

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GERSON FALCÃO ACOSTA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE-MS EM TEMPOS DE
PANDEMIA COVID-19**

CAMPO GRANDE/MS
FEVEREIRO - 2022

GERSON FALCÃO ACOSTA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE – MS EM TEMPOS DE
PANDEMIA COVID-19**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin.

**CAMPO GRANDE/MS
FEVEREIRO – 2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

A185p Acosta, Gerson Falcão
As práticas pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil nas EMEIS de Campo Grande-MS em tempos de pandemia Covid-19/ Gerson Falcão Acosta sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina Brostolin. -- Campo Grande, MS : 2022.
128 p. : il. ;
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022
Bibliografia: p. 117 - 124
1. Educação física - Aspectos educacionais. 2. Campo Grande (MS). 3. Educação Infantil. 4. Educação especial. 5. Covid-19 - Aspectos educacionais I. Brostolin, Marta Regina. II. Título.

CDD: 796.07

**“AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE–MS EM TEMPOS DE
PANDEMIA COVID-19”**

GERSON FALCÃO ACOSTA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª. Dr.ª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) orientadora e presidente da banca

Prof.ª. Dr.ª. Marina Brasiliano Salerno (PPGCult/UFMS) examinadora externa

Prof.ª. Dr.ª. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) examinadora interna

Campo Grande - MS, 17 de fevereiro de 2022

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Minha mãe, senhora Belquice, que me deu apoio e amor incondicional, foi incansável na preocupação com a minha formação pessoal e acadêmica, com uma devoção e muito apoio, sem poupar esforços. Sinto-me feliz em poder orgulhá-la com as minhas realizações.

Meu pai, senhor Hudson, que sempre me apoiou mesmo que distante, a curiosidade e a busca do conhecimento como os únicos caminhos viáveis para a construção de uma vida mais rica e plena. Fico feliz em saber que ele está muito orgulhoso de mim.

Meus irmãos, Hudson e Carolina, pelo amor, e por saber que, em qualquer circunstância, eles estarão sempre ao meu lado quando eu precisar, torcendo por mim.

AGRADECIMENTOS

Em meio a tantas pessoas a quem quero agradecer esta conquista, prefiro iniciar agradecendo a Deus, que deve ser o grande responsável não apenas por eu ter conseguido realizar esse meu sonho, mas, principalmente, por eu ter tido a coragem de ir buscá-lo, trilhando um caminho novo e desconhecido que só tem me dado alegrias e realizações.

À Prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin, a quem, a enorme sorte de apenas conhecer já seria uma honra. Mas, como tudo que acontece na minha vida supera as minhas expectativas iniciais (que em geral já são boas), fui contemplado em ser escolhido e com a oportunidade de ser seu orientando e fazer parte da sua equipe. Agradeço pelas direções oferecidas, pelos ensinamentos, pelas oportunidades de desenvolvimento propiciadas e, principalmente, pelo exemplo de pessoa e profissional que certamente me guiará nesta nova etapa da minha vida de trabalho.

À Gisele, que foi muito mais do que uma amiga e sim uma co-orientadora. Foi um guia, uma enorme luz de saída, na qual eu pude me agarrar todas as vezes em que a caverna parecia muito escura e o medo de trilhá-la sozinho paralisava as minhas ações. Sem você, certamente eu não estaria aqui agora, você foi a culpada de tudo.

Aos colegas e amigos do GEPDI (Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância), em especial à Laura, à Tuany, à Tânia, à Claudinha, à Caroline, à Gisela, à Janaína, à Ana Paula, ao Ricardo, à Márcia, à Andréia, à Ednéia, etc., pelos momentos compartilhados de troca, estudos e pelo muito trabalho, seja presencialmente ou virtualmente, nos melhores ou nos piores horários (domingo de manhã), que me fizeram sentir novamente parte de uma equipe.

Aos amigos da DEAC (Divisão de Esporte, Arte e Cultura), em especial à Jucilene, ao Melo, à Valéria, à Priscila, à Ivonete, ao Felipe, à Plíndia, ao Maurício, ao David, ao Márcio Ângelo, ao Bolão à Rosa, ao Francisco e à Ana Carla, aos quais quero demonstrar minha gratidão, pois durante a vida são muitos os desafios que enfrentamos e por vezes as dificuldades nos fazem sentir vontade de desistir. Mas vocês estiveram sempre por perto, me apoiando, me acalmando e passando uma força positiva muito importante para minha pessoa, fazendo tudo se tornar mais fácil. Ter amigos como vocês é uma bênção. Obrigado por tudo!

Aos colegas e amigos do Mestrado em Educação, pelas angústias e alegrias compartilhadas, em especial à Vicenta, à Camila pela oportunidade de transpor a amizade para além do ambiente acadêmico, à Tuany e à Taninha pelas ajudas oferecidas em diversas oportunidades ao longo

destes dois anos e, principalmente, à Laura, pela parceria, pelo apoio, pela confiança e pela contribuição em todas as fases desta minha nova trajetória.

A todos os professores e funcionários do PPGE (Programa de Pós Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado, em especial à Luciana que me auxiliou em todos os momentos necessários, aos professores, Carlos Magno, Nádia, Ruth Pavan, Maria Cristina, Flavinês, e ao professor e coordenador José Licínio e, em especial, à prof.^a Marta, por toda confiança depositada em mim ao longo deste período, em diversas situações.

Aos professores sujeitos da pesquisa e entrevistados, pela disponibilidade, atenção, presteza e valiosa contribuição para a realização do trabalho. Em especial agradeço ao professor Marco Antônio, antigo chefe da DEAC que ajudou para que eu pudesse ser liberado para os dias de estudos, ao professor Mário, atual chefe que compreendeu e não se opôs para a minha continuação, e ao prof. Waldir Leonel, por ter tornado possível e simples o meu acesso aos participantes.

À UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro e oportunidade de ser bolsista viabilizando a realização dessa dissertação e, em especial, ao Mestrado em Educação, pela compreensão de nossas dificuldades, pelo atendimento, atenção e por todas as relações baseadas na confiança com as quais contamos.

E, finalmente, mas de forma alguma menos importante, a todos os meus amigos e familiares. Há muito tempo eu aprendi “que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente” e nunca mais pude me esquecer. Em todos os momentos da minha vida, nos melhores e nos piores, nunca me faltaram pessoas maravilhosas me dando apoio e carinho incondicionais. Sou, de fato, uma pessoa muito abençoada. Seja na minha velha família (os meus pais e irmãos) ou na nova (sobrinhos e cunhada); sejam os amigos de ontem e sempre (que me acompanham desde a infância e/ou adolescência) ou aqueles que adquiri na faculdade ou os que conheci no trabalho, não importa de onde vem, eles sempre estão comigo em todas as situações, possibilitando que eu alcance tudo que busco na vida. Torço para que todos vocês que cruzaram o meu caminho tenham a mesma sorte que eu tive e que eu possa um dia retribuir tudo que sempre fizeram por mim.

EPÍGRAGE

Sonho que se sonha só
é só um sonho que se sonha só.
Mas sonho que se sonha junto é realidade!

Raul Santos Seixas

ACOSTA, Gerson Falcão. **As Práticas Pedagógicas do Professor de Educação Física com Crianças com Deficiência na Educação Infantil nas EMEIS de Campo Grande – MS em tempos de pandemia Covid-19**. Campo Grande, 2022, 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado intitulada “As Práticas Pedagógicas do Professor de Educação Física com Crianças com Deficiência na Educação Infantil nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Campo Grande-MS em tempos de pandemia Covid-19” está inserida na Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI/UCDB). Teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil nas Escolas Municipais de Educação Infantil, da cidade de Campo Grande-MS, na inclusão de crianças com deficiência. Buscou-se, como objetivos específicos: a) compreender as concepções de criança e infância a partir da Sociologia da Infância e suas contribuições para Educação Física Infantil dos professores; b) identificar a concepção de inclusão dos professores de Educação Física; c) investigar quais e como acontecem as práticas pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil com crianças com deficiência; d) levantar os desafios e possibilidades que os professores de Educação Física enfrentam para desenvolver seu trabalho. A metodologia ampara-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), quais sejam: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, interferência e interpretação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores de Educação Física que trabalham na Educação Infantil nas EMEIS do município de Campo Grande-MS e tiveram crianças com deficiência em suas turmas no ano de realização da pesquisa. A abordagem teórica possuiu como principais referências autores que discutem a Criança e Infância, Educação Física Infantil, Educação Especial, de forma mais contextualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais destacam-se: Sarmiento (2005, 2007, 2008); Corsaro (2011); Fernandes (2009); Kramer (1996, 2007); Tani (2001); Zabala (1998); Tardif (2002, 2011); Libâneo (1994); Venditti Jr. (2005); dentre outros. Os resultados foram analisados e categorizados em eixos temáticos que contribuiram para melhor organização, tratamento e interpretação dos dados coletados. Pela análise evidenciou-se que, embora haja tentativas de práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da Educação Infantil com crianças com deficiência, existem dificuldades e desafios a serem vencidos no processo de inclusão nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Campo Grande-MS. Deste modo, a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física na Educação Infantil só será bem sucedida quando se pensar na necessidade que afeta os professores e que eles precisam de auxílio para suprir todas as necessidades que surgem dentro de suas salas de aula, quadras, espaços, enfim, em todo ano letivo.

Palavras-Chave: Educação Física; Educação Infantil; Educação Especial.

ACOSTA, Gerson Falcão. The Pedagogical Practices of Physical Education Teachers with Children with Disabilities in Early Childhood Education at EMEIS in Campo Grande – MS in times of Covid-19 pandemic. Campo Grande, 2022, 128 p. Thesis (Master's degree). Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This Master's research entitled “The Pedagogical Practices of Physical Education Teachers with Children with Disabilities in Kindergarten in Municipal Kindergarten Schools of Campo Grande-MS in times of Covid-19 pandemic, is inserted in the Research Line “Pedagogical and Its Relations with Teacher Education”, of the Postgraduate Program in Education – Masters and Doctorate, at the Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), and the Group of Studies and Research on Teaching in Childhood (GEPDI/UCDB). Its general objective is to analyze the pedagogical practices developed by Physical Education teachers who work in Early Childhood Education in Municipal Schools of Early Childhood Education, in the city of Campo Grande-MS, in the inclusion of children with disabilities. The following specific objectives were sought: a) to understand the conceptions of child and childhood from the Sociology of Childhood and its contributions to Physical Education for Children; b) identify the concept of inclusion of Physical Education teachers; c) investigate which and how the pedagogical practices of the Physical Education teacher in Kindergarten with children with disabilities happen; d) raise the difficulties, challenges and possibilities that Physical Education teachers face to develop their work. The methodology is based on the content analysis proposed by Bardin (2009), namely: 1) pre-analysis; 2) exploration of the material; and 3) treatment of results, interference and interpretation. The research, with a qualitative approach, used a semi-structured interview as a data collection instrument. The research subjects were six Physical Education teachers who work in Early Childhood Education at EMEIS in the city of Campo Grande-MS and have children with disabilities in their classes. The theoretical approach had as main references authors who discuss Children and Childhood, Infant Physical Education, Special Education, in a more contextualized way in its different dimensions, among which we highlight: Sarmiento (2005, 2007, 2008), Corsaro (2011), Fernandes (2009), Kramer (1996, 2007), Tani (2001), Zabala (1998), Tardif (2002, 2011), Libâneo (1994), Venditti JR (2005), among others. The results were analyzed and categorized into thematic axes that contributed to better organization, treatment and interpretation of the collected data. The analysis showed that, although there are attempts at pedagogical practices by Physical Education teachers of Early Childhood Education with children with disabilities, there are difficulties and challenges to be overcome in the inclusion process in the Municipal Schools of Early Childhood Education in Campo Grande-MS. Therefore, the inclusion of children with disabilities in Physical Education classes in Kindergarten will only be successful when thinking about the need that affects teachers and that they need help to meet all the needs that arise within their classrooms, classes, blocks, spaces, in short, every school year.

Key- Words: Physical Education; Child education; Special education.

LISTA DE IMAGENS

Figura: 1	Mapa de localização dos polos das EMEIs - Divisão de Educação Especial...	32
Figura: 2	Crianças na Idade Média	42
Figura: 3	Crianças no Século XIX	44
Figura: 4	Criança no Século XIX	44
Figura: 5	APAE	65
Figura: 6	Educação Inclusiva	68

LISTA DE QUADROS

Quadro: 1	Trabalhos relacionados à pesquisa CAPES	23
Quadro: 2	Trabalhos relacionados à pesquisa BDTD - IBICT	25
Quadro: 3	Trabalhos relacionados à pesquisa UCDB	26
Quadro: 4	Trabalhos relacionados à pesquisa ANPED.....	26
Quadro: 5	Relação Polo 1	34
Quadro: 6	Relação Polo 2	34
Quadro: 7	Relação Polo 3 Centro	34
Quadro: 8	Relação Polo 4	35
Quadro: 9	Relação Polo 5	35
Quadro: 10	Relação Polo 6	36
Quadro: 11	Características do Perfil Profissional	38

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	126
Apêndice 2	Roteiro de entrevista	129

LISTA DE ABREVIATURAS

AEI	- Assistente Educacional Inclusivo
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	- Associação de Pais e Amigos Excepcionais
APE	- Auxiliar Pedagógico Especializado
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAIRA	- Centro Arco-Íris de Reabilitação Alternativa
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	- Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças
CEFOR	- Centro de Formação Lúdio Martins Coelho
CEINFs	- Centros de Educação Infantil
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEE	- Divisão de Educação Especial
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ELASI	- Escala Likert de Atividades Sociais em Relação à Inclusão
ELEVAR	- Centro de Desenvolvimento de Habilidades
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
EVOC	- Teste Evocação Livre de Palavras
GEPDI	- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Docência na Infância
GT	- Grupo de Trabalho
IBC	- Instituto Benjamin Constant
IBICT	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61)
PC	- Paralisia Cerebral
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	- Planejamento
PNE	- Plano Nacional de Educação

PPP	- Projeto Político Pedagógico
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SUPED	- Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	- Transtornos do Espectro Autista
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Início de uma trajetória	18
1. O Estado do Conhecimento: pesquisas em bancos de dados sobre a Educação Física na Educação Especial	22
CAPÍTULO I: A PESQUISA: MÉTODO, CONTEXTO E SUJEITOS	28
1.1 Os objetivos da pesquisa	28
1.2 O método da pesquisa	28
1.2.1 Abordagem qualitativa	29
1.2.2 Metodologia da pesquisa	29
1.2.3 Entrevista semiestruturada	30
1.2.4 A pesquisa e seu contexto	31
1.2.5 Sujeitos da pesquisa	31
1.3 Procedimentos metodológicos: os acontecimentos e suas trajetórias	31
1.3.1 O contexto	31
1.4 Perfil dos professores de Educação Física pesquisados que atuam nas EMEIs	37
CAPÍTULO II: CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	41
2. Contribuições da Sociologia da Infância para os estudos da criança	41
CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE INCLUSÃO - CAMINHOS ENTRELAÇADOS	56
3. Educação Infantil: espaço ocupado pelas infâncias	56
3.1 Educação Física na Educação Infantil	58
3.2 Educação Especial Inclusiva	63
3.3 Práticas Educativas e de Inclusão	71
CAPÍTULO IV: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - ENCONTRO E DESENCONTROS	75

4.1 Eixo Temático I- Criança, Infância e Sociologia da Infância: o que significa para os professores	76
4.2 Eixo Temático II- Práticas Pedagógicas de Inclusão: desafios e descobertas	81
4.3 Eixo Temático III- As Práticas Pedagógicas em tempos de pandemia: o antes	87
4.4 Eixo Temático IV- As Práticas Pedagógicas em tempos de pandemia: o agora	93
4.5 Eixo Temático V- Dificuldades e Descobertas que o professor encontra na Educação Infantil com crianças com deficiência: um processo de novas aprendizagens	103
4.6 Eixo Temático VI - Apoio das Escolas Municipais de Educação Infantil e SEMED: um pilar importante no trabalho escolar	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE	126

INTRODUÇÃO

INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA

Começo¹ esse trabalho mergulhando em lembranças pertencentes à minha “grande caminhada”, exibindo um pouco dessa trajetória de vida até chegar ao presente momento e atirar-me aos frutos de minha pesquisa, esta dissertação.

Antes mesmo da construção da minha formação inicial em Educação Física, lembro-me que, quando pequeno, acompanhava minha mãe (Bel), também professora de Educação Física, nas suas jornadas de trabalho em jogos, viagens, treinamentos, Educação Física Escolar, sempre observando e admirando o seu grande ofício e dedicação na atuação com pessoas com deficiência.

Divorciada e sem ter com quem deixar seus filhos depois das aulas escolares, eu acompanhava sua rotina, cuidando do meu irmão a cada passo que ela dava durante o seu dia a dia, sem nenhum problema, pois sabia que ela precisava de minha ajuda. Com o passar do tempo tudo já tinha se tornado tão natural que eu adorava participar de todas as suas ações.

Então, eis que surge a paixão pela Educação Física e, principalmente, pela Educação Especial, antes mesmo de ingressar em uma Universidade para minha formação inicial. Ainda no ensino médio tive a oportunidade de atuar como voluntário e desenvolver projetos sociais, por meio do esporte para pessoas com deficiência, no Centro Arco-Íris de Reabilitação Alternativa-CAIRA, fundado no ano de 1989 pelo professor Ari Bittar (*in memoriam*).

Essa foi uma oportunidade única, por meio da qual adquiri um grande aprendizado na área da Educação Especial com pessoas com deficiência, porém, como ainda não era formado na área, não podia ficar à frente das ações, mantendo-me nos bastidores.

Nos anos da graduação, interessei-me pela pesquisa na área da Educação Física Adaptada, participando de congressos, simpósios e seminários. A partir desse interesse, comecei a me aprofundar em eventos que abordavam essa área, além de compor a equipe de organização de eventos. Apresentei trabalhos produzidos na disciplina de Educação Física Adaptada e de outros projetos de pesquisa.

¹ Pelo caráter subjetivo desta parte do trabalho, que descreve aspectos das experiências do pesquisador, emprega-se a primeira pessoa do verbo em sua forma do singular.

A partir do segundo ano da graduação, obtive, em processo de seleção, a oportunidade de participar de projetos de extensão, em especial o “Vida Nova”, coordenado, à época, pela Prof.^a Dr.^a Joslei Viana, voltado a pessoas com deficiência e que acontecia dentro da própria Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, na qual eu cursava a graduação. O projeto acontecia duas vezes por semana, em parceria com a Associação Pestalozzi de Campo Grande-MS. As atividades envolviam a inclusão em modalidades esportivas como natação, futebol, basquete, entre outras. O objetivo era incentivar e desenvolver a formação docente na prática da inclusão, nos cursos de graduação.

Resultante dessa caminhada na graduação, desenvolvi o meu trabalho de conclusão de curso, o famoso TCC, com minha parceira de turma e amiga, hoje professora, Kátia Cristina, uma pesquisa voltada à Educação Especial intitulada “O Significado da Bocha Adaptada na Vida de pessoas com Paralisia Cerebral”. Essa pesquisa gerou muitos frutos e serviu para nortear o rumo de minha profissão. Recebi o convite para compor o quadro de servidores no ano de 2007 da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, onde iniciei a coordenação em projetos esportivos voltados às crianças com deficiência e ao Esporte Adaptado nas escolas municipais de Campo Grande-MS.

As experiências de vida acadêmica no curso de Educação Física, em disciplinas como Educação Física Infantil e Educação Física Adaptada, e, principalmente, a atuação durante alguns anos como formador nos Cursos de Capacitação de Professores realizados pela Secretária Municipal de Educação-SEMED, em Campo Grande-MS, por meio da Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (SUPED), gerou uma inquietação relacionada à atuação do profissional de Educação Física na Educação Infantil, no que se refere às crianças com deficiência, público alvo.

O interesse foi despertado, também, a partir de cada curso que ministrei, nos quais pude perceber um desejo muito grande, da parte dos professores de Educação Física, principalmente dos que trabalham na Educação Infantil, de participar das oficinas, mesmo que fossem voltadas para o Ensino Fundamental. São professores preocupados com a situação das crianças da Educação Especial. Muitos relatam que por não possuírem experiência na área sentem grandes dificuldades em trabalhar com esse grupo de crianças e sugerem cursos de formação voltados à Educação Física Infantil com crianças da Educação Especial.

Esse fato deu origem a esta pesquisa, que tem por tema “As Práticas Pedagógicas do Professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil nas EMEIS²

² Escola Municipal de Educação Infantil.

de Campo Grande – MS em tempos de pandemia Covid-19”. Trabalhar com a criança da Educação Infantil que tem deficiência é, primeiramente, acolhê-la. Esse é o pressuposto básico da Educação Inclusiva, acolher a todos, sem exceção, sem restrição, ou seja, todo indivíduo que tenha qualquer tipo de deficiência, psíquica, psicológica, neurológica ou física.

A escola, como ambiente de inclusão, tem sido bastante visada e discutida, haja vista que envolve políticas e programas para a inserção de crianças com deficiências. Contudo, a grande questão é, como possibilitar a inclusão dessas crianças nas escolas? Considera-se, aqui, a relevância da Educação Infantil na formação global do indivíduo, etapa fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, contexto no qual a Educação Física se insere.

Nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), a Educação Física foi inserida no ano de 2014, quando as EMEIs saem da Assistência Social e são incorporadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), dando início a um novo olhar e trabalho pedagógico. Estas EMEIS, então denominadas creches, ficavam na responsabilidade e gerenciamento dos órgãos da Assistência Social, alocadas na organização do sistema de educação escolar, passam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O discurso para essa mudança era que não existia garantia de que as verbas designadas por meio da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/1993, para o atendimento das creches mantidas pela Assistência Social, fossem revertidas para a Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Percebemos que essa adequação vem atender a legislação vigente e visa um melhor atendimento às crianças no que se refere aos recursos financeiros e aos aspectos educacionais, proporcionando às crianças acesso a experiências e a conhecimentos relevantes para seu desenvolvimento. Esta conquista representa um avanço para a Rede Municipal de Ensino, pois incorporar as creches na Secretaria de Educação, e torná-las uma unidade de Escola Infantil, é garantir à criança o direito à educação. Outro fator importante é a visibilidade de crianças com deficiência na Educação Infantil, visto que a acessibilidade e o atendimento educacional especializado para as crianças com deficiência mostra-se um novo processo de transformação e consolidação quando adentram à educação. Desse modo, o professor de Educação Física, no espaço da Educação Infantil, começa a ter um novo olhar, principalmente em relação às crianças com deficiência.

A finalidade do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física que atua na Educação Infantil e, especialmente, quando se tem crianças com deficiência em suas turmas, é mediar as atividades de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo criatividade e autonomia, é

possibilitar-lhes condições para o exercício da cidadania plena, não importando a condição dessas crianças. Portanto, a opção por desenvolver uma investigação sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil com crianças com deficiência nas EMEIs mostra-se singular e de relevância científica, considerando-se a produção acadêmica ainda escassa sobre o tema, fato constatado diante da realização do Estado do Conhecimento.

Diante do exposto e consciente da necessidade de acolhimento e de desenvolvimento de um trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, levantou-se a seguinte problemática: Que práticas estão sendo desenvolvidas pelos professores de Educação Física para a inclusão de crianças com deficiência, nas EMEIs de Campo Grande-MS?

Outros questionamentos também surgem:

- Os professores de Educação Física que possuem em sua turma de Educação Infantil crianças com algum tipo de deficiência possuem conhecimentos na área da Educação Infantil e complemento da educação física inclusiva?

- Como se sentem e que práticas adotam os professores de Educação Física em relação à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas?

- Existem materiais e um espaço apropriado para o desenvolvimento das aulas de Educação Física Infantil nas Escolas Municipais de Educação Infantil?

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física da Educação Infantil na inclusão de crianças com deficiência. Para alcançar esse objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as concepções de criança e de infância a partir da Sociologia da Infância e suas contribuições para Educação Física Infantil.
- Identificar a concepção de inclusão dos professores de Educação Física.
- Investigar quais e como acontecem as práticas pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil com crianças com deficiência.
- Fazer levantamento das dificuldades, desafios e possibilidades que os professores de Educação Física enfrentam para desenvolver seu trabalho.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, subsequentes a esta Introdução. O primeiro capítulo descreve os caminhos e os procedimentos metodológicos traçados para que

os objetivos propostos fossem alcançados, o lócus da pesquisa e os sujeitos que dela participaram.

O segundo capítulo, intitulado “Crianças e Infâncias na perspectiva da Sociologia da Infância: contribuições da Sociologia da Infância para os estudos da Criança”, apresenta e reflete sobre o ser criança, da constituição da concepção de criança e infância como processo sócio-histórico à criança contemporânea com foco na criança com deficiência. No Capítulo 3, “Educação Infantil, Educação Física, Educação Especial e Práticas Educativas e de Inclusão-caminhos entrelaçados”, discute-se como se dá o entrelaçamento entre a disciplina os dois segmentos educacionais e a práticas, além de trazer um breve histórico do percurso das crianças com deficiência.

O capítulo 4, “Práticas pedagógicas - encontro e desencontros”, apresenta os resultados da pesquisa analisados a partir de seis eixos temáticos. Apresentam-se as questões referentes aos diálogos com os professores de Educação Física a respeito das concepções de Criança, Infância, e Sociologia da Infância - o que significam, para os professores; as Práticas Pedagógicas de inclusão: desafios e descobertas; Práticas Pedagógicas em tempo de pandemia: o antes e o agora; Dificuldades e descobertas que o professor encontra na Educação Infantil com crianças com deficiência - um processo de novas aprendizagens; e Apoio das Escolas Municipais de Educação Infantil e Secretaria Municipal de Educação como um pilar. Tudo com o intuito de atender aos objetivos determinados para a pesquisa articulada com o referencial teórico adotado na dissertação.

Nas considerações finais, traçamos algumas reflexões com intuito de contribuir para um debate mais amplo sobre o teor da pesquisa e que cada leitor possa navegar neste mar traçado e escrito pelo pesquisador e seja embebido por tantas outras escritas em auxílio de uma Educação Física na Educação Infantil de qualidade, inclusiva e digna para as crianças com deficiência.

1. O Estado do Conhecimento: pesquisas em bancos de dados sobre a Educação Física Infantil na Educação Especial

“As práticas pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil nas EMEIs de Campo Grande – MS em tempos de Pandemia Covid-19” ainda se mostra como um tema a ser desenvolvido e explorado, considerando-se a complexidade do assunto e, principalmente, por se tratar de inclusão. A pesquisa teve início com a etapa conhecida como Estado do Conhecimento, cujo principal objetivo é explorar e conhecer

produções científicas que se aproximam ou tratam do campo de pesquisa e da temática em questão.

O primeiro movimento foi realizar uma busca sistemática, no período de março a junho de 2020, utilizando os seguintes descritores: Educação Física, Educação Infantil e Educação Especial, relacionadas ao interesse de investigação, com o aporte teórico da Sociologia da Infância.

O mapeamento foi realizado em quatro bases de dados: Anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (**ANPED**)³; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e BDTD–Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (**IBICT**)⁴; Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**)⁵; e banco de dados de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (**UCDB**)⁶. O recorte temporal foi de 2016 a 2019.

Na CAPES foram encontrados 146 trabalhos por meio do descritor Educação Física na Educação Especial, 56 trabalhos encontrados com o descritor Educação Física na Educação Infantil e 17 trabalhos com o descritor Educação Especial na Educação Infantil nos anos de 2016 a 2019. Por meio da leitura dos resumos foram selecionadas uma tese e três dissertações consideradas mais próximas ao tema da pesquisa. O Quadro 1 apresenta os dados referentes a essas produções.

Quadro 1 - Trabalhos relacionados ao tema da pesquisa - CAPES

Título do trabalho	Ano	Instituição	Autor	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR.	2016	UFSC	ROSEMEIRE GEROMINI ALONSO	Dissertação
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE	2017	UFMG	FERNANDA FINOTTI DE MORAES	Dissertação
SABERES DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2018	UNIVALI	ALESSANDRO PEREIRA	Tese
ATITUDES SOCIAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.	2019	UFG	CRISTIANO GARCEZ GUALBERTO	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

³ www.anped.org.br

⁴ <http://bdtb.ibict.br>

⁵ www.periodicoscapes.com.br

⁶ www.ucdb.br.

Alonso, (2016), em sua dissertação, discute as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil e como se dá essa prática com os professores que possuem crianças com deficiência em sala de aula comum. Os instrumentos utilizados pelo pesquisador foram: observação por meio do diário de campo e entrevista semiestruturada. O autor destacou que por meio das práticas pedagógicas acontecem as maiores interações nos ambientes escolares e que cada professor tem um modo de incluir seu aluno.

A pesquisa de Moraes (2017) abordava sobre o repensar da formação inicial e continuada do professor de Educação Física para sua atuação na Educação Infantil. O campo empírico envolveu a aplicação de questionário e observação da prática educativa de uma professora de Educação Física, além de uma entrevista semiestruturada. Os resultados apresentam suas visões de infância romantizada durante a sua formação e a função da Educação Física na Educação Infantil.

A tese de Pereira (2018) buscou compreender os saberes de professores de Educação Física que iniciavam sua atuação na Educação Infantil, cujas experiências anteriores, entretanto, haviam sido no Ensino Fundamental. Para a coleta de dados o autor selecionou um grupo, ao qual aplicou questionário, entrevistas e vídeos com os professores. Os resultados destacam a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, ressignificando um novo olhar e seus saberes já adquiridos de outros contextos.

O trabalho de Gualberto (2019) analisou as práticas pedagógicas e as atitudes sociais de professores e alunos nas aulas de Educação Física em três escolas estaduais inclusivas. A pesquisa utilizou escalas na aplicação dos instrumentos de coleta de dados: a Escala Likert⁷ de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão - ELASI e a Escala Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão, além de um questionário com perguntas abertas aplicado aos professores de Educação Física. Nesse trabalho, destaca-se a discussão a respeito das atitudes sociais de professores e de alunos no processo de inclusão, analisando suas práticas pedagógicas.

No banco de dados do BDTD – IBICT foram encontrados 234 trabalhos utilizando o descritor Educação Física na Educação Infantil, 371 com a palavra-chave Educação Especial na Educação Infantil, e 429 trabalhos com o descritor Educação Física na Educação Especial. Destes, foram selecionados três trabalhos que se aproximavam mais da temática, sendo uma tese e duas dissertações, conforme relacionados no Quadro 2, a seguir.

⁷ Tipo de escala de resposta psicométrica usada em questionários permitindo medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado.

