalecem práticas pedagógicas inclusivas nas escolas.
- Centros de Referência em Educação Especial: responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial e pelo apoio às escolas na construção de práticas inclusivas.



SAÚDE

- Unidades Básicas de Saúde (UBS): porta de entrada para acompanhamento de saúde, imunizações, triagens e encaminhamentos.
- Centros Especializados em Reabilitação (CERs): equipes multiprofissionais (fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia).
- Programas de Atenção à Primeira Infância: contemplam aspectos nutricionais, saúde mental, desenvolvimento neuropsicomotor e apoio às famílias.



ASSISTÊNCIA SOCIAL

- CRAS (Centro de Referência de Assistência Social): acompanhamento das famílias em situação de vulnerabilidade social.
- CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social): atendimento em casos de violações de direitos e situações mais complexas.
- BPC (Benefício de Prestação Continuada): renda mensal garantida a crianças com deficiência que vivem em contextos de baixa renda, mediante avaliação.

Essa visão integrada das políticas públicas e dos serviços disponíveis é uma ferramenta poderosa para o trabalho das(os) professoras(es) da Educação Precoce e da Educação Especial.

Quando a escola reconhece e fortalece os laços com o território, amplia-se a capacidade de cuidar, educar e incluir de forma concreta e transformadora.

Atividade Prática: Oficina de Mapeamento de Serviços

1 Objetivo

Aproximar as famílias dos serviços públicos e redes de apoio disponíveis para crianças com deficiência no DF, promovendo autonomia e acesso aos direitos.

2 Resumo da Atividade

A oficina é um encontro coletivo para identificar e organizar, de forma prática e visual, os serviços que apoiam o desenvolvimento e a inclusão das crianças. O grupo começa com uma conversa sobre o papel das políticas públicas, compartilha experiências, pesquisa informações atualizadas, constrói um mapa coletivo e elabora um plano de ação para acessar os serviços identificados.

3 Resultados esperados

As famílias ampliam seu conhecimento, criam estratégias concretas para buscar apoio e fortalecem seus vínculos com a escola e entre si, construindo redes de suporte mais sólidas e acessíveis.

Conclusão

Conhecer os direitos é o primeiro passo para transformar realidades. Nenhuma família deve enfrentar sozinha os desafios impostos pela deficiência ou pela vulnerabilidade social. As políticas públicas existem justamente para garantir apoio, acesso e dignidade, são frutos de lutas coletivas e não concessões individuais.

Cabe à escola e a seus profissionais o compromisso ético e político de divulgar essas informações, orientar as famílias e caminhar junto na luta por seus direitos. Quando a comunidade escolar reconhece seu papel na mediação entre família e território, fortalece os laços de confiança, amplia as possibilidades de cuidado e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

"Direito não é favor. É conquista coletiva e instrumento de transformação social".



Atividade 7

Tecendo Redes de
Apoio:

Família, Escola e
Comunidade

Introdução

Quando uma criança com deficiência nasce, toda a família inicia uma jornada complexa, marcada por descobertas, inseguranças, reinvenções e, muitas vezes, solidão. É nesse contexto que as redes de apoio assumem papel essencial: não apenas como suporte emocional e informativo, mas como espaços de acolhimento, escuta e construção coletiva de estratégias.

