

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Valesca Felix Machado

**EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO:
REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL**

Santa Maria, RS
2019

Valesca Felix Machado

**EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: REPERCUSSÕES DA
FORMAÇÃO INICIAL**

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília da Silva Camargo
Coorientadora: Prof^a Dr^a Luciana Erina Palma

Santa Maria, RS
2019

Valesca Felix Machado

**EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: REPERCUSSÕES DA
FORMAÇÃO INICIAL**

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Aprovada em 10 de Setembro de 2019:

Maria Cecília da Silva Camargo, Dr^a. (Presidente/Orientadora)

Luciana Erina Palma, Dr^a. (Coorientadora)

José Francisco Chicon, Dr. (UFES)

Mara Rubia Alves da Silva (UFSM)

Leandra Costa da Costa (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

RESUMO

EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL

AUTORA: Valesca Felix Machado
ORIENTADORA: Maria Cecília da Silva Camargo
COORIENTADOR: Luciana Erina Palma

O objetivo que conduziu esse estudo consiste analisar e compreender de que modo a experiência de iniciação à docência de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física em contexto de inclusão na Educação Infantil repercute sobre sua formação. O estudo teve como problemática a seguinte questão: O que os acadêmicos e egressos do PIBID expressam, por meio das narrativas de formação, sobre sua experiência de formação em contexto inclusivo na Educação Infantil? Para o entendimento desse processo foi realizada uma revisão de literatura sobre Inclusão Escolar, Educação Física e Educação Infantil, dando prosseguimento em caráter complementar uma revisão bibliográfica sobre inclusão. O procedimento metodológico, com o intuito de alcançar o objetivo, é caracterizado como um estudo descritivo de viés qualitativo. Como procedimento para a produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 acadêmicos e egressos do Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visando à produção de narrativas sobre sua experiência no Programa institucional de Iniciação à Docência (PIBID) com a Educação Infantil, em contexto de inclusão. Como principais resultados o estudo abarcou, a partir das narrativas, importantes relatos sobre as experiências vividas no nível de Educação Infantil e com crianças com deficiência, apresentando a importância de um Programa de Iniciação à Docência na Formação Inicial de professores e estar inserido na educação básica de ensino, por meio das seguintes categorias: Iniciação à Docência e formação inicial; Iniciação à Docência, o processo de inclusão e a Educação Infantil; e, por último, Educação Infantil, Educação Física e Inclusão: Aprendizagens a partir da iniciação à docência. Conclui-se que o estudo não se resulta como finalizado, pois existem vários aspectos a serem estudados e aprofundados através da literatura científica da área. Notadamente, a experiência com a Educação Física no contexto da Educação Infantil, mostra-se como um terreno fértil para estudos que direcionem um olhar cuidadoso e sensível ao cotidiano vivido nas escolas.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Educação Física. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

PHYSICAL EDUCATION, CHILD EDUCATION AND INCLUSION: REPERCUSSIONS OF INITIAL TRAINING

AUTHOR: Valesca Felix Machado
ADVISOR: Maria Cecília da Silva Camargo
CO-ADVISOR: Luciana Erina Palma

The objective that conducted this study consists of analyzing and understanding how the experience of initiation to teaching of undergraduate students in Physical Education in the context of inclusion in early Childhood Education impacts on their education. The study had as problematic the following question: What do the students and graduates of the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID) express about their experience of formation in an inclusive context in early childhood education, through the narratives of formation? To Understanding this process was conducted a literature review on School Inclusion, Physical Education and Early Childhood Education, giving further complement to a bibliographic review about inclusion. The methodological procedure, in order to achieve the objective, is characterized as a descriptive study of qualitative bias. As a procedure for the production of data semi-structured interviews were conducted with 5 students and graduates of the Physical Education Degree Course Federal University of Santa Maria (UFSM), aiming to produce narratives about their experience in the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID) with Early Childhood Education, in the context of inclusion. As main results, the study included, from the narratives, important reports about the experiences lived at the level of Early Childhood Education and with children with disabilities, presenting the importance of a Teaching Initiation Program in Initial Teacher Education and being inserted in basic education of teaching, through the following categories: Teaching Initiation and initial formation; Teaching Initiation, the process of inclusion and early childhood education; and, finally, Early Childhood Education, Physical Education and Inclusion: Learning from the beginning of teaching. It is concluded that the study does not result as finished, because there are several aspects to be studied and deepened through the scientific literature of the area. Notably, the experience with Physical Education in the context of Early Childhood Education shows itself as a fertile ground for studies that direct a careful and sensitive look to the daily life lived in schools.

Keywords: Early Childhood Education. Physical Education. School inclusion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. METODOLOGIA	10
2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	11
3. REVISÃO DE LITERATURA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL	13
4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	26
5. O CONTEXTO DO ESTUDO	34
5.1. INFORMAÇÕES GERAIS DOS PARTICIPANTES	35
5.2. INFORMAÇÕES GERAIS DA ESCOLA.....	37
6. ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS DADOS.....	38
6.1. CATEGORIA A: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL.....	38
6.2. CATEGORIA B: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, O PROCESSO DE INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	46
6.3. CATEGORIA C: EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: APRENDIZAGENS A PARTIR DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	58
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	76
APÊNDICE A - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	77
APÊNDICE B - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE PERIÓDICOS DA ÁREA DE EF .	78
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA.....	79
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA	80
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	81
APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	82
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –.....	83
APÊNDICE H – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	84
APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	85
APÊNDICE J – DADOS DA ESCOLA	86
APÊNDICE K– ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	87
APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	88

1. INTRODUÇÃO

Os princípios e a política de Inclusão tiveram seu início no Brasil em meados dos anos 90, atendendo às orientações do documento de Declaração de Salamanca (Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha-1994), que age Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área de Educação Especial. O documento demanda que os Estados assegurem os direitos comuns das pessoas com deficiência, principalmente o direito ao acesso à educação.

As recomendações e propostas da Declaração de Salamanca são guiadas por alguns princípios, a respeito das diferenças individuais; a educação é um direito de todos; cabe à escola adaptar-se às especificidades de cada aluno; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

No Brasil, em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) fez destaques a novos entendimentos em relação à Educação Especial e inclusão, conforme analisa Gulart (2004, p.16):

Subsidiar uma ação educativa, com o intuito de formar cidadãos, mostrando que a educação especial é parte integrante da educação geral, adotando o princípio da inclusão. Essa nova concepção defende que o ensino seja ministrado a todas as crianças, jovens e adultos com NEE, preferencialmente, no sistema regular de ensino, sendo que nele se encontra a Educação Física.

Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146/15 (BRASIL; 2015, p.1), que propõe “Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua Inclusão social e cidadania”. Dessa forma, determina que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento de alunos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Essas medidas definiram que as escolas devem receber as pessoas com deficiência, garantindo-lhes condições de atendimento adequadas, em todos os níveis de ensino.

Considerando as definições para as categorias de tipos de deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define o público-alvo de Educação Especial – as pessoas com deficiência – em três grupos: os que possuem Deficiências (intelectual/cognitiva, física, sensorial ou múltipla), Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei de Inclusão - (13.146/15) prescrevem que o atendimento educacional especializado (AEE) para crianças com deficiência deve estar presente em todos os níveis de ensino, inclusive, sempre que necessário, na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, prevalecendo uma avaliação e interação com a família e a comunidade.

O número de alunos com deficiência matriculados na rede de ensino regular vem aumentando nos últimos quatro anos, atingindo um atendimento de cerca de 90, 9%, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016. Um dos desdobramentos desse processo é a crescente busca de professores por informações sobre o tema *inclusão* e suas peculiaridades, conforme indicam Machado e Palma (2017). Há, portanto, uma demanda por formação, por parte dos professores, para que possam atuar de modo qualificado diante dessa realidade emergente.

Segundo Mantoan (2003), é importante que as escolas estejam preparadas, pois independente de ter alunos com deficiência ou não, todos irão se beneficiar com o processo de Inclusão. Assim, quando há organização escolar, possibilita-se a compreensão das identidades individuais e coletivas, bem como a valorização das diferenças de todos os alunos.

A escola deve se organizar a partir dos princípios educacionais, como, por exemplo, a estrutura educacional e a acessibilidade. Os professores devem estar preparados, realizando o empreendimento de capacitação de professores, bem como a formação continuada. Uma escola preparada e professores conceituados são considerados os primeiros passos para a inclusão escolar ter sucesso (MANTOAN, 2003). A referida autora define os princípios educacionais como constitucionais, sendo que “toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”.

De acordo com um estudo de Flores e Krug (2010), considerando o tema *formação de professores e o processo de inclusão* (grifo nosso), por muito tempo a Educação Física foi excludente por considerar que somente os mais habilidosos poderiam participar das aulas e até mesmo porque as pessoas com deficiência se encontravam fora da escola por uma questão social. Atualmente, esse modelo perdeu espaço, uma vez que o entendimento sobre o conhecimento dos professores a respeito de uma prática inclusiva se mostra relevante à necessidade de um planejamento para que suas aulas atendam às especificidades individuais de cada aluno, tornando-o um ser participativo.

A formação dos professores deve, segundo Dutra, Silva e Rocha (2006), ser adotada como o ponto de referência para caracterizar a escola inclusiva. E, ainda, o professor tem o

importante papel de preparar os alunos para conviverem com a diferença, sendo ele o determinante da troca de experiências e o aprendizado.

Conforme previsto na LDBEN (9.394/96), em seu artigo 59 (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino devem garantir em sua política de inclusão a formação dos professores com especialização apropriada em níveis médio ou superior, que, nesse caso, direcionado ao AEE, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração dos alunos nas classes comuns.

A formação é um requisito importante na trajetória profissional do professor, pois é por meio da busca de conhecimentos que ocorre a transformação. Assim, o professor terá novas visões sobre a escola, sobre a pesquisa, sobre o que está sendo discutido atualmente e novas formas de pensar e agir em sua profissão (CHIMENTÃO, 2009).

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação, consiste em um investimento individual de cada professor, construindo uma identidade, que também é uma identidade profissional”. O referido autor sugere que a formação do professor não implica acumulação de conhecimentos, mas exige um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente em uma identidade pessoal.

A formação é um processo de aquisição, investimento e elaboração de conhecimentos ao longo da trajetória na graduação e também antes e posterior a ela, ou seja, pressupõe que continuam ao longo da vida. Nunes (2001) destaca que é importante que se pense na formação através de uma abordagem que supere a trajetória acadêmica, assim influencia no desenvolvimento individual e coletivo, na trajetória profissional e organizacional da profissão docente.

Os cursos de formação inicial e continuada são os pontos de referência, garantindo a qualificação dos professores e os capacitando para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, Prieto (2007, p. 282) afirma que os professores devem ser qualificados “[...] para analisar diversas situações que envolvam processos de ensino e de aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando garantir o direito de todos à educação de qualidade.”

Quando se discute o tema *formação* é preciso pensar na relação entre teoria e prática durante esse processo. As experiências dos professores, bem como dos acadêmicos no decorrer de sua trajetória da graduação, aprofundam ou adquirem a experiência do cotidiano escolar ao longo de sua formação. Desse modo, cabe destacar a importância da iniciação à docência, ainda durante a realização da licenciatura, como um processo que propicia ao estudante a experiência concreta do magistério. Seguindo essa premissa, neste estudo se

considera a iniciação à docência, utilizando como exemplo os projetos de extensão e de ensino, assim como os estágios nos cursos de graduação. Considerando-se especificamente o Curso de Graduação em Educação Física Licenciatura, existem projetos de extensão e de ensino que são direcionados à atuação, bem como os estágios obrigatórios que exigem a atuação dos acadêmicos na área.

Como objeto de estudo destaca-se o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, estimado como projeto de ensino, que possibilita aos acadêmicos iniciar como docente, ainda na graduação, o contato com as escolas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi concebido pelo Ministério da Educação no ano de 2007, com o objetivo de incentivar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura das instituições federais de educação superior para atuar na Educação Básica Pública. Foi criado a partir da parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Superior – SESu, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, constituído pela portaria do MEC/CAPES/FNDE de 2007¹. O Programa tem como foco de ação o incentivo à docência, a fim de diminuir a distância entre a escola de educação básica de ensino e a Universidade (ANDRÉ, 2018).

Com o referido Programa criou-se uma nova possibilidade de aproximação dos alunos de graduação de licenciatura com a realidade da escola. Destaca-se, neste estudo, o segmento da Educação Infantil, que integrou o Subprojeto de Educação Física na Educação Básica do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFSM² e as experiências de inclusão vivenciadas pelos Bolsistas que integram esse projeto.

O estudo cria, por meio da produção de narrativas com os pesquisados, a possibilidade de um exercício reflexivo, de profundo caráter formativo, com a finalidade de produção de conhecimento acerca da temática. Pressupõe-se, com esse processo, explorar as experiências de iniciação à docência de Educação Física com a Educação Infantil, com o foco para as situações envolvendo crianças com deficiência nessa etapa da educação básica, temática ainda pouco abordada no campo acadêmico da Educação Física.

É importante considerar que, no Brasil, o processo de inclusão de pessoas com deficiência é relativamente recente e que a Educação Infantil, também, vem se tornando pauta relevante nas políticas públicas para a educação no país. Diante desse quadro, parece-nos relevante investigar a iniciação à docência em um contexto de inclusão na Educação Infantil,

¹A Lei 12.796

²Edital nº1/2011/2013/CAPES,

visando produzir conhecimento com pertinência social e científica para o campo acadêmico da Educação Física. O problema emergiu a partir da participação em grupos de estudos e na experiência de atuação com crianças com deficiência na Iniciação à Docência, na condição de bolsista do PIBID/UFSM, no subprojeto já mencionado, no segmento da Educação Infantil.

Ao longo desse período foi possível, de um lado, vivenciar a iniciação à docência em um contexto de inclusão, na condição de bolsista do PIBID, o que propiciou aprendizagens e também questionamentos em relação a esse tema. O fato de integrar um grupo de estudos voltado à inclusão e Educação Física Adaptada³ me favoreceu profissionalmente nas ações com as crianças na escola. Por outro lado, no convívio com colegas bolsistas do Programa e reuniões foi possível constatar as dificuldades, dúvidas e inquietações que emergiam entre eles. Essa experiência possibilitou o amadurecimento e sistematização de alguns questionamentos que conduziram ao problema de pesquisa abaixo descrito.