Quadro 2 - Trabalhos relacionados ao tema da pesquisa - BDTD – IBICT

Título do trabalho	Ano	Instituição	Autor	
EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: A CORPOREIDADE E O BRINCAR NA DIFERENÇA	2018	FEUSP	BEATRIZ BRUNALDI PEREZ	Dissertação
O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2018	UFES	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Tese
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	2019	UNB	ANA LUIZA FARIA LIMA	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O trabalho de Perez (2018) buscou investigar como as práticas corporais e o brincar ocorrem na Educação Infantil e como auxiliam na socialização, no aprendizado e no desenvolvimento das crianças da Educação Especial. Os instrumentos para a coleta de dados partiram de uma análise documental, registros fotográficos, filmagens e entrevistas semiestruturadas com os professores. As análises revelaram que as práticas corporais são importantes para o desenvolvimento, aprendizado e socialização das crianças pequenas em todo contexto escolar.

Martins (2018), em sua tese, buscou analisar as formas que têm caracterizado as relações da Educação Física com a Educação Infantil. Sua pesquisa é de caráter documental bibliográfico e descritivo-interpretativo, tendo em vista que utilizou teses, dissertações e artigos científicos. Os resultados evidenciaram que a Educação Física na Educação Infantil está em permanente disputa, tendo que enfrentar algumas questões de maior tensão, como fragmentações do conhecimento, especificidades do corpo e movimento, além dos preceitos curriculares para a Educação Infantil.

A dissertação de Lima (2019) visava compreender as concepções dos professores de Educação Infantil sobre o olhar da inclusão escolar. A pesquisa, de caráter qualitativo, obteve os dados por meio de diário de campo, vídeos e fotografias. Os resultados demonstraram que a atenção do professor à criança com deficiência acaba sendo mais efetiva se a própria escola oferecer um espaço de apoio e de acolhimento mais propício a inclusão.

No banco de dissertações e teses da UCDB, no período de 2017 a 2019, foram encontrados três trabalhos com base nos descritores Educação Física e Educação Infantil. Selecionaram-se apenas duas produções, ou sejam, duas dissertações. O Quadro 3 apresenta um esquema com os dados informativos.

Quadro 3 - Trabalhos relacionados ao tema da pesquisa - UCDB.

Título do trabalho	Ano	Instituição	Autor	
BEM-ESTAR/MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS	2017	UCDB	GISELE APARECIDA FERREIRA MARTINS	Dissertação
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2018	UCDB	CLÁUDIA DINIZ DE MORAES	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

O trabalho de Martins (2017) analisou os fatores que podem ocasionar bem-estar ou mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, usou como instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada com professoras. Os resultados evidenciam que as professoras gostam do trabalho que realizam, embora destacam seu descontentamento em relação à falta de materiais pedagógicos para atuação na Educação Física Infantil.

Morais (2018) buscou identificar se ocorre a prática pedagógica interdisciplinar entre os professores de Educação Física e os pedagogos que atuam nos CEINFs. A abordagem foi qualitativa, utilizando como instrumento metodológico um questionário-convite, seguido de técnica de grupo focal e entrevista semiestruturada. Os resultados apresentados evidenciam um entendimento sobre a importância e a necessidade de uma prática interdisciplinar na Educação Infantil entre os professores, embora existam fatores e um deles é a falta de recursos que dificultem sua concretização.

No site da ANPED, GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), nos anos de 2013, 2015 e 2017, foram localizados 17 trabalhos na 38ª Reunião, 27 trabalhos na 37ª Reunião e 12 na 36ª Reunião. Já no GT 15 (Educação Especial), foram localizados 16 trabalhos na 38ª Reunião, 28 na 37ª Reunião e 20 trabalhos na 36ª Reunião. Após a leitura dos resumos, foram selecionados dois trabalhos mais próximos da temática cujos dados se acham no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Trabalhos relacionados ao tema da pesquisa - ANPED

Título do trabalho	Ano	Instituição	Autor	
O PROFISSIONAL PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONSTRUÇÃO.	2013	UNIGRANRIO	CLARISSA TEIXEIRA KAUSS HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS	Artigo
FORMAS REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RETRATOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.	2017	UNISUL UFSC	ALINE HELENA MAFRA REBELO MÁRCIA BUSS SIMÃO	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor 2021.

No trabalho de Kauss e Reis (2013), o objetivo foi identificar os valores que permeiam toda a formação dos docentes e sua relação com a práxis da Educação Inclusiva a partir das representações sociais. A pesquisa qualitativa utilizou para a coleta de dados o Teste Evocação Livre de Palavras (EVOC) e um questionário semiestruturado. As autoras destacam que os professores trazem, em sua formação inicial, informações organizadas e predominantes do senso comum, que permeiam as construções acadêmico-científicas sobre a Educação Inclusiva.

Rebello e Simão (2017) visaram investigar as formas regulatórias inerentes ao funcionamento de uma instituição de educação infantil de uma rede pública municipal, com base no ponto de vista das crianças. Usam como base teórico-metodológica a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância. A pesquisa, resultado de uma etnografia, contou com registros escritos, fílmicos e fotográficos. Os resultados demonstram a importância de saber ouvir as crianças sobre o que lhes está sendo oferecido nas instituições de Educação Infantil.

Algumas regularidades são percebidas nos trabalhos aqui descritos. Em referência aos instrumentos mais utilizados foram: observação, diário de campo, entrevista semiestruturada, fotografia e vídeos. Os autores mais abordados foram: Sarmiento, Kramer, Vigotsky, Coraza, Castro, Freire, Mantoan e Souza. A leitura dos trabalhos possibilitou mais conhecimento sobre a temática da pesquisa, colaborando com os estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto escolar e das crianças com deficiência na Educação Infantil.

A seguir, apresentaremos, no Capítulo I, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como o método de pesquisa, contexto e sujeitos desta dissertação de mestrado.

CAPÍTULO I

A PESQUISA: MÉTODO, CONTEXTO E SUJEITOS

Detalhar o percurso metodológico trilhado em uma pesquisa não requer, apenas, que se comprovem ou que se procurem resolver fatos, métodos e mecanismos empregados na análise; requer, sobretudo, a atenção de analisar os percursos trilhados que sirvam para debates e para construção de aprendizagens vindouras. Nesse sentido, percebemos que o modo de produzir uma pesquisa é tão pertinente quanto as conclusões a que se pode chegar.

Portanto, descreve-se aqui o percurso percorrido neste estudo que visa analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física da Educação Infantil na inclusão de crianças com deficiência nas EMEIs de Campo Grande-MS, em tempos de pandemia covid-19, e suas concepções de criança, infância e inclusão.

1.1 Os objetivos da pesquisa

Delineou-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física da Educação Infantil na inclusão de crianças com deficiência.

Como objetivos específicos têm-se os seguintes: compreender as concepções de criança e infância a partir da Sociologia da Infância e suas contribuições para Educação Infantil dos professores; identificar a concepção de inclusão dos professores de Educação Física; investigar quais e como acontecem as práticas pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil com crianças com deficiência; e, levantar as dificuldades, desafios e possibilidades que os professores de Educação Física enfrentam para desenvolver seu trabalho.

Expostos os objetivos, segue-se com a descrição do delineamento metodológico da pesquisa, do instrumento de coleta de dados e das teorias que os fundamentam, além dos sujeitos componentes e os critérios de seleção dos mesmos.

1.2 O método da pesquisa

Compreender as práticas pedagógicas de professores de Educação Física da Educação Infantil voltadas à inclusão, como objeto de investigação, solicita um método de análise de

conteúdo que identifique e leve a apreender a vivência desses professores e o papel deles como autores e atores de sua própria narrativa. A metodologia ampara-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), quais sejam: 1) pré-análise, onde ocorre a organização do material a ser analisado; 2) exploração do material, identificação das unidades de registros de todo e qualquer material coletado; e 3) tratamento dos resultados, interferência e interpretação, onde os resultados são tratados resultando nas interpretações inferenciais.

1.2.1 Abordagem qualitativa

No que diz respeito à abordagem, a pesquisa em pauta se caracteriza como qualitativa, a fim de entender os fenômenos e dispor de seus sentidos, tendo em consideração que existem conexões por meio do mundo real e de o sujeito. De acordo com Minayo (2002, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao se optar por esse tipo de estudo, procura-se envolver ações “de um nível de realidade que não pode ser quantificado. Aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável, em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

1.2.2 Metodologia da Pesquisa

Os instrumentos que seriam utilizados para a coleta de dados seriam a entrevista semiestruturada, a observação direta, registros fotográficos e vídeos, dadas as especificidades do objeto de estudo e objetivos da pesquisa cujo olhar está voltado para o professor de Educação Física que trabalha, na Educação Infantil, com crianças com deficiência. Em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, que provocou o distanciamento social, houve necessidade de se reestruturar a pesquisa e utilizar apenas a entrevista semiestruturada, que foi realizada por meio do recurso Google Meet.

1.2.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada envolve respeito pelo tempo disponível da pessoa que irá ser entrevistada; nesse sentido, a pessoa que faz a entrevista precisa considerar esse fator e manter um diálogo com o entrevistado.

Tozoni (2009, p. 44-45) observa que:

Na entrevista semi-estruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do rumo que toma o diálogo. Nesse tipo de entrevista, é recomendado que o pesquisador procure criar um clima espontâneo e descontraído que contribua para atingir os objetivos do estudo em questão.

Na visão de Lüdke e André (1986, p. 34), uma entrevista

Aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos, pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

A entrevista semiestruturada se caracteriza por conter perguntas referentes a determinado tema a partir de um roteiro adaptável, que não envolve a severidade de elaboração da entrevista estruturada.

Para a coleta de dados, nesta pesquisa, organizou-se um roteiro de entrevista com perguntas abertas (Apêndice B), por meio das quais se pudesse obter os dados e elementos essenciais para a compreensão do fenômeno social em questão. Neste caso, o conteúdo da entrevista abordou como o professor de Educação Física da Educação Infantil desenvolve suas práticas pedagógicas inclusivas com crianças com deficiência, com o objetivo de compreender suas concepções de criança e infância a partir da Sociologia da Infância e identificar dificuldades, desafios e possibilidades para o desenvolvimento do seu trabalho.

Ressalta-se que por conta da pandemia da Covid-19, essas entrevistas semiestruturadas, que seriam realizadas no modo presencial, nas EMEIs, com os professores de Educação Física, tiveram que ser totalmente modificadas e adaptadas, para que se pudesse efetivar o processo de coleta das informações. Diante dessa realidade, considerando-se, ainda, os prazos que se iam vencendo e a indefinição sobre quando as aulas escolares voltariam à modalidade presencial, a opção foi realizar as entrevistas de modo *online*.

1.2.4 A pesquisa e seu contexto

O campo empírico da pesquisa está delimitado com Escolas Municipais de Educação Infantil-(EMEI), no município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul-MS.

1.2.5 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores de Educação Física que trabalham nas Escolas Municipais de Educação Infantil, sendo um professor para cada um dos polos. Organizados em seis regiões na capital de Campo Grande pela Divisão de Educação Especial, e que atendem, em suas salas de aula, o maior número de crianças com deficiência.

1.3 Procedimentos metodológicos: os acontecimentos e suas trajetórias

1.3.1 O contexto

As informações coletadas em uma análise documental e levantamento de dados nos setores da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED foram conseguidas e autorizadas mediante a entrega, nessa Secretaria, de uma carta de anuência do Programa de Mestrado e Doutorado PPGE/UCDB da Universidade Católica Dom Bosco. Essa busca de informações foi necessária e importante para a identificação das Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEI que têm crianças com deficiência matriculadas em suas turmas.

No que se refere à organização e à estruturação da Rede Municipal de Ensino-REME, a SEMED é responsável pelas Escolas Municipais e Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Campo Grande-MS, que são distribuídas pelas sete regiões urbanas, a saber, Anhanduizinho, Centro, Bandeira, Imbirussu, Prosa, Lagoa e Segredo.

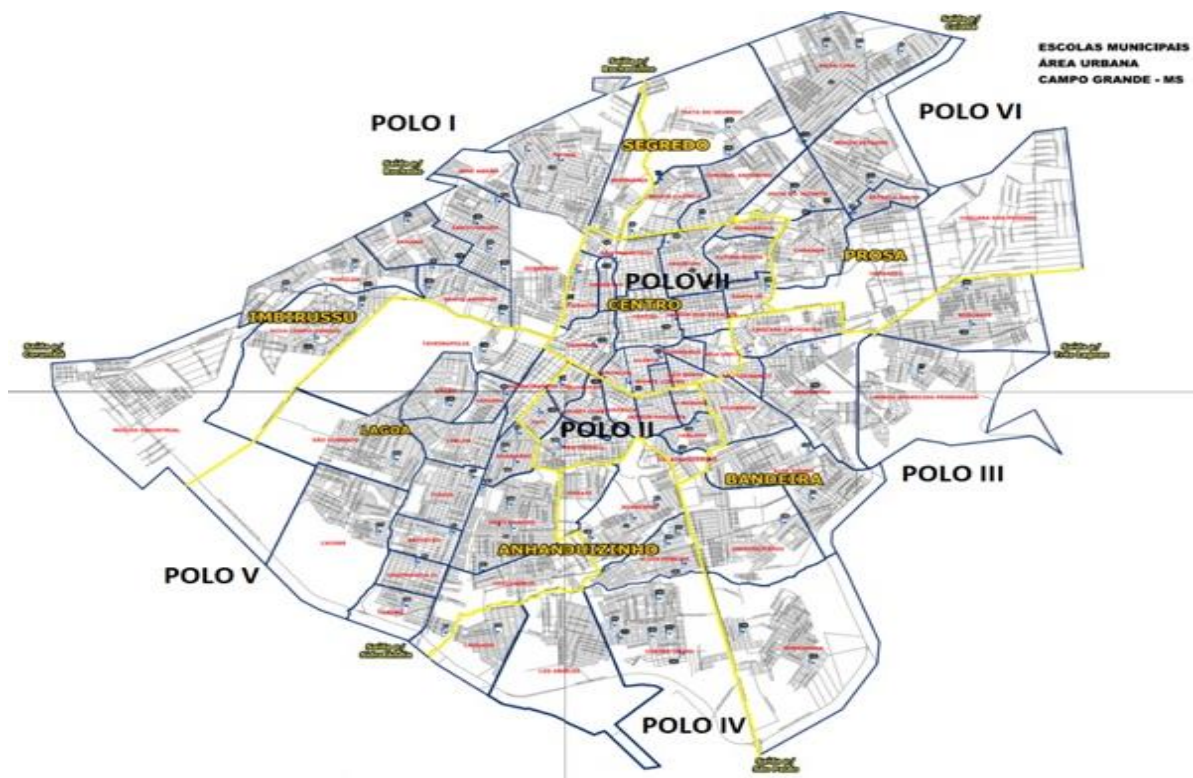
No desenvolvimento da pesquisa, entretanto, verificou-se no setor da Divisão de Educação Especial-DEE, uma distribuição das Escolas Municipais de Educação Infantil diferente das unidades escolares, que considera uma estrutura que visa o melhor atendimento ao setor. Primeiramente, as EMEI na Educação Especial não são distribuídas em sete regiões no mapeamento urbano como as unidades escolares, mas são organizadas no formato de polos, distribuídas em seis regiões.

Desse modo, adota-se, aqui, a nomenclatura “Polo”, em adequação ao que estabelece o setor da Divisão de Educação Especial (DEE), que organiza as unidades escolares nas

extremidades da cidade de Campo Grande. Destaca-se, ainda, que foi dividida em seis polos devido à concentração geopolítica econômica com o objetivo principal de facilitar a organização e o atendimento administrativo do Poder Público Municipal. Deste modo, assegurando o melhor acesso, a permanência, a aprendizagem e a inclusão da criança com deficiência em cada EMEI. Ressaltamos que essa forma é utilizada somente no setor da Educação Especial, considerando-se ser a que melhor caracteriza o atendimento e o acompanhamento dos técnicos responsáveis das unidades escolares.

A razão por que se alterou o número de sete regiões para seis polos deve-se ao fato de duas regiões – a do Bandeira (3) e a do Centro (7) – terem passado a constituir um único polo, ou seja, o Polo III Centro. A Figura 1 permite a visualização dessa reestruturação nos atendimentos das EMEIs dentro do setor da Divisão de Educação Especial por meio de polos.

Figura 1 – Mapa de localização dos polos das EMEIs – Divisão de Educação Especial



Fonte: SEMED, 2021.

Diferente do que pode parecer, o caminho não foi tão fácil na busca de informações dentro da SEMED, tendo em vista que foi preciso vencer algumas etapas, quais sejam: 1) realizar o levantamento das EMEIs distribuídas nos polos do setor da DEE; 2) mapear as EMEIs

que possuam crianças com deficiência; 3) identificar o quantitativo e o tipo de deficiência das crianças; 4) identificar os professores de Educação Física da Educação Infantil que têm em suas turmas o maior número de crianças com deficiência.

Com relação à seleção dos sujeitos que participam da pesquisa, foram identificados nas 105 Escolas Municipais de Educação Infantil de Campo Grande-MS, apenas 66 EMEIS com crianças com deficiência. Destas 66 EMEIS, percebemos que somente 32 professores de Educação Física possuem crianças com deficiência em sua turma e desse quantitativo de professores relacionamos somente seis docentes de Educação Física observando os seguintes critérios: 1) as EMEIs que tivessem crianças com deficiência de cada um dos seis polos; 2) professores de Educação Física que atuam nas EMEIs; 3) professores que tivessem o maior número de crianças com deficiência nas turmas. Desse modo, selecionaram-se seis professores, um de cada polo, entre os que tinham maior quantidade de crianças com deficiência.

Os quadros a seguir apresentam o mapeamento que foi realizado das Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEIs de cada um dos seis polos, o quantitativo de crianças com deficiência e o tipo de deficiência, levando-se em conta o levantamento de dados da Central de Matrícula e da Divisão de Educação Especial da SEMED, de acordo com o censo escolar, realizado no início do ano de 2021. Percebeu-se durante a pesquisa que das 105 EMEIS, 66 possuem crianças com algum tipo de deficiência.

Acredita-se que existam sim crianças com alguma deficiência nas demais Escolas Municipais de Educação Infantil, mas infelizmente a Secretaria Municipal de Educação só consegue considerar e quantificar em seu sistema de maneira oficial, as crianças que possuem algum tipo de laudo médico comprovando a sua condição de deficiência de maneira documental e, assim, encaminhadas pela família no ato da matrícula ou durante o ano letivo. Sem essa comprovação da condição de deficiência, a SEMED não pode registrar em seus arquivos de banco de dados, independentemente da obviedade da condição.

Essas crianças sem laudo são matriculadas na Rede Municipal de Ensino, são computadas no quantitativo de crianças da Rede, possuem todo o atendimento necessário, mas acabam esbarrando em algumas limitações jurídicas em relação a alguns serviços do atendimento educacional especializado, pois sem o laudo não são consideradas crianças com deficiência. É dever da família identificar a criança com deficiência, a fim de assegurar a educação de qualidade, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência e outros. E, assim, ter direitos a ações e a programas que garantam a acessibilidade plena, o atendimento educacional especializado, a adaptação dos currículos, a fim que se

garanta a aprendizagem com qualidade. Ressalta-se que nesse levantamento constaram somente crianças que possuem laudo médico formalizado.

Quadro 5 – EMEI Polo I - número total de crianças da Educação Infantil com deficiência

Escolas Municipais de Educação Infantil		Quantitativo e tipo de deficiência	Total
1	ALOINA DE OLIVEIRA	1-Autismo (TEA); 1-Deficiência Física; 1-Paralisia Cerebral	03
2	BEM TE VI	1- Intelectual; 1-Síndrome de Down	02
3	CLOTILDE CHAIA	1-Autismo (TEA)	01
4	CORDEIRINHO DE JESUS		
5	CRISTO É VIDA	1-Baixa Visão	01
6	FÁTIMA DE JESUS DINIZ SILVEIRA (VILA NASSER)	1-Deficiência Múltipla	01
7	FELIPE SÁFADI ALVES NOGUEIRA	2-Autismo (TEA); 1-Deficiência Auditiva; 1-Deficiência Física	04
8	INDUBRASIL	1-Deficiência Auditiva; 1-Deficiência Física	02
9	LAFAYETE CÂMARA DE OLIVEIRA	5-Autismo (TEA); 1-Psicose Infantil	06
10	LAR DE SHEILA		
11	MARIA DE LOURDES VIEIRA CASTOLDI	1-Deficiência Múltipla	01
12	ODETE TRINDADE BENITES		
13	PARAISO INFANTIL		
14	PROF.ª. ADÉLIA LEITE KRAWIEC	2- Autismo (TEA); 1-Intelectual; 1- Deficiência Múltipla; 1-Paralisia Cerebral	05
15	SERRADINHO		
16	TIA EVA		
17	VÓ LIMA LEMES (JARDIM CARIOCA)	1- Intelectual	01
Total Geral		6-Autismo (TEA); 3-Deficiência Física; 2- Paralisia Cerebral; 3- Intelectual; 1- Síndrome de Down; 1- Baixa Visão; 3- Deficiência Múltipla; 2- Deficiência Auditiva; 1- Psicose Infantil.	27

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 6 – EMEI Polo II - número total de crianças da Educação Infantil com deficiência

Escolas Municipais de Educação Infantil		Quantitativo e tipo de deficiência	Total
18	AERO RANCHO	1- Deficiência Múltipla; 1- Deficiência Física	02
19	ANTONIO RUSTIANO FERNANDES	4- Autismo (TEA); 2- Paralisia Cerebral	06
20	BOTAFOGO		
21	DOM ANTONIO BARBOSA		
22	IBER GOMES DE SÁ		
23	IPIRANGA	1- Autismo (TEA); 1- Paralisia Cerebral	02
24	JOSÉ MORESCHI	2- Autismo (TEA)	02
25	MARCOS ROBERTO		
26	MICHELLI REGINA LOCATELLI	3- Autismo (TEA); 1- Deficiência Física	04
27	NOSSA SENHO AUXILIADORA	2- Autismo (TEA); 2- Intelectual; 1- Síndrome de Asperger	05
28	PASCOALA VERA RIOS (IRACI COELHO)		
29	PIRATINIGA		
30	PROF. EDISON DA SILVA		
31	PROF. OSVALDO MACIEL DE OLIVEIRA		
32	SÃO FRANCISCO DE ASSIS		
33	VALDOMIRO ALVES GONÇALVES		
34	ZÁCARIAS VIEIRA DE ANDRADE		
Total Geral		12- Autismo; 3- Paralisia Cerebral; 2- Deficiência Física; 2- Intelectual; 1- Deficiência Múltipla; 1- Síndrome de Asperger.	21

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 7 – EMEI Polo III/Centro - número total de crianças da Educação Infantil com deficiência

Escolas Municipais de Educação Infantil		Quantitativo e tipo de deficiência	Total
35	ANTÔNIO MARIO GONÇALVES DA SILVA	1- Paralisia Cerebral	01
36	BASE AÉREA	1- Autismo (TEA)	01
37	CLEBE BRAZIL FERREIRA	1- Síndrome de Down	01
38	CONSTANÇA CORREA DE ALMEIRA SERRA	3- Autismo (TEA); 1- Intelectual	04
39	CORAÇÃO DE MARIA		
40	ELEODES ESTEVAN	7- Autismo (TEA); 1-Deficiência Física	08
41	EMY ISHIDA NASCIMENTO NOGUEIRA (SANTA FÉ)	3- Autismo (TEA); 1- Paralisia Cerebral	04
42	FLÓRIA BRITZ DE EUGÊNIO	1- Autismo (TEA); 1-Deficiência Auditiva; 1- Deficiência Múltipla; 1- Paralisia Cerebral	04
43	GEORGINA RAMIRES DA SILVA		

44	JOSÉ CARLOS DE LIMA	1- Autismo (TEA); 1- Cego; 1- Síndrome de Down	03
45	JURACY GALVÃO OLIVIERA	2- Autismo (TEA); 1- Deficiência Física; 1- Síndrome de Down	04
46	MARIA DULCE PRATA CANÇADO	1- Baixa Visão; 1- Síndrome de Down	02
47	MARIA OLIVEIRA LIMA	1- Deficiência Múltipla	01
48	NEIDA GORDIM FREIRE	1- Deficiência Física; 1- Paralisia Cerebral; 1- Síndrome de Down	03
49	PAULO SIUFI	2- Autismo (TEA); 1- Baixa Visão; 1- Deficiência Física	04
50	PROF.ELZA FRANCISCA DE SOUZA MACIEL	1- Intelectual; 1- Síndrome de Down	02
51	SANTA TEREZINHA		
52	SÃO JOSÉ	1- Deficiência Física; 1- Síndrome de Down	02
53	SONIA HELENA BALDO BERNARDO DOS SANTOS	2- Autismo (TEA); 1- Deficiência Auditiva; 1- Deficiência Física; 1- Síndrome de Down	05
54	TUPINAMBÁS	1- Autismo (TEA)	01
55	VÓ FINA (SANTO EUGÊNIO)	1- Autismo (TEA)	01
Total Geral		24- Autismo (TEA); 8- Síndrome de Down; 6- Deficiência Física; 4- Paralisia Cerebral; 2- Baixa Visão; 1 Cego; 2- Intelectual; 2- Deficiência Auditiva; 2- Deficiência Múltipla.	51

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 8 – EMEI Polo IV- número total de crianças da Educação Infantil com deficiência

Escolas Municipais de Educação Infantil		Quantitativo e tipo de deficiência	Total
56	CLEOMAR BAPTISTA DOS SANTOS		
57	ENGENHO VALDEMAR CORRÊA DE RESENDE	1- Intelectual	01
58	LAGEADO	1- Deficiência Física; 1- Síndrome de Down	02
59	LUIZ CARLOS SOBRAL PETTENGIL	1- Baixa Visão; 1- Deficiência Física; 1- Paralisia Cerebral	03
60	MARIA CARLOTA TIBAU DE VASCONCELOS	3- Autismo (TEA); 2- Intelectual; 1- Deficiência Múltipla	06
61	MARIA OLIVEIRA LIMA		
62	PEDACINHO DO CÉU	1- Síndrome de Down	01
63	PROF. AYD CAMARGO CÉSAR	1- Autismo (TEA)	01
64	RAMZA BEDOGLIN DOMINGOS	1- Autismo (TEA); 1- Deficiência Física; 1- Síndrome de Down	03
65	VERA ALBA CONGRO BASTOS		
66	IVONE CALARGE ZAHARAN	1- Deficiência Auditiva; 1- Deficiência Física; 1- Paralisia Cerebral	03
67	JOANA MENDES DOS SANTOS	1- Paralisia Cerebral	01
68	LAURA RODRIGUES DE OLIVEIRA		
69	VARANDAS DO CAMPO	1- Autismo (TEA)	01
70	ALBERTO GUILHERME BATISTOTI		
71	TRIÂNGULO AZUL		
Total Geral		6- Autismo; 4- Deficiência Física; 3- Síndrome de Down; 3- Paralisia Cerebral; 3- Intelectual; 1- Baixa Visão; 1- Deficiência Auditiva; 1- Deficiência Múltipla.	22

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 9 – EMEI Polo V- número total de crianças da Educação Infantil com deficiência

Escolas Municipais de Educação Infantil		Quantitativo e tipo de deficiência	Total
72	AERO RANCHO-CAIC		
73	ALBA LÚCIA SPENGLER DOS SANTOS PEREIRA	1- Autismo (TEA); 1- Deficiência Física	02
74	CLAUDIO MARCOS MANCINI	1- Autismo (TEA)	01
75	CONJUNTO UNIÃO	1- Autismo (TEA)	01
76	IRMÃ JUDITH BANDERA		
77	JOÃO GARCIA DE CARVALHO FILHO	2- Autismo (TEA)	02
78	LAURA DE VICUNÃ	1- Deficiência Física	01
79	MARCO ANTÔNIO SANTULHO	1- Autismo (TEA); 1-Deficiência Auditiva; 1- Intelectual; 1- Deficiência Física; 1- Paralisia Cerebral	05
80	MARIA CRISTINA OCÁRIZ DE BARROS		
81	MARIA EDWIGES DE ALBUQUERQUE BORGES	1- Autismo (TEA); 2- Deficiência Física	03
82	MENINO DE JESUS DE PRAGA		
83	NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	1- Autismo (TEA)	01
84	PROF. ELOY SOUZA DA COSTA	1- Síndrome de Down	01
85	SANDRA MARA GOBBO	1- Autismo (TEA); 1- Deficiência Física; 1- Síndrome de Down	03
86	SANTA BARBARA		
87	SANTA EDWIRGES	1- Paralisia Cerebral	01
88	SANTA EMILIA	1- Autismo (TEA); 1- Intelectual; 1- Def. Físico	03
Total Geral		10- Autismo;7- Deficiência Física; 2- Intelectual; 2- Síndrome de Down; 2- Paralisia Cerebral; 1- Deficiência Auditiva.	24

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 10 – EMEI Polo VI- número total de crianças da Educação Infantil com deficiência

Escolas Municipais de Educação Infantil		Quantitativo e tipo de deficiência	Total
89	ATHENAS SÁ CARVALHO	1- Autismo (TEA)	01
90	CAMPO VERDE	1- Deficiência Física; 1- Paralisia Cerebral	02
91	CARLOS NEI DA SILVA	2- Intelectual	02
92	ELENIR ZANQUETA MOLINA (NASCENTE DO SEGREDO)	1- Autismo (TEA)	01
93	JASMIM IBRAHIM BACHA		
94	JOSÉ RAMÃO CANTERO		
95	LUCIA ÂNGELA DE CASTRO COSTA	1- Autismo (TEA); 1- Síndrome de Rett	02
96	MARTA GUARANY		
97	MARY SADALLA SAAD		
98	MICHEL SCAFF		
99	NILDA DE ALMEIDA COELHO	1- Autismo (TEA); 1- Deficiência Auditiva; 1- Deficiência Múltipla; 1- Paralisia Cerebral	04
100	NOVOS ESTADOS		
101	O BOM PASTOR	1- Paralisia Cerebral	01
102	OLINDA TOSHIMI NISHIO NASSU		
103	PAULINO ROMERO PARÉ	2- Autismo (TEA)	02
104	PROF.ª ADRIANA NOGUEIRA BORGES		
105	REGINA VITORAZZI SEBBEN	3- Autismo (TEA); 1- Síndrome de Down; 1- Deficiência Física	05
Total Geral		9- Autismo; 3- Paralisia Cerebral; 2- Deficiência Física; 2- Intelectual; 1- Deficiência Auditiva; 1- Síndrome de Down; 1- Deficiência Múltipla; 1- Síndrome de Rett.	20

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Para se ter acesso aos professores de Educação Física de cada EMEI selecionada dentro dos critérios estabelecidos, foi necessário entrar em contato com os diretores das instituições educativas para obter informações de cada professor. Devido às restrições impostas pela pandemia e seguindo recomendações e normas da Secretaria Municipal de Educação, as Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Campo Grande não estavam autorizadas ao funcionamento presencial, razão por que não foi possível ir a esses locais coletar as informações necessárias.