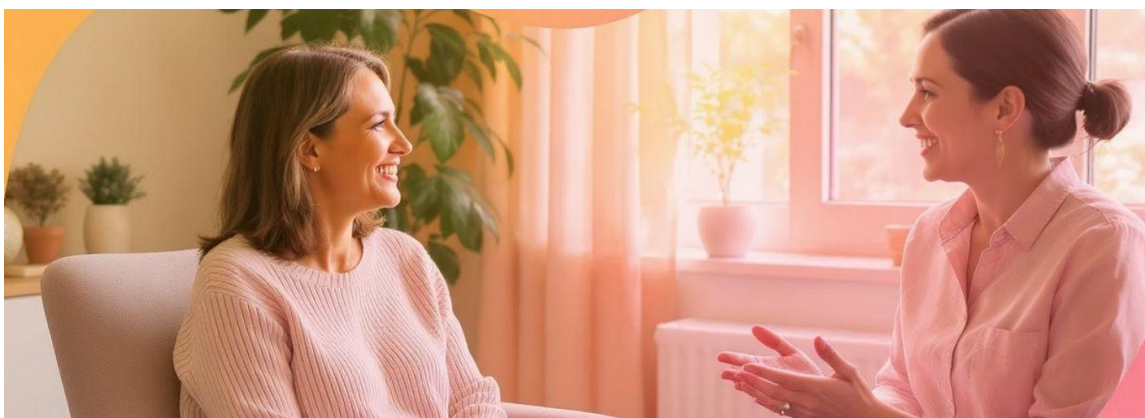
Essas redes não são apenas estruturas formais, elas se constroem no cotidiano, nos vínculos entre famílias, escola, profissionais da saúde, assistência social e comunidade. Funcionam como um tecido vivo de relações que se sustentam mutuamente, fortalecendo o protagonismo familiar e favorecendo a efetivação da inclusão de forma crítica, afetuosa e comprometida com a equidade.

Neste capítulo, o convite é para pensarmos juntos o papel da escola, da gestão e dos educadores como articuladores dessas redes de apoio, reconhecendo que a inclusão não se faz de forma solitária, mas em diálogo permanente com os diferentes sujeitos e territórios. Apoiar as famílias é também fortalecer as possibilidades de desenvolvimento pleno das crianças, com base no compromisso ético e social que a educação pública e inclusiva exige.

Família: o primeiro núcleo da rede

A família é, antes de tudo, o primeiro espaço onde se formam vínculos afetivos e se vivenciam as primeiras experiências de cuidado. Para a criança com deficiência, esse ambiente tem um papel fundamental, podendo ser um espaço seguro, de estímulo e fortalecimento do desenvolvimento integral, especialmente nos primeiros anos de vida.

No entanto, é importante reconhecer que a família também precisa ser cuidada. As responsabilidades diárias, as demandas emocionais, os desafios burocráticos e os preconceitos sociais pesam muito sobre os cuidadores, principalmente as mães. Pensar em redes de apoio, portanto, é também pensar em como cuidar daqueles que cuidam.



Entre as formas de apoio que fortalecem as famílias, destacam-se:

- A rede ampliada, composta por avós, irmãos, tios, vizinhos e amigos próximos;
- O compartilhamento de tarefas e decisões, que alivia o peso do cuidado;
- A participação em grupos de apoio parental ou associações de famílias, que promovem troca de experiências e fortalecimento coletivo;
- A busca por escuta psicológica ou acompanhamento social, que ajuda a lidar com as emoções e desafios cotidianos.

Reconhecer e fortalecer essas redes é parte do compromisso da escola e dos profissionais que acompanham a criança, para garantir um cuidado integral que valorize todas as vozes e promova a inclusão real e afetiva.

Escola: parceira fundamental na inclusão

A escola desempenha um papel estratégico na construção de uma rede de apoio efetiva para a inclusão. Ela é um espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e transformação das representações sociais sobre a diversidade. Na Educação Precoce, essa parceria deve ser construída desde o início, respeitando o tempo e as singularidades de cada criança e família.

Para que essa cooperação aconteça de fato, a escola precisa:

- Manter canais abertos de diálogo com as famílias, sempre sem julgamentos;
- Acolher dúvidas e desafios com empatia e responsabilidade ética;
- Investir em formação continuada para todos os profissionais, com foco na prática inclusiva;
- Trabalhar de maneira integrada entre a equipe gestora, professores, orientadores, pedagogos da Educação Especial e demais profissionais;
- Criar espaços de escuta coletiva, como conselhos escolares ou rodas de conversa, que envolvam as famílias.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve incluir ações que promovam a parceria com as famílias e fortaleçam os vínculos comunitários. A inclusão se torna efetiva quando deixa de ser uma ação pontual e se transforma em parte da cultura da escola.

Comunidade: território vivo de possibilidades

A comunidade é o espaço onde a criança vive, brinca e se desenvolve, para além da casa e da escola. Postos de saúde, centros culturais, praças, feiras, igrejas, grupos de bairro, CRAS, ONGs, todos esses locais fazem parte da rede de apoio que envolve a criança e sua família. Quando a comunidade reconhece e valoriza a presença das crianças com deficiência, ela se torna um espaço mais justo, acolhedor e inclusivo.