Desse modo, apresenta-se a questão que norteia este estudo: **O que os acadêmicos e egressos do PIBID expressam, por meio das narrativas de formação, sobre sua experiência de formação em contexto inclusivo na Educação Infantil?**

O objetivo do estudo consiste em analisar e compreender de que modo a experiência de iniciação à docência de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física em contexto de inclusão na Educação Infantil repercute sobre sua formação.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em um estudo descritivo de cunho qualitativo. De acordo com Triviños (1987, p. 124):

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...].

Com base em Josso (2004), a produção de dados pressupõe o uso de narrativas formativas, promovendo que, ao narrar suas vivências de iniciação à docência de Educação Física com a Educação Infantil em contexto de inclusão, os(as) participantes possam atribuir-lhes sentido, e, segundo a autora, promovendo experiências. O processo investigativo agrega,

³ Núcleo de Apoio e Estudos de Educação Física Adaptada (NAEEFA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

ao adotar essa metodologia, um componente formativo uma vez que entendemos se tratam de “experiências formadoras”.

Para a produção de dados foram selecionados 6 acadêmicos e egressos do Curso de Educação Física - Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que participaram do grupo do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Subprojeto Educação Física na Educação Básica - Educação Infantil. Desses 6 acadêmicos e egressos, 5 participaram da entrevista, considerando que teve uma desistência de participação por parte do selecionado devido à circunstâncias pessoais, como, por exemplo, falta de tempo disponível e deslocamento.

Como critérios de inclusão do estudo foram estabelecidos: acadêmicos e professores que participaram do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no nível Educação Infantil e ter atuado com crianças com deficiência por, no mínimo, um ano no programa.

Na escola onde os acadêmicos atuaram foi realizado um levantamento das informações gerais sobre o histórico de matrículas de crianças com deficiências, no intuito de compreender o contexto da escola e desenvolver uma discussão sobre a atuação dos acadêmicos e egressos participantes do estudo.

Para a realização do questionário foi realizada uma solicitação de autorização à direção da escola visitada, bem como à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED), com o propósito de apresentar os objetivos do estudo e solicitar a colaboração da disponibilidade e possibilidade de acesso à documentação da escola.

Em relação à entrevista, primeiramente foram realizados os processos previstos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), assegurando aprovação do projeto no referido órgão, sob o número de registro CAAE: 19052919.4.0000.5346. Assim sendo, os integrantes ou egressos do Programa também foram informados sobre o conteúdo do estudo, bem como a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico. Sua participação se efetivou mediante concordância e assinatura do referido documento.

2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O instrumento utilizado com os acadêmicos/professores⁴ foi uma entrevista semiestruturada com questões referentes à sua experiência na iniciação à docência com

⁴Entre o período de realização do Programa e o desenvolvimento desse projeto, alguns bolsistas concluíram sua licenciatura em Educação Física.

crianças com deficiência. Segundo Pádua (2007, p. 70), a realização da entrevista semiestruturada consiste em “organizar um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal.”

A entrevista semiestruturada consiste na liberdade do entrevistador em progredir a qualquer situação que julgar necessário, bem como intervir quando há desvios do entrevistado, cujo assunto não está vinculado ao tema ou questões da entrevista. São questões abertas, as quais possibilitam respostas a partir de um diálogo informal (MARCONI e LAKATOS, 2003). Corroborando essa definição, salientamos o caráter dialógico entre pesquisador e entrevistado, com alguma flexibilidade, mas também preservando uma orientação na narrativa para a temática investigada (NEGRINE; NEGRINE 2010; TRIVIÑOS, 1987).

Para a entrevista foi realizado previamente um primeiro contato com os participantes, informando-os sobre a produção de dados por meio da entrevista, bem como o que o estudo almejava alcançar com a pesquisa. Em caso afirmativo, no que se refere à participação, foi combinado com cada participante horário e local para que fossem realizadas as entrevistas. O tempo de duração aproximado das entrevistas foi, em média, de 30 minutos.

Conforme a disponibilidade do participante, e analisada a melhor forma de deslocamento até o local da entrevista ou algum acesso à comunicação que poderia realizá-la, foram marcadas as entrevistas. Dessa forma, foram realizadas 3 entrevistas no Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, 1 entrevista na residência do participante e na cidade onde reside e 1 entrevista realizada por Skype.⁵

O material produzido por meio das narrativas foi submetido a uma análise textual (MORAES; 1999, 2003).

Para o procedimento de análise dos dados foram ouvidas e transcritas as entrevistas com os participantes da equipe. A partir disso foi realizado o retorno dessas transcrições para os participantes, os quais aprovaram as narrativas. Quanto ao desenvolvimento de análise e interpretações das entrevistas, estas foram divididas em categorias; assim, a discussão elenca as falas dos participantes do estudo amparadas por autores. A categorização consiste em: Categoria A: Iniciação à docência e a formação inicial; Categoria B: Iniciação à docência, o processo de Inclusão e Educação Infantil; e, por último, Categoria C: Educação Infantil, Educação Física e Inclusão: Aprendizagens a partir da iniciação à docência.

⁵O Skype é o software que permite conversar com pessoas através do computador, podendo realizar chamadas de vídeo e voz.

3. REVISÃO DE LITERATURA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo foi desenvolvido no intuito de fornecer estudos e discussões sobre o tema do presente estudo. Foram realizadas revisões de literatura⁶ e uma análise textual. Segundo Moraes (2003, p. 191):

[...] partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

Em busca de estudos sobre o tema: *Formação Inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da inclusão* (grifo nosso) foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estabeleceu-se apenas o ano 2017 para a procura de teses e dissertações para Educação Física, pois, para este estudo, é o ano da última atualização na página online da CAPES⁷.

Foram encontradas 5 dissertações, as quais constam na tabela abaixo, que indica a quantidade de produções científicas no ano de 2017, bem como o título e o autor dos estudos:

TESES OU DISSERTAÇÕES	TÍTULO/AUTOR
Dissertação	Inclusão Escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. (Cristiane Makida Dyonisio, 2017).
Dissertação	Educação Física na Educação Infantil: influência de uma Unidade de Ensino de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo. (Leonardo Moreira Lobo, 2017).
Dissertação	Análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. (Joseane Frassoni dos Santos, 2017)

⁶A revisão constitui-se de dissertações, teses e artigos, conforme descrito no corpo do texto.

⁷Banco de Teses e Dissertações da CAPES é um sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de facilitar o acesso à informação sobre as teses e dissertações definidas junto a Programas de pós-graduação do país.

Dissertação	A infância em uma perspectiva inclusiva: análise sobre as diretrizes curriculares de Santa Maria/RS. (Ticiane Arruda da Silva, 2017).
Dissertação	Educação física na Educação Infantil: Prática pedagógica e formação docente. (Fernanda Finotti de Moraes, 2017).
TOTAL	5

Quadro 1 - Relação da quantidade das dissertações e os títulos.

A dissertação intitulada “Inclusão Escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” teve como objetivos “Observar o cenário de inclusão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, compreender como se configuram as interações sociais estabelecidas entre as crianças; analisar quanto tempo e quais espaços destinados às práticas corporais são alterados na mudança de ciclo escolar”.

O estudo apresenta a relação das interações sociais que ocorrem entre as crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desse modo, o mesmo estudo apresentou um ponto interessante, o qual refere que as crianças na Educação Infantil tiveram um ensino diferenciado que ajudou na aceitação dos alunos com deficiência no convívio social. Perante isso, no Ensino Fundamental as crianças apresentaram positivamente essa interação, e, por isso, é importante e relevante que aconteça um trabalho evolutivo a ser realizado na Educação Infantil para a efetivação do processo de Inclusão dos alunos.

Sobre a importância da interação social entre os alunos, Vygotsky (1984, p. 51) sugere que as interações ocorrem por meio de mediações e que isso não significa que é uma relação direta, porém, ela será mediada, considerando a interação entre sujeito e mundo que é um ponto fundamental para o professor, pois “[...] A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza”.

A dissertação intitulada “Educação Física na Educação Infantil: influência de uma Unidade de Ensino de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo” apresentou como objetivo “analisar a influência de uma Unidade de Ensino de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo, com o intuito de destacar a relevância do ensino de aspecto motor nas aulas de Educação Física nos anos iniciais da Educação Básica”. Com base no estudo foi possível reconhecer que as aulas de Educação Física são importantes para o desenvolvimento motor das crianças, principalmente na Educação Infantil, etapa da educação que atende a faixa etária dos primeiros anos de vida. Nessa faixa etária, as crianças apresentam evidências

motoras e cognitivas em seu desenvolvimento; sendo assim é importante às crianças vivenciar práticas corporais, as quais se desenvolverão a partir das aulas de Educação Física.

De acordo com a argumentação acima é possível considerar a importância da Educação Física na Educação Infantil, pois, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI; Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, define-se a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Desse modo é considerável que as atividades realizadas na Educação Física são fundamentais para a vida infantil, principalmente quando se trata do desenvolvimento integral das crianças.

O estudo intitulado “Análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana” teve como objetivo “analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, apontando aspectos específicos da oferta desse serviço de apoio na primeira etapa da educação básica”.

A dissertação apresentou como resultado um ponto positivo nas interações profissionais entre professores da sala de aula regular com os professores que fazem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma que um auxilia o outro no processo de desenvolvimento da criança que necessita do atendimento. A autora ressalta que esse atendimento existe em algumas escolas, pois dependerá da organização escolar e municipal. Outra questão importante que o estudo mostrou é o aumento do número de matrículas de crianças com deficiência e sem deficiência nas escolas de Educação Infantil que foram pesquisadas: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana.

De acordo com o Decreto 6.571/2008 (CONEB):

O atendimento educacional especializado - AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Desse modo, o AEE deve estar presente na Educação Infantil quando necessário, estando de acordo com as Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A dissertação com o título “A infância em uma perspectiva inclusiva: análise sobre as diretrizes curriculares de Santa Maria/RS” apresentou como objetivo principal “Analisar as políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Educação Especial do município de Santa Maria/RS”. O estudo mostrou que há município dois documentos referentes às Políticas de Inclusão e que devem ser articulados por profissionais específicos da área para ser efetivado o processo de inclusão de forma integral nas escolas.

Quando se trata de Políticas inclusivas para a Educação Infantil, de acordo com Menezes (2017, p. 3): “[...] a Educação Especial aparecerá como uma das estratégias de operacionalização das Diretrizes Municipais [...]”. Assim sendo, o referido autor sugere que:

[...] as políticas públicas voltadas a Educação Infantil a partir da proposição de constituição de sistemas educacionais inclusivos constituindo-se como algo significativamente necessário, pois dessa forma fortalecemos os discursos que localizam a Educação Especial como uma das ações necessárias, mas não única (MENEZES, 2017, p. 3).

É importante destacar que essas são ações do governo articuladas às ações da gestão da escola, profissionais da educação, pedagogos e educadores especiais.

O estudo intitulado “Educação física na Educação Infantil: Prática pedagógica e formação docente” apresentou como objetivo “contribuir para o repensar da formação inicial e continuada do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil”.

A dissertação mostrou o papel da Educação Física na Educação Infantil e sobre a importância da atuação de um professor da área para ministrar as aulas no nível de ensino. Outra questão importante é a compreensão dos outros docentes que trabalham com a

Kinesis													
Revista Educação Especial	B4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revista Conexões	B4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revista da Associação Brasileira de Educação Física Motora Adaptada	B5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	-	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	5

Tabela 1 - Relação da quantidade de artigos encontrados por ano (2008 a 2018).

Considerando a periodicidade de cada revista, a *Revista Movimento*, *Revista Pensar a Prática* e *Revista Conexões* apresentam periodicidade trimestral. A *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Kinesis* e *Revista Educação Especial* são de periodicidade quadrimestral. No caso da *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* e da *Revista da Associação Brasileira de Educação Física Motora Adaptada*, apresentam periodicidade semestral.

A seguir, no quadro, mostra-se a relação dos periódicos, quantidade, títulos e autores dos artigos encontrados, bem como o ano de publicação:

PERIÓDICOS/ EXTRATO	QUANTIDADE DE ARTIGOS	TÍTULO/ANO	AUTOR (A), (ES)
<i>Revista Movimento</i> A2	2	Inclusão na Educação Física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana (2011)	- José Francisco Chicon - Maria das Graças Carvalho Silva Sá
		Educação Física e Inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca (2016)	- José Francisco Chicon - Leilane Lauer Huber - Thais Rodrigues Mardegan Albiás - Maria das Graças Carvalho Silva de Sá - Adriana Estevão
<i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> B1	2	História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2017)	- Daienne Gonçalves - Ana Cristina Richter - Jaison José Bassani
		Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo (2018)	- José Francisco Chicon - Ivone Martins de Oliveira - Gabriel Vighini Garozzi - Marcos Ferreira Coelho - Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

<i>Revista Pensar a Prática</i> B2	1	A Educação Física como componente curricular na Educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (2014)	- Nayara Fernanda Perles Jardim - Juliana Pizani - Fabiane Castilho Teixeira - Ieda Parra Barbosa Rinaldi
TOTAL			5

Quadro 2 - Relação da quantidade e os títulos de artigos encontrados por ano (2008 a 2018).

No levantamento realizado nos periódicos brasileiros online, a partir dos descritores Inclusão Escolar e Educação Física e Educação Infantil, foi possível encontrar 5 artigos, sendo 2 artigos na *Revista Movimento*, 2 artigos na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* e 1 artigo na *Revista Pensar a Prática*. Nos demais periódicos não foi encontrado nenhum artigo após a combinação dos descritores do estudo.