Portanto, outros caminhos tiveram que ser percorridos; o primeiro deles foi entrar em contato com o Superintendente de Gestão das Políticas Educacionais-SUPED, que foi de fundamental importância, pois ele é responsável por orientar as divisões e gerências que compõem esse Setor. Foi necessário para que se pudesse obter o telefone de contato dos seis diretores, a fim de que fosse autorizado fazer as ligações privadas. Assim, procedeu-se aos convites individuais para participação na pesquisa dos professores selecionados.

Dos seis diretores com os quais fez-se contatos, dois fizeram questão de abrir as escolas para que, pessoalmente, este pesquisador obtivesse os telefones de contato dos professores, pois eles também desejavam conhecer um pouco sobre a pesquisa. Os horários foram marcados e os encontros efetivados, ainda que com algum receio, levando-se em conta o momento de pandemia. Essas visitas presenciais tiveram efeitos positivos, na medida em que, além de ter sido possível conhecer os diretores, conheceu-se também algumas instalações, como sala dos professores, secretaria, sala de aula, espaços físicos para a prática das aulas de Educação Física, entre outras. Perceber, por meio de um breve encontro, a importância, o carinho e a atenção

desses dois diretores em relação aos seus professores e às crianças da Educação Infantil, principalmente com deficiência, foi gratificante.

O contato com os outros quatro diretores, bem como os encaminhamentos e autorizações da pesquisa foram feitos via e-mail. Assim, os “encontros” com os docentes que participariam foram agendados individualmente, de acordo com o horário e data da disponibilidade de cada um.

As entrevistas com esses professores tiveram, em média, duração de 30 a 50 minutos, realizadas por videoconferência. Foram gravadas e transcritas na íntegra pelo pesquisador, organizadas de modo a permitir as análises, e devidamente acompanhadas pela orientadora do estudo, que teve acesso ao conteúdo das narrativas.

Cada entrevista foi realizada e gravada individualmente, devidamente autorizadas pelos professores participantes que consentiram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja leitura foi feita a cada início das entrevistas individuais.

As entrevistas aconteceram de forma muito positiva; cada professor teve a oportunidade de se organizar da melhor maneira possível em um espaço adequado, ocorrendo somente o contato do docente e o pesquisador. Assim como é comum acontecer em atividades online, não foi possível evitarem-se completamente alguns ruídos e determinados problemas técnicos, frequentes nesse tipo de recurso - queda de internet, imagens pausadas -, porém, nada que atrapalhasse o andamento das entrevistas.

Primordialmente, as entrevistas foram definidas com antecedência e realizadas em horários disponíveis dos docentes, de modo a não interferirem no andamento de suas aulas online, que estavam ocorrendo normalmente. Os docentes mostraram-se bastante dispostos a responder a todas as perguntas e se colocaram à disposição para participações futuras. Suas narrativas serão apresentadas na análise dos dados.

1.4 Perfil dos professores de Educação Física pesquisados que atuam nas EMEIs

Os dados que delineiam o perfil profissional dos seis professores de Educação Física foram retirados do item “dados de identificação”, constante no instrumento de coleta de dados para esta pesquisa. Os participantes foram identificados por números, referidos, aqui, como Professora(o) 1, 2, 3, 4, 5 e 6, conforme sugerido por elas mesmas; a ordem dessa numeração segue a do polo respectivo de cada uma delas.

Com base nesses dados que identificam o perfil dos participantes, organizou-se o Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 - Características do Perfil do Profissional

Profissional	Sexo	Idade	Instituição de Formação	Pós graduação	Tempo de magistério	Experiência em trabalhar com crianças com deficiência?	Já atuou antes na Educação Infantil?
P 1	Feminino	38	Particular	Educação Especial Adaptada Inclusiva e Gestão e Coordenação	8 anos	Pouca experiência	Antes não
P 2	Feminino	26	Pública e Particular	Pedagogia do Esporte	5 meses	Nenhuma	Antes não
P 3	Feminino	34	Pública	Educação Física Escolar com ênfase em Inclusão	10 anos	Pouca experiência	Sim
P 4	Masculino	30	Particular	Educação Especial e Coordenação Pedagógica	9 anos	Tem experiência	Sim
P 5	Feminino	45	Particular	Educação Física, Esporte e Inclusão	13 anos	Pouca experiência	Antes não
P 6	Feminino	36	Pública	Dança e Expressão Corporal e Coordenação Pedagógica	7 anos	Nenhuma	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Descrevem-se, aqui, organizados em texto, esses perfis dos docentes entrevistados.

Professora 1 - licenciada e bacharelada em Educação Física em instituição particular com especialização em Educação Especial Adaptada Inclusiva e Gestão e Coordenação. Está no magistério há 8 anos; na Educação Infantil trabalha há cinco anos. Tem 38 anos, é solteira, concursada 20h e 14h contratada na Rede Municipal. Não atua em outra instituição de ensino e sua EMEI está localizada na Região do Polo 1.

Professora 2 - licenciada em Educação Física pela universidade pública e bacharelada na universidade particular, com especialização em Pedagogia do Esporte. É professora há apenas 5 meses, quando assumiu o seu concurso de 20h na Rede Municipal de Ensino; até então, não havia tido nenhum trabalho com a Educação Infantil. Tem 26 anos, é solteira, trabalha também na Rede Particular; sua EMEI situa-se na Região do Polo 2, perto de sua casa.

Professora 3 - licenciada em Educação Física pela universidade pública, tem especialização em Educação Física Escolar com Ênfase em Inclusão. É professora formada há 10 anos, casada, 34 anos, concursada com carga horária de 20h. Há sete anos atua na Educação Física com algumas experiências com crianças, somente quando assumiu o concurso no ano de 2018, é que de fato inicia o seu contato com a Educação Infantil entrando em uma EMEI que se situa na Região do Polo 3.

Professor 4 - é o único participante do sexo masculino. Licenciado e bacharelado em instituição privada, possui pós-graduação em Educação Especial e Coordenação Pedagógica, e atualmente está cursando Pedagogia. Tem 30 anos, é solteiro, professor convocado e trabalha na Rede Municipal desde o ano de 2016. Atualmente cumpre carga horária de 30h, sendo 20h

como professor na EMEI e as outras 10h trabalha como APE, além do trabalho como *personal trainer*.

Professora 5 - Tem 45 anos, é casada, licenciada e bacharelada em Educação Física em instituição privada, com pós-graduação em Educação Física, Esporte e Inclusão. Formada desde o ano de 2008, iniciou sua atuação na Educação Infantil no ano de 2011, quando assumiu o concurso na Rede Municipal. Sua carga horária é de 20h como concursada, na EMEI, e 20h com aulas complementares em escola municipal.

Professora 6 - Tem 36 anos, é solteira, licenciada pela universidade privada e formada há sete anos. É pós-graduada em Dança e Expressão Corporal e também em Coordenação Pedagógica. Com breve experiência na Educação Infantil, somente quando se efetivou por meio de concurso, com 20h, na EMEI, é que realmente começou a ter efetivo contato com a Educação Infantil. A EMEI na qual atua situa-se na Região do Polo 6.

Com base nesses dados, evidencia-se que dos seis professores, apenas um é professor contratado e os demais são concursados. Nessa realidade é observado que os professores concursados têm prioridade na escolha de suas escolas, horários, turmas, ajudando a construir uma relação mais forte com a criança. Isso não quer dizer que o trabalho do professor temporário seja diferente do professor concursado, mas o fato de ser efetivo, torna o vínculo maior e constante com a instituição e turma, sendo essencial e importante no trabalho com crianças da Educação Infantil. A faixa etária na qual se inserem é de 26 a 45 anos. Entre esses professores predomina o sexo feminino, haja vista que, dos seis professores, cinco são mulheres e apenas um homem.

Essa característica torna-se evidente pelo fato da docência ser dedicada à pequena infância, pois, quanto menor a idade da criança atendida, menor participação e procura masculina pela docência. Todos possuem algum tipo de especialização em alguma área da educação. Apenas quatro desses docentes são especializados em Educação Especial; entretanto, nenhum deles, é especializado em área específica da Educação Infantil, tampouco está cursando.

Compreendemos ser importante ampliar os conhecimentos na área da Educação Infantil e Educação Especial para atendimento da criança com deficiência, pois ao fazer uma especialização no campo específico, o professor se torna ainda mais consciente da importância da sua atuação no desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência. Vale ressaltar que além disso, estará aprofundando ainda mais os conhecimento básicos para a atuação no trabalho cotidiano da docência.

Esses componentes do estudo caracterizou o cenário e o caminho da pesquisa, identificando os participantes e relatando como se desenharam os instrumentos e os procedimentos para coleta de dados e análises. Contemplou ainda os eixos temáticos que foram definidos e que contribuíram para a solidificação dos resultados que serão apresentados no decorrer do trabalho.

CAPÍTULO II

CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

2. CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA OS ESTUDOS DA CRIANÇA

Segundo a historiografia, nota-se que a dimensão destacada pela infância é contemporânea. A menção histórica à essa infância apresenta-se em diversos estudos bastante tardiamente e a criança hoje tem se constituído em sujeito e objeto de pesquisa para diferentes autores no campo científico, pois, segundo Sarmiento (2007), as inúmeras imagens sociais da infância no passado estão cada vez mais em processo de desconstrução de diversas formas nos dias atuais. Veja-se um pouco do que se conhece por meio dos estudos.

As crianças, na Idade Média, consideradas mini adultos, viviam uma realidade em que poucas conseguiam chegar a fase adulta. Isso se devia, principalmente, à falta de condições básicas da época:

Até a Idade Média a infância parecia não ser reconhecida: a criança era representada na iconógrafa como um adulto em miniatura, e a própria denominação *enfant* (aquele que não fala) é indicadora de sua invisibilidade. A infância era uma fase sem importância, já que a própria sobrevivência das crianças era problemática, pairando um sentimento de que se faziam muitas crianças para se conservar apenas algumas (MARQUES, 2017, p.151).

Nogueira (2016, p. 494) afirma que “[...] na sociedade feudal, assim que a criança ultrapassava o período de alta mortalidade, passava a exercer uma função produtiva direta, semelhante à de um adulto”.

Como não havia uma preocupação maior com essa fase da vida, o período era marcado pelo alto índice de mortalidade. Ora, sendo seres tão transitórios não valia a pena dedicar-lhe sentimentos mais profundos e duradouros. Assim as crianças eram deixadas para serem criadas por serventes, amas-secas, até que pudessem ter certa autonomia para o convívio com os adultos e chegassem a lhes ocupar o lugar (AMARILHA, 2002, p.126).

As crianças, nesse contexto, eram silenciadas, ou melhor, vistas como aqueles que não podiam falar ou agir (MARQUES, 2017). “[...] havia na Idade Média uma infância, mesmo que a sociedade não tivesse tempo para a criança, ficando sob responsabilidade da Igreja o papel de educação da criança, considerado um serviço ministerial”, conforme relata Pereira (2018, p. 42).

Figura 2 - Crianças na Idade Média



Fonte: Incrível Club⁸

A escola, como instituição de ensino, ainda não existia. O ensino, à época, ficava a cargo da Igreja católica que seguia seus preceitos, já que a escola e o ensino formal não haviam sido criados. A escola, de fato, surgiu na Idade Moderna, quando passou a ter a função de educar e formar sujeitos. Foi na transição desses períodos que a escola assumiu um caráter disciplinador e constituidor de caráter civil e moral (MARQUES, 2017).

O que ocorreu é que a Idade Moderna foi uma época na qual a moral e a educação caminharam entrelaçadas. Diferentemente do período medieval, entendia-se a criança como um sujeito ingênuo. Buscava-se “cuidar” da inocência dela para que não se corrompesse com a vida adulta, uma vez que alocavam as crianças em lugar de pureza e santidade, comparando-as a anjos (MARQUES, 2017).

A essa ideia de uma educação moral, o século XVIII adicionou mais dois aspectos marcantes na instituição escola: a higiene e a saúde física. Ressalta-se que essa ideia de escola começa a acontecer a partir do século XV.

O desenvolvimento da instituição escolar também está vinculado a esse processo. Durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância; a escola medieval não era destinada

⁸ Disponível em: <https://incrivel.club/criatividade-arte/entenda-o-porque-de-os-artistas-terem-retratado-as-criancas-com-caracteristicas-adultas-durante-a-idade-media-1143610/>. Acesso em: 10 de out 2020.

às crianças, e sim à instrução dos clérigos de diferentes faixas etárias, e somente a partir do século XV o colégio passou a se dedicar essencialmente à educação e à formação das novas gerações. O estabelecimento de regras de disciplina completou o processo de constituição do colégio moderno, instituição dedicada ao ensino, à vigilância e ao enquadramento da juventude. A mudança da instituição escolar relacionasse, portanto, à transformação do sentimento das idades e da infância (MARQUES, 2017, p. 151).

A partir da transição da Idade Moderna para a Idade Contemporânea criou-se, então, o conceito de infância nos moldes como é conhecido atualmente. Foi no século XVII, mais precisamente, que houve a necessidade de materializar o sentido de infância, pois havia uma emergência “de um sistema de educação, mudança na estrutura familiar, desenvolvimento do capitalismo, surgimento de espírito de benevolência, aumento da maturidade dos pais” (PEREIRA, 2018, p. 43).

Nos séculos XVIII e XIX fixou-se a escola como instituição de ensino e, com ela, veio a criação da Educação Infantil. Estabilizaram-se os cuidados de um ensino isento da opressão do exército, que se fez presente durante muito tempo, na história da educação, restringindo e limitando vários conteúdos, didáticas e, até mesmo, comportamentos. A proposta de Educação Infantil aconteceu graças a Rousseau, que enxergou a criança com autonomia e com experiências próprias (PEREIRA, 2018).

Mediante o exposto, percebe-se que os conceitos de criança e infância se constroem de acordo com os períodos histórico-sociais. Abramowicz e Oliveira (2010, p. 40) relatam sobre as perspectivas médica e psicológica da infância:

No século XIX muda a visão da infância que passa a ter um olhar médico, já que a mortalidade infantil, a pobreza e o trabalho infantil são evidentes. Depois disso as grandes estatísticas ajudarão a ver a condição da criança. A concepção biológica sobre a criança pasteuriza, assepsia, esteriliza, mede, esquadrinha, normatiza e normaliza a criança e prescreve uma infância. A Psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará standards para observar etapa por etapa da infância até a adolescência.

É nesse contexto de um devir que não houvesse um antes “desviado” e que pudesse ser socializado, ou seja, um antes que era visto por sua incompletude e que poderia “via a ser” que a criança começa a ser percebida como um sujeito de ação, com capacidades e potencialidades percebidas e desenvolvidas.

A criança, até o século XIX, era percebida como um adulto em miniatura. No decorrer da história, pode-se perceber períodos em que não havia censura em relação ao trabalho infantil, à tortura ou mesmo às execuções, aspectos morais e de comportamentos abomináveis e condenáveis nos dias atuais. As crianças vestiam-se como os adultos, como demonstra a Figura

1, assim como a sobrevivência delas não era prioridade. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que nasciam muitas crianças, também morriam.

No século XIX, sem uma data exata, devido aos mais diversos esforços de filósofos, artistas e também da igreja católica do século XVIII, a criança começou a ter um *ethos* de ser e existir. Uma figura nova surge e, com ela, seus signos e significados. Roupas próprias, cuidadoras (babás, enfermeiras, professoras), como se pode visualizar nas Figuras 3 e 4. As babás eram negras e crianças brancas, ricas; meninas estudavam em suas casas e meninos, em colégios internos, com pouco contato com seus pais e mães, já que a atenção e o cuidado eram de responsabilidade das babás. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Nessa época, havia - como ainda há - uma discrepância, na educação das crianças, tanto em relação ao gênero, raça/cor, quanto à classe social. Como já mencionado, para as meninas cabia o privado (casa), para os meninos o público (colégio interno). Para os pobres, o trabalho infantil. Para os ricos e brancos, a educação com a finalidade de torná-los adultos prósperos.

Figura 3 - Criança no Século XIX



Fonte: Wikipédia⁹

Figura 4 - Criança no Século XIX



Fonte: Prof. Anderson História¹⁰

Infância e Criança eram temas estudados por professores e/ou pelos pais; não eram consideradas capazes de serem ouvidas, eram objeto indireto de pesquisa, mas não autônomas, tampouco completas ou suficientes (DE OLIVEIRA, 2018). Contudo, no decorrer da história, tem sido possível perceber a evolução desses conceitos. De invisibilizadas na Idade Média, a

⁹Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Alberto_Henschel_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg. Acesso em: 10 de out. 2020.

¹⁰ Disponível em: <http://profeandersonhistoria.blogspot.com/2013/11/as-desigualdades-sociais-brasileira-do.html>. Acesso em: 10 de out. 2020.

cuidadas, protegidas e educadas – de maneira normativa -, um sujeito “a ser”, na Idade Moderna (SARMENTO, 2017). Nesse sentido, Brostolin e Carvalho (2017, p. 292) observam:

Do ponto de vista sociológico, as representações a respeito de criança e infância são marcadas por transformações decorrentes do processo histórico vivenciado ao longo dos séculos. Deste modo, a criança que outrora era compreendida como um ser em devir, incompleto e infante, tem a partir da Sociologia da Infância a redefinição do seu lugar social. Neste sentido, este ser é considerado como um ser plural. Crianças enquanto sujeitos de direitos, atores e protagonistas sociais que vivenciam suas infâncias heterogêneas em contextos e momentos históricos distintos.

Foi na década de 1980, mais especificamente, que a Sociologia da Infância traz novas maneiras de pensar e refletir sobre o que vem a ser criança e ter uma infância, abarcada de algumas referências. Na França, a Sociologia da Infância nasce da Sociologia da Educação, com os pedagogos. Já nos Estados Unidos e na Inglaterra “advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia, como campo científico, começa a se constituir a partir da década de 1990, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41). No entanto, de maneira a conceituar, neste trabalho, entende-se que infância, com toda sua complexidade, não deve ser percebida como devir, mas sim como um existir:

A infância deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p.15).

Salienta-se, ainda, que anterior a essa época, a Sociologia não havia se disposto a estudar a criança e a infância. Essas eram vistas como parte de um devir adulto e que não merecia um recorte próprio, como uma categoria própria de análise. Estudavam-nas a partir da família e/ou da escola.

Nesse sentido, a Sociologia, como campo científico, também não identificava a criança como ator social; pelo contrário, conforme já referido, teve um olhar diferenciado na e pela criança a partir de meados da década de 1980, quando houve uma quebra de paradigmas sociais e a possibilidade de ver o meio social não mais sob a visão do macro, mas também do micro; não se consideravam apenas os grupos sociais, mas os sujeitos sociais e suas marginalidades e subalternidades.

Na esteira das reflexões referentes às crianças, tanto nas escolas como na família, a invisibilidade era um aspecto histórico marcante, fosse por serem vistas como “projeto de

adultos” ou por serem consideradas seres que não tinham autonomia e precisavam de portavoz. Foram reconhecidas, tardiamente, como atores sociais, parte ativa de uma sociedade, de direito.

É pertinente ressaltar que tanto os estudos sobre a criança quanto os da infância eram, notadamente, relacionados ao espaço escolar, um espaço que era, e ainda é, rico em vivências e experiências de vida. Contudo, ainda não acontecia de maneira horizontal; porém, já se divisavam mudanças, principalmente quando do surgimento da Sociologia da Infância, que passou a conceber a criança como ator social:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p. 15).

Entender a infância como um construto social, assim como pertencente à categoria geracional, é possibilitar a voz e visibilidade para a criança, no sentido de percebê-las como agentes sociais produtoras de cultura. É nesse sentido que a Sociologia da Infância ressignifica os olhares dos estudos das crianças e da infância. Marques (2017, p. 150) afirma que a Sociologia da Infância “propõe a percepção da infância como construção social, componente estrutural da sociedade, apontando a criança como ator e sujeito produtor de cultura”.

Há um campo de estudos em aberto que busca entender a existência de uma epistemologia própria da cultura da infância. É inegável que a criança produz uma cultura da infância a qual, de forma heterogênea, possibilita vivências únicas e plurais que se demarcam em suas diferentes formas por seus mais variados contextos e relações. Logo, não é sobre as crianças produzirem “significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura” (SARMENTO, 2004, p. 21).

O que se pode perceber é que há uma produção de sentido de crenças e de valores; no entanto, não se deve acreditar que as crianças vivenciam e produzem uma cultura isolada (SARMENTO; PINTO, 1997). Nesse sentido, e

Do mesmo modo, o estudo das culturas da infância não pode ignorar, mesmo que se sustente a hipótese de uma epistemologia própria, o que na monitorização reflexiva

da ação feita pelas crianças é o produto de processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos, decorre do processo crescente de institucionalização da infância e de controlo dos seus quotidianos pela escola, pelos “tempos livres” estruturados e pelas práticas familiares, e resulta da assimilação de informação e modos de apreensão do real veiculados pelos media, ou por outros meios de disseminação da informação (jogos vídeo e de computador, etc.). As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro extremamente permeável - nem lhes é alheio a reflexividade social global (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11-12).

A criança envolta de suas relações com outros sujeitos propicia que seja vista como agente social, criativo, ativo e produtor de cultura relações nas quais ela não deva ser percebida apenas como receptora de informações no contexto histórico, mas como ator social, que pode ser vista como protagonista da sua história, pois interage, vivencia e se constitui nesse entrelaçamento. Desse modo, a criança é tida como um sujeito constituído pela história e por seu meio sociocultural (CORSARO, 2011).

Essa construção parte de diversas ações. Neste estudo, enfatiza-se o “brincar”, haja vista que por meio dessa ação a criança consegue transferir diversas representações cognitivas em brincadeiras simbólicas, principalmente na fase em que ela ainda não possui linguagem oral. É nesse processo que se constroem vários significados na vida infantil, o qual se “reproduz” – não no sentido de não pensar para fazer, mas sim de tomar agência a seu favor - na vida adulta. Há, nesse sentido, no “brincar”, uma representação da vida real, em que o lúdico pressupõe um antes real (BRANDÃO, 2010).

Na Sociologia da Infância, o brincar também representa um papel importante, seja na socialização, nas expressões, e/ou no reconhecimento da cultura do cotidiano. Segundo Marques (2017, p. 154), “O brincar pode ser considerado espaço/ tempo privilegiado para a construção das culturas de pares; é por meio dele que as crianças se envolvem em um processo de reprodução interpretativa das experiências de suas vidas reais”. Para Sarmento (2004, p. 24):

A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapia para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

Diante dessa realidade, a criança começa a ser vista como sujeito histórico, social e cultural, rompendo com a ideia de um ser indefeso, e passando a ser considerada como sujeito de direito, não apenas sob a perspectiva de um futuro adulto, mas como sujeito que já existe e que necessita ser atendido com base na legalidade. Nesse contexto, inseriu-se o Artigo 227 da

Constituição da República de 1988, referente aos Princípios Básicos dos Direitos da Criança (BRASIL, 1988), “ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990” (PEREIRA, 2018, p. 46).

Veja-se, nesse sentido, dois artigos do ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

[...]

Art. 4º 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 cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 10-11).

A Sociologia da Infância buscou entender os aspectos de socialização da criança, inicialmente, por um viés estruturalista funcionalista, sob a visão de Durkheim acerca da “socialização”, a qual tinha como frente a “imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, ‘mudas’, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Percebe-se que na visão de Durkheim sobre a socialização não há espaço para a autonomia da criança, uma vez que, nesse caso, ela não é o agente de sua própria história. Para que assim aconteça, há que se sair de um campo impositivo e indireto para um campo de interação direto e negociável com as relações que a cercam. Há que se perceber que as crianças não podem ser demarcadas única e exclusivamente pelo seu crescimento físico. Elas estão o tempo todo construindo seus modos de se relacionar com o meio, assim como constituindo sua identidade como sujeito (DELGADO; MULLER, 2005).

Contudo, considerando-se que em um campo novo há muito a ser explorado, Prout (2010) relata como a Sociologia da Infância tem buscado acompanhar a teoria social moderna, no sentido de não passar uma ideia fixa estrutural do ser criança e o que vem a ser infância, mas também não abandona por completo as reflexões já existentes e que antecedem às modernas. Nas palavras desse autor, “[...] neste sentido irônico, ao mesmo tempo em que os pressupostos sociológicos sobre a modernidade estavam desmoronando, eles se estendiam, tardiamente, à infância” (PROUT, 2010, p. 734).

Nesse dualismo e debate, nasce a Sociologia da Infância Moderna, conceituada de maneira precisa por Sarmiento:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 363).

No estudo do Sociologia da Infância, há uma categoria de análise importante e estrutural, a “geração”. Sarmiento (2005) reflete que esta não sobrepõe, tampouco se dilui com outras categorias como classe e gênero, mas “exerce a sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos” (SARMENTO, 2005, p. 363).

A “geração”, nesse sentido, se sobressai como um diferencial que demarca aqueles que estarão ou não enquadrados no que se entende, socialmente e legalmente, por “criança”, assim como demarca o espaço e o tempo de um marco histórico denominado infância. Para melhor se entender, cabe conceituar o que a Sociologia da Infância entende por “geração”. Sarmiento (2005) reflete sobre a obra de Karl Mannheim (1993[1928]) e chega ao seguinte conceito:

[...] a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social (SARMENTO, 2005, p. 364).

Desta feita, “geração” tem, dentre suas características, demarcar a infância como um grupo social que constitui suas diferenças e singularidades intrinsecamente, assim como é interpretado por outros grupos sociais. A infância, então, é tida como um fenômeno social que, conforme a época, a classe social, o gênero, enfim, as subjetividades de cada criança, em cada espaço também determinado, contará sua própria história (MARQUES, 2017).

A infância não pode ser vista apenas de maneira biologizante, que devem realizar tarefas motoras em determinada faixa etária, no sentido de entender as crianças como meros seres puros e passivos de uma natureza inocente. Ela precisa ser vista, analisada e estudada como aspecto sociocultural, que não é natural (há um padrão de ser criança) e sim naturalizado (foi criado um padrão de ser e esse foi naturalizado).

Costumeiramente, determinavam-se signos e significados para as crianças; contudo, é preciso percebê-las como agentes sociais, uma vez que “as diferentes imagens e representações

da criança são fruto dos diferentes mundos sociais e teóricos que habitamos” (JENKS, 2002, p. 214).

Considere-se o que Moss (2008, p. 237) observa:

As instituições para a primeira infância, assim como a nossa ideia do que seja uma criança, podem ser e devem ser vistas como uma construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada por meio de nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade... As instituições para a primeira infância e as práticas pedagógicas são constituídas por discursos dominantes em nossa sociedade e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade.

Sarmiento (2005, p. 365) ressalta que “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. O autor reflete, também, sobre o quanto esse processo foi e ainda é tenso e antagônico, porque essas realidades alteram conforme outras dimensões.

A variação de todas estas dimensões é assíncrona, isto é, não decorre sempre no mesmo sentido, sendo diferente, em cada momento, o peso de cada uma das variáveis em presença. Por exemplo: a alteração das políticas públicas no que respeita ao alargamento da escolaridade tem impactos tanto nos cotidianos das crianças quanto na conceptualização que delas temos, por efeitos correlativos na entrada no mundo do trabalho, na possibilidade de condições autónomas de existência e no peso das responsabilidades sociais (SARMENTO, 2005, p.366).

As variações se dão também pela raça, gênero, classe social; por exemplo: uma criança negra, pobre e do gênero feminino que vive em uma das favelas do Rio de Janeiro terá a experiência de ser criança e de ter uma infância diferente de uma menina branca, de classe média alta, que mora em Copacabana. Aqui a reflexão poderia se ater ao marcador “gênero”, relacionado à violência contra mulheres. Contudo, essa reflexão se acentua quando se considera, por exemplo, mulheres negras. Caminhando um pouco mais, pode-se refletir, ainda, sobre crianças vulneráveis em seus próprios lares, que sofrem abusos de tios, pais, irmãos. Por meio desses exemplos pode-se perceber importantes diferenças.

Acrescente-se, contudo, mais outros aspectos. Mencione-se o do acesso às tecnologias. Uma criança de classe média alta, por exemplo, consegue adquirir conhecimento por diversas fontes e plataformas. Uma criança pobre terá até dificuldade para frequentar a escola; se o consegue, entretanto, poderá ter dificuldade de se concentrar naquele ambiente, considerando-se que deva estar com fome, com falta de sono etc.

Em meio a todos esses exemplos, uma assertiva é possível: existe infância e criança em todos esses contextos. Mudam-se as subjetividades, porém a infância, como característica de um grupo social, ainda existe,

No entanto, em que pesem os diversos modos como a infância é percebida pelos múltiplos grupos sociais, é preciso considerar que em todos os contextos existe a infância como categoria social. Nessa perspectiva, a infância não é uma etapa passageira da vida, um vir-a-ser – concepção que reforça a ideia de incompletude da criança; a infância é categoria com especificidades que a caracterizam. A criança, nesse contexto, já é uma pessoa, já é parte da sociedade (MARQUES, 2017, p. 153).

Essa nova perspectiva de ver a criança possibilita estudos que levem a entender intrinsecamente suas relações e suas produções. Não se trata mais sobre a criança, mas com a criança; trata-se de alteridade da criança, de romper com o viés em que ela é vista como mini ou futuro adulto. É entender que o ser criança é experimentar suas próprias culturas, vivências e realidades. São essas vivências que constituem a infância como um fenômeno social, que abarca diversos momentos demarcados por experiências individuais e plurais. “Nesse sentido, dirige o olhar às relações no interior das quais se produzem a infância e a idade adulta. Está interessada também, em princípio, nos recursos tanto discursivos como materiais e nas práticas envolvidas na construção da infância” (PROUT, 2010, p. 745).

Na esteira dessa nova perspectiva, diversos autores, como por exemplo Abramowicz e Oliveira (2010), Delgado e Muller (2005), perceberam que uma metodologia tem sido usada com mais frequência para esses estudos relacionados com criança e infância. Sendo assim, romper com os velhos paradigmas e ascender essa Nova Sociologia da Infância é atribuir, à criança, a sua devida agência, na qual é alocada em seu papel central de construção de história, principalmente no Brasil, a partir da década de 1990 (OLIVEIRA, 2018).