Por isso, é fundamental:

- Conhecer os serviços e recursos disponíveis no território onde a criança e a família estão inseridas;
- Envolver lideranças locais, movimentos sociais e conselhos de direitos nas ações e projetos da escola;
- Estimular atividades comunitárias que celebrem a diversidade, como feiras inclusivas, apresentações culturais e mutirões para melhorar a acessibilidade;
- Promover encontros entre famílias para que possam trocar experiências, fortalecer laços e unir forças na defesa dos direitos das crianças.

Assim, a comunidade se transforma em um verdadeiro território de possibilidades, onde a inclusão se constrói coletiva e continuamente.

Atividade Prática:

Roda de Conversa "Cuidar de Quem Cuida"

Objetivo

Criar um espaço acolhedor para que familiares de crianças com deficiência compartilhem experiências, troquem saberes, identifiquem dificuldades e fortaleçam laços de apoio mútuo.

Descrição

Encontro realizado em ambiente acolhedor, conduzido por um mediador (professor, psicólogo, assistente social), para dialogar sobre os desafios do cuidado, estratégias práticas e recursos disponíveis.

Passos para realização:

1. **Convite e mobilização:** Chamar as famílias, destacando o caráter de acolhimento e troca, sem avaliação.
2. **Dinâmica inicial:** Atividade leve para integração e conforto do grupo.
3. **Discussão dos temas:**
 - Cansaço emocional e físico no cuidado;
 - Construção e organização de redes de apoio;
 - Estratégias que facilitam o cotidiano;
 - Informações sobre serviços e direitos;
 - Protagonismo das famílias na educação.

Resultados esperados:

Apoio emocional e social ampliado, fortalecimento da comunidade educativa, incentivo ao protagonismo familiar e melhor comunicação entre famílias, escola e serviços.

Um novo tecido social: Tecendo, ponto a ponto, uma rede firme e sensível, é possível construir uma sociedade mais justa para todas as crianças, com ou sem deficiência. A rede de apoio não é um favor: é um direito e uma estratégia de cuidado compartilhado. Quanto mais conectadas estiverem as famílias, as escolas e as comunidades, mais força teremos para transformar realidades.



Atividade 8

Cuidar de Quem Cuida:

Família Saudável.
Criança saudável.

Introdução

"Para cuidar bem de uma criança, é preciso cuidar bem de quem cuida."

Essa frase, simples e potente, expressa um princípio fundamental para quem atua com famílias na Educação Precoce ou na Educação Especial.

As famílias de crianças pequenas com deficiência enfrentam, cotidianamente, uma carga emocional e prática intensa: são consultas médicas, terapias, reorganização da vida escolar e doméstica, idas e vindas por serviços públicos, lutas por direitos e o enfrentamento constante do preconceito social.

Em muitos casos, esse cuidado recai quase exclusivamente sobre uma pessoa: a mãe. Como educadores e educadoras, precisamos reconhecer esse cenário e agir para que o cuidado com quem cuida também seja pauta de nossas formações e encontros.

O bem-estar físico e emocional das famílias é condição essencial para que o desenvolvimento infantil aconteça com dignidade, vínculos afetivos e acesso aos direitos. Cuidar de si não é um luxo ou um ato individualista: é um gesto político, coletivo e necessário para sustentar o cuidado com o outro. E é papel da escola construir espaços de acolhimento, escuta e fortalecimento mútuo.

O que é uma família saudável?

Uma família saudável não é aquela que vive sem conflitos ou fadigas, mas sim aquela que constrói, na travessia das dificuldades, formas de se fortalecer. É aquela que reconhece seus limites, compartilha responsabilidades e cultiva o cuidado mútuo como valor coletivo.

Como educadores e educadoras que atuam na interface com as famílias, é fundamental ampliar o olhar: não se trata de avaliar "modelos ideais", mas de compreender as estratégias singulares de cada núcleo familiar para lidar com seus desafios.

Famílias que convivem com a deficiência frequentemente enfrentam sobrecargas e obstáculos adicionais: o que torna ainda mais urgente pensar no fortalecimento de seus vínculos e redes.