Os artigos encontrados foram compreendidos entre os anos de 2008 e 2018, distribuídos nos anos 2011, 2014, 2016, 2017 e 2018. Outra questão importante é o fato de que foram encontradas 5 publicações distribuídas em 3 periódicos, levando em conta que foram selecionados 8 periódicos que se enquadravam nos critérios do estudo. Desse modo, pode-se considerar que foram poucas publicações. Contudo, apesar de poucos estudos, é uma questão positiva por haver publicações sobre o tema.

De forma geral, os artigos fazem relações entre os temas: *Inclusão Escolar, Educação Física e Educação Infantil* (grifo nosso), porém, alguns dão ênfase a um tema mais do que a outro. Apesar de poucas dissertações encontradas sobre os três eixos, considera-se relevante que esses estudos sejam discutidos. Há poucos estudos publicados que contemplem os quatro temas articulados: *Formação Inicial, Educação Física, Educação Infantil e Inclusão* (grifo nosso), o que limita as possibilidades de análise e compreensão do cenário da docência da Educação Física com a Educação Infantil e formação de professores(as) para esse contexto. Os estudos encontrados para análise são referentes à formação inicial e a Educação Física; ou referente à Educação Física e a Educação Infantil; ou à Educação Física e a Inclusão; ou à Educação Infantil e a Inclusão; ou, ainda, à Educação Física, Educação Infantil e a Inclusão, com abordagens isoladas sobre cada um dos temas mencionados.

Os artigos encontrados na *Revista Movimento* descrevem o processo educacional de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. O artigo intitulado “Inclusão na Educação Física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana”, de Chicon e Sá (2011), apresentou como objetivo conhecer o processo educacional de uma criança autista num Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória, ES. O estudo

acompanha uma criança autista, relatando sobre seu desenvolvimento educacional nas aulas de Educação Física junto à turma.

No processo de Inclusão Escolar, os professores e alunos devem ter entendimento e compreensão sobre as singularidades de cada criança e respeito às diferenças em suas atitudes e procedimentos de ensino. Assim, conforme Carmo (2001, p. 8), "[...] é preciso reconhecer que todos somos diferentes em nossa natureza biológica e, ao mesmo tempo, desiguais em nossa natureza social". O referido autor menciona que não devemos ignorar nossas diferenças:

[...] independente de o indivíduo ser paraplégico, hemiplégico, deficiente mental ou visual, não podemos negar-lhe a possibilidade de acesso ao conhecimento e às riquezas da humanidade que ele, de alguma forma, também ajudou a produzir, e que, por questões de poder e dominação, não tenha tido acesso. Entretanto, não precisamos, para conseguir isto, negar esse estado de diferença, de desigualdade, porque é na diferença e na desigualdade que devem repousar as bases de nossas ações e, seguramente, a primeira delas é no querer igualar o desigual (CARMO; 2001, p. 12).

O outro artigo encontrado na *Revista Movimento*, intitulado “Educação Física e Inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca”, de Chicon et al. (2016), teve por objetivo descrever e analisar a ação mediadora dos professores de Educação Física no processo de interação de alunos com e sem deficiência na brinquedoteca. O estudo é realizado em uma brinquedoteca universitária, envolvendo crianças com e sem deficiência de diferentes centros de educação infantil, abordando a importância do brincar nas aulas de Educação Física, avaliando a interação das crianças independente de suas diferenças e que o papel do professor é importantíssimo para essa mediação entre os alunos.

O referido artigo traz a importância do brincar e da existência de uma brinquedoteca⁸ nas escolas e universidades como meio de ensino. Nesse sentido, Probst e Kraemer (2011, p. 116) afirmam que a criança está constantemente brincando e criando, até mesmo imaginando:

A criança sente o mundo com todas as possibilidades que tem e, se isso não for suficiente, cria ainda outras, desenvolve novas formas para conhecer, experimentar, descobrir. A criança, mais do que proprietária de um corpo, é corpo na sua totalidade, e faz do corpo a sua marca de ser no mundo, de experimentá-lo e vivenciá-lo.

⁸A brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente apropriado e especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar e a fantasiar.

Chicon (2013) destaca que as brincadeiras nas aulas de Educação Física ou no espaço da brinquedoteca possibilitam que as crianças criem e interajam com as outras e se apropriem dos conteúdos culturais, pois as brincadeiras são momentos de vivência cultural.

O estudo intitulado “História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, de Gonçalves et al. (2017), publicado na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, teve como objetivo principal compreender a relação entre percurso docente e processos de legitimação da Educação Física na Educação Infantil em diferentes âmbitos e dimensões na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). O estudo mostrou a ação para legitimação da Educação Física na Educação Infantil.

Desse modo, algumas escolas ainda não possuem professores regentes de Educação Física na Educação Infantil; porém; considerando a proposta de educação inclusiva brasileira referendada em suas políticas educacionais, pode-se considerar que a possibilidade de reorganização da escola deve começar nesse nível, pois esta é a primeira etapa da educação, que, segundo Mendes (2010, p. 47-48):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Em se tratando de Inclusão nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, Falkenbach et al. (2007) expressa que o entendimento dos professores sobre a Inclusão está associado à formação de professores, na categoria da instituição educacional e do nível das necessidades especiais das crianças.

O outro artigo encontrado na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, intitulado “Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo”, de Chicon et al. (2018), possui como objetivo compreender os aspectos relacionais de uma criança com autismo na relação com outras crianças em situações de brincadeiras. O estudo foi realizado em uma brinquedoteca universitária envolvendo crianças com e sem deficiência de diferentes escolas de educação infantil. Mostrou que a criança se desenvolve no mundo a partir da interação social, ou seja, das diferentes relações com outras crianças, adultos, objetos e situações culturais nos diferentes âmbitos.

Outro aspecto importante é a mediação do adulto ou professor no processo dessa interação, contribuindo no desenvolvimento potencial das crianças. O referido estudo aponta que o professor deve ter um olhar sensível em relação à criança com deficiência, e, desse modo, desenvolver atitudes acolhedoras e responsivas, no sentido de promover experiências corporais e lúdicas que alarguem suas possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo.

A Educação Infantil apresenta uma necessidade básica de organização no atendimento de crianças com deficiência, pois por meio do atendimento especial do aluno garante oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, bem como suas especificidades individuais. É importante que a Inclusão Escolar deva ter início na Educação Infantil, pois é nesse nível que as bases necessárias do desenvolvimento estão se afluando para a construção do conhecimento e no desenvolvimento global dos alunos (BRASIL, 2008).

Na *Revista Pensar a prática* foi encontrado o artigo intitulado “A Educação Física como componente curricular na Educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental”, de Jardim et al. (2014). O estudo apresentou como objetivo investigar, por meio de pesquisa descritiva, como a Educação Física tem se organizado legal e pedagogicamente na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas municipais de Maringá-PR.

O referido estudo aponta que, no município de Maringá (PR), local onde foi realizada a pesquisa, a Educação Física como disciplina obrigatória no currículo deve estar incluída da Educação Infantil, considerando a lei promulgada no ensino do município nº 8.392/2009. A lei determina a oferta da Educação Física no contexto escolar, bem como um professor específico da área como responsável.

Na década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), a Educação Física tornou-se componente curricular obrigatório no ensino regular básico das escolas, porém, a presença dessa área de conhecimento deverá estar integrada à proposta pedagógica da escola. A lei garante o reconhecimento da disciplina, assumindo um papel formativo e informativo na educação.

A Educação Física, como componente curricular, é uma disciplina importante para ser iniciada já na Educação Infantil no processo de Inclusão. O papel da Educação, atualmente, possui o intuito de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, partindo das vivências corporais, ou seja, através do jogo, da dança, das brincadeiras, enfim, colaborando também para o convívio social entre as crianças e professores.

A Educação Infantil se integrou legalmente no sistema educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, e a Educação Física foi atrelada, com a Lei 9.394/96, a uma

proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil. Mas, segundo afirma Simão (2005), essa decisão legal não foi acompanhada de discussões e construções coletivas; dessa forma, não foram resolvidos todos os problemas existentes na Educação Infantil, bem como na Educação Física. As discussões deveriam envolver questões sobre a especificidade e a contribuição da Educação Física na Educação Infantil.

Em relação à importância do brincar e do jogar, faz-se mister frisar que não se resumem apenas a formas de divertimento e de prazer para a criança, mas são meios privilegiados de ela expressar os seus sentimentos e aprender por meio das experiências corporais de movimento, bem como o acesso às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Por fim, os artigos encontrados nos periódicos brasileiros online e as dissertações encontradas no Banco de Dissertações e Teses trouxeram informações sobre a situação da Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, bem como sobre a existência de um professor específico da área ministrando essas aulas nesse nível de ensino. Assim, os estudos mostraram que a disciplina de Educação Física deve estar presente nas escolas, pois é um componente curricular obrigatório. Sobre a Inclusão na Educação Infantil, os estudos mostram que o processo de inclusão está em andamento na escola e que deve assegurar um atendimento igualitário a todas as crianças matriculadas, acolhendo e beneficiando as necessidades de todos, independente de ter ou não deficiência.

O capítulo também apresenta um estudo anterior⁹, que foi tomado como referência, cuja análise, a partir de uma revisão bibliográfica sobre inclusão, abrangeu os Periódicos em Língua Portuguesa com versão online, que integram a Área da Saúde, Subárea Educação Física nos extratos de A e B, com classificação da Qualis/CAPES, na Plataforma Sucupira. Na sequência foram considerados apenas os periódicos com característica pedagógica¹⁰. Estabeleceu-se o período de publicação considerando o ano de 2006 ao ano de 2016 (10 anos), e utilizou-se a combinação dos descritores, quais sejam: Educação Física e Inclusão Escolar; Educação Física e Inclusão Escolar e Acessibilidade; Educação Física e Inclusão Escolar e Esporte Adaptado; Educação Física e Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado (AEE); Educação Física e Inclusão Escolar e aluno com deficiência e/ou NEE.

⁹ Curso de Pós-Graduação, nível Especialização. Com o estudo intitulado: “EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR: uma revisão bibliográfica”, cujo objetivo consiste em elencar, identificar e analisar, através de uma revisão bibliográfica, as publicações referentes às temáticas: Educação Física e Inclusão Escolar.

¹⁰ Refere-se aos periódicos voltados a temas pedagógicos e do âmbito escolar, de acordo com o editorial (escopo e foco) apresentado nos periódicos selecionados para o estudo.

O estudo apresenta uma revisão de literatura sobre Inclusão Escolar o qual é possível analisar o que ocorreu nos últimos anos sobre a temática. A maioria dos artigos encontrados no referido estudo mostram que a comunidade escolar vem compreendendo a importância da inclusão escolar, pois com o aumento das matrículas de crianças com deficiências nas escolas é importante que toda a comunidade escolar esteja a par dessa posição.

Perante a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/15) é obrigatória a matrícula desses alunos na escola. Segundo o estudo de Machado e Palma (2017), em uma revisão bibliográfica foram encontrados artigos relevantes sobre o tema *inclusão*. O estudo trouxe como resultado 16 artigos como revisão de literatura e 43 diagnósticos da realidade, em um total de 59 artigos, distribuídos em 8 periódicos pesquisados.

Em uma análise geral, no estudo de Machado e Palma (2017) encontrou-se um aumento no número de publicações sobre o tema. Esse aumento no número de publicações se justifica pela presença da LDB (9.394/96), bem como pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – (13.146/15), que garantem o direito de o aluno com deficiência ser matriculado no ensino regular. Assim sendo, o interesse em discutir sobre o assunto é relevante diante da situação. Desse modo, percebeu-se, outrossim, que na última década houve uma busca por parte dos professores em se capacitar na área.

Os artigos do estudo apresentaram o processo de inclusão nas aulas de Educação Física, bem como as práticas educativas e os dilemas e as perspectivas que a Educação Física encontra.

Além disso, evidenciam-se estratégias de ensino, recursos pedagógicos, elaboração das práticas pedagógicas em relação ao processo de Inclusão e as percepções e concepções de professores e alunos no processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

Como disciplina escolar, encontra-se em vantagem em relação às outras disciplinas, uma vez que a Educação Física Adaptada procura compreender as deficiências e a maneira de adaptá-las, o que a levou ao desenvolvimento (SILVA et al., 2008, p. 130).

Os artigos encontrados revelam que a discussão sobre Inclusão no âmbito escolar aumentou e apresentou mudanças no decorrer dos anos. Isso se tornou visível nas publicações analisadas do estudo. Nos artigos referentes aos primeiros anos de publicação, os professores ainda questionavam sobre o significado de Inclusão; já nas publicações mais atuais mostraram discussões de como contribuir e agir no processo de Inclusão, ponderando que os professores possuem a experiência e intervenção com alunos com deficiência em suas aulas.

O estudo de Machado e Palma (2017) mostra que uma das possibilidades para o aumento de publicações sobre a inclusão nos últimos anos seja o índice de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares. Evidencia, ainda, que os dados do Censo Escolar (2015) indicam um crescimento significativo em relação às matrículas. A partir dos dados informados pode-se observar que as estatísticas mostram que no ano de 2009 387.031 estudantes com deficiência estavam matriculados em classes comuns; já em 2014, o número de matrículas aumentou para 698.768.

Houve uma procura de especialistas na área da Educação Especial, por parte das escolas; isso ocorreu após o aumento de matrículas de alunos com deficiência nessas instituições. Conforme as estatísticas dos dados do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2015) houve um aumento de docentes com esse tipo de especialização nas escolas, sendo que, em 2003, eram 3.691 docentes, e, em 2014, esse número chegou a 97.459.

Sobre a preparação dos professores para atuarem nas escolas com alunos com deficiência, de acordo com um estudo de Flores e Krug (2010), a grande maioria dos acadêmicos não se sente preparada para atuar com alunos com deficiência, por não ter a devida preparação ou experiência durante a graduação.

O Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 1990) estabeleceu que os currículos de licenciaturas contemplassem disciplinas sobre inclusão no ensino superior. No caso das Licenciaturas em Educação Física foi inserida a disciplina Educação Física Adaptada, que surge oficialmente nos cursos de graduação a partir da Resolução n ° 03/87 do Conselho Federal de Educação, no início da década de 1990, com o objetivo de promover aquisição do conhecimento sobre a área da Educação Física Adaptada, a fim de potencializar os processos de inclusão de alunos com deficiência.