Há estudos referentes a levantamentos de pesquisas já existentes sobre a Sociologia da Infância, entendendo que é um campo científico existente, porém, ainda não consolidado. Segundo Delgado e Muller (2005, p. 351),

O campo da sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos. Falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia.

Uma vez possibilitados diálogos entre a infância, a criança, a Sociologia da Infância e todo o processo de construção das mesmas, compreendem-se disparidade entre as crianças e suas possibilidades de vivências, experiências e socializações. É, em muitos casos, nas

produções das diferenças que essas crianças se constituem, diferenças relacionadas diretamente ao que Henning (2015) denomina de marcador social da diferença.

Esses marcadores podem ser gênero, deficiência, sexualidade, raça/cor, classe, geração, corporeidade, entre outros. Eles diferenciam e estigmatizam corpos e comportamentos, atravessam vidas e definem as possibilidades de existência. Ressalta-se que, neste estudo, a deficiência é vista para além das restrições físicas; ela também é entendida como “produção discursiva que, capturada por certos movimentos, resulta em uma opressão social sistematicamente aplicada sobre alguns indivíduos marcados por uma experiência corporal diferenciada” (JUSTINO, 2017, p. 11).

Em outras palavras, o que se propõe, aqui, é pensar a deficiência para além das esferas biológicas, é possibilitar diálogos nos campos discursivos, simbólicos e de representações. Considera-se que entrelaçar os marcadores (deficiência + classe; deficiência + gênero + classe), ainda com ênfase na deficiência, potencializa descrever a centralidade deste estudo. Nesse sentido, exemplifica-se por meio das palavras de Justino (2017, p. 13): “Assim, a pobreza acentua as limitações derivadas da interação do indivíduo com a estrutura”, que seria, então, um exemplo do entrelaçamento de dois marcadores: o de classe e o da deficiência.

Também, no que concerne às diferenças, segundo Marchi e Sarmiento (2017), essas são produzidas, afirmadas, reafirmadas pelas instituições que tutelam e normatizam as crianças. Essas instituições podem ser entendidas como a família, as escolas, as igrejas e o Estado. Seja por uma ou por outra, essas são instituições que por meio de documentos, discursos, cerceamentos e comportamentos tornam vigente um modo de “ser criança”, e estabelecem uma normatividade.

Por normatividade, entendemos, portanto, o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 953).

Justino (2017, p. 25) complementa, sobre a escola:

De todos os modos, a escola enquanto uma institucionalização da infância é funcional para uma sociedade do ocidente. No entanto, não posso deixar de ressaltar que a pedagogia, enquanto um conjunto de saber-poder que serve à disciplina modeladora de corpos e mentalidades retira a autonomia infantil no seu próprio processo de formação.

Essa forma de controle estabelece padrões de normalidades e anormalidades infantis, sobretudo quando há um documento que institucionaliza o que deva “ser criança”. Segundo Marchi e Sarmento (2017), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC) constrói um modo de existir adultocêntrico, e, ainda que tente contrariá-lo, acaba por reforçar a normatividade ocidentalizada, hegemônica e essencialista.

Essa norma produtora de diferenças não se dá conta de que as sustenta. Se por um lado diferencia os corpos, por outro os produz. É por uma matriz que se normaliza e ‘anormaliza’. Contudo, os sujeitos diferentes e diferenciados são constantemente alocados em um espaço de desigualdades e, muitas vezes, de não existência. Brostolin, (2020, p. 329), relata que a Sociologia da Infância contrapõe-se à ideia distorcida da sociedade acerca de crianças “consideradas fora da margem, delinquentes, meninos de rua, meninos soldados das guerras injustas, crianças migrantes afastadas de suas famílias, crianças exploradas pelo trabalho infantil, meninas prostituídas [...]”. Observe-se o excerto a seguir:

As crianças que “escapam” à norma da infância, ou a infância que não está adequada à própria norma, são consequência do fato de que a ideia de infância, tal como modernamente construída, não se constitui como realidade possível para as classes econômica e politicamente dominadas. Nesse sentido, a desigualdade de condições de vida e oportunidades entre as diversas crianças, que são normalmente vistas como “imperfeições” ou “deformações” passíveis de serem “corrigidas” com a atribuição de “direitos”, são antes características integrantes do processo histórico e social do desenvolvimento do conceito moderno de infância (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 956).

Marchi e Sarmento (2008) refletem sobre as crianças que não se encaixam nos padrões estabelecidos até os dias atuais; consideram-nas ainda reconhecidas dentro da categoria de análise “criança sem infância”. Os autores trabalham, como exemplo, as crianças de rua. Colocam, como um marcador preponderante, o de classe, para elucidar essa categoria; descrevem: “[...] as crianças excluídas/furtivas/ausentes, entre as quais tomamos as chamadas crianças “de rua” como um exemplo paradigmático.” (MARCHI; SARMENTO, 2008, p.7).

À luz de uma categoria nomeadamente “nova”, Marchi e Sarmento (2008) retratam a “não-criança” como um potencial para se pensar acerca dessa invisibilidade das crianças não elencadas nas produções científicas. Os autores dissertam sobre as crianças que não se encaixam no contexto que os sociólogos chamam de “duplo ofício”, ou seja, o de ser filho e o de ser aluno. Quando a criança não corresponde a um dos dois, ou a nenhum deles, ela se destina ao que eles denominam “dupla alteridade”.

O exemplo que esses autores utilizaram foi o da “criança de rua”, porém, neste estudo, de forma audaciosa, propõe-se debruçar sobre a “criança deficiente”. Esse processo de “dupla alteridade”, nesta pesquisa, denomina-se “ser criança” e “ser deficiente”, com base no que é considerado por Marchi e Sarmento (2008, p. 8): “O fato de não ter tido acesso às condições mínimas para realizar a sua infância na forma como está modernamente convencionada conduz a práticas que são socialmente interdidas às crianças (por exemplo, a ‘circulação’)”.

Nesse sentido, muito extenso, destaca-se este excerto retirado do estudo de Carvalho (2014, p. 6):

Mas enquanto considerarmos o deficiente pelo ângulo da negação e da falta, reforçaremos, por hábito de governamentalidade, todo o tipo de impedimento para permitir a sua condição humana afirmativa. Neste caso, tanto o tratamento dado à infância quanto ao adulto deficientes dizem dos mesmos condicionantes que estão em jogo: a infância que virtualiza o adulto deficiente na mesma condição negativa, e o adulto que testemunha a herança de suas privações enquanto criança deficiente. Não poder acessar a escola, mas também aos banheiros, aos parques, às lojas; não ser aceito como ator e autor social, capaz de convivência mútua, de igual para igual; não poder cuidar de si mesmo plenamente; não poder realizar o direito de ir e vir sem a intervenção da condução de outrem; não poder se integrar plenamente à dinâmica social da vida; não ser uma aluna qualquer, como Heba, ou uma cidadã, ou uma pessoa; não ser visto pela medida de ser humano, mas como um diferente, na proporção em que diferença se torna o resultado de um déficit ou excesso; não poder ser, simplesmente. A essa altura, parece-nos que a desqualificação de certa condição humana é condizente com a desqualificação das diferentes potencialidades humanas que aprendemos, pouco a pouco, a selecionar, a pôr em ação, a dar valor e sentido, a agradecer ou a danar.

Com base nessa exposição do autor e inspirado por ela que se propõe, aqui, alocar as “crianças deficientes” em uma categoria de “não-crianças”, tendo em vista a pertinência dessa abordagem. Quando não há reconhecimento da condição infantil; quando entendida não como natureza, mas como construto social, que depende da socialização, da igualdade de direitos, de poder cuidar de si, do acesso, da independência; quando se reconhece que, em muitos casos, nenhum desses quesitos acontece, então, fere-se o direito de ser, de se reconhecer como criança e de ter uma infância.

Veja-se, nessa direção, o que Marchi e Sarmento (2008, p. 9) observam: “Quando nos referimos à ‘não-criança’ é, obviamente, apenas no plano teórico que o fazemos. Assim, a ‘não-criança’ é um constructo teórico e não um referente empírico”. Nesse sentido, não há, neste estudo, negação material da existência das crianças; em conformidade com a norma estabelecida, o que se levanta é a possibilidade de que essa “não-criança” tenha experiência e vivências semelhantes às que têm as “outras” crianças.

Também não se negam as diversas impossibilidades que as deficiências provocam nos indivíduos, mas se propõe perceber, a partir do plano simbólico e de representação, quanto essas crianças têm sido estigmatizadas e subalternizadas por suas condições. A negação é importante, neste contexto, não para negligenciar, mas para dar a devida atenção e reconhecimento para aquelas crianças que são referidas como anormais ou com anormalidades, quando comparadas às outras crianças pertencentes à matriz normatizadora.

Por fim, salienta-se que o ideal de criança e infância, na modernidade, precisa ser questionado e problematizado, uma vez que se apresenta com fragilidades e restrições em relação a abrangerem todas as existências possíveis. Referidas ou não, estudadas ou não, elas, as crianças todas, ainda continuarão a existir, a criar, a produzir cultura e ser protagonista de suas histórias como bons atores sociais que são, como veremos no próximo capítulo apresentando autores que discutem a Educação Infantil, Educação Física na perspectiva da inclusão na Educação Especial.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS E INCLUSÃO: CAMINHOS ENTRELAÇADOS

3 Educação Infantil: espaço ocupado pelas infâncias

Como se viu no capítulo anterior, ao adentrarmos no universo da Educação Infantil precisamos conhecer, redescobrir significados e ampliar conceitos sobre a infância, uma fase da vida muito bem retratada por inúmeros estudiosos que tratam de aspectos importantes, traçando caminhos a serem descobertos. Rousseau (1999), um dos estudiosos do século XVIII, concebe que a criança tem de ser vista em seu próprio universo e não como protótipo de um adulto.

Nessa mesma direção, Moreira (2015) retoma o passado e ressalta que as crianças e os adultos ocupavam os mesmos lugares sociais, bem como desempenhavam as mesmas tarefas, sem nenhuma distinção. Somente após o Renascimento é que as crianças começaram a ser vistas com um olhar diferenciado e, aos poucos, condutas e concepções específicas foram adotadas e as diferenciaram dos adultos, galgando uma atenção exclusiva, tanto em aparatos quanto em relação ao afeto.

Esse mesmo autor observa que as visões de infâncias foram concebidas sob o delineamento do tempo, o tempo de vida da criança até tornar-se indivíduo de autonomia e liberdade. Esse momento se diversifica no tempo, no espaço e na sociedade, está subdividida em suas múltiplas desigualdades. Em síntese,

No intuito de compreender o conceito social de sujeito infantil e as práticas voltadas à infância na contemporaneidade, é possível constatar que os estudos historiográficos acerca da criança e da infância, na perspectiva da criança, ainda são raros, tendo em vista a ausência de fontes produzidas pelas próprias crianças (MOREIRA, 2015, p. 23).

Todavia Rousseau (1999), em um olhar mais atento e profundo, sempre observou as crianças não como um adulto em miniatura, diferentemente da sociedade, pois no entendimento desse filósofo e escritor, cada ano, cada fase da vida tem seu estágio de maturidade específica. Considerava ele que a infância deve ser uma época divertida e leve, na qual as crianças vivenciam práticas naturais da fase e não responsabilidades da vida adulta.

Desse modo, a infância deve ser vista como a vida em sociedade, conquanto ela não seja, em si, apenas um conceito abstrato ou intrínseco à condição do ser humano. Assim, o traçado histórico da infância tem sido alicerçado em uma interpretação adultocêntrica, pois é o adulto que seleciona e escreve sobre a mesma. Nesse sentido, Sarmiento (2011, p. 584) complementa que “os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças”.

Santos (2018) retrata que as crianças descobrem umas às outras nos ambientes sociais partilhados em comum, constituindo, desse modo, uma cultura de pares, assumindo uma postura interativa. Como aponta Corsaro (2011), as crianças participam efetivamente para a cultura adulta e de sua respectiva infância de uma forma clara e concreta. As crianças aprendem criativamente dos conhecimentos do mundo adulto para realizar sua própria cultura de pares. Em síntese, o autor traz como conceito de cultura de pares:

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda sua vida. Portanto, as experiências infantis na cultura de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (CORSARO, 2011, p. 39).

Nessa sequência, na tentativa de dispor sentido ao universo adulto, as crianças passam a realizar coletivamente seus próprios mundo e culturas de pares. Contudo, para Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais ativos e auxiliam na geração das sociedades adultas. Nesse sentido,

[...] a infância - esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas- é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 16).

No caminho de uma breve análise histórica da infância, encontra-se Del Priore (2007, p. 18), que “aborda a distância entre o mundo infantil e o mundo dos adultos e como se confundem no imaginário de alguns adultos a ideia da criança feliz e risonha com a possibilidade de a criança ser explorada de inúmeras maneiras”.

Marques (2017), parte do pressuposto de que a Educação Infantil no Brasil tem ascendido visibilidades em termos legais, tendo como base a LDB (1996) e o ECA (1990), em que as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos.

A Educação Infantil, no Brasil, passou por profundas modificações nos últimos 30 anos, circundadas sempre do impacto das lutas em favor de creches, especialistas, governos e organizações internacionais (VIEIRA, 2011). A busca para essa grande expansão da oferta pública e privada foi uma subsequência da caminhada no processo de normatização no sistema de ensino, no qual se miram angústias, entraves e, do mesmo modo, consideráveis avanços. Vieira (2011, p. 249) apresenta os indicativos desse avanço da Educação Infantil:

[...] parâmetros para a organização da educação infantil nos sistemas de ensino e formas de controle social sobre a oferta pública e privada; a crescente profissionalização do pessoal nas creches, com a observância de exigências de formação e qualificação, e com a caracterização do trabalho nas instituições de educação infantil como trabalho docente e dos profissionais que se ocupam diretamente do cuidado e educação como docente; todos esses indicadores expressam o processo de institucionalização da educação da criança pequena no âmbito dos sistemas de ensino.

Mesmo com os avanços, a proposta de Educação Infantil no Brasil move-se marcada por diferenças de acesso em relação à faixa etária, à cultura/cor, à posição (urbana/rural), à renda familiar e ao nível de escolaridade dos pais, especialmente da mãe (VIEIRA, 2011). As crianças pequenas, de modo especial aquelas que possuem algum tipo de deficiência, têm sido as mais penalizadas.

A necessidade de investimentos diversos para sustentar a universalização na Educação Infantil, com atenção especial para promover a inclusão de crianças com deficiência, é um dos grandes desafios na educação básica. No entanto, Vieira (2011) evidencia que está distante, ainda, atingir a meta de inclusão social, mais precisamente no trabalho da Educação Infantil.

3.1 Educação Física na Educação Infantil

A Educação Física na Educação Infantil, quando do seu surgimento, era considerada uma disciplina que auxiliava as outras, vistas como de maior importância. Esse é um tema bastante polêmico, haja vista que há quem defenda a presença da Educação Física na Educação Infantil, mas o oposto também é uma realidade.

De antemão, a contar do século XIX e início do século XX, a Educação Física na educação regular começa a despontar no Brasil, passando a ser respeitada como uma

necessidade inspiradora com destino educacional. Na visão atual, a área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento (BRASIL, 2000).

Com relação à Educação Física na infância, são requeridos os principais conteúdos da Educação Física, que, conquanto ainda não sejam tão presentes na formação dos professores, revestem-se de grande importância na Educação Física da Educação Infantil.

[...] a Educação Física é vista como o “momento da brincadeira” (sinônimo de “parque”) ou como o “momento do corpo”, reforçando dicotomias clássicas da tradição racionalista ocidental que separa, confortavelmente, corpo de um lado e intelecto de outro, proclamando, ainda, a superioridade da esfera mental ou intelectual (AYOUB, 2005, p. 144).

Em meio a toda discussão acerca do assunto e suas tensões, percebe-se que o principal argumento que contrapõe a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil seja o anunciado por Cavalero e Muller (2009, p. 246): “a grande preocupação em torno desse assunto é de assumirmos já na educação infantil um modelo “escolarizante”, organizado em disciplinas e com uma abordagem fragmentária de conhecimento”. Nesse sentido, este estudo corrobora a ideia de Sayão (2002, p. 59):

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] Portanto, não se trata de atribuir ‘funções específicas’ para um ou outro profissional e designar ‘hora para a brincadeira’, ‘hora para a interação’ e ‘hora para linguagens’”. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

Sublinhe-se o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no Artigo 4º, prevê, como direito dos cidadãos: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” e acrescenta, no Artigo 26, § 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

A Educação Física abrange vários conhecimentos, a respeito do corpo e do movimento, que podem gerar reflexos positivos na vida em sociedade. São consideradas

fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com viabilidades de promoção, recuperação, manutenção da saúde e promoção do desenvolvimento humano (BRASIL, 2000).

A Educação Física na forma lúdica com brincadeiras é, portanto, uma parte fundamental da aprendizagem e desenvolvimento da criança, momento em que ela exercita todos os seus direitos e estabelece contato com os campos de experiência, como protagonista de seu desenvolvimento.

Um dos maiores impasses educacionais é a incompreensão e conseqüente exclusão das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem no ambiente educacional, em especial as crianças pequenas que possuem algum tipo de deficiência. Em relação à instrução, essas crianças acabam por ser afetadas por avaliações negativas da parte de familiares, docentes e colegas. São avaliados como lentos, como pessoas que não aprendem ou de qualquer outra forma que destaque as suas limitações. Quase sempre são considerados culpados pelo não aprendizado.

A Educação Infantil, na etapa Pré-Escolar, visa, segundo Borges (1987, p.17), “a criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual”. O que se aprende, nessa fase, é a conviver com as descobertas do mundo do qual a criança faz parte. Esse autor afirma que essa etapa colabora para que a criança tenha um bom desempenho, ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, ela não é responsável por resolver os problemas de aprendizagem nesse nível de ensino.

O direito à educação é contemplado na Constituição Brasileira de 1988, que estabelece, legalmente, no Artigo 208, inciso IV, que a educação em creches e pré-escolas é um dever do Estado e também direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990) também contempla esse direito.

A LDB, no Artigo 29, considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, cultural e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A educação da criança de zero a seis anos também está amparada no Plano Nacional de Educação (PNE), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e em outros documentos também importantes.

A LDB, Lei n. 9394/1996 define, em seu Artigo 26, parágrafo 3º, que “A Educação

Física integra a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

De acordo com Tani (2001), deve-se entender a importância do profissional de Educação Física, especialmente nas séries iniciais, como aquele que atua de modo a estimular as crianças a continuarem ativas e praticarem exercícios nos anos escolares e também fora do meio escolar.

Cabe ressaltar que a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil tem um significado importante para promover o desenvolvimento uno e global da criança, integrando todos os seus aspectos, por meio da atividade física orientada.

Uma atividade central a ser destacada na Educação Física são os jogos e brincadeiras. O professor, no papel de mediador, deve estimular e despertar o interesse, nas crianças, de diferentes formas e, principalmente, trabalhar com jogos que envolvam as crianças com deficiência. Quando ele consegue, contribui para que as aulas sejam mais apreciadas e prazerosas para as crianças pequenas, ao mesmo tempo em que alcança o seu principal objetivo, que é educar.

A Educação Física na Educação Infantil e principalmente com crianças com deficiência ainda tem muitos desafios a vencer, no sentido de formar e desenvolver indivíduos de direitos, que produzem cultura e que se realizam com o seu processo de desenvolvimento e socialização. Para Santos (2018, p.7),

Tal conceito considera que, ao interagirem entre si, assim como nas relações que estabelecem com os adultos, as crianças vão se apropriando de modo interpretativo de conhecimentos culturais e passam a articulá-los num processo de produção simbólica pelo qual ocorre uma aprendizagem social.

Autores como Venditti Jr. (2005), Carvalho e Araújo (2018) tratam da internalização da atividade física e as suas formas de inclusão por meio das aulas de Educação Física. Estudos voltados à inclusão e que reconhecem a importância da disciplina para o aprendizado das crianças, a contribuição para o seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, bem como para a formação de conceitos e ideias, desenvolvimento da expressão oral e corporal, reforço das habilidades sociais e redução da agressividade.

Do professor vem o compromisso de envolver essas crianças com algum tipo de dificuldade nas atividades, deixando aparente a importância do desenvolvimento das habilidades dessas crianças na construção de um ambiente saudável e natural. “O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede

à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência (GARCIA, 2009, p.11).

Os estudos sobre a Educação Física Infantil e o processo de inclusão nas instituições educativas evoluíram significativamente nas duas últimas décadas. O que se busca é um maior entendimento sobre as possibilidades de acesso ao conhecimento e aprendizado, bem como a formação de bases para subsidiar o trabalho de educadores em suas didáticas e metodologias.

A Educação Física é um componente curricular de grande importância para o fortalecimento do organismo, considerando-se que melhora o estado da saúde, propicia o desenvolvimento de habilidades úteis à vida e cria hábitos culturais higienista. A instituição educativa, como espaço educacional, oferece oportunidades de uma boa prática motora e inclusão social, essenciais e determinantes no processo de desenvolvimento geral da criança. Silva et al. (2011, p. 7) afirma:

Estudos sobre a motricidade infantil, em geral, são realizados com objetivo de conhecer melhor as crianças e de poder estabelecer instrumentos de confiança para avaliar, analisar e estudar o desenvolvimento de alunos em diferentes etapas evolutivas. As maneiras de avaliar o desenvolvimento motor de uma criança podem ser diferentes, no entanto, nenhuma é completa nem engloba holisticamente todos os aspectos do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento físico ou motor é um processo no comportamento humano ao longo de todo ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (GALLAHUE; OZMUN, 2001).

A historiografia aponta que a Educação Física na Educação Infantil teve como função desenvolver o aspecto psicomotor das crianças por meio de atividades que envolvessem a área motora, o que, supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho cognitivo.

Na década 1980, o próprio Ministério da Educação e Cultura tratou de divulgar por todo o Brasil a, então, mais recente novidade para a educação das crianças: a psicomotricidade. Na época, ela foi considerada uma das grandes soluções para as inúmeras dificuldades que levavam ao fracasso educacional e, em sentido mais restrito, ao fracasso da alfabetização.

Para tanto, era preciso treinar as habilidades: “esquema corporal, percepção temporal, lateralidade, equilíbrio, entre outros que passaram a fazer parte do discurso pedagógico” (GRUPO, 1996 p. 46). Na psicomotricidade, além de o movimento servir de recurso pedagógico para o sucesso em outras áreas do conhecimento, era pautado em um modelo de criança universal que “desconhece as diferenças de gênero, etnia e classe social” (SAYÃO, 2002, p.55).

Embora na Educação Física alguns estudos contemplem as crianças como sujeitos de direito e produtoras de cultura, em que se procura respeitar os seus interesses e necessidades de movimento, publicações ainda enfatizam a função da Educação Física na Educação Infantil como “significativa” na alfabetização. Para Mattos e Neira (2003, p. 183):

[...] a pré-escola e a 1ª série têm grande relevância na proposição das atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades básicas à alfabetização (percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora e esquema corporal) [...] parece-nos bastante clara a noção de que o trabalho na educação física deva caminhar na mesma direção [...] (MATTOS; NEIRA, 2003 p.183).

Paralelamente, também foram apropriadas pela Educação Física e transformadas em práticas pedagógicas na Educação Infantil, a teoria do desenvolvimento/aprendizagem motora e a recreação. A teoria do desenvolvimento/aprendizagem motora reforçava o modelo esportivo, tendo como objetivo maior o desenvolvimento de habilidades motoras necessárias a uma futura performance esportiva. Contudo, frisa-se a Educação Física na Educação Infantil, principalmente com crianças com deficiência, como perspectiva de inclusão social.

Considera-se a Educação Física na Educação Infantil uma área nova que necessita de muitas pesquisas para ampliar os conhecimentos sobre as crianças, principalmente quando se volta o olhar para as crianças com deficiência, que devem também participar, junto com o professor, de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento nos princípios da cultura corporal, por meio dos quais desenvolvam aspectos referentes à psicomotricidade e neuropsíquico-motor-social.

A Educação Física na Educação Infantil é um elemento importante também no processo de formação social das crianças, por meio de jogos e brincadeiras onde as crianças podem interagir e se socializar. Através do movimento do corpo, das percepções e sensações ela vai construindo o seu próprio ser.

3.2 Educação Especial e Inclusiva

O caminho percorrido pelas pessoas com deficiência foi sempre envolvido de preconceitos, discriminações, desigualdades e lutas diárias no trato do direito à cidadania. Ao longo de vários anos foram forçadas a viver à margem da sociedade e, para não serem vistas, eram escondidas por suas próprias famílias. A imagem das suas incapacidades físicas, as dificuldades intelectuais e as malformações congênitas destacadas em seus corpos faziam com que fossem consideradas pessoas amaldiçoadas, com sinais da ira divina, taxadas como castigo de Deus e vistas como ameaças a toda a sociedade (MAZZOTTA, 2011).

A inclusão dessas pessoas no âmbito educacional não era nem cogitada, pois eram tidas como indignas da educação escolar e apontadas como incapazes de viver em sociedade ou de aprender algo; recebiam a rejeição e eliminação sumária de um lado da sociedade, e do outro lado a proteção assistencialista e piedosa (JANNUZZI, 2004).

Durante muitos anos, a educação para crianças com algum tipo de deficiência era extremamente segregadora. Alguns autores relatam que a educação especial era vista como um universo paralelo do ensino, tendo em vista que os alunos considerados “normais” ocupavam alguns espaços e as “pessoas portadoras de deficiência¹¹” eram alocados em outros que não esses.

É importante contextualizar a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade, para que se perceba que as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão, longe de serem responsáveis pela negação do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, de terem acesso à educação. Evidencia-se que a inclusão ou a exclusão das pessoas com deficiência estão intimamente ligadas às questões culturais (ROGALSKI, 2010, p. 2).

Esse fato é devido à própria implantação inicial da educação especial, que seguia o modelo biomédico. Esse modelo foi fortemente segregador, contudo, nele se baseou o primeiro reconhecimento das pessoas com deficiência. Glat e Fernandes (2005, p.1) relatam que “os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava ‘misturada’ nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental”.

Portanto, o conceito de deficiência surge e começa a ser entendido como doença crônica. Fosse quais fossem os serviços prestados para essa população, o viés era sempre clínico/terapêutico. O olhar para o sujeito como um todo, nesse momento, ainda não existia; a pessoa com deficiência era um doente. Glat e Fernandes (2005, p. 2) relatam também que “a avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica”.

Esses tratamentos terapêuticos, segundo as autoras, eram realizados por algumas áreas específicas, como fisioterapia, psicopedagogia, fonoaudiologia, entre outros. Eram vistos como necessários todos esses tipos de tratamentos, todavia a educação não era valorizada. Todo trabalho acadêmico que pudesse ser feito com essas crianças era-lhes negado.

A Educação Especial no Brasil dispôs, como marcos importantes, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant, e o Instituto

¹¹ O termo está escrito dessa maneira pois nos apropriamos da Constituição Brasileira de 1988.

dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos situados na cidade do Rio de Janeiro (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2011).

As instituições que surgiram posteriormente para o atendimento das pessoas com deficiência eram particulares e assistencialistas; o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, foi a primeira instituição voltada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual (JANUZZI, 2004).

No Brasil, até a década de 1950, não se ouvia falar em Educação Especial. Foi a partir de 1970 que essa modalidade passou a ser debatida, tornando-se preocupação dos governos, que criavam instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (ROGALSKI, 2010).

A palavra educação não era atribuída a essa população na década de 1950. O Governo auxiliava as instituições filantrópicas, mas não com propósito acadêmico. Nessa mesma década surgiu o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), mais precisamente em 1954, a partir de então se intensificaram os cuidados com essa população (ROGASLKI, 2010).

Figura 5: APAE



Fonte: Alvino, 2015¹²

Ressalta-se que a APAE foi instituída com base em um modelo de organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, o qual propiciava assistência às crianças excepcionais.

Após a Segunda Guerra Mundial, devido ao grande número de lesionados, a Europa aproximou-se na área da saúde para este atendimento. No Brasil, os deficientes sempre foram tratados nesta área, porém agora surgem clínicas, serviços de reabilitação psicopedagógicos alguns mais outros menos voltados à educação. Na década de 1950 na Dinamarca as associações de pais começaram a rejeitar as escolas especiais do tipo segregadoras e receberam apoio administrativo incluindo em sua legislação o conceito

¹² ALVINO, Marcio. O importante trabalho das APAEs. Disponível em: <http://marcioalvino.com.br/investimento/apaes/>.

de normalização o qual consiste em ajudar o deficiente a adquirir condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo possível do “normal” introduzindo essa pessoa na sociedade, já na década de 1970 nos Estados Unidos, ouvia-se falar em inclusão (ROGALSKI, 2010, p. 4).

A Educação Especial tem conquistado grandes transformações com o objetivo de organizá-la e de transferir o atendimento das crianças das escolas especiais para as escolas regulares (SOMBRIO; RODRIGUES, 2011).

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, criou-se um documento que assegurava o direito de as pessoas serem tratadas de forma e maneira igualitária, independentemente de cor, raça, sexo, classe social e condição de deficiência. Na educação, Santos e Teles (2012) destacam que as escolas deveriam adotar o princípio de inclusão e precisavam tomar providências para implantarem essa prática inclusiva. Essa Declaração afirma:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

A Educação Especial deve propiciar à criança, o desenvolvimento de suas capacidades, sendo imprescindível colocá-la em situações que busquem os seus benefícios, para que haja um melhor desenvolvimento em todos os seus domínios sejam eles: social, cognitivo, afetivo, psicomotor, entre outros. Desse modo, “a escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, e busca trabalhar a realidade sociocultural da criança, suas necessidades e interesses manifestados nessa etapa da vida” (RICARDI, 2008, p. 44). O autor concebe a escola como:

Um espaço com ações planejadas e elaboradas de compreensão da realidade, evidenciando o equilíbrio entre o CUIDAR e EDUCAR como forma de acolher, de modo que não venha a institucionalizá-la em excesso, nem tampouco ceder à espontaneidade (RICARDI, 2008, p.48).

A inclusão pode promover qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades dos indivíduos em relação aos seus pares (PASSERINO; MONTARDO, 2007).

Fernandes (2009) observa que ao se percorrer a história da construção dos direitos das

crianças, evidencia-se que, substancialmente, na segunda modernidade torna-se notável que o direito ao tempo e ao espaço de ser criança, à simetria do que sucedia com outros grupos sociais minoritários, até então mantidos na invisibilidade social, sempre foram subjugados pelo domínio do grupo social dos adultos. Nesse sentido, a autora destaca:

As crianças são um grupo social com um caráter permanente na sociedade. Têm um espaço e um tempo que, apesar das especificidades culturais, sociais, económicas, configuradoras de complexidades e dissemelhanças significativas entre os seus elementos, marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo, e determinam também a organização de qualquer sociedade (FERNANDES, 2009, p. 25).