Saúde e Bem-Estar Familiar

Entre os aspectos que costumam compor um ambiente familiar mais saudável, destacam-se:

Afeto e escuta ativa

A presença de afeto e escuta ativa entre seus membros

Pedir ajuda

A capacidade de reconhecer quando é hora de pedir ajuda, respirar fundo e reorganizar rotas

Saúde integral

O cuidado com a saúde física e mental de todos os envolvidos



Equilíbrio

Uma divisão mais equilibrada das responsabilidades e decisões

Tempo de qualidade

Tempo de qualidade compartilhado, mesmo que em pequenos gestos cotidianos

Rede de apoio

A construção de uma rede de apoio dentro e fora do núcleo familiar

Nos processos formativos com as famílias, podemos favorecer espaços de reflexão sobre essas dimensões, sempre com respeito, escuta e sem julgamentos, ajudando-as a reconhecer suas potências e a construir caminhos mais sustentáveis de cuidado.



Saúde emocional e a sobrecarga que não se vê

Em contextos de cuidado intensivo, como no caso de famílias com crianças com deficiência, há uma sobrecarga que muitas vezes passa despercebida: a sobrecarga emocional e invisível, especialmente vivida por mães que, não raramente, concentram a maior parte das responsabilidades relacionadas à saúde, educação, mobilidade, documentação e acolhimento cotidiano da criança.

Diversos estudos apontam que essas mães apresentam risco elevado de adoecimento psíquico, o que se expressa, por exemplo, em:

- Quadros de ansiedade e depressão**
 Manifestações de sofrimento psíquico que podem comprometer a qualidade de vida
- Cansaço extremo, também conhecido como fadiga parental**
 Exaustão física e mental decorrente da sobrecarga contínua de cuidados
- Sentimento constante de culpa ou insuficiência**
 Sensação recorrente de não estar fazendo o suficiente, gerando autocobrança excessiva
- Isolamento social e afastamento de vínculos**
 Distanciamento de relações afetivas e comunitárias importantes para o bem-estar

Reconhecer a sobrecarga familiar: um compromisso educacional



Reconhecimento e acolhimento

Como educadores e educadoras, precisamos aprender a reconhecer essa sobrecarga, não para reforçá-la, mas para acolher, dialogar e construir saídas coletivas. Falar sobre isso é parte do nosso compromisso com uma educação inclusiva e humanizadora.



Vínculo e desenvolvimento

Cuidar da saúde emocional das famílias é cuidar do próprio desenvolvimento infantil. A criança se constitui por meio dos vínculos que estabelece com quem cuida dela. E esses vínculos precisam estar nutridos, respeitados e fortalecidos para promover crescimento, segurança e afeto.



Ato político e pedagógico

Levar esse debate para os espaços de formação com as famílias é um gesto político e pedagógico. É afirmar que o cuidado com quem cuida também é responsabilidade coletiva.

Pequenas práticas, grandes impactos: o cuidado que também educa



Ações cotidianas

Como educadores(as), sabemos que o cuidado com as famílias não se dá apenas em grandes ações, mas também nas pequenas práticas cotidianas que reconhecem e fortalecem quem cuida.



Desenvolvimento integral

Incentivar o autocuidado familiar é parte do nosso compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na Educação Especial e na primeira infância.



Equilíbrio real

Não se trata de romantizar a sobrecarga, mas de buscar caminhos possíveis, reais e respeitosos para que o bem-estar de mães, pais, avós e cuidadores(as) também esteja no centro das nossas práticas.

Algumas estratégias simples podem ser valorizadas nos encontros com as famílias ou indicadas com sensibilidade no cotidiano escolar:

- Construção de rotinas mais leves e flexíveis, que considerem pausas e o ritmo de cada família;
- Momentos compartilhados de afeto e alegria, como uma música, um jogo, uma história contada juntos;
- Redes de apoio entre cuidadores, incluindo grupos de troca, rodas de conversa ou mesmo a escuta entre vizinhos e familiares;
- Incentivo a atividades relaxantes e restauradoras, como banho demorado, caminhada, oração, artesanato, respiração consciente;
- Valorização do tempo para si, mesmo que breve: 10 minutos de silêncio, um café tomado com calma, uma leitura curta.