Em um estudo de Chicon e Sá (2011, p.46) é discutida a inserção da Educação Física Adaptada nos currículos acadêmicos na formação inicial:

Observando as implicações desse processo nas/para as práticas pedagógicas referentes à Educação Física escolar, percebemos que os currículos acadêmicos produzidos nos cursos de formação de professores, em nível superior, já apresentam uma evolução. Todavia, mesmo com essa disciplina fazendo parte dos currículos, ainda vislumbramos muitos desafios a serem superados, considerando algumas lacunas que assolam os processos de formação de professores, em especial, no que se refere aos processos educativos inclusivos.

Ainda que não existam muitas disciplinas nos currículos da formação inicial nos cursos de Educação Física, para que os acadêmicos atuem por mais tempo com alunos com

deficiência nas escolas, as disciplinas que existem auxiliam a ter esse contato prévio na graduação.

4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Este capítulo apresenta discussões sobre a Formação Inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil no processo de Inclusão Escolar, discussões que são permeadas por documentos legais para a Educação Física, Educação Infantil e Inclusão, bem como textos da literatura da área.

A partir de alguns estudos da área são apresentadas pesquisas com objetivos de analisar documentos legais para compreender de que forma está representada a formação inicial de professores nos cursos superiores em Educação Física - Licenciatura.

Em um estudo de Pochmann e Neuenfeldt (2015, p. 6), apresenta-se a relação entre a Educação Física e a Educação Infantil, realizando uma discussão sobre a formação inicial, bem como a compreensão sobre o interesse dos acadêmicos do curso de Educação Física - Licenciatura neste nível de ensino. O estudo mostrou que os alunos, a partir de suas respostas, optaram por atuar, através da disciplina Estágio Supervisionado I, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não escolheram a Educação Infantil. Utilizaram como justificativa a “localização da escola e a flexibilização dos horários pessoais”.

De acordo com Martins et al. (2018, p. 47), mesmo que a Educação Física seja uma disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, há muito por fazer para sua consolidação na Educação Infantil:

Muitos são os desafios para a afirmação da Educação Física na Educação Infantil, especialmente aqueles relacionados com a mediação pedagógica dessa área de conhecimento em consonância com as concepções de infância e de criança estabelecidos nos documentos legais/pedagógicos que orientam o trabalho educativo com crianças de zero a cinco anos de idade.

O referido estudo mostrou, de modo geral, um distanciamento entre os conteúdos das ementas e os conteúdos da bibliografia das disciplinas que compõem o currículo de 14 cursos de Educação Física de universidades públicas analisadas no estudo. Essa análise foi realizada para compreender as relações entre as produções acadêmicas e os documentos oficiais do trabalho pedagógico na Educação Infantil no país.

Segundo Tardif (2007), a formação inicial remete ao entendimento de uma preparação do acadêmico para atuar, já durante a graduação, por um viés teórico- metodológico; desse modo, ao iniciarem sua atuação na Educação Infantil, realizam uma reconstrução por meio dos “saberes da experiência”, no que se refere à concepção que se tem sobre infância, em que se elege a criança para o centro da ação pedagógica e que, assim, a mediação do professor se dê pelas experiências construídas entre crianças e adultos.

Os estudos citados anteriormente se referem às disciplinas do currículo da Educação Física - Licenciatura que apresentam contribuição para formação em relação à atuação na Educação Infantil. Salienta-se, dessa maneira, que os referidos estudos não associaram ou enfatizaram as disciplinas que contribuem na atuação com pessoas com deficiência, pois não fazia parte dos objetivos dos estudos.

Desse modo, a partir de documentos oficiais disponibilizados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), através de meios eletrônicos, foi possível fazer uma análise das ementas do currículo do curso superior em Educação Física - Licenciatura desta instituição, com o intuito de refletir sobre as disciplinas que discorrem e contribuem para a formação em relação à atuação na Educação Infantil e em situações de Inclusão Escolar.

De acordo com o levantamento realizado nas ementas e os conteúdos da bibliografia das disciplinas que compõem o currículo de Educação Física Licenciatura de uma Universidade pública no Rio Grande do Sul (UFSM) foi encontrado um total de 8 disciplinas que contribuem para formação em relação à atuação na Educação Infantil. Na atuação com crianças com deficiências ou pessoas com deficiência, o currículo apresentou 1 disciplina – “Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais” – específica que contribui para a formação do docente referente à atuação no processo de Inclusão. As demais disciplinas que compõem o currículo complementam essa disciplina específica, as quais contribuem em sua união de conhecimentos.

Segundo Flores e Krug (2010, p.1), a disciplina “Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais” foi implantada a partir da reforma curricular que ocorreu em 2005:

O Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a partir da reforma curricular feita em 2005 implantou em sua grade curricular uma disciplina específica que abordasse o trabalho com pessoas deficientes, assim tornando a disciplina “Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais” obrigatória a todos os acadêmicos.

O estudo de Flores e Krug (2010, p. 2) tem como objetivo “verificar a preparação dos acadêmicos do curso de Educação Física - Licenciatura do CEFD/UFSM, no que se refere ao trabalho com AD¹¹ no âmbito escolar”. Dessa forma foi realizada uma pesquisa com os acadêmicos por meio de um questionário. Uma das questões que chamou atenção, conforme sinalizado pelos acadêmicos, foi a de que estes estão pouco preparados para atuarem com os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física nas escolas, pois salientam que uma disciplina não supre as necessidades de conhecimento amplo e prático da realidade escolar, ou seja, que deveria ter mais que uma disciplina no currículo do curso para que houvesse uma amplitude de conhecimentos práticos e teóricos que envolvesse a realidade escolar no processo de Inclusão.

Por mais que a grade curricular não seja composta por mais disciplinas que abordam o trabalho com pessoas ou alunos com deficiência, é relevante considerar que a disciplina existente no currículo deve e pode, sim, suprir as necessidades dos conhecimentos práticos e teóricos, desde que haja organização no planejamento, bem como o interesse dos acadêmicos em se envolver e trabalhar com alunos com deficiência. Sendo assim, é importante considerar também a reciprocidade do envolvimento e interesse dos alunos pelo curso.

A seguir, a relação dos semestres e as disciplinas consideradas, neste estudo, como fundamentais e específicas para contribuir na formação inicial em relação à atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil:

SEMESTRE	DISCIPLINA
1º	Ludicidade e Educação Física
2º	Psicologia da Educação Física
3º	Crescimento e Desenvolvimento Motor
4º	Aprendizagem Motora
7º	- Prática Educativa I; - Estágio supervisionado III
8º	- Prática Educativa II; - Seminário em Estágio Supervisionado.

Quadro 3 - Fonte: Site eletrônico do Curso de Educação Física/UFSM¹².

Em relação às concepções e disciplinas teóricas vinculadas à Psicologia, à Psicomotricidade e ao Comportamento Motor, Martins et al. (2018, p. 716) afirmam que:

¹¹ Sigla utilizada pelo autor para se referir ao Aluno com Deficiência (AD).

¹² <http://coral.ufsm.br/edfisica/index.php/2016-05-11-20-37-52/2016-05-11-20-38-15>.

Dentro de seus limites, indica que os autores provenientes desses campos despontam e protagonizam as bibliografias das disciplinas que tematizam a Educação Infantil nos currículos de licenciatura em Educação Física, em especial, naquelas destinadas a discutir e subsidiar as práticas pedagógicas.

Alguns autores criticam a apresentação dessas referidas disciplinas ou campos do conhecimento, pois apresentam um modelo que prevalece sobre as abordagens Psicomotoras, Desenvolvimentistas e Recreacionistas. Desse modo, elegem as crianças como modelo fixo de desenvolvimento (MELLO et al., 2016).

O tema *formação de professores* (grifo nosso) vem sendo discutido de forma recorrente em grupos de pesquisas e textos da literatura. É importante a pesquisa sobre formação inicial de professores, fazendo relações sobre essa formação e os temas que envolvem o cotidiano no âmbito do trabalho do professor. Desse modo, o estudo realiza uma aproximação e discussão sobre Formação Inicial de Professores de Educação Física na Educação Infantil e as demandas da Inclusão Escolar.

A formação inicial é essencial para a qualificação do profissional. Deve-se, porém, levar em conta que a continuação dessa formação após a graduação é importante, no intuito de melhorar as condições de formação do profissional, no que diz respeito à atualização de seus saberes. Nesse caso, a formação continuada é uma das opções que favorece a qualificação profissional, levando como consequência uma melhor atuação na área.

André (2018, p. 6) expõe a aprendizagem adquirida da iniciação à docência na formação inicial:

Reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e se disponha a buscar recursos e apoios necessários, que o façam prosseguir em seu processo de desenvolvimento profissional.

Quando se trata de Educação Física na Educação Infantil, há casos em que algumas escolas não adotam o professor de Educação Física para a ministração das aulas para crianças na Educação Infantil. As aulas de Educação Física são, porém, ministradas pelos professores pedagogos ou regentes das turmas (QUARANTA et al., 2016). De acordo com Gonçalves (2014, p.3), a Educação Física é uma disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil, pois segundo a legislação sobre a educação (LDB), em 1996 a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica:

Apesar de não estar contemplada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tal como a Música e Artes, a Educação Física tornou-se obrigatória na Educação Básica, quando a lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001 introduziu a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, alterando o parágrafo 3º do art. 26 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente Curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Porém, não há dados no MEC sobre o cumprimento de tal determinação legal.

Desse modo, aponta dificuldades na atuação dos professores de Educação Física na Educação Infantil, bem como na formação inicial desses professores, pois quando não há disponibilidade de contratação desses profissionais, não haverá a possibilidade de atuação nesse nível de ensino.

De acordo com Mello e Santos (2012), as práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil devem priorizar as relações entre professor e aluno, ou melhor, adultos e crianças. Assim, as crianças tornam-se sujeitos críticos e de direitos, bem como produtores de cultura e próprios de seus processos de socialização. A inclusão também faz parte desse processo de socialização, pois permite as interações entre os alunos, principalmente nas aulas de Educação Física, que é um espaço importante para que a inclusão se efetive nas escolas, de modo que possibilita essas formas de interação e que permite que os alunos apresentem as dificuldades e habilidades individuais.

Em um contexto histórico, no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, com o surgimento da educação superior, Teixeira (2005) afirma que emergiu a necessidade de discutir e ensinar na escola e sala de aula tudo aquilo que se produz como cultura. Em 1945, em específico a Formação Inicial de Professores de Educação Física começou a ser modificada, pois o currículo do curso passa a ter reestruturação no intuito de adequar aos programas de formação (NETO et al. 2004). Por muito tempo, desde a criação do Curso Superior de Educação Física, a graduação sofreu modificações tanto em sua nomenclatura como em sua estrutura curricular.

A promulgação do parecer CFE nº 215/87 e resolução nº 03/87 estabeleceu os mínimos de conteúdos e duração a ser observada nos cursos superiores de Educação Física (BRASIL, 1987). Nesse mesmo período a Educação Física Adaptada começou a fazer parte dos conteúdos no currículo dos Cursos de Formação Inicial em Educação Física com o objetivo de guiar os professores para atuar com pessoas com deficiência. Entretanto, as práticas e propostas, na perspectiva inclusiva, só passaram a efetivar aos currículos dos Cursos em Educação Física na década de 90 e nesse período já existiam discussões relevantes sobre a formulação do currículo (SILVA et al, 2008). Posterior a isso, surge a Lei nº

10.172/2001 que propõe que conteúdos de Educação Especial sejam incluídos nos cursos superiores no sentido de preparar os professores para o contexto educacional inclusivo (BRASIL, 2001).

Entre as décadas de 1950 e 1970, a Educação Física Adaptada surgiu devido à participação de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo regulamentada com a Resolução nº 03/87. Atualmente a disciplina de Educação Física Adaptada é considerada importante e deve estar inserida nos currículos de cursos de licenciatura por meio de mobilizações políticas que asseguram e corroboram esse conteúdo (SILVA e DRIGO, 2012).

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) alguns cursos de licenciatura¹³ de outras áreas não estão previstas disciplinas que colaboram para o conhecimento e desenvolvimento de práticas inclusivas para atuar com alunos com deficiência. O que se destaca em todos os documentos (diretrizes) é a conduta nas DCNs para formação de professores em nível superior, e também, nas DCNs para a Educação Básica e para o Ensino Médio no intuito de flexibilizar a atuação pedagógica, bem como, avaliação contínua, interação com os atendimentos especializados, trabalho em conjunto, indicando novas práticas que possam efetivar o processo de inclusão. (BRASIL, 2001).

Em relação ao Curso de Licenciatura em Educação Física, as DCNs apresentam procedimentos mais específicos e detalhados, ou seja, de modo que identifique o público-alvo a ser atendido. Segundo as DCNs o professor de Educação Física deve ser capaz de identificar os interesses, necessidades, limitações, e, além disso, as potencialidades dos alunos sejam eles, crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. Sobre as necessidades dos alunos com deficiência, o referido documento, salienta que o conhecimento e questões relativas à inclusão devem ser abordados no período de formação dos professores (BRASIL, 2004), lembrando que o Curso Superior de Educação Física foi um dos primeiros a consentir à recomendação da resolução 215/87 a qual oportuniza conteúdos direcionados para o atendimento e atuação com pessoas com deficiência (BORELLA, 2010).

De acordo com Silva de Sá et al. (2017), os estudos acadêmicos e as discussões realizadas entre estudiosos sobre o tema *formação inicial e continuada de professores* (grifo nosso) necessitam de uma análise minuciosa sobre o que vem se constituindo como identidades dos professores nos diferentes cotidianos no ambiente escolar. Essa compreensão

¹³ Tais como: Biologia, Filosofia, História, Geografia, Letras, Física; Química (BRASIL, 2001); Matemática; Música, Dança e Teatro (BRASIL, 2003); Artes Visuais (BRASIL, 2009).

auxilia nos processos educativos, os quais atendam às demandas habituais das escolas, promovendo o atendimento e condições necessárias de todos os envolvidos.