De forma geral, afirma-se que foi a partir da década de 1980, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, que houve, de fato, uma prática mais legitimada de integração desses indivíduos.

No que tange à Educação Inclusiva, foi a partir de movimentos mundiais que ela surgiu, ainda que sob outra denominação. Países como Estados Unidos e Canadá foram uns dos principais nesse movimento. Foram os movimentos de pais e alunos em busca de uma sociedade inclusiva que conquistaram a visibilidade e os direitos das crianças com deficiências. A origem foi nos Estados Unidos, por meio da Lei Pública 94.142 de 1975, que possibilitou às pessoas com deficiência a também fazer parte do âmbito educacional escolar.

Conhecido também como movimento a favor da inclusão, diversos profissionais buscaram promover uma Educação para Todos.

Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começaram a tomar e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências deste último movimento foi em 1990, o Congresso de educação para todos em Jomtien, na Tailândia, que tinha como propósito a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornara-se objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional (STAINBAK; STAINBAK, 1999, p. 36).

Por fim, ressalta-se que o direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. A Educação Inclusiva é direcionada para aqueles alunos que não se enquadram em um regime de normalidade, ou seja nos mesmos moldes. Segundo Camargo (2017, p. 3), “como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: ‘anormais’, ‘deficientes’, ‘incapazes’, ‘inválidos etc.’”

Figura 6: Educação Inclusiva

Fonte: Instituto Inclusão Brasil¹³

Dentro dessa educação inclusiva, o Projeto Político Pedagógico-PPP é um instrumento que direciona os professores para resultados positivos; ao professor cabe escolher o melhor método para aplicar nas aulas e que atenda às necessidades das crianças; a autonomia que precisa para buscar caminhos, tendo em vista que, com base nas vivências, esse professor deveria reformular seus métodos, razão por que o projeto pedagógico deve ser passível de mudanças.

A elaboração do PPP precisa se moldar aos interesses da escola e da comunidade e, também coletivo, no qual a democratização das propostas deve ser atendida, da mesma forma, pois precisa ser flexível, educativo para que não seja desatualizado ou esquecido. O diretor da instituição tem um papel fundamental na construção desse documento, pois ele é intermediário entre os interesses de todos. Como gestor, saberá analisar quais propostas podem funcionar melhor para atender a todas as necessidades.

Grandes passos já têm sido dados em relação às crianças da Educação Infantil, principalmente no que diz respeito ao acesso a essa etapa educacional, considerada direito das crianças até cinco anos de idade, em especial as crianças com deficiência. Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) expõem que as políticas públicas têm efeitos geracionais diferenciados, e que a infância foi edificada, historicamente, nos últimos séculos, por meio da sucessiva exclusão das crianças de esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar, a participação na vida comunitária e política. Em outras palavras, esses autores enfatizam que:

A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos,

¹³ Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/educacao-inclusiva-no-brasil/>.

quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida coletiva (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 183).

As crianças com deficiência necessitam de um trabalho com movimento direcionado às suas características, engajado com o trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil. Nesse sentido, a Educação Física se relaciona com a vida e com a aquisição de conhecimentos dessas crianças, e não apenas com uma atividade esportiva e com a saúde. Reforça-se, então, a importância da Educação Física na Educação Infantil para o desenvolvimento de todas as crianças, assim como as contribuições dessa disciplina, quando ministrada por um professor especialista na área. Brostolin (2020, p. 325) destaca a necessidade de se

Reconhecer a criança em sua vulnerabilidade e globalidade, sujeito histórico, cultural, social e de direitos exige vencer esses desafios e incluir a educação infantil na educação básica, com legislação educacional específica, sob a responsabilidade de professores habilitados conforme estabelece a Meta 01 do PNE-(2014-2024) e a sociedade brasileira não pode negar à criança esse direito.

A Educação Infantil, tal como concebida, prevê “a criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual” (BRASIL, 1998).

Borges (1987) enfatiza a necessidade de se conhecer e entender as características e necessidades básicas da criança no período que antecede o escolar, haja vista que, a cada ano, a criança adquire características que se definem de acordo com a idade.

A educação inclusiva pressupõe uma escola aberta para todos, um ambiente no qual todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades. Desse modo, todas as disciplinas, em especial a de Educação Física, devem trabalhar com o propósito de abandonar a exclusão e abraçar a inclusão. Essa disciplina contribui nesse processo, tendo em vista que por meio de atividades e brincadeiras promove a interação de todas as crianças e cria oportunidades para que pessoas com deficiência demonstrem capacidade de evoluírem em grupo (CIDADE; FREITAS, 1997).

Segundo as autoras, existem duas linhas na Educação Física voltadas a pessoas com deficiência: a Educação Física Adaptada e a Educação Física Inclusiva, ambas dependentes muito mais dos educadores que dos alunos. Na primeira, os estudantes com deficiência praticam atividades físicas separados dos seus colegas. Já na segunda modalidade, todos participam das mesmas atividades propostas. Em referência a Duarte e Werner (1995),

Cidade e Freitas (1997, p. 3) apontam que a Educação Física Adaptada “é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais”. Essa perspectiva:

[...] surgiu oficialmente nos cursos de graduação através da Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação, e prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. Por isso sabemos que, muitos professores de Educação Física e hoje atuantes nas escolas não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou a Inclusão (CIDADE; FREITAS, 1997, p. 1).

A inclusão para as autoras, “é a modificação da sociedade como pré-requisito para que pessoas com necessidades especiais possam buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”, e mais: “é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais” (CIDADE; FREITAS, 1997, p. 2).

As autoras observam que na escola, essa inclusão "pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente" (CIDADE; FREITAS, 1997, p. 3). A escola, como espaço inclusivo, tem constituído um alvo de reflexões e debates; contudo, a grande polêmica está centrada na questão de como promover, nesse espaço, a inclusão de forma responsável e eficaz.

Entretanto, por razões diversas, nem todas as escolas estão preparadas para receber a criança com algum tipo de deficiência: professores não se sentem preparados para atender adequadamente às necessidades desse aluno; os estudantes que não têm deficiência muitas vezes têm dificuldades para aceitar ou brincar com os colegas com deficiência.

A Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência, de acordo com Cidade e Freitas (1997, p. 2), “não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos”.

3.3 Práticas Educativas e de Inclusão

As práticas pedagógicas compreendem um processo social e visam à ação educativa de intermediação entre a criança, o professor e o ambiente escolar. Libâneo (1994, p. 70) considera três dimensões da prática pedagógica, na verdade, três saberes, quais sejam: “o saber, o saber ser e o saber fazer”, abrangendo, desse modo, o aspecto pedagógico, o político e o técnico, que, unidos, visam à modificação social do ser humano e à construção de uma sociedade democrática. A escola, portanto, deve fornecer subsídios para a construção de cidadão crítico, consciente dos seus direitos e deveres.

Frente a esse contexto, justamente quando se refere a indagações que envolvem práticas pedagógicas educativas aplicadas pelos professores de Educação Física em suas aulas, vê-se diante de algumas problemáticas relacionadas à educação de crianças com deficiência: quais seriam as intervenções essenciais para a execução de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades das crianças com deficiência, inseridas no ensino regular? Com relação às aulas de Educação Física, como tornar “verdadeira” a participação dessas crianças com deficiência, com práticas pedagógicas adequadas por meio das quais se respeitam as diferenças?

Mantoan (2015) ressalta que quando se fala em incluir a criança com deficiência no contexto escolar, de modo que ela sinta que pertence ao ambiente, este deve ser preparado para aceitá-la, estar pronto para receber modificações e acatá-las para facilitar a participação da criança. As práticas pedagógicas, de modo especial, constituem o fator primordial para atender às metas estabelecidas, a incentivar maior autonomia de movimento e possibilidades motoras, mais propícias às soluções de problemas do cotidiano dessas crianças com deficiência, seja no ambiente escolar ou na vida diária. Cidade e Freitas (2002, p. 22) complementam que:

[...] os professores de Educação Física podem contribuir com o processo inclusivo, tornando-se necessário que eles reconheçam às particularidades de seus alunos atrelados a condição de deficiência, tais como: caracterização da deficiência; origem e etiologia; se adquirida, a idade de aquisição da deficiência e suas implicações no processo de desenvolvimento global da criança.

Nesse mesmo raciocínio, os já referidos autores e Mauerberg-de-Castro (2005) acrescentam algumas adaptações que devem ser efetuadas pelos professores de Educação Física a fim de aprimorar a inclusão de crianças com deficiência em suas aulas: a) adaptação de material e sua estruturação na aula (tempo, local, recursos e materiais disponíveis); b) adaptação no conteúdo (planejamento, atividades e avaliação); c) aplicação de uma metodologia

apropriada à compreensão das crianças, usando procedimentos e recursos que despertem neles a magnitude e a motivação, por meio de exemplos concretos, instigando a expressão e a criatividade; d) adaptações de objetos e de conteúdos, adequando-os, quando for preciso, em função das necessidades educativas especiais, dando preferência a conteúdos e a objetivos próprios, determinando os mínimos e introduzindo os novos quando for necessário.

Nessa perspectiva, do mesmo modo, os procedimentos didáticos e pedagógicos do professor de Educação Física podem influenciar na qualidade das aulas e, conseqüentemente, incidem sobre o estímulo da criança. O professor que leva mais a sério aquilo que faz, que alie a sua capacidade técnica ao compromisso de ensinar, que aguace a criatividade e conduza as crianças à reflexão, certamente não terá crianças desinteressadas ou desanimadas, não dependendo só do professor (VENDITTI Jr., 2005, 2010).

Os professores que se interessam e se preocupam com a melhor inclusão de crianças com deficiência em suas aulas ampliam um pouco mais os horizontes de sua prática profissional na aprendizagem. Não cabe somente ao professor buscar a fundo soluções para seus desafios em aula, se faz necessário todos de maneira geral sair da sua zona de conforto para trazer conhecimentos da situação, obter novos estímulos e, desse modo, renovar-se e atualizar-se em relação à temática de uma educação inclusiva e outras temáticas emergentes no processo educacional atual. Venditti Júnior (2005, p. 64) ainda afirma:

[...] a inclusão é ainda uma temática recente e não justifica a falta de interesse e informação, pois vem sendo estudada e debatida socialmente nos diversos contextos sociais contemporâneos e, também, é objeto de discussão durante as disciplinas de graduação em Educação Física.

Para tanto, é preciso conhecer a criança para iniciar o seu trabalho. Por exemplo, em caso de deficiência física/motora, como medida preventiva, em suas aulas, o professor que tiver uma criança com lesão medular, usuário de cadeira de rodas, deve pedir ajuda a alguém para providenciar que a criança faça o esvaziamento da bexiga e/ou intestino antes da aula de Educação Física, a fim de se evitar o risco de vazamento. Outra medida preventiva será observar com cuidado as áreas do corpo da criança cadeirante que sofrem maior atrito (glúteos e costas), nas atividades, para que se evite formação de escaras. Nesse sentido, é recomendável orientar a criança com deficiência que pratique, em alguns momentos do seu dia a dia, o hábito de se levantar da cadeira de rodas para que seu corpo possa respirar e, assim, melhorar a circulação sanguínea.

Também o professor deve orientar, estimular e realizar atividades que permitam a participação dessas crianças nas aulas práticas, se possível, fora da cadeira de rodas, pois a criança passa muito tempo sentada nela. No caso da criança com deficiência não conseguir, em decorrência do grau de comprometimento da condição de deficiência, o professor deve auxiliar e verificar de que maneira ela pode participar durante as aulas. Ainda é importante observar, nas aulas de Educação Física, a temperatura da criança, para que não haja complicações devido à febre e/ou insolação.

Com relação à deficiência intelectual, os professores de Educação Física precisam conhecer sobre determinados problemas que se associam às deficiências, a exemplo de crianças com Síndrome de Down: cardiopatia - 50%; problemas respiratórios - 40%; hipotonia generalizada – quase 100%; variação térmica - 100%; obesidade – acima de 50%; problemas de linguagem – quase 100%; atraso intelectual - 100%; instabilidade atlantoaxial - 12 a 20%; problemas de visão - 60%; problemas de audição - 50%; má formação da tireoide - 4%; problemas odontológicos – quase 100%; hérnia umbilical –quase 50%; distúrbios digestivos - 12% (TEZZA, 1995).

A instabilidade atlantoaxial, em destaque, é descrita como instabilidade, de subluxação ou deslocamento da primeira e segunda vértebras cervicais (C1 e C2), onde se posiciona a articulação atlantoaxial. A instabilidade atlantoaxial é um fator predisponente e de complicações neurológicas. Nos casos de crianças com Síndrome de Down, é importante que se faça uma investigação com Raio-X lateral da coluna cervical em posição neutra, flexão e extensão dentro da máxima amplitude de movimento realizável, antes de praticar alguma atividade motora.

Entre algumas das atividades de risco para crianças com Síndrome de Down destacam-se: ginástica artística (principalmente por conta de seus rolamentos como a cambalhota), nado borboleta, mergulho, alguns tipos de exercícios que causem o stress da região cervical e, principalmente, esportes de muito contato físico. Trata-se de recomendações que só são válidas para crianças acometidas de instabilidade atlantoaxial.

Quando se trata de deficiência visual, há necessidade de que a criança esteja familiarizada com o espaço físico, percursos, inclinações do ambiente e diferença de piso, fatores de suma importância na prevenção de acidentes, lesões e quedas. Toda instrução e comunicação deve ser bem verbalizada, a fim de possibilitar que a criança com deficiência visual entenda a atividade proposta. Na quadra, a localização da arquibancada, do gol, dos materiais deve ser bem informada; na sala de aula, a informação sobre onde fica o armário, as

cadeiras, mesas e quadro é, de igual modo, de grande importância. Com relação às crianças de visão subnormal, com patologia de deslocamento de retina, devem-se evitar atividades de auto impacto, em que há possibilidade de traumatismo na cabeça.

Mencione-se, ainda, o caso de crianças com deficiência auditiva, com relação às quais deve-se observar se fazem uso de prótese, bem como se está bem adaptada, a fim de que sejam evitados ruídos, considerando-se, também, se esse dispositivo estará sujo ou entupido e as pilhas em bom funcionamento e bem reguladas. Por mais que pareçam fora da alçada dos professores de Educação Física, são aspectos importantes que fazem toda a diferença durante as aulas e a comunicação do professor. Atividades que estimulam o tato, o olfato e o paladar devem fazer parte do planejamento. Do professor, a explicação bem verbalizada e devagar, de frente para a criança e com demonstrações da atividade, também auxilia consideravelmente a comunicação.

Conhecendo a condição de deficiência da criança, o professor poderá adequar melhor a metodologia a ser adotada, levando em consideração algumas questões específicas como: por quanto tempo a criança pode permanecer atento aos exercícios que são propostos; adequar as atividades às possibilidades dessa criança; a prática de uma avaliação constante das atividades possibilitará as adequações necessárias; considerar as possibilidades e capacidades das crianças, sempre em relação aos conteúdos e objetivos da aula de Educação Física.

Bueno e Resa (1995) ressaltam que tais adequações envolvem muitos aspectos como: adaptação de material; sua organização nas atividades; tempo disponível, espaço e recursos materiais; o planejamento do professor, atividade e avaliação; estratégias e recursos que despertem nas crianças com deficiência o interesse e a motivação, por meio de exemplos concretos, incentivando a expressão e a criatividade.

As considerações aqui apresentadas levam em conta a extinção das barreiras para a aprendizagem, colocando a criança com deficiência como centro das preocupações e interesse do professor. Ressalte-se, entretanto, que as crianças sem deficiência deverão ser alvo de toda a atenção também.

No próximo Capítulo apresentaremos as análises de dados coletados em entrevistas com os professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Campo Grande-MS. Exporemos o que eles pensam e, ao mesmo tempo, vamos relacionar essas concepções com as práticas pedagógicas utilizadas por eles.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENCONTROS E DESENCONTROS

A análise dos dados referentes a este estudo ampara-se na Análise de Conteúdo, que identifica e leva a aprender a vivência desses professores e o papel deles como autores e atores de sua própria narrativa.

Para a organização dos dados produzidos pela pesquisa empírica, foram observadas as etapas da técnica proposta por Bardin (2009), quais sejam: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta terceira etapa prevê a categorização, que de acordo com Bardin (2009, p. 111):

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos [...] as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

As diversas mensagens resultantes das entrevistas com os professores de Educação Física que trabalham na Educação Infantil, expressam sentidos e significados que serão traduzidos, sistematizados por meio de eixos temáticos que se ancoram nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico-metodológico adotado. Portanto, as unidades analíticas são pensadas por meio de temas que definem os eixos temáticos criados a priori, isto é, os indicadores foram pré-determinados com base nos objetivos da pesquisa e do roteiro utilizado nas entrevistas. Logo, como aponta Lüdke e André (1986, p. 45), “[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

As autoras reforçam que

[...] a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Em atendimento aos objetivos da pesquisa e com base nas narrativas dos professores entrevistados, foram criados e categorizados os eixos temáticos, e posteriormente aos dados

indicados abaixo, que contribuíram para a melhor organização, tratamento e interpretação dos dados coletados. Desse modo, foi possível compreender como as práticas pedagógicas de inclusão vêm sendo desenvolvidas dentro das Escolas Municipais de Educação Infantil. São seis os eixos temáticos a serem desenvolvidos a seguir:

Eixo 1: Criança, Infância e Sociologia da Infância: o que significa para os professores.

Eixo 2: Práticas Pedagógicas de inclusão: desafios e descobertas.

Eixo 3: As Práticas Pedagógicas em tempos de pandemia: o antes.

Eixo 4: As Práticas Pedagógicas em tempos de pandemia: o agora.

Eixo 5: Dificuldades e Descobertas que o professor encontra na Educação Infantil com crianças com deficiência: um processo de novas aprendizagens.

Eixo 6: Apoio das Escolas Municipais de Educação Infantil e SEMED: um pilar essencial no trabalho escolar.

4.1 Eixo Temático I – Criança, Infância e Sociologia da Infância: o que significa para os professores

Este eixo temático apresenta considerações em relação à concepção de criança e de infância, sob a perspectiva dos professores de Educação Física. Com base em seus relatos, foi possível compreender suas experiências, levando-se em conta a formação, o valor dos conhecimentos e o modo como compreendem a criança da Educação Infantil, principalmente, a criança com deficiência, público da Educação Especial.

A entrevista foi iniciada pela questão como os professores percebem a concepção de criança e infância. Seguem os depoimentos:

[...] é o período onde a criança começa a desenvolver o caráter e aprimorar os movimentos, os pequenos movimentos, os grandes movimentos, importante nessa fase de vida (Professora 1).

[...] É dali que ela vai criar muitas raízes boas ou ruins, infelizmente, se a gente podar a criança dos sonhos, das imaginações, enfim, isso vai acarretar muitas raízes futuras. Eu acredito que a infância para a criança é um dos momentos mais importantes da vida (Professora 2).

[...] criança e infância é um momento lúdico, onde você chama a criança para a sua atividade, para as brincadeiras, no sentido de brincar com essa criança. Você tem que saber como lidar e falar para que ela entenda e perceba aquela linguagem que você está colocando (Professora 3).

[...] a infância na verdade no geral, é a melhor fase, tudo começa ali. Então eu acho que a infância dependendo da forma como você cuida da criança, mesmo na família, é ali que surge um ser humano, uma pessoa melhor (Professora 5).

[...] Eu entendo a criança como sujeito de direitos, construtora de conhecimento, como sujeito cultural, como fazedora de cultura, e deve participar da sociedade politicamente. Precisa pensar na criança como sujeito, pensar na importância dela, e escutar a criança entendendo as necessidades dela (Professora 6).

As concepções expostas pelos professores se aproximam do que o filósofo Rousseau sugeriu, no século XVIII, acerca da importância da infância, afirmando que a ocupação principal das crianças deve ser brincar e ser feliz. Rousseau, conforme citado por Streck (2004), também já se preocupava com o tipo de educação oferecida às crianças. Afirmava ser melhor viverem livres do que receberem “instrução” inadequada:

[...] uma criança mal instruída encontra-se mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais ao vê-la gastar seus primeiros anos em não fazer nada? Como! Ser feliz será não fazer nada! Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andarás mais ocupada (STRECK, 2004, p. 91).

As crianças necessitam ser mais livres para desfrutar das brincadeiras e experimentar a vida, e, desse modo, terem garantido o direito de se constituírem como seres humanos sociais. Precisam ter liberdade de expressão perante as práticas que realizam quando estão sozinhas ou em grupo. Contudo, essa observação necessita ser analisada sob um olhar mais atento, visto que os professores que atuam com crianças, principalmente com deficiência, devem ter em mente que elas são sujeitos sociais, tornando-se fundamental aceitá-las como tal, com fantasias e necessidades pertinentes à idade ou decorrentes de qualquer deficiência.

Menezes e Bichara (2015, p. 58) observam que “o brincar é um comportamento universal, complexo, relacionado ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças”. Para Moreira (2015), a infância é demarcada pelo tempo de vida da criança até transformar-se como pessoa independente, autônoma. Reforça, ainda, que “esse período pode variar no tempo, no espaço e na sociedade, que nesta última, subdivide-se nas suas múltiplas diversidades” (MOREIRA, 2015, p. 22).

O docente, ao lidar com a criança em um universo aberto e cultural, precisa reconhecer bem o espaço físico, tornando-o um ambiente lúdico e favorável à brincadeira, assegurando rotinas adaptáveis, para que a criança, com ou sem deficiência, seja conhecida como um sujeito

ativo, como pessoa que vivencia a alegria das descobertas, que compreende a cultura dos pares e constrói vínculos. Na concepção de Sarmiento (2004, p. 21) “as crianças se constituem como atores sociais plenos, sujeitos ativos e interativos nos contextos em que vivem”.

É pertinente que se reconheçam as múltiplas crianças e infâncias existentes na sociedade e, por conseguinte, nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Convém que os professores considerem a diversidade em relação às particularidades de crianças e infâncias que têm ou tiveram em seu ambiente.

Nesse sentido, chama a atenção a fala da Professora 6, registrada anteriormente, pois retrata um olhar diferenciado, que considera a criança como um sujeito de direito, construtora de conhecimento e um ser social, tal como Kramer (1996, p. 79), que observa: “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem [...]”.

Nas palavras de Sarmiento (2004, p. 20), “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a Sociologia da Infância define como cultura infantil”. Ou seja, a criança tem papel ativo no seu desenvolvimento social e, pelo convívio com os pares, dá significado e compreende o universo. Nesse sentido, da mesma forma Machado (2004, p. 27) evidencia que a “criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempos determinados”.

Outra questão que foi colocada aos professores participantes, diz respeito ao entendimento que têm sobre a Sociologia da Infância. As respostas foram:

[...] Sociologia? Não, eu nunca ouvi falar não (Professora 1).

[...] Sociologia da Infância? Eu já ouvi falar dos dois termos, mas não interligados (Professora 2).

[...] Sociologia da Infância? Olha eu vou ser bem sincera com você, pode ser que eu tenha visto mas eu não me recordo (Professora 3).

[...] Sociologia só informações. Aquelas formações que a gente tinha sim no CEFOR¹⁴, ali a gente tinha um pouquinho na graduação, a gente escuta muito falar do Piaget, Vygostsky, esses sociólogos aí (Professor 4)!

¹⁴ CEFOR-Centro de Formação Lúdio Martins Coelho

[...] Sim, sim, já sim! A diretora, ela estuda muito isso! Ela faz a gente estudar, ela estimula a gente estudar e tinha muito isso nas nossas formações, muito texto sobre infância. Ela se preocupava muito com isso (Professora 5).

[...] Eu entendo a criança como sujeito de direitos, construtora de conhecimentos, como sujeito cultural, como fazedora de cultura, e deve participar da sociedade politicamente, deve ser considerada. A criança sofre um processo de invisibilização social muito grande, e a gente precisa dar visibilidade para a criança, precisa escutar a criança, e compreendo que ela é fundamental no papel de construção da identidade da escola (Professora 6).

Com base nas narrativas, percebe-se que as professoras 1, 2 e 3 não é que desconhecem a Sociologia da Infância, mas sim, apresentaram dificuldades em identificar e explicar de uma maneira mais formal. Chama a atenção o fato de retratarem de nunca terem ouvido falar. Já os Professores 4 e 5 demonstraram compreender alguns conceitos acerca da Sociologia da Infância, mas pelo fato de não ter um estudo mais aprofundado na área, manifestaram alguns conceitos equivocados. A Professora 6, entretanto, destaca-se pelo fato de demonstrar conhecer e realmente argumentar sobre o assunto com propriedade, pois expõe concepções da Sociologia da Infância de forma mais concreta. Essa evidência se confirma durante a sua entrevista ao afirmar: “eu pesquisei para o meu TCC”.

Para Sarmiento (2007), dialogar e discorrer sobre criança e sua infância simboliza saber como as crianças vivem e entendem acerca delas mesmas e sobre vários interesses que formam seu aspecto social. Segundo o autor, faz-se primordial compreender as crianças e seus universos a partir da própria ótica infantil. Nesse sentido, o autor observa que:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002, p. 03).

Corsaro (2011) considera que a Sociologia da Infância tem se mostrado de interesse, no campo dos estudos, uma vez que o tema não é mais ignorado. O autor ressalta que, além desse tema, já existem muitos trabalhos e publicações básicas sobre a sociologia voltada às crianças e à infância, e um número progressivo de formações voltadas à Sociologia da Infância em faculdades, universidades por meio de cursos de pós-graduação nos últimos anos.

Pelas narrativas percebe-se, dos professores, que boa parte desse saber sobre a criança e a infância foi adquirido pelas as/nas experiências profissionais e não de estudos na

universidade. O que reforça a necessidade de formação continuada para repensar ou ampliar os conhecimentos sobre a criança. Nesta perspectiva, Corsaro (2011, p. 15) ajuda a compreender a criança contemporânea: “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. E complementa:

[...] a infância - esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas - é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15).

Nesse mesmo sentido, Kramer (2011) faz a seguinte observação:

[...] ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade (KRAMER, 2011, p. 385-386).

Os autores acima deixam evidente a importância de os docentes se aprofundarem no conhecimento acerca da criança e da infância, levando em consideração, na sua prática docente, o contexto que as crianças vivem, de onde elas vêm, como são, e como é o ambiente familiar delas, tendo em vista que, como os adultos, elas são membros ativos na sociedade e, junto com seus professores, são coprodutoras de conhecimento. Nessa perspectiva, destaca-se a narrativa da Professora 5: “Um professor pode ser uma grande pessoa, mas também pode ser aquela pessoa que pode até deixar marcas na criança”. Este excerto evidencia que o professor que trabalha com crianças tem uma relevante influência na formação delas, podendo deixar raízes profundas ou superficiais, proporcionais ao trabalho que realiza e, sobretudo, no nível de compreensão acerca dessa fase na vida do ser humano.

No próximo eixo são apresentados pequenos elementos que compõem as práticas pedagógicas de inclusão onde os docentes são cercados de desafios e descobertas a cada instante ao tentar conduzir uma aula que contemple o processo de inclusão.

4.2 Eixo Temático II - Práticas Pedagógicas de Inclusão: desafios e descobertas

Como o objeto da pesquisa são as práticas pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil, previu-se, por meio da investigação, conhecer o ponto de vista dos professores participantes a respeito da inclusão e das experiências que têm tido, e se as têm, nessa área. Considerou-se pertinente a discussão tendo em vista que a concepção do docente acerca da inclusão, certamente terá influência nos resultados da sua prática pedagógica com as crianças sem ou com deficiência.

Para Campbell (2009), a inclusão deve ser compreendida como um esforço de todos em atender as necessidades de aprendizagem no sistema educacional, seja qual for o educando, garantindo que a criança com alguma deficiência tenha os mesmos direitos que os demais nas instituições educativas regulares, sendo “bem-vindas e aceitas, formando parte da vida daquela comunidade” (CAMPBELL, 2009, p. 139).

Ao serem inqueridos sobre práticas e experiências de inclusão, as narrativas dos professores foram:

[...] Olha, eu vou te falar o que eu sempre falo, a inclusão é muito bonita no papel, só que na prática é bem diferente, na hora de fazer é bem complicado (Professora 1).

[...] eu acredito que inclusão é [...], a pessoa com necessidades especiais está se sentindo incluída num grupo e podendo fazer as mesmas coisas que aquele grupo está fazendo só que da forma que ela consiga (Professora 2).

[...] Inclusão, no meu caso eu penso que é assim, você colocar todo mundo para participar, é você não querer que se destaque essa ou aquela criança, porque tem alguma habilidade, porque tem alguma qualidade motora que a outra não tenha (Professora 3).

[...] Inclusão é [...], você tratar todos as pessoas de maneira igual na mesma sociedade, respeitando suas diferenças e dando oportunidades (Professor 4).

[...] Então, a inclusão é você se preocupar com a criança, ela interagir com os outros, interagir com o professor, ela se sentir fazendo parte daquele grupo. Não é só ela estar ali sentada na sala de aula de braços cruzados, ou na roda, ou no cantinho com o brinquedinho dela entendeu [...] (Professora 5).

[...] Então, o que eu entendo por inclusão é que é muito importante tanto para a criança sem ou com deficiência, porque é uma relação em que os dois sujeitos saem ganhando (Professora 6).

Observa-se na narrativa da Professora 1 que a inclusão de crianças nas Escolas Municipais de Educação Infantil ainda não acontece de modo efetivo, porque, de acordo com a docente, desenvolver um trabalho com turmas lotadas, pouco material, e sem apoio de outros profissionais não tem sido fácil, principalmente, quando a professora tem que atuar com as crianças com deficiência na prática.

Estes obstáculos também são assinalados por Almeida (2011) ao afirmar que os professores encontram dificuldades para trabalharem na prática com crianças da Educação Infantil, principalmente, com deficiência devido a:

[...] as escolas públicas também possuem seus problemas neste mesmo campo. Há uma superlotação e os espaços que, na maioria das vezes, já são deficientes de recursos físicos, acabam sendo penalizados demais por não terem também bons recursos humanos. Junta-se a esse fato a quantidade grande de alunos ocupando esses espaços, e o resultado dessa combinação é uma escola muito complicada (ALMEIDA, 2011, p. 53).