Cada família tem seu tempo, seus limites e seus jeitos. Como profissionais da educação, nos cabe legitimar esse cuidado como direito, e não como luxo. E sobretudo, lembrar: quem cuida também precisa ser cuidado.

O papel da escola: apoiar sem julgar

A escola é parte essencial da rede de cuidado e isso inclui também cuidar de quem cuida. No contexto da Educação Especial e da primeira infância, apoiar as famílias não é um favor, mas uma corresponsabilidade educativa e ética. Isso não significa que a escola deva resolver todos os problemas, mas que deve ser um espaço de acolhimento, escuta ativa e articulação com outros setores.

Enquanto educadores(as), é fundamental lembrar: familiares não precisam de julgamentos, precisam de apoio. Muitas vezes, o que está por trás de uma ausência, atraso ou silêncio é cansaço, desinformação, medo ou solidão. Nosso papel é construir pontes, não barreiras.

A escola pode (e deve):

- Criar espaços de escuta afetiva e trocas genuínas com as famílias, valorizando suas vozes e saberes;
- Facilitar o acesso a serviços públicos e direitos (saúde, assistência social, transporte, cultura);
- Envolver toda a comunidade escolar: professores, gestão, equipe de apoio, estudantes, em ações de solidariedade e fortalecimento coletivo;
- Evitar culpabilizações e discursos moralizantes, acolhendo dificuldades com empatia e compromisso ético;
- Reconhecer e respeitar a diversidade das trajetórias familiares, sem padronizações ou expectativas rígidas.

Cuidar da relação com a família fortalece o trabalho pedagógico. Porque quando a família se sente segura, respeitada e apoiada, a criança ganha espaço para se desenvolver com mais liberdade, afeto e dignidade.

Recurso Complementar

O cuidado com uma criança com deficiência exige muita entrega, mas é essencial lembrar que quem cuida também precisa ser cuidado. Este checklist não é uma cobrança, e sim um convite à escuta de si. Pode ser impresso, afixado na geladeira ou guardado em um caderno de organização familiar. O mais importante é que sirva como lembrete de que o bem-estar de quem cuida é parte fundamental do cuidado.

Checklist de Autocuidado:

- Estou conseguindo dormir o mínimo necessário para me sentir bem?
- Tenho feito refeições com alguma regularidade?
- Tenho com quem conversar quando sinto angústia ou cansaço?
- Já procurei ajuda quando senti que não dava conta sozinha(o)?
- Consegui fazer algo por mim nesta semana, ainda que pequeno?
- Estou compartilhando as responsabilidades com outras pessoas?
- Tenho reconhecido meus esforços e valorizado o que estou conseguindo fazer?

Atividade Prática:

Oficina de Autocuidado: "Cuidar de Mim para Cuidar do Outro"



Acolhimento e Partilha

Esta oficina tem como propósito acolher e fortalecer emocionalmente mães (ou cuidadoras principais) de crianças com deficiência. Em um ambiente calmo e sensível, propomos momentos de escuta e partilha, criando um espaço seguro para troca de experiências e vivências sobre autocuidado e identidade.



Práticas de Autocuidado

Através de dinâmicas de autoconhecimento, rodas de conversa sobre barreiras e possibilidades do autocuidado, e vivências práticas como automassagem ou escrita reflexiva, as participantes são convidadas a reconectar-se consigo mesmas, valorizando o cuidado de si como um ato de resistência e dignidade.