Para tanto, faz-se necessário que os cursos de formação de professores constituam currículos promovedores de uma práxis pedagógica que não perca de vista a compreensão sobre a diversidade e a diferença presentes nos cotidianos escolares, como forma de formentar um olhar multidimensional das relações humanas e seus atravessamentos aos processos de ensino-aprendizagem em contextos inclusivos (SILVA DE SÁ et al., p. 359, 2017).

Os referidos autores apresentam um estudo com o objetivo de “analisar o entendimento de egressos do curso de Licenciatura em Educação Física acerca do processo de formação inicial vivido e suas possíveis contribuições para atuação na Educação Básica na perspectiva inclusiva”. O estudo foi realizado com egressos do Curso de Educação Física Licenciatura do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o qual mostrou, por meio das entrevistas, que os participantes apresentaram satisfação com o processo de formação inicial para sua atuação profissional na Educação Básica em perspectiva de inclusão. Entretanto, os participantes evidenciam que ainda há alguns procedimentos a serem revistos, como por exemplo, as cargas horárias das disciplinas destinadas ao tema inclusão escolar.

Souza (2014) desenvolveu um estudo intitulado “Formação de professores no curso de Educação Física da UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência” no Curso de Educação Física na Universidade Estadual do Estado do Pará (UEPA). A pesquisa foi realizada com docentes e discentes egressos do curso, no intuito de compreender a atuação destes profissionais com alunos que tem deficiência no contexto escolar. O estudo apresentou, segundo os docentes e discentes, que o currículo do referido curso não estava adequado e organizado de acordo com as demandas e necessidades no sentido de preparar os acadêmicos de Educação Física para atuar com crianças com deficiência.

Um estudo de Carvalho et al. (2017) mostra uma pesquisa realizada com discentes, a qual analisou as percepções dos alunos em relação às intervenções didáticas realizadas através de uma disciplina da grade curricular do curso de graduação em Educação Física. A disciplina é intitulada pelo curso como “Educação Física Especial”. Como conclusão, o referido estudo apresenta algumas possibilidades e estratégias que podem contribuir, especificamente, para o desenvolvimento da disciplina “Educação Física Especial”, no intuito de enriquecer a formação inicial dos acadêmicos nos cursos de graduação em Educação Física para atuação na educação inclusiva. Apontam 3 momentos:

1º Momento:

Conhecimento teórico e conceitual sobre a história, conceito e legislação a respeito da participação social e educacional da pessoa com deficiência em direção à construção dos ideais inclusivos;

Conhecimento teórico e conceitual sobre as condições de deficiência com suas necessidades e possibilidades de adaptações para a participação na educação física escolar;

Simulação de condições de deficiências para aproximar os alunos da realidade cotidiana das pessoas que as possuem e das possíveis dificuldades durante as realizações das atividades físicas, assim como para reflexões de alternativas de adaptações para facilitar essa participação;

2º Momento:

Construção de possibilidades de aulas adaptadas para as diferentes condições de deficiência nos principais conteúdos da educação física – jogo, esporte, luta, dança e ginástica -, associando aporte teórico com aplicação na prática entre os alunos da disciplina, com simulação de deficiências.

3º Momento:

Estágio obrigatório em uma escola regular que possui alunos com deficiência, realizando uma avaliação inicial da realidade escolar, aplicando o instrumento de avaliação da inclusão de Salerno, Silva e Araújo (2013); acompanhando aulas; e, ao final, aplicando um plano de aula para essa turma, com posterior apresentação de seminário com as dificuldades encontradas e possibilidades alternativas de superação das mesmas;

Discussões associando as teorias apresentadas no 1º momento, com as dificuldades encontradas na realidade, buscando sugestões e possibilidades de superações das mesmas.

Organização de um material de apoio pela turma, elencando sugestões de atividades e planos de aulas desenvolvidos durante o semestre, com conhecimentos teóricos sobre as condições de deficiência e estratégias de adaptações curriculares (CARVALHO et al., 2017, p. 165).

E, ainda, pontuam que durante toda a disciplina deverão apresentar uma reflexão sobre os aspectos teóricos, práticos e reflexivos, bem como os ideais de cooperação e o respeito entre os discentes.

Segundo Moreira (2009) a Formação Inicial de Professores é uma demanda e responsabilidade das instituições de ensino superior, as quais possuem o objetivo de assegurar um ensino de qualidade que possa atender as necessidades no âmbito educacional (MOREIRA, 2009). Nesse caso, é possível considerar que os cursos de Educação Física (Licenciatura) devem oferecer aos seus acadêmicos uma formação apropriada no intuito de oportunizar e promover a inclusão escolar. Entretanto, não se podem responsabilizar unicamente as instituições superiores de ensino por toda a falha quando os professores se deparam com o contexto inclusivo.

De acordo com Silva (2011) o currículo deve ser pensado e analisado da seguinte maneira:

[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos

dizer que, além de uma questão de conhecimento o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2011, p. 15 – 16).

O referido autor realiza a conexão entre currículo e identidade, pois nos dois momentos apresenta um ponto de conhecimento e significação que também se constitui em uma prática cultural.

A revisão de literatura feita por Cabral et al (2016) direcionou o levantamento teórico sobre o tema *Formação inicial de professores de Educação Física com o foco na inclusão* (grifo nosso). O estudo apresentou que houve um aumento nas publicações referente ao tema nos últimos anos. Como justificativa desse aumento de publicações sobre o tema se deve à repercussão e influência que a formação inicial se tem sobre a prática pedagógica dos professores no contexto escolar. Por outro lado, os estudos indicam que, por mais que os professores tenham tido acesso a conhecimento sobre Educação Física Adaptada durante sua graduação, não se sentem preparados para atuar no contexto inclusivo. As dificuldades apresentadas consistem no planejamento e infraestrutura não acessível para atender crianças com deficiência.

Contudo, atualmente os conteúdos que são propostos e voltados à atuação com alunos com deficiência que estão presentes nos Cursos de Licenciatura em Educação Física oferecem um aporte teórico para o conhecimento sobre as características do grupo, bem como, orientações metodológicas e aspectos históricos relacionados à inclusão. Se ainda é possível e até necessário que se aprofunde e consolide os conhecimentos sobre Educação Física Adaptada e contextos inclusivos nos processos de Formação Inicial de professores de Educação Física, é pertinente reconhecer as importantes conquistas realizadas nas últimas décadas, assegurando que o direito à inclusão de pessoas com deficiência seja pauta nos referidos cursos, por meio de disciplinas específicas sobre o tema.

As discussões realizadas neste capítulo deverão ser analisadas minuciosamente por estudiosos da área, pois necessita ser ampliada, no intuito de verificar e analisar currículos, ementas e bibliografias de outras universidades brasileiras.

5. O CONTEXTO DO ESTUDO

Neste capítulo são apresentadas as informações dos participantes do estudo, bem como as informações gerais da escola, na qual atuaram os bolsistas do PIBID.

Na sequência da exposição desses dados são apresentadas as análises do conteúdo obtido por meio das entrevistas, elencados na discussão a partir das seguintes categorias:

Categoria A: Iniciação à docência e formação inicial; Categoria B: Iniciação à docência, o processo de inclusão e a Educação Infantil; e, por último, Categoria C: Educação infantil, Educação Física e Inclusão: Aprendizagens a partir da iniciação à docência.

As categorias mencionadas acima emergem do conteúdo das entrevistas, oferecendo pistas de elementos relevantes que poderiam orientar o processo de análise, não tendo sido estabelecidos objetivos específicos no projeto, alguns descritores como: iniciação à docência, inclusão, educação infantil estão presentes ao longo do texto, desde a discussão teórica e, ao retornarem nas entrevistas, mostram potência para balizar as análises.

Dessa forma, a discussão de que emanam as categorias dialoga com o conteúdo dos relatos dos participantes do estudo à luz da literatura que integra este estudo e que sustentaram as análises e interpretações.

5.1. INFORMAÇÕES GERAIS DOS PARTICIPANTES

Como forma ética e preservação de identidade dos participantes do estudo foram utilizados nomes fictícios¹⁴, de modo a orientar o leitor. De 6 participantes selecionados, 5 concordaram em participar do estudo, havendo uma desistência, justificada pela falta de disponibilidade de tempo por parte da professora. Dessa maneira, os participantes foram identificados como: *Ana, Bruno, Carlos, Daniel e Eduardo*.¹⁵

Abaixo, o quadro 3 relaciona os participantes, bem como as informações gerais sobre eles, tais como: Sexo; Tempo de participação no Programa; Semestre de início no Programa; Ano de conclusão do curso; e Atuação na área de Educação Física.

PARTICIPANTES	SEXO	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA	SEMESTRE DE INÍCIO NO PROGRAMA	ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO	ATUAÇÃO NA ÁREA DE EF (Atualmente)
ANA	F	2016 – 2017 (1 ano e 6 meses)	3º	2019	Sim, Residência pedagógica.
BRUNO	M	2015 – 2017 (2 anos)	3º	2018	Sim, academia.
CARLOS	M	2016 – 2017 (1 ano e 6 meses)	3º	2019	Sim, Residência pedagógica e projeto em uma escola particular.

¹⁴ Os nomes fictícios dos participantes foram baseados em nomes aleatórios, seguindo a ordem alfabética.

¹⁵ Os nomes fictícios e os textos/falas que estão em itálico destacam e indicam os participantes do estudo, bem como citações das narrativas (falas literais) dos mesmos.

DANIEL	M	2015 – 2017 (2 anos)	4°	2017	Sim, academia.
EDUARDO	M	2015 – 2017 (2 anos)	6°	2017	Não.

Quadro 4 – Relação das informações gerais dos participantes.

Considerando o sexo dos participantes, 4 são do sexo masculino (*Bruno, Carlos, Daniel e Eduardo*) e 1 é do sexo feminino (*Ana*). Neste estudo, a maioria dos participantes é do sexo masculino, sendo incomum ver professores homens atuando na educação básica, principalmente na educação infantil. Considerando o Censo Escolar 2017, 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino, sendo que destes, mais da metade possui 40 anos de idade ou mais.

O período de participação dos entrevistados no Programa PIBID foi compreendido entre os anos 2015 e 2017. Dessa forma, participaram, em média, de dois anos do Programa de Iniciação à Docência. E sobre o semestre de curso em que estavam quando entraram para o Programa, *Ana, Bruno e Carlos* estavam no 3ª semestre do curso, *Daniel* estava no 4ª semestre e *Eduardo* no 6º semestre.

No período da produção de dados, *Ana e Carlos* ainda não haviam concluído o curso de graduação em Educação Física - Licenciatura, relatando que o ano de conclusão de ambos seria em 2019. Entretanto, *Bruno, Daniel e Eduardo* já concluíram a graduação – *Daniel e Eduardo* no ano de 2017 e *Bruno* no ano de 2018.

A partir disso, os entrevistados relataram sobre a atuação na área da Educação Física atualmente, sendo que *Ana, Bruno, Carlos e Daniel* estão atuando na área da Educação Física, e *Eduardo* relata não estar atuando na área. Os participantes que são acadêmicos (*Ana e Carlos*) relatam estar atuando em programas e projetos de extensão dentro da universidade, como, por exemplo, o Programa de Residência Pedagógica. O participante *Carlos* salienta, ainda, que participa de um projeto em uma escola particular. Os participantes *Bruno e Daniel*, que já concluíram a graduação e estão atuando na área da Educação Física, realizam aulas em academias, portanto, fora do âmbito escolar.

Diferente dos outros grupos que integravam esse subprojeto Educação Física no PIBID, a etapa de Educação Infantil não prevê a presença de professor de Educação Física. Essa condição fez com que a supervisora fosse a coordenadora pedagógica da escola, uma pedagoga que atuava 40 horas com essa função, não tendo, portanto, nenhuma turma diretamente sobre sua regência.

O fato de a coordenadora pedagógica ser a supervisora dos bolsistas difere de outros grupos desse subprojeto, o que gerou uma diversificação nas interações com a escola, pois os acadêmicos envolvidos atuavam junto às professoras regentes das turmas, em muitos momentos, com a participação de outros bolsistas de iniciação à docência de outro subprojeto (estudantes do curso de pedagogia – UFSM), e, ainda, estudantes do Ensino Médio (estagiários do CIEE¹⁶). Além das professoras e estudantes integrantes da escola, o grupo também contava com uma coordenadora de área, docente do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

5.2. INFORMAÇÕES GERAIS DA ESCOLA

As informações gerais foram produzidas através do questionário realizado com a equipe diretiva da escola. Previamente, para a realização do questionário, foi apresentada e solicitada a autorização à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED), bem como exposta a carta de apresentação e autorização para a equipe diretiva da escola. Diante disso, de acordo com os aspectos éticos da pesquisa, foram solicitados na escola, por meio de carta de apresentação, a autorização assinada e carimbada pela equipe diretiva para realizar os procedimentos de produção das informações do questionário.

O local onde os participantes do estudo atuaram é uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), considerando que – como mencionado anteriormente – é um Programa de Iniciação à Docência (PIBID) com o subprojeto em Educação Física, direcionado para a Educação Infantil.

A escola está situada na região central do Município de Santa Maria (RS) e atende crianças de várias outras regiões do município, inclusive a região periférica da cidade. A equipe da escola é constituída por 16 professoras pedagogas, considerando que 4 delas compõem a equipe diretiva e 12 atuam em sala de aula. A escola não conta com professor de Educação Física em seu quadro, entretanto, atividades de aulas de Educação Física são ministradas pelas professoras pedagogas da escola. Há, atualmente, um total de 396 crianças matriculadas na escola, entre elas, 16 crianças são identificadas com deficiência.

A escola apresenta salas de aula com pequeno espaço, havendo em cada sala mesas, cadeiras, um armário, um balcão e um tapete no solo, reservado para momentos de conversas,

¹⁶ Centro de Integração Escola-Empresa: “É uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho”. Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/institucional/o-que-e-o-ciee/>.

contos, brincadeiras etc. A escola organiza as turmas de forma que esses ambientes fiquem apropriados para receber as crianças, ou seja, conforme o tamanho de cada sala de aula, as crianças são distribuídas de acordo com as faixas etárias (Berçário, Maternal e Pré-escola).