O autor acrescenta, ainda, que:

A superlotação ou a lotação exagerada não é um problema exclusivo da escola pública. Ela também existe em redes privadas, que colocam um número muito grande de alunos em um mesmo espaço para diminuir custos. Algumas dessas escolas já chegam a possuir um professor coadjuvante para auxiliar o professor principal em sua tarefa. Mas essa experiência é bastante questionável, visto que não temos uma simbiose maior entre dois regentes de uma sala de aula, que poderia ligar os dois professores aos seus alunos. Para os que criticam estas experiências, isso seria uma perda substancial no quesito relação humana e, portanto, humanização, que a escola poderia desenvolver ou fomentar. É como se dois regentes pudessem reger uma só orquestra (ALMEIDA, 2001, p. 53).

A visão expressada pela professora 1 corrobora a de Almeida (2011). Assim ela se manifesta:

[...] às vezes a gente chega numa turma na sala de aula com trinta e cinco a trinta e sete alunos, e coloca no meio de todos esses alunos um aluno que é especial. Muitas vezes esse aluno não tem nenhum acompanhante, o que é muito difícil de conseguir. Os pais, tem pai que não vai atrás e nem se importa. Tem uns que vão e demora muito para conseguir e as vezes nem consegue, então a gente tem que dar um jeitinho (Professora 1).

Entende-se que numa sala de aula superlotada torna-se muito mais difícil para os professores darem a merecida atenção a cada um, individualmente. As práticas pedagógicas inclusivas do docente só terão resultados positivos quando forem bem planejadas e realizadas pensando em um melhor desenvolvimento de cada criança. Para tanto, é necessário que o

referido trabalho tenha elementos essenciais que devem compor o planejamento do docente, tais como: conteúdos, organização dos ambientes escolares, materiais e recursos utilizados, avaliação, apoio do grupo familiar, toda a equipe escolar e, também, a metodologia.

Quando o Professor 4 afirma “você deve tratar todos as pessoas de maneira igual...”, pode-se levar a pensar que os docentes devem trabalhar as atividades independente se a criança é um aluno com deficiência ou não. Essa é uma postura que requer concepções e práticas que respeitem a diversidade. Stainback e Stainback (1999) discorrem que os alunos devem receber as mesmas oportunidades pedagógicas na escola regular.

Há de se concordar também com Santos (2002), cuja concepção é de que a inclusão se espelha no prosseguimento de estratégias que buscam possibilitar igualdade de oportunidades. Para Voivodic (2007, p. 30) “o princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter”.

O autor se posiciona, muito apropriadamente:

As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias. Para isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva (VOIVODIC, 2007, p. 30).

A Professora 2 demonstra que valoriza a inclusão ao afirmar que reconhece o sentimento da criança com deficiência ao “sentir-se incluída num grupo...” assim poderá realizar as mesmas atividades que as outras crianças nas aulas de Educação Física. Para a Professora 3, “todas as crianças devem ser colocadas para participar, independentemente se possuem alguma habilidade ou dificuldade”.

Como complementação à questão anterior a respeito do entendimento de inclusão e refletindo sobre a prática docente, os professores foram indagados sobre quais eram as suas experiências de inclusão e se já haviam trabalhado com crianças com deficiência. Indagou-se, também, se fizeram cursos na área da Educação Infantil ou Educação Especial. Os relatos referentes à experiência na Educação Especial foram:

[...] Eu como te falei, tive crianças com deficiência junto com as turmas regulares, e essas crianças com deficiência não tinham professores auxiliares para acompanhar durante as aulas. (Professora 1).

[...] É..., com deficiência, presencialmente ainda não. Já vi alguns projetos de bocha e de futebol de cinco, que eram ofertados lá na

UFMS, mas também não era para crianças. Era para um público mais velho, mas é o que eu tenho mais próximo da Educação Especial (Professora 2).

[...] Foi na escola que eu estou atuando, quando entrei em 2018, eu entrei com uma aluninha Manu e o Rafa, nunca tinha trabalhado com crianças cadeirantes e PC¹⁵. Eles tinham uma deficiência e eu precisava trabalhar com eles (Professora 3).

[...] Assim, experiência antes de atuar na sala de aula eu não tenho. Só comecei a ter quando minhas turmas começaram a receber crianças com deficiência na EMEI (Professora 5).

Os discursos dos professores não são divergentes em relação à experiência com crianças com deficiência. A professora 1 relatou que não tinha tido nenhuma experiência anterior; somente quando iniciou suas aulas no ensino regular começou a adquirir uma bagagem, pois passou a ter crianças com deficiência em suas turmas. Além disso, não havia professores que pudessem ajudar e auxiliar em suas aulas como apoio. Sentiu-se sozinha diante de turmas numerosas e com muitas crianças com deficiência motora.

A Professora 2 relatou que não tinha experiência anterior, mas que tivera algum contato com pessoas com deficiência na graduação, com um público mais velho. Esse contato havia sido mais de observação, não direto, e somente modalidades paradesportivas como a Bocha Adaptada e o Futebol de Cinco; diretamente com crianças com deficiência em sala de aula não havia tido.

A professora 3 adquiriu suas experiências dentro da própria escola, pois, quando entrou, logo de início teve duas crianças com deficiência na turma. Com a professora 5 aconteceu da mesma maneira, sua experiência foi adquirida em decorrência da prática diária.

Percebe-se, assim, que os professores de Educação Física não receberam um bom suporte em relação à perspectiva da inclusão em seu processo de formação inicial; os conhecimentos necessários para a prática inclusiva foram adquiridos no decorrer de seu cotidiano no ambiente escolar. Identificou-se que a maioria deles participam de formações somente quando a Secretaria propõe, o que se mostra insuficiente em termos de educação inclusiva. Almeida (2011) observa que os professores ao ingressarem nas escolas, acabam recebendo as crianças com deficiência em suas turmas, e, infelizmente, não sabem para onde ir, não sabem o que fazer e não sabem por onde iniciar.

¹⁵ PC: Paralisia Cerebral

As informações reveladas pelos professores fazem parte do conhecimento que o docente adquiriu pelo saber profissional que, como aponta Tardif (2002), é um saber experiencial e, como já mencionado, ganha-se por meio das experiências vivenciadas e partilhadas no cotidiano do profissional. De acordo com Veiga (2008, p. 17),

Na construção da identidade docente, três dimensões são fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor, o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

Conforme a formação e, a partir das suas experiências, o docente pode ter condições ou não de conseguir desempenhar um trabalho efetivo e de contribuições para o processo de inclusão. Veiga (2008, p. 20) complementa que “a docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórico-prática”.

Ainda sobre experiência com crianças com deficiência, os professores 4 e 6 apresentam relatos de que já tinham experiências antes do ingresso à sala de aula, e que, mesmo assim, é muito desafiador trabalhar com crianças da Educação Especial.

[...] Tenho experiência como professor de Apoio e por meus cursos de capacitação que tenho feito ao longo de minha trajetória (Professor 4).

[...] Eu trabalhei com crianças com deficiência, só que não no ensino regular. Eu trabalhei com crianças com deficiência no Centro de Desenvolvimento de Habilidades chamado ELEVAR. Trabalhei com Síndrome de Down, com Autista (TEA), que eu lembre foram essas duas deficiências (Professora 6).

Pode-se entender que a experiência acerca da inclusão na Educação Física, de acordo com os professores entrevistados, está sujeita a fatores como a formação inicial de professores, na esfera da instituição educacional e, também, da distinção e individualidade de cada criança.

Os relatos dos professores quando questionados sobre cursos na área da Educação Infantil ou Educação Inclusiva, denotam que lhes têm sido oferecidos, sim, cursos acerca da Educação Infantil, mas pouco têm recebido na área da Educação Física Inclusiva como afirmam logo na sequência:

[...] Já, da Educação Infantil eu faço sempre que tem as formações, agora da Educação Física Inclusiva não (Professora 1).

[...] Dá Educação Física Inclusiva, eu lembro que eu fiz um curso de dança para cegos [...], foi logo no começo da graduação. De Educação Infantil eu ainda não fiz não, estou fazendo alguns naquela Plataforma Impulsiona, mas ainda não fiz nenhum curso específico da Educação Infantil (Professora 2).

[...] Educação Infantil a gente está sempre estudando, a SEMED oferece nas nossas reflexões. Estudamos Piaget, Vygotsk, Wallon, vários que a gente se baseia. Mas nenhum curso específico não, é sempre nas formações que temos (Professora 3).

[...] Sim, fiz um curso de pós-graduação de Educação Especial Inclusiva e fiz um curso de aperfeiçoamento também na Educação Inclusiva. Tenho mais cursos além de Síndrome de Down, tenho de necessidades especiais; eu tenho bastante cursos nessa área atuando como professor APE¹⁶ de Apoio Pedagógico e como professor de Educação Física (Professor 4).

[...] Minha pós é na Educação Especial e Educação Infantil, cursos a gente sempre está fazendo. Faço cursos de psicomotricidade voltado mais para o movimento, estou sempre me atualizando (Professora 5).

[...] Eu comprei atualmente um pacote de curso e acabei de me matricular em um da Educação Especial com a carga horária de cento e oitenta horas, mais nunca fiz. (Professora 6).

A formação para a Educação Infantil e Educação Física Inclusiva, segundo os professores entrevistados, não depende só da formação inicial, pois não resulta somente de estudos realizados nas universidades, faculdades, mas também se constrói quando se está fora, na prática do dia a dia docente e nas formações continuadas. É o caso dos professores que aqui participam, as instituições de ensino também são lugar de aprendizagem da profissão diante a necessidade no trabalho com as crianças da Educação Infantil com deficiência. Imbernón (2011, p. 17) complementa: “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”.

Ainda sobre cursos na área, os professores destacam lacunas na sua formação. Percebe-se, portanto, que não somente o professor, como também o processo de formação, apresentam algumas fragilidades e alguns comprometimentos em relação à inclusão nas aulas de Educação Física com crianças com deficiência que estão inseridas nas turmas regulares. Nessa

¹⁶ APE: Apoio Pedagógico Especializado.

perspectiva, Falkenbach (2010) explicita que o professor é levado a fazer, muitas vezes, além do que está ao seu alcance de formação, o que sempre exigirá dele análise, reflexão e preparo.

Nesse sentido, Falkenbach (2010) faz a seguinte reflexão:

- a) Se a prática está sendo negativa e difícil é porque não obteve formação para essa finalidade;
 - b) Se a prática está sendo um sucesso e possibilita a inclusão então o professor é elevado à condição de um herói;
- Independentemente da formação para essa finalidade, pudemos perceber que os professores pouco buscam subsídios que possam qualificar sua ação pedagógica (FALKENBACH, 2010, p. 53).

Aspectos positivos que se destacam em relação as narrativas dos professores:

- a) Alguns professores estão iniciando ou já possuem cursos de especialização na área da Educação Especial e Educação Infantil.
- b) Participam constantemente das formações pedagógicas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação e sua Instituição de Ensino.
- c) Há um esforço dos professores na formação continuada e na ampliação de conhecimentos na área de crianças com deficiência e Educação Infantil.

Em relação a aspectos negativos, são ressaltados:

- a) A formação no ensino superior dos professores apresenta lacunas de conhecimentos nas áreas da Educação Infantil e Especial nos cursos de Educação Física.
- b) São poucos os estudos na área da Educação Especial nas instituições de ensino e SEMED.

4.3 Eixo Temático III – As Práticas Pedagógicas em tempos de pandemia: o antes

É notório que os professores sejam a favor das aulas presenciais, principalmente quando se trata de inclusão escolar; se assim não fosse, não teriam retratado em seus depoimentos, alegrias e satisfações que, pelo que se observa, não parece comum nesse tempo de pandemia, com o sistema de aulas remotas.

É nesse contexto que se vincula este eixo temático da pesquisa, em que se buscou com os professores participantes, conhecer sobre o trabalho que realizavam com crianças da Educação Infantil sem e com deficiência, antes da pandemia. A seguir, transcreve-se alguns fragmentos dos depoimentos, por meio dos quais se percebe a relevância das práticas pedagógicas desses professores antes da pandemia no processo de inclusão das crianças. Nessas passagens da rotina escolar percebe-se que as crianças não são discriminadas ou rejeitadas por causa da sua deficiência.

[...] As salas eram cheias, às vezes tinha um ou duas crianças com deficiência junto com a turma, e a gente tentava trabalhar da melhor maneira. Eu lembro que eu tive uma criança cadeirante junto com os demais, e durante as aulas eu carregava ele no colo, segurava pelo braço, tudo para que ele pudesse participar de todo o circuito nas minhas aulas. (Professora 1).

[...] Então, na Rede Municipal eu não tive infelizmente a parte presencial pois entrei quando já estava em momento de pandemia. Mas recorro no estágio que eu fiz que o pensamento era de fazer inclusão, a criança com deficiência era colocado para fazer a atividade com os demais e não de forma isolada (Professora 2).

[...] Então, antes da pandemia existia o contato diário entre o professor e a criança. Tinha dias que você sentia a criança com deficiência mais participativa nas aulas, já em outros momentos ela se apresentava um pouco mais sonolenta e eu como professora precisava respeitar o momento dela dormir, dela não querer fazer nada, de não estar bem naquele instante. E quando o professor está junto, você consegue trazer esta criança para participar das atividades. O contato diário é muito importante para todos nós e o nosso trabalho, pois até para poder avaliar como essa criança entrou, como está, e como ela vai dar continuidade para o próximo ano (Professora 3).

[...] Antes da pandemia, poxa vida era uma maravilha, eu sinto muita falta do contato presencial. Da criança correndo, brincando todos juntos, eu nunca tive aluno que deixou de participar das minhas atividades, na verdade eu nem sei como que é. Eu lembro que eu sempre entrava na sala procurando firmar uma parceria com o professor de apoio para que as aulas práticas fossem um sucesso (Professor 4).

[...] Era bem legal, muito bom! Eu procurava fazer muitos circuitos com eles: de andar sobre a corda, passar por cima dela, e muitas dessas atividades eles faziam normalmente. No início foi bem difícil pois as mães não aceitavam seus filhos nas atividades com medo de machucar, e isso era muito ruim, pois dificultava o trabalho. Quando eu estava com uma turma e tinha uma criança com deficiência no meio que não conseguia realizar a atividade, eu parava naquele momento para pensar de que maneira eu poderia mudar a atividade para que ela pudesse fazer e estar junto com os demais, e não simplesmente excluí-la (Professora 5).

[...] Então, eu tinha uma professora de apoio, uma APE, que me ajudava durante as aulas de Educação Física com essa criança que não possuía nenhum problema

motor. Eu a estimulava a participar das atividades sem que precisasse fazer uma adaptação. (Professora 6).

Durante muito tempo, as crianças com deficiência estiveram restritas ao ambiente familiar. Hoje, elas têm a chance de conviver em um universo de socialização mediante o processo de inclusão social com diferentes interações na instituição infantil, já na primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de zero a cinco anos. Desse modo, a criança com deficiência é respeitada em seu direito de receber condições apropriadas de desenvolvimento físico, motor, psicológico, intelectual e social por meio de experiências e aprendizagens.

Os professores, em sua rotina normal, possibilitam que as crianças com deficiência vivenciem experiências acolhedoras de aprendizagens, propiciando-lhes o crescimento em diversos aspectos. No ambiente escolar elas são tratadas sem qualquer distinção, a infância é respeitada e todos os sujeitos que ali trabalham a valorizam, diferentemente o que acontece, às vezes, no contexto familiar onde a criança pode não estar sendo ouvida e nem estar tendo voz. As crianças no contexto escolar interagem bastante com outras crianças e com os adultos que ali estão, os quais garantem proteção, cuidado e todos os direitos à educação.

É o que relata Didonet (2000, p. 13),

As crianças que frequentam creches aprendem a compartilhar o espaço, os brinquedos e até mesmo os próprios sentimentos. Nesta primeira etapa a educação não está voltada para conteúdos ou conhecimento formal, pois a educação infantil atua sobre a interação e a brincadeira, fazendo com que a criança aprenda a se relacionar com outras crianças, criam suas próprias experiências e passam a ter privacidade.

Nos depoimentos dos professores de Educação Física, percebe-se que eles são favoráveis à inclusão de crianças com deficiência na sala de aula comum. Todavia, a Professora 1 ressalta que as salas de aula são numerosas, as turmas têm um número sempre superior ao quantitativo permitido de crianças com deficiência; nesse sentido, seria ideal que a criança com deficiência tivesse um acompanhante durante as aulas. A professora deixa explícito, entretanto, que, mesmo diante de todas as dificuldades e barreiras existentes, ela procura fazer suas aulas da melhor maneira possível.

Destaca, ainda, a referida professora, que em sua turma havia um aluno cadeirante e que, em alguns momentos de suas aulas práticas, tirava-o da cadeira de rodas e ela própria o carregava no colo para realização das atividades. Revela momentos marcantes nas aulas

presenciais em que ela segurava a criança pelo braço, empurrava a sua cadeira de rodas, deixando evidente que a sua recompensa era ver a felicidade da criança estampada no rosto.

Campbell (2009) comenta que é inegável que esses momentos promovem diferentes caminhos de desenvolvimento, quando os professores não se acomodam e se empenham por proporcionar experiências que valorizem “a grandeza das crianças”, trabalhando para que haja o máximo de respostas da parte delas. Campbell (2009, p. 52) reforça que “não podemos esquecer que o processo de aprendizagem se dá, principalmente, na interação entre o professor e aluno, e a forma como se processa a absorção do aluno pelo sistema educacional”.

A Professora 2 relatou sobre a experiência que teve com a Educação Infantil no período de estágio, na graduação, uma vez que assumiu a docência na REME recentemente, em pleno período de pandemia: “na Rede Municipal eu não tive a parte presencial ainda”. De acordo com a professora, “trabalhar a inclusão é fazer com que a criança com deficiência seja incluída nas escolas de ensino regular, faça as mesmas atividades que as demais crianças da turma, e que a forma de trabalho não seja isolada”.

Isso vem ao encontro do que determina a LDB/96 (BRASIL, 1996), a qual preconiza que as crianças com deficiência devem ser incluídas na escola de ensino regular. O professor que atua na Educação Infantil tem uma responsabilidade significativa, como mediador do conhecimento; seu trabalho precisa ser conjunto com a família, haja vista que contribui para a inserção da criança na relação instituição de ensino/família/sociedade e na construção integral da criança.

Na visão de Bonetti (2011, p. 9),

[...] a relação instituição de educação infantil com a família faz parte do desenvolvimento do trabalho do professor na educação da criança de 0 a 5 anos, especialmente na construção de vínculos afetivos, no compartilhar obrigações, posto que estabelecer uma boa relação com a família está intimamente ligado com a acolhida da criança e a necessidade de um trabalho articulado.

O papel do professor na inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é bastante significativo e envolve formação, conhecimento e comprometimento. Outro ponto a ser considerado é que todo o trabalho educativo deve ser elucidado para a família, visto que os pais necessitam conhecer a sistematização e a proposta pedagógica da instituição para poder entender e colaborar com o trabalho do professor e vice-versa.

Quando o Professor 4 relata, em seu depoimento, “antes da pandemia era o contato diário”, entende-se que a relação face a face era indispensável, pois nas aulas presenciais o professor sempre via as crianças, dia a dia, desde o momento em que entrava na escola, até a sua saída, ou pelos corredores, mesmo quando não seria o dia de aula desse professor com determinadas turmas. Esse docente descreve que as atividades eram realizadas com as crianças o tempo todo, professor e aluno, sempre buscando cativá-las e trazê-las para perto de si.

Cury (2003, p. 65) afirma que não se pode omitir que o professor não é somente um alicerce da escola antiga, mas um pilar da academia da vida. O autor concebe que

[...] os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.

É relevante rever Zabala (1998), quando retrata que é principalmente nos ambientes escolares que os conhecimentos acontecem; neles as crianças vivenciam diferentes experiências, que devem ser aproveitadas pelo professor, favorecendo suas aulas. O autor enfatiza que a estrutura do espaço é fundamental e deve ser considerada pelo professor, assim como todo o tempo e lugar onde ocorrerão as práticas e toda a rotina com as crianças.

Cabe destacar que os professores participantes ainda supõem a prática pedagógica como aquela ação feita em sala de aula, contudo Zabala (1998) considera que as práticas pedagógicas são todas as ações praticadas pelo docente, incluindo o seu planejamento. Rodrigues (2006) destaca que é indispensável, no desenvolvimento do trabalho positivo de educação inclusiva, a formação profissional.

Com a intenção de conhecer o que os docentes pensam a respeito da participação, integração e inclusão, foram questionados acerca de como acontecia a interação entre as crianças durante as aulas de Educação Física. Seguem as respostas:

[...] As crianças gostavam muito de ajudar o amiguinho com deficiência durante as brincadeiras. Elas são muito receptivas quanto a isso, pois não tem preconceito de nada, e eu sempre trabalhei as atividades pensando em colocar todo mundo junto, brincando junto, e com o tempo as coisas foram se ajeitando. Graças a Deus nunca tive problemas na questão do preconceito. Na verdade, eu acho que as crianças nessa fase nem sabem o que é isso, pois para elas todo mundo é igual (Professora 1).

[...] Então, pelo que presenciei em poucos momentos que participei durante o estágio, é que sempre havia inclusão voltado a socialização e não existia exclusão por parte das crianças por ela ser especial (Professora 2).

[...] Então, por exemplo, dependia muito de como era a deficiência de cada criança. Se essa criança falava, se essa criança conversava, se essa criança era agressiva, se essa criança chorava, tudo dependia muito de qual era o grau da deficiência (Professora 3).

[...] Eu sempre tive crianças com deficiência em minhas turmas, e elas sempre foram bastante ativas. Nossas crianças sempre demonstraram ser animadas, participantes, hiperativas, e sempre gostaram de fazer atividade física. Quando eu chego para dar aula de Educação Física elas já ficam felizes e já vão logo me abraçando. (Professor 4).

[...] Então, a interação deles é muito boa, pois eles interagem uns com os outros e se ajudam bastante. O legal é que todos participam das aulas, até as assistentes. (Professora 5).

[...] O meu aluno por ser autista tinha muito problema com som, o excesso de barulho que as crianças faziam o incomodava. A identidade dessa turma enquanto grupo era de ser muito barulhenta, as crianças faziam muito barulho, eles gritavam muito e choravam muito. Eu que era professora me desorganizava na gritaria deles, então você imagina uma criança autista durante as aulas (Professora 6)!

Com base nesses depoimentos, observa-se que, para os docentes, os momentos de interação realmente existem e são significativos tanto para as crianças quanto para os professores. Isso fica evidente nas respostas dos Professores 1, 4 e 5, haja vista que o público ao qual atendem não possui deficiências severas, o que facilita um pouco mais a sua prática.

Já as Professoras 3 e 6, apesar de já estarem há algum tempo na Educação Infantil, ainda consideram que a criança com deficiência na Educação Infantil está em fase de construção, mas manifestam interesse em aprender e buscar novas informações para o seu aprendizado.

A Professora 2 possui pouco entendimento e conhecimento sobre a Educação Infantil e crianças com deficiência; esse fato a faz sentir necessidade de adquirir novas aprendizagens e preparar-se a cada dia.

Na narrativa da Professora 6 “eu que era professora me desorganizava na gritaria deles, então você imagina uma criança autista”, se percebe a preocupação em incluir a criança autista e fazer com que ela se sinta acolhida pelo restante do grupo. Segue seu depoimento, por ser considerado muito relevante:

[...] Ele ficava muito nervoso, ele chorava muito, e o que regulava ele eram os brinquedos da sala de aula. Acabava que ele tinha que sair um pouco para poder se acalmar, e ficar um pouco sozinho no silêncio. Ai quando ele voltava dava início novamente a mais um ciclo (Professora 6).

Segundo Padilha (2010), a flexibilização de práticas deve ocorrer para possibilitar às crianças mais condições de aprendizagem por meio de uma liberdade. Para Stainback e Stainback (1999), a educação tem que ser acertada às competências e necessidades dos educandos, que devem receber todo apoio dos professores. Desse modo, por meio de uma prática pedagógica apropriada, flexível e com liberdade de trabalho, a professora 6 pode propiciar, ao seu aluno autista, a oportunidade de aprender e o incluir na mesma atividade do restante da turma, respeitando o seu tempo.

As aulas de Educação Física devem acontecer em um ambiente particularmente criado para propiciar condições que promovam e estimulem a integração harmoniosa de cada criança. A escola deve oportunizar que a criança tenha experiências globais diferentes das que vivencia no ambiente familiar, constituindo relações com outras crianças em um universo estimulante, seguro e acolhedor.

A menina ou o menino, ao brincar, imagina e observa sobre a sua vivência, cultura e o meio em que está introduzida, dialoga sobre regras e modelos sociais. Também aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo a autoconfiança, a curiosidade, a autonomia, a linguagem e a formação de conceitos.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, é inegável a relevância de que a escola de Educação Infantil cumpra suas finalidades educativas e, principalmente, em relação à inclusão social da criança com deficiência.

4.4 Eixo Temático IV – As Práticas Pedagógicas em tempo de pandemia: o agora

Uma das grandes dificuldades da Educação Infantil, mesmo anteriormente à pandemia, constitui-se em labutar com as diferenças e no esforço de construir uma educação capaz de acolher todas as crianças pequenas, inclusive com deficiência, indistintamente.

Circunstanciadamente, em conexão à educação de crianças pequenas com deficiência, a expansão dos direitos adquiridos pelas famílias e pelas pessoas com deficiência fez emergir muitas indagações, cada vez mais frequentes e ascendentes, acerca das atenções e da educação

desse grupo de crianças nas instituições infantis, avançando no processo histórico de inclusão desses sujeitos nas escolas de Educação Infantil.

O duelo da criação de lugares e práticas na Educação Infantil que proporcionem o convívio plural e democrático entre adultos e crianças, entre crianças sem e com deficiência, respeitando-se as peculiaridades e as diversidades de cada criança, conquista novas proporções e novas construções, nestes tempos de pandemia.

Dias, Santos e Abreu (2021, p. 103) afirmam que “com as instituições educativas fechadas, família e escola iniciam um processo de discussão sobre o que e como fazer diante de uma situação tão atípica e excepcional que nos obrigou ao isolamento social e a ficarmos recolhidos em nossas casas”. Esses autores ainda apontam que:

A pandemia fez com que nossos cotidianos fossem bastante alterados. Nossos modos de viver tiveram que se adaptar bruscamente a outras formas de comportamento e tivemos que incorporar ao nosso dia a dia o uso de máscaras e a higienização mais amigável de lugares, espaços e alimentos, além de aumentarmos a vigilância e a frequência de realização de nossos próprios hábitos higiênicos como o de lavar as mãos. As medidas de distanciamento social e essas transformações em nossos comportamentos passaram a ser chamadas de “novo normal” (DIAS, SANTOS, ABREU, 2021, p. 103).

Nesse contexto, para se analisar como estão ocorrendo as práticas pedagógicas durante o momento de pandemia e a construção de saberes e significações do professor e as crianças, deve-se levar em conta os novos desafios, o ambiente de desenvolvimento da ação educativa com as crianças da Educação Infantil com deficiência.

Assim, aos professores participantes desta pesquisa foram indagados como estão acontecendo as práticas pedagógicas durante a pandemia, se as crianças com deficiência recebem apoio de algum outro professor, durante as aulas, e como está sendo a participação desses docentes em tempo de pandemia. Observa-se este depoimento:

[...] Esse ano a gente não teve nenhum contato com as crianças, só no início do ano passado! Infelizmente, eu não conheço os alunos, se você me perguntar o nome eu nem sei, pois são tantas crianças que eu nem as conheço. Além disso, são poucas as famílias que dão retorno das atividades. Nós gravamos vídeos, mandamos os exercícios por escrito e por áudio, mas são poucos os pais que dão devolutiva. Das crianças com deficiência eu mesmo não tive nenhuma devolutiva (Professora1).

Esse depoimento levanta uma preocupação, principalmente quando a professora diz: “eu não conheço as crianças”; ela dá a perceber um descompasso entre as práticas pedagógicas que ocorriam anteriormente e as de agora, durante o período de pandemia, sobretudo, no modo de

realizar o trabalho da docente que atua na Educação Infantil com crianças com deficiência. Segundo a Professora 1, “eu só sei que tenho aluno especial porque a coordenação me informou que tem na minha turma, porque eu mesma não tive contato”.

Campbell (2009, p. 142) explicita que “não basta que a escola matricule a criança, pois na perspectiva da educação inclusiva, não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, e sim que a escola se transforme para possibilitar essa inserção”. Aí reside a preocupação em relação aos relatos das professoras; a autora considera que os professores precisam estar bem orientados sobre as crianças com as quais irão trabalhar, as deficiências com que irão se deparar em seu cotidiano, desse modo, necessitam buscar literaturas sobre a questão e participar de discussões referentes aos conteúdos.

A Professora 1 complementa seu depoimento relatando sobre como ocorre o processo de organização da instituição educativa na qual atua:

[...] Na EMEI, nos organizamos em grupos de whatsapp, onde os pais foram adicionados nos grupos e os professores encaminham todas as atividades. Por isso, quem deve dar o retorno são os próprios pais. Alguns percebemos que fazem as atividades, gravam os vídeos, e as vezes demoram dois ou três dias para darem o retorno, ou as vezes nem dão retorno. Infelizmente, tem pais que nunca mencionaram nada nos grupos, e acaba ficando bem complicado o nosso trabalho (Professora 1)!

Ressalta-se que a EMEI recebe todas as orientações da Secretaria de Educação, contudo, cada escola tem liberdade para estruturar e organizar as atividades de maneira condizente com a sua realidade.

Dando sequência aos depoimentos, seguem os registros das demais respostas dos professores:

[...] Então, é uma coisa que até preocupa nós professores, porque acontece a participação das crianças nas aulas remotas, mas as crianças com deficiência, percebemos que elas não participam muito, quase nada. Então a gente fica sem saber se é por conta da maneira que o trabalho está sendo realizado, ou se é por conta da falta de tempo dos pais, enfim. (Professora 2).

[...] Neste momento fazemos o planejamento normalmente, e além disso, gravamos vídeos e enviamos para as famílias. Então, cada família vai colocando para essa criança assistir as aulas, ler as atividades e desenvolver. Acaba que as crianças não têm mais as trocas de experiências como antes com os colegas e com os professores. Isso por que ela só nos observa pelo vídeo e, esse distanciamento dificulta em saber se a criança está fazendo a atividade ou não (Professora 3)!

[...] Então, agora é o seguinte, o desafio! Desde o ano passado vem esse desafio que é trabalhar online. Então a gente manda a atividade e o AEI¹⁷ ou APE¹⁸ dessas crianças com deficiência neste momento estão sendo na verdade os pais, os adultos que são responsáveis por eles. Então aquela parceria que a gente formava com os professores AEI e com o APE, agora é com a família, e infelizmente, a família não está acostumada com isso. Os pais têm muita dificuldade e por isso o feedback acaba sendo menor, mas a gente manda as atividades. De dez atividades que eu encaminho, eles vão dar feedback de duas no máximo três, que a gente vê a criança com deficiência fazendo. E quando vamos cobrar dos pais a gente nem sempre tem uma resposta, porque eles não respondem, falam que estão trabalhando, e não tem tempo (Professor 4).