Teia de Apoio Mútuo

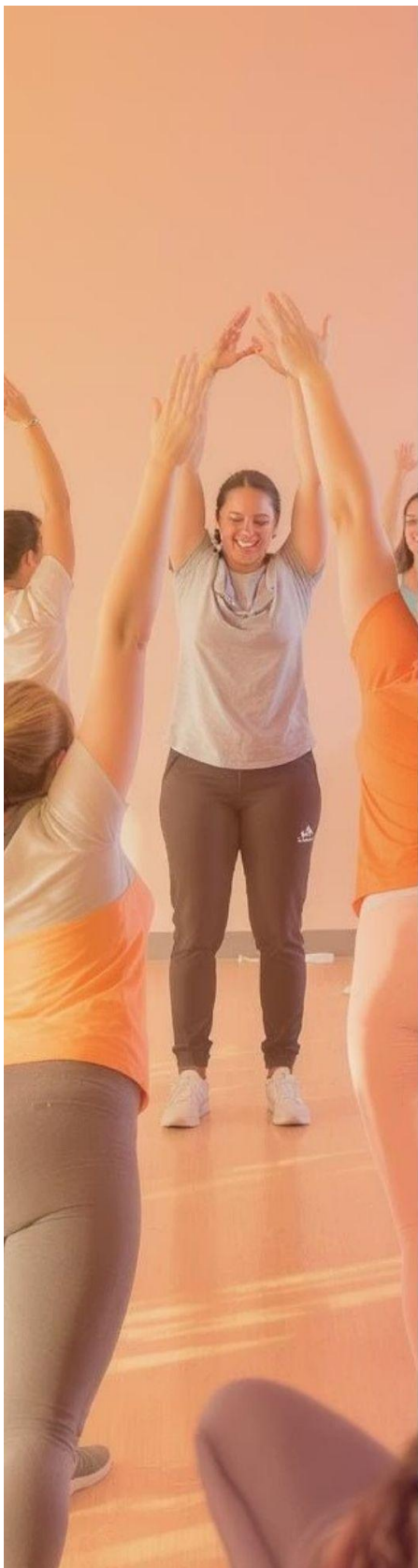
O encontro encerra com a construção simbólica de uma "teia de apoio" entre as participantes, reforçando o pertencimento e a solidariedade. A mediação deve ser empática e sensível, valorizando a escuta ativa e os vínculos entre as mulheres, com o objetivo de fortalecer emocionalmente as participantes e ampliar suas redes de apoio.

Conclusão:

Cuidar de quem cuida é mais do que um gesto bonito: é um compromisso ético, social e político. Como educadoras e educadores, precisamos reconhecer que nenhuma família deveria enfrentar sozinha os desafios da deficiência e da vulnerabilidade.

Nosso papel é tecer redes de apoio, abrir espaços de escuta e construir práticas que fortaleçam os vínculos entre escola, família e comunidade. Quando cuidamos de quem cuida, ajudamos a sustentar o amor que alimenta a infância, a inclusão e o desenvolvimento humano.

Afinal, toda criança tem o direito de crescer envolvida por afeto, dignidade e presença. E isso só é possível quando suas famílias também se sentem cuidadas, respeitadas e acompanhadas.



Atividade Final

Encerramento da formação
familiar.

Encerramento

Chegamos ao fim deste e-book, mas não ao fim da nossa caminhada.

Este material nasceu do compromisso com as famílias que enfrentam, diariamente, os desafios e as potências de criar, cuidar e educar crianças com ou sem deficiência, público-alvo da Educação Precoce.

Cada capítulo foi tecido com escuta, estudo e sensibilidade, tendo como horizonte o fortalecimento dos laços entre escola e família, pilares indispensáveis para o desenvolvimento infantil e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Esperamos que estas páginas tenham acolhido dúvidas, ampliado repertórios, fortalecido convicções e, acima de tudo, reafirmado uma certeza fundamental:

Nenhuma família deve caminhar sozinha.



A educação inclusiva não é uma técnica pronta nem um destino fixo a ser alcançado. É um processo coletivo, contínuo e situado, construído com empatia, escuta ativa, afeto e compromisso ético e político. É na prática cotidiana, muitas vezes silenciosa, resistente, imperfeita e persistente, que os direitos se tornam reais e que a inclusão se concretiza.

Que este material inspire novas formas de diálogo e parceria

- Que os encontros não terminem com estas páginas, mas floresçam em cada reunião, conversa ou troca cotidiana entre famílias e profissionais.
- Que as escolas se fortaleçam como territórios de acolhimento, cuidado e escuta, não apenas das crianças, mas também de suas famílias.
- Que os profissionais da educação se reconheçam como agentes de transformação e que não estejam sós nessa missão.
- Que as famílias se sintam pertencentes, respeitadas, fortalecidas e protagonistas de seus próprios caminhos.



E o que vem depois?