Os espaços disponibilizados para as aulas de Educação Física são as salas interativas, como, por exemplo, a sala de vídeo, o espaço no pátio e exterior a escola como a pracinha¹⁷, uma área coberta e o espaço disponibilizado pelos militares (gramado e pista de treinamento de cães). Esse lugar disponibilizado pelos militares é um ambiente ao ar livre, com espaço amplo, o qual possibilita a exploração e propiciação de atividades que estimulam o desenvolvimento das crianças. Além disso, o espaço possui uma pista de treinamento para cães de resgate, utilizada pelos militares, mas que também é disponibilizada para que a escola aproveite o ambiente e realize atividades, no intuito de estimular as habilidades e o desenvolvimento motor das crianças, pois o espaço apresenta obstáculos que incentivam esses estímulos. Esse espaço, em muitas ocasiões, possibilitou ações integradas de várias turmas, principalmente em dias mais quentes e que não há incidência de chuvas.

6. ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS DADOS

De acordo com as narrativas dos participantes do estudo foi possível analisar e categorizar as interpretações e discussões com o intuito de responder à problemática que originou a pesquisa. As categorias elencadas são: Categoria A: Iniciação à docência e formação inicial; Categoria B: Iniciação à docência e o processo de inclusão; e, como terceira e última, Categoria C: Educação infantil, Educação Física e Inclusão: aprendizagens a partir da iniciação à docência.

6.1. CATEGORIA A: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL

Esta categoria apresenta considerações acerca do processo de formação inicial (Curso de Licenciatura) e da iniciação à docência, dialogando com o conteúdo das entrevistas e a literatura que pautou o estudo. Dessa forma, foi possível analisar relatos sobre experiências vividas nesse período e que se mostram relevantes na iniciação à docência, propiciadas pela atuação no Programa.

¹⁷ Local público com bancos e brinquedos, como escorregador, gangorra, balanço, ou seja, para o lazer das crianças (parquinho ou “playground”).

Ao discorrerem sobre os motivos que os levaram a se integrar ao PIBID, *Ana*, *Bruno* e *Eduardo* mencionaram a bolsa como um dos primeiros fatores para candidatarem-se à participação no Programa. A bolsa é a remuneração de atuação do Programa; segundo o relato do participante *Bruno*: “*A bolsa né, que facilita muito a tua permanência durante o curso*”. De modo similar, *Eduardo* cita a importância desse recurso que, apesar de não ser um valor muito alto, era, segundo ele, “de grande valia”.

Se o ingresso no Programa, para alguns participantes, estava fortemente relacionado a remuneração, a participação, ao longo do tempo, ganhava outra dimensão, conforme relata *Carlos*: “*Na verdade no início eu achava que não era tanto, mas aí tu acabas se envolvendo muito e é muito legal a vivência com o PIBID*”. O relato de *Carlos*, ao associar a busca em participar do Programa de iniciação à docência com a possibilidade de remuneração por meio da bolsa, revela que, após a integração nas atividades, constatavam a importância do contato e vivência na escola. Essa situação é analisada em um estudo de André (2018), em que são discutidos os motivos de busca e escolha dos acadêmicos em licenciatura em participar de Programas de Iniciação à Docência. Destaca-se que:

[...] muitos buscaram os programas atraídos pela possibilidade de obter a bolsa, mas, à medida que se integravam nas atividades, percebiam quão importante era ter o contato com a realidade da escola e poderem atuar concretamente com a supervisão do professor da escola e com a orientação do professor da licenciatura (ANDRÉ, 2018, p. 4).

O PIBID, sendo um Programa de Iniciação à Docência, permite que acadêmicos da licenciatura possam atuar em escolas ao longo da graduação e, muitas vezes, antes do período previsto para os estágios curriculares. Ambrosetti et al. (2015) expressam que a escola é um espaço que propicia a qualidade na formação docente, pois gera a troca de conhecimentos entre o campo profissional e a formação acadêmica. Além disso, torna-se um processo contínuo na busca de conhecimentos e saberes, bem como as condições de trabalho, no que diz respeito ao salário e à carreira profissional.

A escola, além de ser um espaço formador, também possibilita que a admissão dos acadêmicos no ambiente escolar possa refletir no espaço da universidade, realizando um balanço com situações do cotidiano docente, emergindo um diálogo entre teoria e prática da formação e uma nova ótica nos conhecimentos teóricos (AMBROSETTI et al., 2015).

A oferta de bolsas, apesar de se constituir em um atrativo importante, não é o único fator que tem motivado os(as) acadêmicos(as) a se interessarem pelo Programa. *Ana* e *Carlos* relatam que na época em que participaram da seleção do Programa o PIBID era conhecido por

todos os acadêmicos, sendo considerado, segundo os participantes, como o mais “famoso” no momento. De acordo com a fala da participante Ana: *“Em função da bolsa, né! E em função também de querer participar de algum projeto e aí o PIBID era o mais famoso no caso ali”*. E, pelo fato de ser o mais conhecido pelos acadêmicos de licenciatura em Educação Física, é possível compreender a fala do participante Carlos: *“Eu me inscrevi, na verdade na minha época era bem difícil, era bem concorrido, né, o PIBID”*. Segundo Carlos, o processo seletivo do PIBID era muito concorrido, pois, além da importância em querer participar de projetos ou programas que estão disponibilizados durante a graduação, há também a referência de o Programa ser promissor aos acadêmicos, pois possibilita o contato prévio com escolas antes mesmo dos estágios.

A atuação dos participantes do estudo foi no PIBID – Educação Física subprojeto Educação Infantil, conforme mencionado anteriormente. Dessa forma, uma questão importante em discussão é o destaque nas falas de todos os participantes sobre a atuação e o interesse por experiência docente com crianças pequenas (Educação Infantil), que é quase inexistente no curso, pois não há estágio previsto para essa etapa da educação básica. A fala do participante Eduardo expõe essa limitação: *“[...] ali no nosso curso não tinha nenhum contato com esse tipo faixa etária que era inferior a sete anos, né”*.

Essa lacuna presente no currículo de formação inicial é evidenciada por todos os participantes que, de forma muito enfática, salientam nas entrevistas a falta de disciplinas e estágios na grade curricular no curso de Educação Física que propiciem a atuação com crianças na Educação Infantil. Os participantes destacam a importância do Programa na educação infantil, suprimindo a necessidade de atuação nesse contexto.

[...] foi pela bolsa e por tu ter experiência com criança também, nos estágios não tem né, então o da educação infantil seria só o PIBID mesmo, sendo que agora no Residência, também, não tem educação infantil e então também foi por esse o motivo de eu já saber que nos estágios não teria isso, então a única experiência que eu teria aqui dentro aqui da graduação na educação infantil seria no PIBID (PARTICIPANTE ANA).

De acordo com Tardif (2007), a formação inicial prepara o acadêmico para atuar, futuramente, nas escolas. Assim sendo, quando os docentes iniciam sua trajetória na Educação Infantil, possibilita-se a reconstrução por meio dos “saberes da experiência” próprios dessa etapa da educação. Ambrosetti et al. (2015, p. 373) sublinham a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência: “um aspecto recorrente nas discussões sobre a formação inicial dos professores é a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da

experiência, o que nos reporta à complexa relação entre teoria e prática”. O PIBID proporciona, portanto, a experiência concreta do cotidiano das escolas e, nesse caso, da Educação Infantil, ambiente pouco conhecido para os(as) acadêmicos(as) de licenciatura em Educação Física.

Corroborando as afirmações acima sobre formação inicial, Martins et al. (2018, p. 706) destacam em seu estudo uma análise das ementas e bibliografias dos cursos de Educação Física, afirmando que: “[...] a carência de pesquisas que investiguem os processos de formação inicial em Educação Física voltada para a atuação profissional na Educação Infantil”. Por outro lado, os mesmos autores chamam atenção para o fato de que, ao analisarem currículos de formação de professores(as) de Educação Física, identificaram que as ementas relacionadas à Educação Infantil não dialogam com a produção acadêmica recente e, tampouco, com os documentos orientadores para essa etapa da educação.

As experiências vividas pelos bolsistas, quando relatadas por eles, expressa a subjetividade das elaborações delas resultantes. *Ana*, por exemplo, ao narrar o que ela denomina uma “*experiência legal*”, destaca a importância de atuar durante um ano com a mesma turma, pois a turma inicia e finaliza o ano com a inserção do professor/acadêmico na turma, bem como o professor/acadêmico se adapta e conhece a turma por inteiro desde o início das aulas até o seu término. Desse modo, Rodrigues (2010, p. 24) afirma que “a atuação profissional vai nesse sentido, muito além do conhecer, pois nos coloca como autor e ator da singularidade das intervenções.”

O participante *Bruno* relata sua experiência com a Educação Infantil, a partir do Programa PIBID, em duas escolas, ambas com costumes e hábitos diferentes uma da outra. É importante salientar, como mencionado pelo participante *Bruno*, o enriquecimento de conhecimentos adquiridos a partir de experiências vividas em duas escolas distintas e com formas diversas de organização e de se relacionar com as crianças. Na entrevista, o referido participante realiza uma comparação das escolas. Iniciou a atuação na Escola I, e comenta que essa instituição apresentava ser mais “*carente*”; menciona, outrossim, que, aparentemente, é uma escola mais “*cuidadora do que educadora*”. De acordo com Victor et al. (2017, p. 213):

[...] a Educação Infantil e a Educação Especial foram objetos de assistencialismo e das ações caritativas por terem ficado sempre à margem das preocupações do poder público, que delegou às instituições privadas e assistenciais a responsabilidade com elas.

Dessa forma, o participante *Bruno* comenta: “*Na outra (Escola I) a gente ia ao refeitório, né, dava comida para elas, ajudava a cuidar, se tinha algum problema, você, nós às vezes saíamos com a criança para fora da sala, [...]*”. Nesse viés é possível perceber em sua fala sobre o cuidado com as crianças – que, inclusive, é mencionado pelo participante muitas vezes na entrevista – que ele destaca que a escola apresentava características de ser uma instituição “*cuidadora e não de ensino*”. No Brasil, a Educação Infantil, etapa da educação básica, atende crianças de 0 a 5 anos. Do 0 aos 3 meses de idade, as crianças podem ser atendidas nas creches ou instituições equivalentes, entretanto, a partir dos 4 anos até completar seis anos de idade frequentam as pré-escolas. Atualmente, a organização escolar refletiu na concepção em relação às creches, pois, além de serem consideradas como ação de assistencialismo e apoio às famílias trabalhadoras, essas instituições passam a fazer parte de um percurso educativo (BRASIL, 2012).

Ao referir-se à primeira escola em que atuou no PIBID, *Bruno* ressalta o fato de ser um ambiente mais flexível, onde os momentos em que propunha atividades mais diretamente relacionadas à Educação Física não eram marcados por uma rotina rígida. Na sequência, o participante *Bruno* relata sobre a Escola II como sendo uma escola organizada, estruturada, com horários específicos etc. Salienta, outrossim, as características da escola que, em seu entendimento, apresentava um viés educacional, diferentemente da Escola I.

Já na outra escola (Escola II) a gente era tratado como estagiário, né, como, por ser bolsista, então nosso contato com os professores e os funcionários estava mesmo aos espaços de sala de aula. Então, onde você não tinha tanto o contato, não tinha tanto conhecimento de todo o andamento da escola. Me pareceu um pouco mais fechada (PARTICIPANTE BRUNO).

[...] na outra escola tinha momentos específicos e, a meu ver, as crianças já entendiam o que seria aquele momento, seria uma aula de Educação Física, né, e que era muito mais programado as coisas e a gente tinha uma participação menor, esse espaço de cuidado (PARTICIPANTE BRUNO).

Na compreensão do participante *Bruno*, a distinção entre as escolas se refere ao comportamento dos professores e funcionários diante dos acadêmicos do PIBID.

O participante *Carlos* menciona a experiência com a educação infantil como “*ótima e única*”, enfatizando, mais uma vez, a ausência de possibilidades de experiências docentes nessa etapa da educação básica durante a graduação. Além disso, *Carlos* menciona sobre a possibilidade de atuar em conjunto com a professora pedagoga da turma:

[...] eu trabalhava vinculado à pedagoga, então, o projeto dela, que ela tinha escrito e que ela tinha elaborado para o ano ou para aquele tempo, eu tinha que me

adequar e tentar, e a gente tentava trocar alguma ideia e tentava montar atividades relacionadas aos temas que ela estava trabalhando [...].

A narrativa de *Carlos* valoriza a possibilidade de aprendizagem na atuação em conjunto com a pedagoga responsável pela turma, reiterando o caráter formativo dessa experiência. Dessa forma, corrobora a importância dessa interação entre eles, com a finalidade de atingir os objetivos propostos das aulas desenvolvidas. Raposo e Maciel (2005) manifestam esse pensamento ao afirmarem que “na convergência de objetivos, observa-se a existência de compatibilidade entre os objetivos dos indivíduos em interação, o que poderá conduzir o grupo a um processo de cooperação que o leve aos fins desejados”. Essas interações deixam transparecer que o bolsista buscava planejar suas práticas pedagógicas em diálogo com o projeto proposto pela escola¹⁸ e exemplificam uma relação de aprendizagem colaborativa da docência, sob a orientação de uma professora experiente, e complementada pelo acompanhamento da supervisora do PIBID.

Além disso, *Carlos* estima a oportunidade que teve em conhecer o PIBID, até mesmo antes da graduação, estando do outro “*lado da moeda*”, pois quando estava cursando o ensino regular, uma acadêmica que participava do Programa de Iniciação à Docência atuava na escola e na turma em que *Carlos* estava estudando:

Mas, eu sempre ouvi falar do PIBID, assim, antes de eu entrar na faculdade até, porque quando eu era da escola eu participei também, fui aluno de uma professora da iniciação à docência também, mas era de ciências, eu acho, é. E eu sabia como é que era, eu achava muito interessante, porque é uma experiência muito boa, e eu busquei mesmo por isso, por entender a realidade da escola, por saber como é que é viver a escola, porque eu acho que o PIBID é isso.