[...] Tá difícil! O ano passado logo quando começou a pandemia eu me senti perdida: meu Deus eu falei! Gente o que eu vou fazer? Como que eu vou dar aula de Educação Física sendo que é movimento e você tem que estar demonstrando o tempo todo para eles. Tá difícil porque a saudade vai batendo, você está estressada de ficar em casa, você não aguenta mais ficar na tela do computador ou do celular falando, e nem todas as crianças tem essa tecnologia para falar, para mostrar o rostinho, para a mãe mandar um vídeo demonstrando as atividades (Professora 5).

[...] A minha criança com deficiência recebe as apostilas, os pais vão até a EMEI buscar, mas a gente não recebe nada deles no grupo. Os pais acabam não dando uma contrapartida dessa criança fazendo as atividades. Então eu como professora não estou vendo o que está acontecendo porque a mãe dele nunca postou nada no grupo, nem fotos de apresentação dele (Professora 6).

Segundo Dias, Santos, Abreu (2021, p. 107), “no contexto atual, mais do que nunca, o planejamento e as relações entre a escola e família precisam ser mais efetivas de modo a propiciar a adequada orientação às famílias das crianças com deficiências”. Eles esclarecem que as crianças com deficiência necessitam ter um pouco mais de cuidado e serem bastante alicerçadas e observadas por parte das famílias e por meio de uma maior integração com as ações da escola, a fim de que as atividades propostas estejam de acordo com as necessidades das crianças (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021).

Foram percebidos, nos depoimentos transcritos, que os professores manifestam uma grande tensão referente à participação das crianças com deficiência durante esse período de aulas remotas. Também, nota-se uma preocupação com a família, pois o contato da criança que era direto com o professor, não existe mais; a função que cabia ao professor, agora, é de responsabilidade dos pais ou familiares.

¹⁷ AEI- Assistente Educacional Inclusivo

¹⁸ APE- Auxiliar Pedagógico Especializado

Percebe-se que os docentes, neste momento, acham-se em circunstâncias que de acordo com Guizzo, Marcelo, Muller (2020, p. 3): “sem as escolas, tem-se a impressão de que o mundo parou. E a vida tem esta habilidade: de mostrar que o impensável e o improvável acontecem e que nossos horizontes de ação podem ser limitados”. Vivencia-se um tempo em que os responsáveis, professores e a própria educação foram surpreendidos e precisaram rever práticas pedagógicas, e de maneiras sensivelmente diversas daquelas com que estavam mais dispostos e familiarizados (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020).

A narrativa da Professora 5: “nem todas as crianças tem um computador ou celular para falar”, é preocupante e vem ao encontro do que alguns autores, como Silva et al. (2021, p. 3), observam: “o acesso à internet pelas crianças que vivem em regiões de maior risco de vulnerabilidade social também se revelou menor do que para as que vivem em outras regiões da cidade, o que expressa desigualdade de oportunidades”.

Todavia, alguns professores também têm sido vítimas de limitações provocadas pela situação “impensável e improvável” da pandemia pela Covid-19, conforme consideram Guizzo, Marcelo, Muller (2020, p. 7):

Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de planejar, também precisaram aprender a gravar, estar *online* e sanar dúvidas. Crianças, por sua vez, precisaram aprender não só com suas professoras, cujas aulas virtuais foram disponibilizadas inclusive em plataformas como *YouTube*, mas também com seus próprios responsáveis, num espaço completamente familiar (suas casas), ainda que num tempo flexível, negociável. Pode-se dizer que essas novas noções de espaço e tempo estão imbricadas com a produção de novos modos de pensar a educação e os processos pedagógicos.

Os autores explicitam que talvez os impasses venham se dando pelo fato de as relações entre pessoas presenciais estarem sendo vigorosamente afetadas (GUIZZO, MARCELO, MULLER, 2020). Nesse sentido, Cury (2006, p. 673) oferece as evidências, quando aponta que é nas escolas que os sujeitos “aprendem a partilhar com os outros os valores, as emoções e as contradições da convivência social, postos nos princípios de igualdade, diferença e de respeito às regras do jogo democrático”.

Um aspecto que chama a atenção nas palavras do Professor 4, diz respeito à parceria que estabelecia em todos os momentos com os professores AEI e APE que atuam diretamente com as crianças com deficiência, pois são poucos os professores que têm esse privilégio. Pelo que se percebe, nessa caminhada, nem todas as crianças com deficiência recebem esse apoio especializado, pois quando se retoma depoimentos anteriores, relembramos relatos nos quais os

participantes expuseram dificuldades em dar sua aula de Educação Física por não terem apoio de outros profissionais para auxiliar com as crianças com deficiência.

O professor 4 relatou que todas as suas turmas tiveram professores de apoio: “Sim, todos eles têm! Todas as crianças têm!”. Quando o professor de Educação Física tem alguém para auxiliar durante as atividades, o trabalho de inclusão se torna um pouco mais fácil. Vale ressaltar que, neste tempo de pandemia, os professores de APE ou AEI não estão atuando diretamente com as crianças como acontece nas aulas presenciais. Eles estão apenas adaptando os cadernos de atividades, mas não têm acesso às crianças, a família, e nem o retorno.

O que se pode observar, pela fala da Professora 3, é que, aparentemente, neste tempo de aulas remotas, não há um trabalho conjunto entre o professor de apoio e o titular, em relação às atividades.

[...] Olha, ele tem professor de apoio, porém, eu não tenho contato. A minha criança tem uma professora de apoio que eu não sei se está tendo contato com a mãe, e se a professora está mantendo alguma relação com as atividades, tanto na parte pedagógica quanto na Educação Física (Professora 3).

Essa mesma professora descreve ainda outra situação muito importante que está acontecendo durante todo esse processo de pandemia:

[...] Então, a gente só recebeu no início do ano a listagem das crianças e de que turma elas são. Isso acaba dificultando um pouco o nosso trabalho. Porque a única professora que tem contato é a regente de sala de aula que está no grupo de whatsapp. Então a professora que é de apoio não está no grupo dos pais, e se nós temos crianças com deficiência não sabemos. Eu só sei que tenho porque fui atrás na secretaria da escola (Professora 3).

De acordo com Nascimento e Melo (2020), o Auxiliar Pedagógico Especializado - APE consiste em uma categoria de serviço educacional voltado para alunos da rede regular de ensino que apresentam dificuldades de aprendizagem, contudo, não se trata de um reforço escolar. Esses autores fazem as seguintes considerações: “essa particularidade sugere o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem do discente, seja na forma individual e/ou coletiva, considerando as necessidades dos mesmos, motivando-os e interferindo no seu desenvolvimento” (NASCIMENTO; MELO, 2020, p. 7).

Segundo Bezerra (2020, p. 191), “O Assistente Educacional Inclusivo - AEI é o profissional que atua na sala de aula do ensino comum e apoia o professor regente quando há

crianças com deficiência inclusas em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da REME - Rede Municipal de Ensino”.

A título de esclarecimento, Bezerra (2020) aponta que desde 2019, em Campo Grande-MS, os professores que eram graduados em licenciatura e com especialização na área da Educação Especial atuavam como Apoio Pedagógico Especializado (APE), nas classes comuns. Ao longo do caminho foram substituídos, aos poucos, por Assistentes Educacionais Inclusivos (AEI), cuja formação inicial é exclusivamente o nível médio.

Assim, quando se fala em profissionais de apoio APE ou AEI, há duas vertentes que envolvem várias instâncias e atribuem uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, e no componente constitutivo da formação. Imbernón (2011, p. 13) explicita que “esta análise nos ajuda a entender um processo em que o conhecimento profissional, para além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão docente, é fundamental”.

No entanto, é difícil julgar e analisar as mudanças, principalmente nos aspectos que envolvem a educação, pois a educação é um processo de ensino-aprendizagem com muitas dificuldades enfrentadas no dia à dia. Por outro lado, é possível verificar no discurso da professora 6, quantas mudanças ocorreram a partir dessa troca do profissional APE pelo AEI durante as suas aulas.

[...] Então, eu tinha uma professora de apoio, na verdade eu tive duas professoras de apoio. A primeira professora era pedagoga de formação, e depois quando teve aquela troca pela AEI entrou um sem pedagogia, e aconteceu um movimento muito interessante. A primeira professora que era pedagoga ela costumava ficar mais sentada durante as aulas deixando a criança com deficiência brincar livremente com os brinquedos pela sala de aula. Era muito raro quando ela me ajudava a colocar ele para fazer alguma atividade. Ela costumava ficar sentada num canto geralmente recortando papel, e montando o seu caderno de relatórios, porque ela entendia que as aulas de Educação Física eram apenas um momento de lazer. Então era um momento que ela achava que podia deixar a criança mais solta. Já nas aulas da professora regente ela se dedicava bem mais a sentar ele na mesa, porque você tinha que sentar ele repetida vezes. E como eu disse na Educação Física ela deixava ele brincando e ficava fazendo o relatório dela usando as aulas de Educação Física para isso. Quando houve a troca pela AEI, tiveram muitas mudanças, ela chamava ele, e convidava a criança para participar das atividades. A AEI trazia sempre alguma coisa nova para ele. Ela pegava a bola e ficavam jogando a bola um para o outro, ela sempre vinha com uma proposta. Foi surpreendente a participação e o comportamento da criança quando houve essa mudança (Professora 6).

Para os professores de Educação Física, é significativa a atuação de outros profissionais durante suas aulas, no sentido de se ter um maior apoio e suporte à criança com deficiência. Contudo, requer-se que esses profissionais realmente tenham vontade de exercer o seu papel, e não simplesmente ocupar espaços com outros interesses e intenções.

Muitas vezes, é difícil separar o que se refere ao aluno daquilo que se refere estritamente ao professor; o que se refere à escola do que é determinado pelas condições sociais; o que ocorre em razão da formação dos professores do que é em virtude das condições de trabalho etc., isto porque a educação se dá nas relações entre os diversos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (CAPMPBELL, 2009, p. 49).

Os profissionais de apoio precisam ter bom diálogo com os professores, fazer um planejamento conjunto e bastante flexível de forma a refletir sobre as ações de cada um. Sarmiento (2004) reforça que a criança vive em um universo heterogêneo, no qual faz contato direto com diversas e diferentes realidades, seja na escola, na família, e com os seus pares; todas elas irão contribuir para a construção de sua identidade pessoal e social.

Quando questionados sobre como era a relação do professor de Educação Física e os professores de sala de aula, no caso os regentes, os professores participantes deram as seguintes respostas positivas:

[...] Então, a gente planeja bastante juntos (Professora 1)!

[...] Então, no nosso presencial é uma relação muito boa, porque você consegue conversar e ter essa troca de ideias. Uma criança que você está tendo dificuldades você acaba trocando muitas informações. No geral é muito bom, porque o professor regente e o professor de Educação Física e o Artes eles conversam bastante sobre a criança, pois cada um tem a sua opinião, mas as dificuldades são as mesmas (Professora 3).

[...] Bom, a gente sempre procura conversar. Procuramos fazer em grupo as adaptações das atividades que a SEMED encaminha, pois, é importante ver o que cada um acha das atividades (Professor 4).

[...] Nossa eu só tenho professoras maravilhosas nas EMEIS (Professora 5).

Contudo, existem depoimentos que se mostram contrários:

[...] Agora, assim em home, a gente não está conversando sobre criança alguma porque temos a dificuldade de não passar nada para eles dentro do contexto escolar. Quem está passando é a família, o pai, a mãe, a vó, então acaba que agora essa conversa ficou no vazio e não está acontecendo nada, infelizmente (Professora 3)!

[...] A gente não conversa mais por uma questão que o planejamento de aula da professora regente geralmente acontece nas aulas de Educação Física. Então enquanto eu estou em sala de aula, ela está no seu PL¹⁹. Infelizmente, nós não tínhamos esse tempo de sentar e conversar por conta dessas questões. Nós não conversávamos sobre o planejamento antes e nem agora (Professora 6).

De acordo com Thomazi e Asinelli (2009, p. 182), “o planejamento ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre: direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias”. Concordamos com os autores que se faz necessário planejar as atividades para uma melhor organização e sistematização do trabalho pedagógico, a fim de evitar improvisações. Padilha (2001, p. 63) acrescenta:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Em relação à prática pedagógica, o docente aprimora as suas habilidades, capacidades, ou em conjunto aplica os estudos em favor da construção do conhecimento escolar (TARDIF, 2011). Todavia, destacamos que os saberes docentes não são desenvolvidos meramente durante a prática, uma vez eles são produzidos, transformados e estruturados tanto na formação inicial quando na vida profissional.

No que diz respeito à prática pedagógica dos professores de Educação Física da Educação Infantil com crianças com deficiência, o docente tem sido provocado a reconstruir e ressignificar os saberes, diante dos desafios da crise pandêmica. Todos esses fatores se tornam maiores com a atual realidade, um contexto que exige que esse professor reestruture sua prática e a adapte às atuais circunstâncias da educação.

Para complementar esse eixo temático da pesquisa, aos docentes foram perguntados sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem com crianças com deficiência, durante as suas aulas.

[...] Então, eu faço o planejamento das aulas sim, quando estamos presente. Eu faço uma brincadeira como a de corre cutia, e quando eu tenho um cadeirante eu coloco ele na roda. Início sempre por ele, dando a bola para ele e vou conduzindo

¹⁹ PL-Planejamento.

sua cadeira. Faço toda a volta e digo: coloca aqui no coleguinha. Então saio correndo empurrando a cadeira com ele (Professora 1).

[...] Então, infelizmente, por não ser de forma física eu não faço nenhuma diferenciação das atividades para as crianças com deficiência e para as outras. Não tenho certeza mais por se tratar de forma remota (online), eu ainda não fiz essa diferenciação do conteúdo/trabalho, na verdade não tem que ser do conteúdo e sim da forma de passar o conteúdo, da didática então (Professora 2)!

[...] Então, no meu ponto de vista assim. Minha prática é voltada não para eu alcançar determinado movimento, e sim ela é voltada para que a criança desenvolva o seu todo. Para que ela tenha a oportunidade de brincar, de correr, ser criança mesmo. De vivenciar, de aproveitar o máximo que ela pode aproveitar da infância, esse momento tão importante da vida, em todos os aspectos. Para que ela no futuro seja uma pessoa bem desenvolvida em todos os sentidos (Professora 3).

[...] A criança com deficiência está inclusa na turma, ela está seriada ali e a gente procura fazer adaptações. Nós professores temos que fazer adaptações para elas, e a todo instante eu procuro passar atividades e fazer modificações. Agora durante a pandemia, eu coloco também no meu plano de aula na hora que eu encaminho uma mensagem dizendo: fazer adaptações caso sejam necessárias e estou à disposição caso precisar (Professor 4)!

[...] Quanto as atividades, a maioria consegue fazer, mas precisamos prestar atenção na parte de movimentos, principalmente com a cabeça, pois a criança que tem hidrocefalia não pode. Eu sempre procurei colocar as mesmas atividades que todos pudessem fazer para facilitar e não ficar ali assim: essa atividade você não pode participar, e dessa você pode! Eu sempre penso em levar atividades que possam contemplar todas as crianças sem nenhuma distinção (Professora 5).

[...] Eu sempre iniciava com um circuito que era de saltar, desviar de cone, caminhar sobre a corda e a gente chamava a criança com deficiência sempre para participar, as vezes ela participava e as vezes não. Eu sempre precisava respeitar seu momento porque quando ele se desorganizava, ficava muito nervoso, e era muito difícil para ele e para nós. Ele chorava muito, gritava muito, se jogava no chão, então você observava que ele entrava em um estado de sofrimento muito grande. Quando ele não queria, deixava livre para caminhar e escolher o brinquedo (Professora 6).

Pelas respostas dos professores, eles demonstram certas dificuldades, em suas práticas. Ao retratarem as práticas que adotam, percebe-se diferentes formas de ação, evidenciando concepções resultantes do nível de conhecimento. Ao mesmo tempo, se nota alguma dificuldade em esclarecer sobre como trabalhar essas práticas pedagógicas. Tardif (2002, p. 211) afirma que “É evidente que os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado”.

Pontos de vista diferentes foram detectados nos relatos dos professores de Educação Física em relação as práticas pedagógicas. Tardif (2002, p. 13) pondera: “[...] o que um

professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não sabia, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhes atribuem [...]”. As práticas pedagógicas evidenciadas das experiências, os conceitos que esses professores têm de inclusão e as maneiras de interação com as crianças possibilitam um desenvolvimento de relações com os sujeitos; certamente, isso resultará na ampliação dos conhecimentos reconfigurando suas crenças.

Atualmente, é amplo o debate sobre a inclusão social e as diversas maneiras de como propiciar essa inclusão, portanto, as práticas pedagógicas inclusivas do professor de Educação Física, a relação teoria e prática no dia a dia escolar, na formação de professores, dentro e fora da escola devem ser discutidas, tendo-se, na escola, o “lugar” apropriado e privilegiado para a difusão da inclusão social pelo professor. Porém, faz-se necessário considerar que a instituição educativa se transformou na pandemia, e, desse modo, os professores também, suas práticas pedagógicas agora se retratam de jeito diferente, resultantes dos muitos desafios que enfrentam no confronto com as condições da profissão.

4.5 Eixo Temático V - Dificuldades e descobertas que o professor encontra na Educação Infantil com crianças com deficiência: um processo de novas aprendizagens

No decorrer da pesquisa empírica, ao dialogar com os participantes a respeito das dificuldades em trabalhar com crianças com deficiência na Educação Infantil, uma resposta recorrente dos professores era: “novas aprendizagens”, seguida de muitas outras que demonstravam adversidades relacionadas ao processo de inclusão escolar e ao desafio do professor com as crianças com deficiência. Dentre elas constavam, por exemplo, a falta de um laudo médico que certificasse a deficiência da criança para que o professor direcionasse um trabalho de acordo com as suas necessidades educacionais; a falta de professores de apoio durante as suas atividades e de uma equipe multidisciplinar na escola; a falta de recursos e adaptações do espaço físico, e o apoio familiar da criança, que é de fundamental importância. Vejamos então as narrativas dos professores participantes da pesquisa.

A professora 1, diante do questionamento se existem dificuldades para realização de seu trabalho, relata:

[...] Às vezes as turmas são muito cheias, e há alguns alunos que em certas ocasiões acabam subindo em tudo que estiver em sua volta, e acaba que o professor tem que deixar o que está fazendo para correr atrás dele, sendo que tem outros que necessitam de uma certa atenção. [...] Na minha concepção, eu acho

que toda turma que tem crianças com deficiência, deve ter o seu professor de apoio, pois um apoio para dois ou três também não dá conta (Professora 1).

É evidente a inquietação da professora em relação à superlotação das salas de aulas e a sobrecarga de atribuições, o que leva à perda da especificidade na condução do seu trabalho, como apontado por Almeida (2011). Além disso, a professora faz um desabafo com relação à falta de professores de apoio para cada criança com deficiência, pois se cada criança tivesse um apoio específico, o trabalho seria mais efetivo. Esse fato remete ao que já foi discutido anteriormente sobre os professores de apoio durante as aulas; Nascimento e Melo (2020) apontam que o acompanhamento desenvolvido com o professor de apoio necessita ser contínuo, acompanhado do suporte de todos os professores, de familiares e da escola em geral.

Os demais professores também relataram a respeito das dificuldades para realização do trabalho com as crianças da Educação Especial:

[...] No normal que a gente está vivendo a maior dificuldade que nós estamos tendo é a não participação dos alunos. [...] Por não ter essa participação muitas vezes o professor fica só no feedback com os pais se o trabalho está sendo efetivo ou não sobre os vídeos (Professora 2).

[...] Na escola, a dificuldade muitas vezes é no dia a dia, é você conseguir organizar uma rotina, é você conseguir desenvolver o seu planejamento. Às vezes você chega com uma proposta e não dá certo, então tem que rever tudo para saber qual é a necessidade daquelas crianças que estão realizando suas atividades (Professora 3).

[...] Bom, minha dificuldade é a questão da distância, essa é a maior dificuldade. [...] A gente planeja essas atividades, elas não estão sendo disponibilizadas aleatoriamente. Eu não pego uma atividade ali no momento e digo: ah seja o que Deus quiser! Não é assim! (Professor 4).

[...] Assim, dificuldade temos, não vamos falar que não tem! Por que nós que estamos na Educação, e nossa área específica que é a Educação Infantil, você que também é professor de Educação Física sabe que a gente não tem nada de material, e acaba tendo que adquirir dispendo de valor nosso pensando em fazer uma aula legal (Professora 5).

[...] Sim, existem muitas dificuldades! A turma por exemplo: turmas muitos lotadas e com nenhum auxiliar de sala (Professora 6).

Todos os professores apontaram dificuldades relacionadas aos conteúdos planejados, à falta de material para a realização das suas atividades, à quantidade de crianças por turma, à falta de professores de apoio, e, principalmente, à falta de um *feedback* da família, nesse tempo de distanciamento e de trabalho remoto. Para os professores 2 e 4, a falta de participação das

crianças com deficiência os deixa muito preocupados, pois não estão recebendo retorno se as crianças fazem ou não as atividades. A professora 2 expõe que as atividades encaminhadas estão de acordo com a deficiência e faixa etária da criança, pensando no seu desenvolvimento motor, nas capacidades físicas, contudo, não tem sido possível avaliar a didática, nem a criança, pois o *feedback* não está sendo efetivo da parte dos pais.

O professor 4 relata o cuidado que tem quando realiza o seu planejamento em conjunto com os demais professores da EMEI, seu plano de aula está organizado em acordo a BNCC, incluso no plano anual e encaminhado sempre antecipadamente. Contudo, conforme expõe, quando chega o dia da aula encaminha o passo a passo de como as atividades devem ser realizadas em casa, só que, muitas vezes, não recebe a devolutiva da família. Reforça que a sua maior dificuldade é saber se as crianças estão realmente fazendo as atividades que os professores estão enviando. Esse relato ratifica o que Sacristán (2000) e Zabala (1998) observam sobre os conteúdos que as crianças devem desenvolver, intrínsecos às disciplinas; muitas vezes fazem parte do currículo oculto, portanto, faz-se necessário acompanhar seu desenvolvimento.

Na fala da professora 5, é percebido certo desabafo por meio de sinais e expressões que denotam sentimento de insatisfação, principalmente em relação à falta de material: “nada, nada, nada, a gente tem que adquirir!”. Seus relatos foram, na maioria das vezes, longos, marcados com pausas e repetições de frases e palavras, que serviam de reforço às suas respostas. Aparentemente, a professora quer fazer um bom trabalho, mas a falta de material acaba atrapalhando.

A professora 6 reafirma, o que, anteriormente, a professora 1 já havia comentado, que uma das maiores dificuldades é ter as turmas lotadas, sem poder contar com professores auxiliares para dar apoio durante as aulas. A seguir, tem-se um fragmento de suas narrativas, por meio do qual essa participante reforça as suas dificuldades e a importância de ter um trabalho em conjunto com outros profissionais:

[...] Eu já tive um caso que um dia uma criança estava com diarreia, outra estava sangrando o nariz, e as demais crianças da turma naquele ritmo intenso. Na aula eram brigas, correrias, conflitos, conflitos, e conflitos. E acontece tudo assim, quando você menos espera, quando eu vinha do pátio, e quando eu tinha acabado de terminar a atividade e estava fazendo a volta a calma. Como eu não tinha um volante para me ajudar, eu precisava de alguém que levasse a criança com diarreia ao banheiro, alguém que pegasse a outra com sangramento no nariz, ou que cuidasse para que eu pudesse resolver todos os conflitos que estavam acontecendo em sala de aula naquele momento (Professora 6).

Portanto, depreende-se que apenas por meio de um trabalho em conjunto entre professores, equipe técnica, coordenação, educação inclusiva, familiares e a comunidade escolar é que será possível superar os limites enfrentados na solidificação do processo ensino e aprendizagem das crianças, conforme sugerido por Campbell (2009, p. 79): “a educação é um processo complexo em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias, recursos”.

Retornando aos dados da pesquisa, perguntou-se aos professores sobre o que ajudaria a melhorar ou a contribuir com seu trabalho. Os argumentos mostraram-se coerentes e consistentes, nos relatos, além de revelarem sentimentos de confiança, entusiasmo e fé. Seguem os relatos:

[...] Eu acho que a gente tinha que ter mais formação nessa área da Educação Infantil e Educação Especial com crianças com deficiência, porque tem bem pouca (Professora 1).

[...] Eu acho que a experiência de sala de aula é o ponto, é o x da questão. Quanto mais a gente tem a prática daquilo melhor a gente vai ser, isso é o x da questão. E os outros pontos que eu acho que podem melhorar o meu trabalho é a capacitação que ela deve existir, porque tudo se interliga e a capacitação ela deve ocorrer (Professora 2).

[...] Olha, o que ajudaria muito e as vezes a gente fala bastante nas reuniões dos pais, é a conversa com a família. Porque se a família dá um respaldo para o professor, já melhora bastante (Professora 3).

[...] Para melhor desenvolver eu acho que deve aproximar mais os pais das crianças e dos professores (Professor 4).

[...] Ai, material! Principalmente nas EMEIS onde precisamos daqueles materiais que trabalham a parte motora e outros aspectos do desenvolvimento (Professora 5).

[...] Penso que poderia ter uma sala específica só para Educação Física, onde o professor poderia organizar todo o seu material sem ter que ficar mudando de espaço o tempo todo e pedindo emprestado para os outros (Professora 6).

Enfatizou-se no relato da professora 1, a menção de que os cursos de formação na área da Educação Infantil voltados à Educação Física Inclusiva com crianças com deficiência são pouco oferecidos. Contudo, nota-se certa inconsistência e incoerência na resposta, pelo fato de a docente somente participar das formações que a Secretaria de Educação lhe oferece, durante

o ano, o que, conforme se considera, não é suficiente para complementar uma formação. Nesse sentido, Veiga (2008, p. 18) reforça:

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.

A busca por novos conhecimentos e investimentos se faz necessária, principalmente para quem atua nessa área da Educação Infantil e crianças com deficiência, uma área relativamente nova e de grande responsabilidade, razão por que não se deve ater apenas à formação oferecida pela Secretaria Municipal. Mas não podemos jogar toda essa responsabilidade somente para os professores, pois a desvalorização, baixa remuneração, a sua pesada jornada de trabalho, a falta de incentivo e apoio a qualificação, são pontos que geram grandes impactos e muitas vezes o impedem de investir na formação continuada. Saviani (2009, p. 145) ressalta que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”.

No discurso da professora 2, é possível notar um pouco de inconsistência em evidenciar que, para ela, a experiência de sala de aula é o ponto chave no desenvolvimento do seu trabalho, pois é necessário considerar também que o embasamento teórico na formação de professores, se faz primordial e importante para trabalhar nessa área. Nesse sentido, há que se considerar, também, esta abordagem de Almeida (2007, p. 283):

Um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, sendo compreendido como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Considera-se conquanto que a prática é necessária e auxilia muito na construção dos conhecimentos. Entretanto, é fundamental, que ela não seja a principal construção do profissional. Tardif e Moscoso (2018) consideram que o professor deve manter, obrigatoriamente, uma relação reflexiva com seu trabalho, ou seja, deve dispor da competência de refletir sobre a ação, o que lhe propicia um processo de conhecimento incessante, característica determinante do desempenho profissional. Essa busca por melhor qualificação pode concretizar-se por meio de cursos de formação continuada, pós-graduação, mestrado ou

doutorado, e serve para suprir algumas lacunas dos professores na procura de formação e de informação.

Com relação aos professores 3 e 4, estes manifestaram certo otimismo em relação à proximidade dos pais, em ajuda à inclusão das crianças com deficiência na escola de ensino regular. Esses professores consideram que quando a família oferece respaldo ao professor melhora bastante a comunicação e o trabalho com a criança. Assim, é notável a importância de se romperem barreiras entre família e escola para enfrentar esses desafios.

No próximo eixo temático, serão apresentados outros elementos que dificultam e desafiam as práticas pedagógicas dos docentes, e demandam apoio das Instituições Educativas e da Secretária Municipal de Educação em relação à formação continuada, espaços físicos, planejamento, material, entre outros.

4.6 Eixo Temático VI - Apoio das Escolas Municipais de Educação Infantil e SEMED: um pilar importante no trabalho escolar

O trabalho docente tem sido marcado pelas mudanças sociais que acontecem no mundo contemporâneo. Os professores de Educação Física defrontam-se, diariamente, com imprevistos inerentes à sua intervenção, como limites dos métodos, dos materiais e dos conteúdos de ensino, avaliações do trabalho realizado em relação aos objetivos traçados, enfim, uma série de exigências, expectativas e contingências que percorrem e influenciam seu trabalho.

O trabalho docente não deve ocorrer de maneira isolada no interior das instituições escolares. Pelo contrário, ele precisa estar inserido na complexa teia que caracteriza o cenário social, inter-relacionando-se com a Instituição Educativa, a Secretária de Educação, e o corpo docente e discente, em diversas transformações.

Pode-se perceber, por meio das narrativas dos professores referentes às contribuições das Instituições Educativas ao trabalho que realizam, poucas diferenças de argumentos entre esses docentes. Ao serem questionados sobre o apoio à formação continuada, espaço físico, planejamento e material, têm-se as seguintes respostas:

[...] A EMEI possui um espaço físico muito bom para as crianças, com uma biblioteca, vários tipos de livros, e um bom número de materiais (Professora 1).

[...] O espaço físico da EMEI é muito bom, conta com uma parte gramada, parte aberta e com parquinho. Nosso planejamento e relatórios estão sendo cobrados por mais que a gente esteja de forma remota (Professora 2).

[...] Por ser uma EMEI central seu espaço é diferenciado! Ela possui uma quadra coberta grande, os materiais são bons para trabalhar, e o nosso planejamento e formações sempre tem todo o suporte técnico dos coordenadores e da direção (Professora 3).

[...] Nesse momento de pandemia o suporte tem sido só da equipe técnica e da coordenadora. Os espaços físicos não estão sendo usados, mas são ótimos, e estamos tendo formações *online* pelo Youtube (Professor 4).

[...] Minha coordenadora sempre manda um curso diferente para fazer. Na questão de espaço, a EMEI procura sempre manter limpo o gramado e os locais onde vou utilizar. Ganhei até um armário para guardar um pouco dos meus materiais (Professora 5).