Este e-Book é um ponto de partida, ou talvez de recomeço, para aprofundar o diálogo entre escola e família, tecer redes de cuidado e fortalecer o compromisso coletivo com a inclusão e a promoção de saúde. A caminhada não termina aqui.

Sugestões de continuidade:



Grupo de apoio

Criar um grupo permanente de escuta e apoio entre famílias (presencial ou virtual);



Encontros temáticos

Promover encontros temáticos ao longo do ano, com foco em temas como direitos, autocuidado, saúde mental, inclusão e convivência;



Ações coletivas

Envolver a comunidade escolar em ações coletivas de acessibilidade e convivência, como feiras, rodas de conversa, oficinas e apresentações culturais;



Articulação

Articular-se com os serviços de saúde, assistência social e cultura, ampliando a rede de apoio às famílias;



Comunicação

Criar um mural informativo ou boletim familiar, com dicas práticas, direitos, serviços essenciais e mensagens acolhedoras;



Sensibilização

Desenvolver ações de sensibilização com toda a escola, envolvendo crianças, professores, gestores, funcionários e famílias, para que a inclusão se consolide como cultura institucional.



Atividade Prática de Encerramento:

"Cuidar de quem cuida, juntos!"

Esta atividade marca o fechamento da formação com famílias de forma afetiva, participativa e integradora. Em um ambiente acolhedor, as famílias relembram aprendizados, compartilham sentimentos e avaliam o percurso por meio de dinâmicas sensíveis e corporais.

A proposta contempla uma Roda de Memórias Afetivas, na qual cada participante é convidado a compartilhar algo que aprendeu, sentiu e deseja levar consigo. Em seguida, realiza-se uma avaliação formativa da formação familiar, conduzida de maneira leve e integrando recursos de expressão corporal.

Para concluir, propõe-se uma vivência com atividades físicas acessíveis, que promovem o bem-estar, a alegria e fortalecem a conexão entre todos os presentes. O encerramento acontece com um lanche coletivo e a entrega simbólica de uma lembrança, celebrando a trajetória compartilhada.

A atividade reforça o vínculo entre escola e família, reconhecendo o cuidado coletivo como um valor essencial e transformador.

Sugestões de atividades extras

Passeio no parque com piquenique afetivo

Promove convivência leve e troca entre famílias, fortalecendo a rede de apoio. Organize um encontro no parque com lanche compartilhado, roda de conversa e brincadeira ou relaxamento guiado. Pode incluir alongamentos em grupo ou caminhada leve. Adaptável para espaços comunitários abertos.

Caminhada coletiva com significado

Estimula a ocupação dos espaços públicos, visibilidade positiva e senso de pertencimento. Caminhada acessível com paradas para diálogos sobre inclusão, redes de apoio e autocuidado, usando cartazes ou camisetas com mensagens. Complementa com respiração consciente ou movimento corporal ao ar livre. Ajustável a diferentes ritmos e trajetos.

Visita cultural (teatro, cinema ou exposição)

Amplia o acesso a espaços culturais, valorizando lazer e participação social. Visita em grupo a eventos culturais acessíveis, seguida de conversa informal e lanche coletivo.

Encontro de relaxamento e bem-estar

Cuida do corpo e mente dos cuidadores, promovendo alívio de tensão e valorização do autocuidado. Oficina com práticas simples de relaxamento, respiração, alongamentos e automassagem, conduzida por professor(a) de Educação Física. Pode encerrar com ritual simbólico. Adaptável para diferentes níveis e com ou sem crianças.



Costurando Redes de Inclusão e Transformação

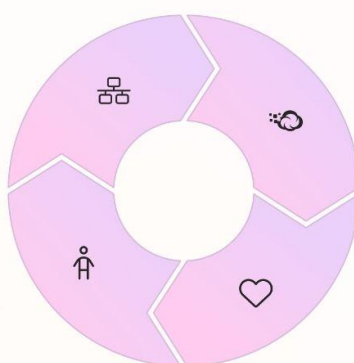
O convite está feito para todos nós: profissionais, famílias e instituições.

Rede Viva

Seguimos costurando, em cada território, laços de cuidado coletivo que fortalecem nossa comunidade.