Carlos apresentou duas formas em que conheceu o PIBID, uma sendo aluno da escola em que o Programa estava inserido e a outra como bolsista do PIBID. Sabendo da realidade do Programa, interessou-se em participar, imediatamente, quando ingressou na graduação, pois de fato sabia da importância da iniciação à docência nas escolas. Em um estudo de André os participantes do estudo afirmam a relevância dos Programas de Iniciação à Docência:

[...] a maioria dos egressos (87%) concordou que a participação nos Programas de Iniciação à Docência facilitou o início do trabalho docente, ratificando a contribuição dessas iniciativas na formação de professores da educação básica (ANDRÉ, 2018, p.18),

¹⁸ A escola costuma trabalhar com projetos temáticos anuais que envolvem todas as turmas da escola.

Na sequência, segundo relatos do participante *Daniel*, construiu-se uma boa relação com a equipe diretiva e as professoras da escola.

Desde o primeiro dia fui bem recebido, tive liberdade em fazer minhas aulas, materiais, o espaço, assim, era razoavelmente bom, as crianças, tinham diversas crianças, a gente podia trabalhar na turma que quisesse e o nosso contato com a direção, com a coordenação era muito bom, a gente tinha muita facilidade em conseguir fazer as coisas (PARTICIPANTE DANIEL).

Na narrativa do participante *Daniel* apresenta-se outra característica interessante sobre a escola de Educação Infantil em que o Programa PIBID estava inserido – escola igualmente citada por *Ana*, *Bruno* e *Carlos*. Segundo eles, a escola apresenta uma estrutura que possibilitou a atuação dos acadêmicos em Educação Física a realizarem as atividades propostas. A estrutura mencionada pelos participantes se refere ao espaço citado anteriormente, disponibilizado para as aulas de Educação Física, pois é um ambiente amplo para crianças, constituído de área coberta, pracinha, sala lúdica e de vídeo e, também, uma área de gramado, localizada ao lado da escola e disponibilizada pelos militares.

Além do espaço físico, os materiais também são mencionados nas narrativas dos participantes, exposto por eles como ponto fundamental para a estrutura da escola. Além dos muitos materiais disponibilizados pela escola, o PIBID compartilhou alguns itens, como, por exemplo, bolas, brinquedos e cordas, para serem utilizados pelas professoras e pelos participantes do Programa. O estudo de Prandina e Santos (2016) aponta para a idealização dos professores de Educação Física quanto à possibilidade de se ter uma ampla estrutura nas escolas, bem como dispor de materiais diversos e necessários para as aulas. As referidas autoras mencionam que a pouca valorização da profissão (professor) e os limites na estrutura e no investimento nas escolas são fatores que os professores mais encontram nas instituições de ensino, impactando sobre o seu trabalho pedagógico.

O participante *Eduardo* relata sua experiência com a Educação Infantil como um pouco “*assustadora*”, pois menciona não ter atuado, anteriormente, com crianças na faixa etária inferior a sete anos de idade. Mesmo diante desse “*choque*”, o entrevistado enfatiza que a experiência propiciou conhecer um contexto diferente em relação aos outros níveis de ensino nos quais já havia atuado.

Daí essa primeira impressão foi, assim, meio assustador, no bom sentido, e também acho que foi legal, porque a partir dali a gente começou a vivenciar uma outra realidade, um outro contexto, outras experiências (PARTICIPANTE EDUARDO).

As características da escola, no que diz respeito à sua estrutura, espaço físico, materiais disponíveis, brinquedos, são mencionadas por *Eduardo* como facilitadores para sua atuação junto às crianças. Tais condições lhe propiciaram realizar as atividades com mais facilidade se comparadas com outras escolas que apresentam condições inferiores de materiais e estruturas que, segundo ele, dificultariam a “*preparação*” das aulas. Além da estrutura do espaço físico e materiais adequados é importante observar e refletir sobre a forma como esse espaço se apresenta, ou seja, o ambiente para crianças deve ser estimulante, lúdico e adequado, para que possam explorar e transformar o espaço em suas brincadeiras. É de grande importância que elas tenham fácil acesso a esses espaços e materiais lúdicos que ali se encontram.

Merece atenção nas falas de *Ana* e *Bruno*, participantes do estudo, o uso da expressão “*muros da universidade*”. O PIBID pode representar uma possibilidade de ultrapassar as fronteiras da universidade na medida em que oportuniza aos licenciandos o contato direto com o cotidiano das escolas. As falas abaixo expressam essa condição:

[...] é um diferencial na tua formação quando tu te propões a sair dos muros que estão dentro da universidade, né, porque não tem escola nas universidades, aí você como licenciado, você quer sair, quer ver como é a escola.

Os participantes se referem ao fato de que na sua trajetória formativa, como, por exemplo, estágios e Programas de Iniciação à Docência, possibilita-se atuação no ambiente escolar. Assim, eles conseguem sair dos “*muros da universidade*” com a possibilidade de atuar previamente, através das práticas de atuação nas escolas.

[...] é bom à gente encontrar isso nos estágios ou mesmo no Residência ou mesmo no PIBID, para depois lá fora, parece uma coisa né, aí lá fora, mas né, daqui uns dias no caso, tu vai estar encarando e tem que encarar isso na escola, aí às vezes tu não sabe o que fazer e se tu tens essas experiências já antes, tu já mais ou menos sabe como é (PARTICIPANTE ANA).

A categoria apresenta, por meio das narrativas dos participantes do estudo, discussões referentes à ótica de cada um em relação à atuação na escola de Educação Infantil a partir do Programa de Iniciação à Docência, resultado da experiência subjetiva de cada um. Em concordância com Josso (2004), as vivências adquiridas na atuação como professor se tornam experiências formadoras:

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e

significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

Diante disso, as vivências dos participantes que atuaram no PIBID foram sintetizadas e mobilizadas em forma de registros de experiências formadoras.

Por fim, em relação à Iniciação à Docência e à Formação Inicial, as narrativas dos participantes apresentam os motivos que os levaram a participar do PIBID, sendo o principal motivo a obtenção da bolsa que, inicialmente, apresentou-se como um atrativo e, depois, no decorrer da atuação no Programa, assumiu outra proporção, levando-os a valorizar o PIBID como um processo de grande aprendizagem. Outro ponto importante é a atuação com a Educação Infantil, pois na grade curricular do Curso em Educação Física - Licenciatura/UFSM não estão previstas disciplinas ou estágios que possam realizar a inserção dos acadêmicos a atuarem nas escolas. O que se mostrou favorável para os acadêmicos participantes do PIBID, segundo suas narrativas, é a estrutura da escola que se apresenta organizada e acessível no que diz respeito aos materiais, espaços, liberdade em realizar as atividades propostas etc.

6.2. CATEGORIA B: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, O PROCESSO DE INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Essa categoria foi baseada nas narrativas dos participantes do estudo, elencadas e discutidas com base em autores que fundamentam as interpretações sobre a iniciação à docência e o processo de inclusão.

Na entrevista, quando foram instigados sobre a atuação com crianças com deficiência na escola, em que o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) estava presente, todos eles relataram que durante esse período de participação atuaram com crianças com deficiência por, pelo menos, um ano.

De acordo com as narrativas dos participantes do estudo, apresentam, de certa forma, poucas informações sobre as características das crianças com deficiência que tiveram contato durante a atuação na escola. *Ana, Bruno, Carlos e Eduardo* mostraram desconhecer sobre a condição da criança:

O autismo eu sabia, a professora me falou, a coordenação entrou em contato com a gente e falou que cada turma tem tal aluno com deficiência e vocês vão ter que trabalhar com essa turma, mas a outra eu não sabia, sabia que tinha algum déficit,

mas que não foi diagnosticado e a mãe e o pai não levavam no médico, sabe, não foi realmente diagnosticado, mas o outro eu sabia (PARTICIPANTE CARLOS).

Mesmo sem muita informação, *Carlos* ousa mencionar sobre as supostas deficiências das crianças:

Aí no segundo ano, eu trabalhei, um com autismo e super habilidades, alta habilidade e [pensando/silêncio] era algum déficit, eu acho, eu não lembro porque não foi diagnosticado, não passaram para nós, mas eu tinha esses dois, era autismo e o outro (PARTICIPANTE CARLOS).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p.15). Desse modo, é importante ressaltar que o Autismo não é considerado uma deficiência e, sim, um transtorno global do desenvolvimento que se define, atualmente, na categoria Transtorno do Espectro Autista (TEA),¹⁹ porém com a Lei 12.764/2012, Lei do Autismo. As crianças com altas habilidades, também não considerada uma deficiência, mas uma condição humana que condiz com a categoria de Altas Habilidades/Superdotação. Essas duas características são amparadas pelas seguintes leis: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) e a Lei de Amparo à pessoa com Autismo (Lei nº 12.764/12) para fins legais e benefício das políticas públicas.

Embora seja importante saber sobre a deficiência da criança, isso não significa que haverá sua exclusão, quaisquer que sejam suas deficiências ou especificidades. As práticas inclusivas sempre devem partir da singularidade do sujeito e com foco em suas potencialidades (FLORES e KRUG, 2010). Os relatos alternam situações nas quais há alguma identificação de deficiência, em que existem suspeitas e indicação para uma avaliação, mas ainda sem uma definição precisa.

Além de *Carlos*, os participantes *Ana*, *Bruno* e *Eduardo* apresentam dificuldades em informar sobre as supostas deficiências das crianças com as quais atuaram no período que participaram do PIBID na escola. Conforme a narrativa de *Ana*, na turma de Maternal II havia uma criança que utilizava cadeiras de rodas para se locomover. *Ana* apresenta ter conhecimento de que, aparentemente, é uma deficiência física, porém não sabia os tipos e definições existentes: “*Na verdade ele tinha paralisia, acho que era paralisia que ele tinha sim*”. A criança com a suposta paralisia, como citado por *Ana*, utiliza como meio de

¹⁹ Anteriormente ao ano de 2012, o TEA era definido pela categoria: Transtornos globais do Desenvolvimento.

locomoção a cadeira de rodas, e não conseguiu ter uma relação maior com ela pelo fato de ser infrequente nas aulas. Sendo assim, destaca: “[...] usava cadeira de rodas, mas ele não ficava muito nas aulas, nem nas aulas da pedagoga, ele ficava mais com a educadora especial.”

A participante *Ana* menciona não ter tido muita experiência nas aulas com a criança com deficiência, devido ao fato da mesma ser infrequente nas aulas; entretanto, participava ativamente do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que, por lei, é disponibilizado na instituição de ensino (Lei de Inclusão - 13.146/15).

As situações mencionadas trazem especificidades e detalhes que nem sempre são de conhecimento dos bolsistas, principalmente em casos como o mencionado acima, no qual a criança raramente participa de atividade com sua turma. Cada caso de inclusão tem suas peculiaridades, e a experiência vivenciada na escola por esses bolsistas adquire grande importância, pois os aproxima de situações concretas.

A participação de *Ana* no PIBID antecedeu à atuação nos estágios obrigatórios ofertados pela grade curricular do Curso de Educação Física/UFSM. Os Estágios Supervisionados representam um importante espaço formativo para os licenciandos, tendo caráter obrigatório no currículo. Segundo *Ana*, os estágios supervisionados também proporcionaram experiências sobre a realidade escolar e a possibilidade de atuação nas escolas ao longo da graduação. O Estágio Curricular Supervisionado possibilita que o acadêmico possa atuar na escola, realizando observações e pesquisas, bem como a prática docente; desse modo é um viés de preparação do acadêmico em licenciatura para ser professor (ILHA et al, 2009).

Levando em conta a atuação prévia de *Ana* no PIBID – e que depois participou dos estágios obrigatórios –, esta comenta a importância de ter tido experiência com a escola por meio do Programa, pois quando atuou nos estágios melhor se aprofundou em seus conhecimentos. *Ana* descreve que atuou no Estágio Supervisionado III (Anos Iniciais), com crianças com deficiência, sendo uma com TOD (Transtorno Opositivo Desafiador), e outra criança com Fotofobia. O TOD (Transtorno Opositivo Desafiador) ou TDO (Transtorno Desafiador de oposição) possuem a mesma definição. Segundo Teixeira (2014, p. 18-19), o TOD ou TDO consistem em “um padrão persistente de comportamentos negativistas, hostis, desafiadores e desobedientes observados nas interações sociais da criança com adultos e figuras de autoridade”. Essa definição de comportamento da criança é evidenciada na narrativa de *Ana*:

[...] o Estágio III, que eu tive um menino com TOD, aquele Transtorno Opositivo Desafiador e outro menino com Fotofobia, só que esse que tinha Fotofobia, ele assim era tranquilo, só usava óculos escuros, mas era bem tranquilo, mas já esse menino que tinha TOD, ela é bem o que fala né, desafiador [risos], então sempre tinha que estar junto com ele, fazer atividade junto com ele, se fosse brincadeira ou o que fosse eu tinha que estar junto com ele, eu não podia dizer assim: “o teu colega ganhou”, por exemplo, ou um mesmo ali do grupo chegou antes sabe, ele não podia perder, ele nunca podia perder (PARTICIPANTE ANA).

No caso do menino com Fotofobia, citado por *Ana*, apresenta uma condição visual que impossibilita ao indivíduo estar com os olhos expostos à claridade ou até mesmo à luz natural do dia, causando certo desconforto. De acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO; 2015, p. 10), “A fotofobia, também conhecida como sensibilidade à luz, é uma condição visual que faz com que a pessoa reaja quando seus olhos estão expostos à claridade (natural ou artificial), sendo esta intensa ou até mesmo regular.”

O participante *Bruno* atuou em duas escolas no período em que participou do Programa PIBID. Sobre sua atuação com crianças com deficiência, vivenciou duas dimensões diferentes, em relação à estrutura das duas escolas, como foi citado anteriormente, e também o modo de atuação com as crianças. *Bruno* menciona em sua narrativa que as duas escolas tinham crianças com deficiência, porém, na Escola I, *Bruno* descreve não estar informado sobre os tipos de deficiência das crianças em que atuou.