[...] Preciso de uma sala específica para as aulas de Educação Física onde eu possa organizar todos os meus materiais, pois às vezes eu preciso de colchonetes e eu tenho que ir lá no depósito que fica longe para pegar ou preciso pedir emprestado para a professora que está utilizando durante o sono das crianças (Professora 6).

Os professores concordam que as instituições educativas oferecem apoio na medida de suas possibilidades; que os espaços físicos das EMEIS são suficientes e bons para trabalhar as atividades propostas com as crianças, contudo, é preciso que disponibilizem mais material. Na Educação Infantil, o professor deve trabalhar com as crianças os conceitos e conteúdos fundamentais para seu desenvolvimento oferecendo-lhes um ambiente de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual (BORGES, 1987).

Esse fato tem sido efetivo, como se pode perceber nas EMEIS, haja vista que algumas narrativas relatam que há, por parte da coordenação e direção escolar, um acompanhamento satisfatório do planejamento e conteúdo semanal; esses professores sentem que existe um empenho, de cada uma das partes, para que tenham o material necessário para ministrar suas aulas.

A professora 1, em seu relato, ressalta que, além de um bom espaço físico para trabalhar suas atividades, a instituição possui uma biblioteca com bom acervo voltado tanto aos professores como às crianças. Já a professora 2 ressalta que, além dos espaços físicos, as EMEIS possuem uma parte aberta e um parquinho para desenvolver suas atividades. Enfatiza que todo o seu planejamento e relatórios estão sendo cobrados e avaliados normalmente, mesmo em aulas *online*.

A professora 3 expõe que na EMEI em que trabalha, pelo fato de estar situada na região central da cidade, possui até uma quadra coberta para as suas aulas, relatando, ainda, que conta

sempre com o apoio técnico da instituição ao seu planejamento e formações. O professor 4 relata que esse apoio técnico e da direção tem sido fundamental, neste momento de pandemia, e que suas formações estão acontecendo *online*, via Youtube.

A professora 6, por sua vez, destacou, em sua fala, a importância de se ter, para a disciplina de Educação Física, uma sala específica dentro da instituição, tendo em vista que a disciplina é de grande importância na formação da criança. Nesse sentido, Tani (2001) considera que o profissional de Educação Física, principalmente nas séries iniciais, é aquele que atua de modo a estimular as crianças a serem ativas e praticarem exercícios nos anos escolares e também fora do ambiente escolar.

Ao ser indagada sobre as contribuições que a instituição educativa na qual trabalha tem dado, a professora relata:

[...] Eu acho que são poucas! Eu não tenho alguém que entende minha área para que eu consiga dialogar e me compreender, a maioria são pedagogas e não entendem o conteúdo e não me compreendem (Professora 6).

É possível entender esse tipo de inquietação revelado pela professora, pois escolher os conteúdos ao longo do ano ou do bimestre/semestre requer conhecimento e discernimento sobre o que é importante para cada faixa etária e deficiência. Para Zabala (1998, p. 30), os conteúdos “[...] são complexos e variados envolvendo as habilidades, técnicas, conceitos e atitudes e esses conteúdos de aprendizagens possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de interação social [...]”.

Pelas vozes dos professores, fica evidente o quanto é importante haver um profissional da mesma área que ofereça apoio e suporte pedagógico, fundamental no trabalho dos profissionais de Educação Física na escola, alguém que entenda e compreenda a importância daquela atividade para a criança.

É conhecido por todos que se envolvem na área da educação o apoio que a maioria das escolas oferecem em relação à formação continuada dos docentes; neste quesito, os professores participantes desta pesquisa foram unânimes em relatar que as Instituições Educativas promovem, em todo início de período escolar, uma semana de formação, que alguns coordenadores proporcionam encontros entre toda a equipe escolar e que muitos participam de grupo de estudos. Cada instituição apoia de acordo com a sua realidade e disponibilidade, mas cabe, também, ao professor, buscar ampliar sua formação continuamente e saber aproveitar

ao máximo as formação pedagógicas quando oferecidas pela secretaria de educação, pois as unidades escolares pausam as aulas curriculares para focar nos estudos dos professores.

Permanecer atualizado na área de atuação e se basear em recentes estudos deve ser um dos desafios enfrentados pelo professor de Educação Física. Atuar com crianças com deficiência ou com qualquer outro tipo de público requer bons referenciais para que a prática pedagógica seja construída sobre excelentes pilares. Estudos reconhecem que, no tocante à Educação Inclusiva, a abordagem na graduação é frágil e deficitária. Percebemos algumas carências na formação de professores que necessitam ser melhoradas, tais como: o aumento do número de formação, o acesso à formação, o interesse por parte dos professores, entre outros. Surge, então, indagações como esta: Como os professores estão conseguindo trabalhar nessa área, se ambos, professor e área específica, apresentam formações deficitárias?

Essa indagação pode ser respondida com o discurso de Carmo (2002, p. 8):

Acreditamos que isto esteja ocorrendo porque o conhecimento veiculado por essa área, historicamente, foi edificado visando atender concepções unias de saúde, de homem e corpo, deixando de levar em conta que a realidade em que vivemos é diversa e formada concretamente por homens diferentes em raça, cor, sexo, habilidades, capacidades, limites e possibilidades.

Diante do exposto, há muito a ser transformado na Educação Física Infantil com crianças com deficiência, especialmente em relação ao conhecimento que as pessoas têm sobre essa área, a fim de nela poderem trabalhar. É preocupante verificar que esse conhecimento pode não estar sendo compartilhado aos futuros professores e, desse modo, a prática pedagógica tem deixado muitas lacunas referentes aos objetivos. Deve-se considerar, entretanto, a complexidade de se trabalhar em um contexto caracterizado por dessemelhanças e diversidades, diferente daquele que se caracterizava, anteriormente, pela homogeneização.

Outro dado analisado dentro desse mesmo eixo, que pode ser considerado importante e de auxílio às práticas pedagógicas dos professores, diz respeito às contribuições da SEMED no trabalho do professor de Educação Física nas EMEIs. As narrativas foram as seguintes:

[...] O material (apostila) quando vem da SEMED vem tudo bagunçado, e os cursos são sempre iguais. Não vem nada voltado para criança com deficiência (Professora 1).

[...] Disponibiliza o link das Reflexões Pedagógicas que são cursos ofertados para os professores (Professora 2).

[...] Os cursos promovidos pela SEMED foram de fundamental importância nesse momento de pandemia (Professora 3).

[...] Está contribuindo muito com os cadernos e nas Reflexões Pedagógicas (Professor 4).

Quando a professora 1 afirma que “vem tudo bagunçado”, ela quer expor que, neste momento de pandemia, o caderno de atividades vem muito diferente em relação àquele com o qual a professora está trabalhando, sem falar dos atrasos. Ela afirma que quando os próprios professores organizavam os cadernos, ficavam bem mais de acordo com a realidade da instituição, e sempre eram entregues no prazo, aos pais.

Partindo-se do princípio que o professor é o mediador principal de todo esse processo, cabe a ele, portanto, promover as condições de conhecimentos a todas as suas crianças. Por esse motivo, de fato, essa intervenção pedagógica deve partir dos professores que acompanham a criança no dia a dia e auxiliam no desenvolvimento dela. Dessa forma, tanto a elaboração de cadernos quanto o modo de organizar os grupos no ambiente escolar não deveriam partir da Secretaria de Educação. Borges (1987) reforça a necessidade de se conhecer e entender as particularidades e as necessidades básicas de cada aluno no período escolar, e é o professor quem conhece, no dia a dia, as características de cada criança.

A professora 2 menciona que a Secretaria Municipal de Educação promove e organiza formações pedagógicas que são disponibilizadas por meio de links de acesso para os professores. Além de formações voltadas à Educação Infantil neste momento de pandemia, a SEMED propicia temas que abordam a saúde mental e emocional dos professores, sempre de maneira remota.

Bonilla (2011) considera que não se deve pensar em um currículo separado de uma das imprescindíveis dimensões do sujeito, que é a sua dimensão técnica, de produção e incorporação nesse contexto de técnicas. Nesse sentido, a preparação inicial de professores, no Brasil, precisa ser reconsiderada, o que implica repensar o currículo dos cursos de formação. Juntamente com a formação inicial de professores, a formação continuada, basicamente, está bem fragilizada, principalmente em relação ao uso das tecnologias.

Preparar professores no momento de Web 2.0 (ambientes virtuais) está sendo um grande desafio para todos, haja vista as práticas das instituições escolares e das próprias universidades incumbidas dessa formação ainda estarem voltadas para uma perspectiva de consumo de informação de conhecimentos (BONILLA, 2011).

Os professores 3 e 4 relatam que a SEMED tem sido de fundamental importância neste momento de pandemia, principalmente quando tudo começou, na medida em que os profissionais estavam perdidos e toda a equipe técnica contribuiu para dar rumo e direção na configuração de trabalho. A ajuda fundamental também ocorreu na elaboração dos cadernos escolares, diante da necessidade de se fazer algumas adaptações, além das mudanças no formato das formações pedagógicas de professores.

Em relação aos materiais, as instituições de ensino tentam adquirir da melhor maneira possível, porém existem dificuldades, haja vista que às vezes não dispõem de recurso financeiro, porque a Secretaria atende muitos pedidos, mas solicita alguma participação das escolas. Por fim, foram observados que ainda há muito a ser feito a fim de conseguir dar conta de trabalhar com as diversidades e desafios nas aulas de Educação Física Infantil, principalmente com crianças com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil, nas EMEIS de Campo-MS, em tempos de Pandemia Covid-19. Procurou-se destacar as práticas pedagógicas desenvolvidas por esse professor antes e durante o período de pandemia. Também, o estudo em tela trouxe estas considerações resultantes da análise dos dados e das narrativas dos professores de Educação Física sobre as práticas pedagógicas correspondentes a essa disciplina, pelo viés do processo de inclusão de crianças com deficiência.

A pesquisa perpassou a identificação e o diálogo com seis professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e possuem, em suas turmas, o maior número de crianças com deficiência, ou seja, um professor de cada polo das Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Campo Grande-MS. Destaca-se que o referencial teórico buscou analisar os dados obtidos, tendo como princípio o contexto sócio-histórico, pois, como mencionado, acredita-se nas interações, inclusões e mediações do professor como forma de transformar as práticas sociais.

Nesse sentido, acredita-se, também, que as práticas pedagógicas e o trabalho realizado nas Escolas Municipais de Educação Infantil, pelos professores, pode transformar as crianças em relação ao modo de ver e de sentir as diferenças em uma sociedade que ainda oprime os considerados fora de um padrão, como as crianças com deficiência. Seguindo o pressuposto de que é nas práticas pedagógicas que ocorrem as maiores interações nos espaços escolares, e de que compete ao professor a adoção de práticas bem planejadas, as quais propiciem condições igualitárias de aprendizagens e de inclusão de todas as crianças, sem exceção, problematizou-se a pesquisa por meio da seguinte questão central: Que práticas estão sendo desenvolvidas pelos professores de Educação Física para a inclusão de crianças com deficiência, nas EMEIS de Campo Grande, MS?

Destacam-se, também, os objetivos específicos traçados para a pesquisa, quais sejam: a) Compreender as concepções de criança e infância a partir da Sociologia da Infância e suas contribuições para Educação Física Infantil; b) Identificar a concepção de inclusão dos professores de Educação Física; c) Investigar quais e como acontecem as práticas pedagógicas do professor de Educação Física Infantil com crianças com deficiência; d) Fazer o levantamento das dificuldades, desafios e possibilidades que os professores de Educação Física enfrentam para

desenvolver seu trabalho.

Como foi exposto, os resultados foram apresentados na forma de seis eixos temáticos, cuja divisão foi apenas no sentido de permitir uma análise mais precisa e compreensiva, sem, contudo, comprometer a unidade do trabalho.

No primeiro eixo temático, que tratou sobre a compreensão dos professores acerca de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância, observou-se que as narrativas dos professores vão quase todas na mesma direção, pois o fato de evidenciar a Sociologia da Infância, nesse contexto, faz com que alguns professores tenham dificuldades em explicar sobre o tema, achando que o desconhecem completamente. A análise apontou que eles apresentam uma concepção de criança e infância idealizada, que é a de ser feliz, de brincar, ser mais livre, ou seja, a garantia e o direito de se constituírem como seres humanos sociais. No entanto, ao mesmo tempo em que os professores colocam as crianças como seres idealizados e felizes, quando se referem à educação dessas crianças com deficiência, reconhecem-nas como sujeitos sociais, o que torna fundamental aceitá-las como tal, com fantasias e necessidades pertinentes à idade ou decorrente de qualquer deficiência.

No segundo eixo temático, que tratou sobre as práticas pedagógicas de inclusão, a análise das narrativas apresentou que a ideia mais marcante é a necessidade de se melhorarem as Escolas Municipais de Educação Infantil de modo que desenvolvam um trabalho com turmas menores e não lotadas, com aumento de material, apoio de outros profissionais durante as aulas, e mais experiência acerca da Educação Infantil e o processo de inclusão. As inúmeras formas de práticas pedagógicas inclusivas só terão resultados positivos quando forem bem planejadas e realizadas visando ao melhor desenvolvimento de cada criança. Para tanto, há que se priorizar elementos que devem compor o currículo do professor, tais como: conteúdos, materiais, recursos a serem utilizados, organização do espaço, a avaliação, o apoio da família, a equipe escolar e a sua metodologia.

No terceiro eixo temático, que tratou sobre as práticas pedagógicas em tempos de pandemia, remetendo aos tempos anteriores a ela, a análise mostrou o quanto os professores são a favor das aulas presenciais, principalmente se tratando da inclusão social. Percebeu-se, pela análise de suas narrativas, que, para os professores, a rotina normal possibilita que a criança com deficiência tenha maiores condições de aprendizagem, pois interage bastante com outras crianças e com os adultos que ali estão, os quais garantem proteção, cuidado e todos os direitos

à educação. Outro ponto importante é que a escola oportuniza às crianças experiências globais diferentes das que vivenciam no ambiente familiar.

No quarto eixo temático, que discutiu as práticas pedagógicas em tempo de pandemia, a análise revelou expressões de tensão, como a que se segue: “eu não conheço os alunos”. Percebeu-se um descompasso em relação a como as práticas pedagógicas ocorriam anteriormente à pandemia trazida pela Covid-19 e como ocorrem neste tempo de afastamento, sobretudo, no que se refere ao contato com as crianças com deficiência em aulas remotas. Nesse sentido, os professores manifestaram tensões, pois a participação das crianças com deficiência nesse período não ocorreu de maneira efetiva, mesmo tendo o contato com a família.

No quinto eixo temático, que trata sobre as dificuldades e descobertas desses professores participantes, foi possível perceber, em suas narrativas, uma ênfase à superlotação das salas de aula, a sobrecarga de atribuições, além da necessidade de apoio especializado para cada criança com deficiência, são pontos específicos que necessitam ser melhorados para que o professor consiga conduzir melhor o seu trabalho, conforme já ressaltado anteriormente. A busca por novos conhecimentos e investimentos apresenta-se como item importante para quem atua na Educação Infantil e com crianças com deficiência.

Por fim, no sexto eixo temático, procurou-se trazer elementos recolhidos de diálogos entre o apoio da instituição educativa e a Secretária Municipal de Educação. Nesse eixo, foi possível observar que o trabalho docente não deve ocorrer de maneira isolada, no interior das escolas. Conforme as narrativas pôde-se perceber que as instituições educativas oferecem apoio na medida de suas possibilidades, e que a Secretaria de Educação promove formações voltadas para Educação Infantil, mas não para crianças que possuem algum tipo de deficiência.

Esses resultados contribuíram para entender a importância das práticas pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil, para melhor fundamentar o trabalho desenvolvido com a criança com deficiência. Não se pode, em nenhum momento, culpá-las pelas respostas às perguntas, pois, como aponta Ferreira (2006), o professor preocupado com a formação global da criança e favorável ao processo de inclusão adotará práticas educativas que valorizem a diferença e respeitem a diversidade, observando sempre as capacidades e habilidades individuais e praticando uma intervenção consciente e responsável.

A forma como o professor vê a criança determina, muitas vezes, a sua interação com ela; cabe, pois, a mediar esses elementos, conflitos, competições, agressividade etc. É necessário estar atento às suas próprias atitudes e ao que seja relevante/importante ou não para

o desenvolvimento das potencialidades das suas crianças, conviver com a diferença e buscar diariamente maneiras de vivenciar o processo de inclusão.

Desse modo, para avançar no processo de inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física deve-se pensar nas necessidades das crianças e também dos professores; eles precisam de auxílio para suprir todas as necessidades que surgem dentro de suas salas de aula, quadras, durante todo ano letivo. A análise evidenciou que, conquanto os professores de Educação Física da Educação Infantil com crianças com deficiência estejam atentos às suas práticas pedagógicas, existem dificuldades e desafios a serem vencidos no processo de inclusão nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Campo Grande-MS.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; DE OLIVEIRA, F. **A sociologia da infância no Brasil**: uma área em construção. Educação (UFSM), v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010.
- ALMEIDA, G. P. **Minha escola recebeu alunos para a inclusão**. Que faço agora? Rio de Janeiro: Wak ed., 2011.
- ALMEIDA, P. C. A DE. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar. São Carlos, 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.
- AMARILHA, M. Infância e literatura: traçando a história. In: **Educação em questão**. Natal: EDUFRN, v.10/11, p.126-136, 2002.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- BARDÍN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições Setenta, 2009.
- BEZERRA, G. F. O Apoio Pedagógico Especializado em classe comum: o caso de Campo Grande-MS como metonímia da precarização na Educação Especial. **LES: Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 25, n. 44, jan./abr. 2020.
- BONETTI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S.(Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONILLA, M. H. S. Formação de Professores em tempos de web 2.0. In: Maria Teresa de Assunção Freitas (Org.). **Escola Tecnologias digitais e Cinema**. Juiz de Fora: ed. UFJF, 2011.
- BORGES, C. J. **Educação Física Para o Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- BRANDÃO, I. F. A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados. **Ilana Figueiredo Brandão–Salvador**, 2010.
- BRASIL. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, no 135, p. 13563.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil, 1998.

BROSTOLIN, M. R. A Sociologia da Infância na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS** – v.12, n. 23, p. 316-330, jan-jun, 2020.

BUENO, S. T.; RESA, J. A.Z. **Educacion Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales**. Malaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak ed., 224 p. 2009.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a Educação Física: Que movimentos são estes? **Revista Integração**. Ano 14. 2002.

CARVALHO, A. F. de. Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação [Internet]. **VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, p. 01-15, 2014.

CARVALHO, C. L DE; ARAÚJO, P. F DE. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física**. *Educacion Física y Ciencia*, vol. 20, n. 1, 2018. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=439954642001.

CARVALHO, J. N. M; BROSTOLIN, M. R. Crianças como atores sociais no espaço/Tempo e da Creche: Um olhar pela sociologia da infância. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v.28, n 3, p 287-305, set-dez, 2017.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar**, Curitiba, n 34, p.241-250, 2009.

CIDADE, R. E. A., FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e desportos para portadores de deficiências: uma abordagem para professores de 1º e 2º grau**. Uberlândia: INDESP, 2002.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola**. 1997. Disponível em: www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf. Acesso em 4 jul. 2020.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, C. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, out./dez, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DEL PRIOPRE, M. (Org.). Apresentação. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007a.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. de. Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de Pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan./ jan., 2021, Universidade Federal de Santa Catarina.

DIDONET, V. A LDB e a Política de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

FALKENBACH, A. P. **Inclusão**: perspectivas para as áreas de educação física, saúde e educação. 1. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação**. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, V. **Educação Física interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**, Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed., Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo, Phorte Editora, 2001.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências de Educação**. n. 8, p.7-29, jan./abr., 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, **Revista Inclusão**. n. 1, 2005.

GRUPO de Estudos Ampliados de Educação Física. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis SC**. NEPEF/UFSC/SME Florianópolis, 1996.

GUALBERTO, C. G. **Atitudes Sociais e práticas pedagógicas nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva**. Jataí, 2017. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. DE A.; MULLER, F. A Reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 46, 2020.

HENNING, C. E. **Interseccionalidade e pensamento feminista**: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, G, DE M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. **Coleção Educação Contemporânea**. Autores Associados, 2004.

JENKS, C. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.

JUSTINO, A. F. **Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência**: duas categorias sob o olhar de um antropólogo. 2017.

KAUSS, C. T.; REIS, H. M. M. S. A. **O profissional professor e a educação inclusiva**: representações sociais em construção. Goiânia, 2013. 36ª Reunião Nacional da ANPEd.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011. p. 385-395.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, A.L. F. **Concepções de professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar**: um estudo de práticas pedagógicas. Brasília, 2019. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, E. D. A. – **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

MACHADO, R. **Acordais fundamentos teórico-poético da arte de contar histórias**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo. Santa Maria. **Educação**. v. 42, n. 1, p. 149-162, jan./abr. 2017.

MARTINS, G. A. F. **Bem-Estar/mal-estar no trabalho do professor de educação física em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande MS**. Campo Grande, 2017. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. Espírito Santo, 2018. Centro de Educação Física e Desportos. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação – PEE/MS, 2014-2024**.

MATTOS, M. G. DE.; NEIRA, M. G. **O papel do movimento na educação infantil**. In: Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância [S. l: s.n.], 2003.

MAUERBER, de; CASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto/SP: Tecmed, 2005.

MAZZOTTA, M. J. DA S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, S.; BICHARA, I. A construção de “lugares de crianças” no contexto escolar: implicações educacionais. In: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MINAYO, M. C. DE S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: . (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. DE S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed., Petrópolis: Vozes 2002.

MORAES, C. D. DE. **A Educação Física e a Interdisciplinaridade na Educação Infantil**. Campo Grande, 2018. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MORAES, F. F. DE. **Educação Física na Educação Infantil: prática pedagógica e formação docente**. Uberlândia, 2017. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia.

MOREIRA, U. A. A criança “inocente” a partir de registros de batismos do século XIX. In: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 235-248.

NASCIMENTO, K. A. DE O.; MELO, P. S. L. A. **A Práticas Pedagógica dos professores de APOIO Pedagógico Especializado- APE: Paradigmas conservadores e Inovadores da educação**, Teresina-PI, Universidade Federal de Piauí, 2020.

NOGUEIRA, I. DA S. C. O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 3, p. 491-517, 2016.

OLIVEIRA, F. L. DE. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas? **Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 441-468, 2018.

PADILHA, A. M. L. P. Quem pergunta “precisa” saber. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 185-.194.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto políticopedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. **Revista Compós**, Belo Horizonte, 2007.

PEREIRA, A. **Saberes da docência de professores/as de educação física atuantes na educação infantil**. Orientador: Valéria Silva Ferreira. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

PEREZ, B. B. **Educação Infantil Inclusiva**: a Corporeidade e o Brincar na diferença. São Paulo, 2018. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

REBELO, A. H. M.; SIMÃO, M. B. **Formas regulatórias na educação infantil**: retratos a partir da perspectiva das crianças. São Luiz/MA, 2017. 38ª Reunião Nacional da ANPEd.

RICARDI, G. C. L. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS**: um olhar sobre a atuação das profissionais de Educação Infantil. Campo Grande, 2008. 190p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RODRIGUES, C. G. **Educação Física Infantil**: Motricidade de 01 a 06 anos. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org) **Inclusão e educação doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-315.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. **REI- Revista de Educação do IDEAU**. v. 5 – n. 12 - Julho - Dezembro 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva**. In: 3º Simpósio Educação e Comunicação, set. 2012. p. 77-87. Disponível em: Acesso em: 07 dez. 2014.

SANTOS, M. P. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Instituto Phillippe Pinel/PUC/UFRJ, 2002.

SANTOS, S. V. S. Currículo na Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**. v. 34, p. 1-32, 2018.

SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e Miúdos**; perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A., 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In VASCONCELLOS & SARMENTO (Org). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p.25-49.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da criança Universidade do Minho, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê Sociologia da Infância**: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade, Culturas**. n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações. Revista de sociologia**, n. 4, p. 91-113, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n. 40, jan./abr.2009.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SA YÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.): **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SILVA, I. DE O. et al. **Recomendações ao Poder Público e às organizações da Sociedade Civil sobre a proteção social, a educação e o cuidado com as crianças a partir dos primeiros resultados da pesquisa**: “Infância em Tempos de Pandemia: Experiências de

crianças de 8 a 12 anos em Belo Horizonte e região metropolitana”, 2021.

SILVA, P. V.; COSTA Jr., A. L. *Efeitos da atividade física para saúde de crianças e adolescentes*. **Psicologia Argumento**, Curitiba, Vol. 29, n.64, p.41-50, jan./mar. 2011.

SOMBRIO, C. M.; RODRIGUES, A. P. O uso das TICs nas salas de recursos TGD. **CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias na Educação**. V. 9 Nº 1, julho, 2011.

STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 240 – 250.

STRECK, D. R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TANI, G. Contribuições da aprendizagem motora à educação física: uma análise crítica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 6, p. 65-72, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, uso e limites. **Caderno de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

TEZZA, E. M. A. **O que é Síndrome de Down**. Texto Didático, UFPR, Curitiba, 1995.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, Editora UFPR, p. 181-195, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. DE C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Análise da autoeficácia docente de professores de educação física**. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 2010. 338 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

VIEIRA, L. M. Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE)**. Brasília. v.5, n.9, p.245-262, jul./dez. 2011.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE - 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
ENTREVISTA - PROFESSORES**

Pesquisador responsável: Gerson Falcão Acosta

Endereço: Travessa Cristo Rei, 33, Jardim Alto São Francisco, Campo Grande -MS

Fone: (67) 99262-2692 E-mail: gersonfalcao@hotmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa **“As Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil nas EMEIS de Campo Grande –MS em tempos de Pandemia Covid-19”**, que está sendo desenvolvida pelo pesquisador Gerson Falcão Acosta, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Regina Brostolin.

Leia com cautela as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, perguntar para o pesquisador a fim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, uma pertence ao (à) senhor (a) e a outra ao pesquisador responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não participar da pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. A qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e sua participação.

Esta pesquisa possui como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física da Educação Infantil na inclusão de crianças com deficiência. E como objetivos específicos: compreender as concepções de criança e

infância a partir da Sociologia da Infância e suas contribuições para Educação Física Infantil; identificar a concepção de inclusão dos professores de Educação Física; investigar quais e como acontecem as práticas pedagógicas do professor de Educação Física Infantil com crianças com deficiência; levantar as dificuldades, desafios e possibilidades que os professores de Educação Física enfrentam para desenvolver seu trabalho.

Esta entrevista será realizada com professores de Educação Física que ministram aulas nas EMEIS de Campo Grande- MS, e que atendem crianças com deficiência em suas turmas. Não participarão da entrevista os professores de Educação Física que não ministram aulas nas EMEIS.

Sua participação na pesquisa será por meio de uma entrevista semiestruturada que tem como objetivo compreender quais e como acontecem as práticas pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência. A entrevista durará em média 30 minutos e será realizada via meet, ocorrendo por vídeo conferência sendo necessário o distanciamento social por conta da pandemia causada pela COVID-19. A entrevista será gravada e transcrita pelo pesquisador, ademais, sua orientadora também terá acesso ao conteúdo da entrevista. Antes da utilização dos dados coletados na entrevista, o (a) senhor (a) terá acesso a gravação e a transcrição para, se necessário, realizar considerações.

O material físico e/ou digital produzido durante a entrevista será conservado, garantido o sigilo das informações pessoais, o material físico será conservado em local seguro na casa do pesquisador e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal do pesquisador, os materiais físicos e/ou digitais serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletado do drive pessoal do pesquisador.

A entrevista feita com o (a) senhor (a) não trará nenhum risco, pois existe uma hierarquização natural entre o pesquisador e o (a) docente participante da entrevista, e a entrevista será pautada pelo respeito existente no ambiente acadêmico e os critérios éticos exigidos. Ainda, o (a) senhor (a) poderá optar por não responder às perguntas ou finalizar a entrevista a qualquer momento.

Sua participação é importante, ao participante não haverá nenhum benefício financeiro, entretanto, haverá benefícios sobre a construção de um produto educacional que poderá ser utilizado por professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação, pois o produto educacional produzido por meio desta pesquisa ficará disponível para os professores que participaram da pesquisa e para a comunidade em geral.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, o (a) senhor (a) será compensado (a), conforme determina a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Li este Termo e acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) sobre a pesquisa: “As Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil nas EMEIS de Campo Grande – MS” e concordo voluntariamente em participar:

_____ ___/___/___

Assinatura do entrevistado.

Declaro que obtive de forma voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado.

_____ ___/___/___

Assinatura do responsável pelo estudo.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Endereço: Avenida Tamandaré, nº 6.000 - Bloco Administrativo- Sala A 027, Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS.

Tel. (67) 3312-3478 / E-mail: cep@ucdb.br

APÊNDICE - 2**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

DATA: _____ CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO: PROFESSOR: _____

Eixo I – Perfil do Profissional

Idade: _____ sexo: _____

Estado Civil: _____ Contratado: _____ Concursado: _____

Carga Horária na REME: _____ Escola: _____ Trabalha na Rede Particular: _____

1. Formação: graduação: _____ lato sensu: _____ stricto sensu: _____ outros: _____

Quanto tempo está formado na área de Educação Física? Tem alguma pós-graduação? Se sim, em qual área? Se não, por que ainda não fez?

2. Tempo de magistério: _____ nível de atuação: _____

Como chegou na Educação Infantil? Já atuou antes na Educação Infantil?

Eixo II – Práticas Pedagógicas e a atuação do professor

3. Você já ouviu falar sobre a Sociologia da Infância? Como compreende a criança e a infância?

4. O que você entende por inclusão? Quais experiências de inclusão tem?

5. Já trabalhou com crianças com deficiência? Já fez algum curso na área da Educação Infantil ou Educação Física Inclusiva?

6. Como era a realização do seu trabalho com crianças com deficiência antes da pandemia?

7. Como acontecia a interação entre as crianças durante as aulas de educação física?

8. E como está sendo agora?

9. As crianças com deficiência em suas turmas têm algum professor de apoio durante as suas aulas? Se sim, como era realizada e como está sendo realizado em tempo de pandemia?

Qual é a relação do professor de Educação Física e o professor de sala de aula?

10. Quais práticas pedagógicas desenvolve com as crianças com deficiência?

11. Existem dificuldades para realizar seu trabalho? Quais?

12. O que te ajudaria a melhorar ou contribuiria para o seu trabalho?

13. Que contribuições à sua Instituição Educativa tem dado para seu trabalho em relação a formação continuada, espaço físico, planejamento, material?

14. E a SEMED?