Dignidade

Comprometemo-nos com todas as infâncias, garantindo direitos e construindo futuros possíveis.



Diferenças

Reconhecemos a diversidade como valor essencial que enriquece nossas relações e aprendizados.

Resistência

Transformamos desafios em oportunidades, mantendo viva a esperança por dias mais inclusivos.

A inclusão se fortalece na continuidade das relações e no compromisso coletivo com a transformação social.



Juntos somos mais fortes

Referências e Leituras Recomendadas

Legislação e Políticas Públicas

- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, v. 7, 2015.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, p. 2-2, 2012.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 maio 2025

Documentos Educacionais

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 24 maio 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

Currículo em Movimento - Distrito Federal

- DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica– Educação Especial. Brasília: Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Orientação pedagógica: educação precoce. Brasília, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil. 2ª Edição. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Brasília, 2014.

Pesquisas sobre Educação e Família

□ Limites e Papéis Sociais

BALESTRIN, Viviane Giusti; RAMOS, Patrícia Cristina Campos. O professor e a família: limites e papéis sociais para professores da Educação Especial do Distrito Federal. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 2, p. 234-243, 2020.

□ Diagnóstico na Primeira Infância

CUNHA, Dayse Santos Da. O diagnóstico e o olhar de famílias de crianças com deficiência na primeira infância. Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v. 13, 2021.

□ Desenvolvimento Humano

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 17, p. 21-32, 2007.

Educação Física e Saúde

■ Reflexões Pedagógicas

BRACHT, Valter. Educação Física & Saúde Coletiva: reflexões pedagógicas. As práticas corporais no campo da saúde. São Paulo: Hucitec, v. 1, p. 178-197, 2013.

■ Educação Física Escolar

CASTELLANFILHO, Lino. ÀS VOLTAS COM O FUTURO: MINHAS INCURSÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Poiésis- Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 14, n. 25, p. 19-51, 2020.

■ Educação para a Saúde

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física escolar como via de educação para a saúde. A saúde em debate na Educação Física, v. 1, p. 137-150, 2003.

■ Conceitos de Educação e Promoção

CANDEIAS, NellyMartins Ferreira. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. Revista de Saúde Pública, v. 31, p. 209-213, 1997.

■ Prevenção e Promoção

CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 39-53.

Pedagogia e Educação Infantil

- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da didática histórico-crítica. Autores Associados, 2021.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática*, v. 5, p. 106-122, 2002.
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Autores Associados, 2020.
- MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea, p. 93-121, 2009.
- MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Políticas de currículo para a Educação Infantil. In: *EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: Concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança*. 2020. p. 45.

Educação Especial e Inclusiva

- DORNELAS, Lílian de Fátima; DE CASTRO DUARTE, Neuza Maria; DE CASTRO MAGALHÃES, Lívia. Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 33, n. 1, p. 88-103, 2015.
- MARQUES, T. S. R.; LEGNANI, V. N.; SANTOS, A. C. Reflexões sobre os atendimentos aos pais no âmbito da educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023036, 2023.
- MELO, Douglas Christian Ferrari de. Educação das pessoas com deficiência na perspectiva crítica. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2024.
- OLIVEIRA, S. R. M. et al. O programa de Educação Precoce como um espaço pedagógico garantidor da 1ª Infância no Distrito Federal. In: *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, CIET: EnPED*, São Carlos. 2018.

Família, Gênero e Desenvolvimento

- MARQUES, Maria de Fátima Jerônimo. Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência. Tese (Doutorado em Educação) 3 Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) 4Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SOUZA, Ana Paula de; FILHO, Mário José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Revista Iberoamericana de Educación, v. 44, n. 7, p. 2, 2007.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 17, p. 21-32, 2007.

Educação Física e Saúde

- MEZZAROBA, Cristiano. Ampliando o olhar sobre saúde na Educação Física escolar: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva. Motrivivência, 2012.
- SÍCOLI, Juliana Lordello; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 7, p. 101-122, 2003.
- SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

Teorias Educacionais

- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2021.
- TONET, Ivo. EDUCAÇÃO E IDEALISMO "Eu Amo Minha Tarefa como Educador/a!!!". Plurais-Revista Multidisciplinar, v. 4, n. 3, p. 54-71, 2019.