Eles eram muito mais diagnosticados com déficit de atenção, hiperativos, né, mas eu não sei se é por estar em um lugar mais carente (Escola I) que não se tem um contato com algum psicólogo ou algum médico que possa dar o que venha acontecer com elas, né, porque a gente não sabia se tinha realmente ou se realmente era uma questão de afeto ou uma questão de educação (PARTICIPANTE BRUNO).

No Brasil, a partir do ano de 2014, uma nota emitida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, n. 04 de janeiro de 2014) estabeleceu que “[...] não se pode considerar imprescindível à apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL; 2014, p. 3). Anteriormente a essa data, muitas escolas da rede pública de ensino exigiam o laudo médico como condição para matricular e garantir a permanência dos alunos com deficiência nas escolas. Entretanto, sabe-se que nenhuma escola pode negar a vaga ao(à) aluno(a), principalmente os com deficiência, pois a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura e garante os direitos comuns dessas pessoas/crianças.

É importante saber sobre as deficiências das crianças, pois é relevante ter alguns cuidados em relação à segurança, principalmente na área da Educação Física, que proporciona atividades com movimento, considerando ser importante saber sobre as deficiências, até para não acontecer determinadas lesões e situações desagradáveis com as crianças. A Educação Física trabalha com o corpo e tendo conhecimento sobre as deficiências facilita a compreensão do professor em averiguar até que ponto poderá estimular o desenvolvimento corporal e cognitivo da criança.

Bruno descreve que, na Escola II, atuou com três crianças, tais como: deficiência física; Síndrome de Down e Síndrome de Down/Autismo. Entretanto, segundo *Bruno*, em relação à criança com deficiência física, não foi-lhe informado o tipo de deficiência:

[...] eu tinha uma menina, que não tinha, não me colocaram certo qual que era a deficiência dela, que ela não caminhava, ela não tinha o movimento, ela não tinha força nas pernas, ela tinha o movimento, mas ela não conseguia se manter em pé (PARTICIPANTE BRUNO).

Em sua narrativa, *Bruno* demonstra saber das deficiências das crianças; entretanto, mostra insegurança ao detalhar características mais específicas de cada caso.

A Síndrome de Down, deficiência mencionada por *Bruno*, tem origem genética, segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down:

A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população (BRASIL; 2012, p. 9).

Sobre o Autismo, em um estudo de Silva de Sá (2010), são elencados muitos estudos que discutem sobre o transtorno. O primeiro estudo citado pela referida autora é o de Kanner (1943), que evidencia as características do transtorno, tais como comportamento, gestos, linguagem, interação e aspectos sociais. Silva de Sá (2010, p. 198) menciona outras características do Autismo: “A literatura nos aponta também outras características, tais como problemas nas áreas de comunicação e interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades factuais.”

Bruno destaca que a sociedade deveria apresentar um olhar mais sensível em relação às características das crianças com deficiência e perceber suas potencialidades, além de suas limitações, procurando não estigmatizá-las. *Bruno* descreve que algumas pessoas da

sociedade tratam as pessoas/crianças como “*frágeis*”, manifestando um comportamento definido por ele como “*coitadismo*”.

O participante *Eduardo* também demonstra não ter conhecimento sobre a deficiência da criança que integrava a turma em que ele atuava durante o período de atuação no PIBID. Contudo, descreve a condição da criança:

Tive a oportunidade de trabalhar, não o semestre inteiro, com a criança, o Chico, ele tinha provavelmente, se eu não me engano, era paralisia cerebral, que ele ficou um tempo a mais na barriga da mãe e não oxigenou o cérebro, era alguma coisa assim ou relacionado a isso (PARTICIPANTE EDUARDO).

Entretanto, *Daniel* apresentou, em sua fala, ter conhecimento sobre as deficiências das crianças em que atuou durante o período que participou do PIBID. Com consistência e clareza em sua narrativa, elencou os tipos de deficiência e casos de inclusão das crianças:

Tive contato com crianças com necessidades especiais, sim. Tinha uma menina com espinha bífida²⁰, e depois na outra turma um menino com Síndrome de Down. Tive um com paralisia cerebral²¹ e outro com autismo (PARTICIPANTE DANIEL).

Saber sobre a deficiência da criança é importante no que tange ao cuidado em relação às suas peculiaridades, pois a condição não deve interferir na qualidade do ensino, independente de quem seja. Deve-se trabalhar no sentido de assegurar que todas as crianças possam ter as mesmas oportunidades nas diferentes atividades que realizam no cotidiano escolar.

Sobre as atividades desenvolvidas pelos participantes do estudo quando atuavam no Programa de Iniciação à Docência, em suas narrativas expõem episódios e situações que ocorreram ao longo do período de participação do PIBID. De acordo com a fala de *Ana*, além das experiências vividas no estágio, menciona que no PIBID o menino com deficiência era infrequente nas aulas:

Foi no PIBID, então esse menino, mas eu não tive muito contato com ele, poucas aulas, e mais esse do estágio dos anos iniciais, que era o segundo ano, ele tinha sete anos, que tinham o TOD e a Fotofobia, mas foi bem assim, de aula, foi bem tranquilo, sabe, eu não tive muita dificuldade em relação à isso (PARTICIPANTE ANA).

²⁰ A deficiência consiste em uma condição congênita “decorrente de defeito de fechamento do tubo neural (DFTN), que envolve tecidos sobrejacentes à medula espinhal, arco vertebral, músculos dorsais e pele e representa 75% das malformações do tubo neural” (GAIVA et al. 2009).

²¹ Segundo as Diretrizes de Atenção à pessoa com Paralisia Cerebral, “A paralisia cerebral descreve um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuído a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil” (BRASIL, 2013, p. 9).

Entretanto, *Ana* recorda de uma atividade que ministrou à turma em que o menino com deficiência estava presente na aula. Segundo a narrativa de *Ana*, a brincadeira chamada regionalmente de “ovo na colher” ou “corrida do ovo” foi a atividade recordada e a mais marcante para ela:

E nessa brincadeira do ovo eu lembro que eu planejei e que eu pensei: “ah, mas ele vai conseguir fazer” e realmente, até tenho fotos, ele chegou lá e conseguiu fazer. Não consigo me recordar de outra que eu fiz que ele participou, não consigo me lembrar (PARATICIPANTE ANA).

Existem situações que marcam a trajetória profissional do professor. Segundo Josso (2010), as experiências partem das vivências, as quais acontecem durante a vida, e essas situações tornam-se significativas para a carreira profissional. A referida autora menciona que há uma distinção entre vivência e experiência:

O termo vivência é reservado para aqui designar o conjunto dessas implicações ou interações semeadas diariamente ao longo de nossas vidas. O termo experiência é, por sua vez, empregado para designar a atividade específica que consiste em analisar uma ou várias vivências para delas extrair conhecimentos e/ou informações (JOSSO, 2010, p. 266).

Bruno, em sua narrativa, apresenta as atividades desenvolvidas, relatando que, nesse período com a turma, teve experiência com três crianças com deficiência. A criança, que segundo *Bruno* tem dificuldade de locomoção, participava de todas as atividades, porém, em algumas delas, em que o objetivo principal era praticar corrida, a menina apresentava dificuldades devido à sua condição de locomoção. Entretanto, *Bruno* afirma que planejava de maneira que a criança participasse da aula de acordo com suas características.

Às vezes ela não conseguia fazer tudo, principalmente brincadeiras de correr, né, mas a gente dava um jeito de alguém pegar ela, levar junto com ela, até mesmo, como ela consegue movimentar as pernas, se segurar pelas mãozinhas, ela dava os passos conforme o jeito dela e os colegas dela colaboravam, não corriam tanto, ficavam mais próximos, para que ela conseguisse participar. Então, eu via e era algo bem tranquilo de se fazer (PARTICIPANTE BRUNO).

Diante disso, faz-se relevante considerar que o planejamento das aulas de Educação Física deve ser direcionado para que beneficie todos que integram a turma, pois, mesmo que a criança tenha deficiência ou apresente um grau maior de dificuldade motora ou cognitiva, há outras crianças que também podem apresentar limitações individuais que as impossibilitem de

práticas nas aulas, considerando que uma aula de Educação Física é para todos. Deve-se lembrar de que existe a criança com deficiência, mas também não esquecer que há os demais que integram a turma. De acordo com Chicon (2013), para que o processo de inclusão e a prática educacional apresentem um caráter inclusivo, o professor deverá mediar essa prática no intuito de beneficiar todas as crianças com deficiência, assim como aquelas que não apresentam essas características.

Sobre a criança com Síndrome de Down, *Bruno* comenta em sua narrativa que as atividades desenvolvidas no coletivo eram “*mais complicadas*”, pois a criança apresentava dificuldades no desenvolvimento cognitivo e não prestava atenção no decorrer das explicações das atividades. De acordo com *Bruno*: “*Com o Down essas brincadeiras mais coletivas eram bem mais complicadas, né, porque ele não permanecia, digamos, com atenção naquela brincadeira, ele queria ter mais a liberdade de fazer as coisas que ele quisesse [...]*”. Porém, quando as atividades eram desenvolvidas individualmente, a criança com Síndrome de Down participava ativamente:

[...] mas quando as atividades eram uma pouco mais individualizada que dependia dele fazer, se esconder ou se fosse saltar, aprender a saltar, se fosse pra ele ficar sentado e ser arrastado, ele participava e mostrava algumas coisas interessantes como o sorriso, como querer repetir as coisas que ele estava fazendo.

Segundo Souza (2014), a discussão sobre o planejamento das aulas para garantir a inclusão de todas as crianças nas atividades é recorrente no âmbito escolar. Desse modo, o acompanhamento das aulas é desprovido das potencialidades das crianças com deficiência, o que remete ao fato de o professor não ser informado e orientado sobre as especificidades e características de cada aluno, cabendo, assim, direcionamento ao AEE.

Segundo *Bruno*, a criança com Síndrome de Down e Autismo, após muitas tentativas, não foi possível ser incluída nas atividades proporcionadas por ele. A partir disso, faz uma comparação figurativa sobre o comportamento da criança quando tentavam integrá-la às atividades:

E a Down com autismo essa eu não tive nenhuma atividade que consegui inserir ela, porque ela, se você pegava ela no colo tinha espasmos que erguia o braço e não queria, até é complicado de comparar, mas parecia uma aranha, né, de tanta mobilidade que ela tinha, parecia que ela multiplicava as mãos e os pés, e ela acho devido a deficiência do autismo ela gostava de coisas pendulares, então você tinha que fazer coisas só com ela e que motivasse ela, ou jogar uma bola ou ficar observando alguma coisa que tivesse movimento de pêndulo (PARTICIPANTE BRUNO).

Mesmo que o participante, em algumas situações, não tenha conseguido realizar as atividades propostas com a criança com Síndrome de Down e Autismo, demonstra saber que a essa criança tinha o interesse por atividades com movimentos pendulares.

Em determinadas situações, na tentativa de incluir uma criança que apresenta dificuldades de interação, entra a ação do professor em perceber o interesse que ela apresenta em determinadas atividades; poderá, assim, realizar planejamentos e criar formas de incluir a criança nas atividades da turma juntamente com seus colegas. Conforme Surian (2010, p. 10), "O autismo é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades". Essa descrição do referido autor se desdobra na possibilidade de um caminho a percorrer, em relação aos planejamentos, que possam incluir todas as crianças nas aulas, considerando como um processo de aprendizagem que pode ser desenvolvido na escola, baseando-se nos possíveis interesses das crianças.

Na sequência, *Daniel* relata sobre a experiência e o desenvolvimento das atividades com as crianças com deficiência. Em sua narrativa menciona que planejou as atividades, sempre atento, para que as aulas pudessem incluir todas as crianças da turma.

Carlos teve uma experiência um pouco diferente das relatadas nas demais narrativas; embora próximas, em alguns aspectos, das experiências dos outros participantes, no caso de *Carlos* se deu com maior evidência no que tange ao afeto e ao elo que existiu entre ele e a criança com deficiência. Segundo o referido participante, para que as atividades fluíssem de modo esperado, *Carlos* utilizava o diálogo como um elemento fundamental para interagir e convencer a criança com deficiência a praticar as atividades propostas e se integrar aos demais colegas/crianças da turma.

Eduardo, outrossim, menciona essa situação do diálogo, elo e afeto entre os professores da escola com as crianças com deficiência, bem como a interação entre as crianças: "*Outra questão foi a do afeto dele pelos professores e pelos colegas, foi bem evidente que ele tinha*".

Sobre a afetividade entre professor e aluno, Mattos (2008, p. 5) discorre:

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no

ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem.

Os participantes do estudo foram instigados sobre os meios que utilizaram para mobilizar as práticas inclusivas, e todos eles mencionaram, primeiramente, a disciplina que faz parte da grade curricular do Curso de Educação Física - Licenciatura da UFSM. A disciplina é intitulada “Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais”, ofertada no quinto semestre do curso e obrigatória para todos os acadêmicos.

Ana e *Carlos* sugerem que deveriam ter participado da disciplina “Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais” antes de inserção no PIBID e mencionam que ela foi importante para a atuação nos estágios obrigatórios, considerando que a disciplina e o primeiro estágio (Estágio Supervisionado I – Ensino Médio) são ofertados no quinto semestre. Os outros estágios obrigatórios ocorrem nos semestres posteriores, sendo Estágio Supervisionado II - Anos Finais (sexto semestre) e Estágio Supervisionado III - Anos iniciais (sétimo semestre). *Ana* ainda salienta que, como busca de conhecimento, optou em participar de uma disciplina de DCG (Disciplina Complementar da Graduação)²². A disciplina (Práticas Curriculares em Saúde e Esporte VI) é considerada DCG para o curso de Educação Física - Licenciatura, entretanto, é obrigatória para o curso de Educação Física - Bacharelado. Ambos os cursos possuem a mesma disciplina obrigatória (Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais), o que diferencia é a carga horária. O Bacharelado possui uma disciplina obrigatória a mais sobre o tema e que o curso de Licenciatura a utiliza como DCG.

Na narrativa do participante *Bruno* considera-se a disciplina ofertada pela graduação muito importante no que diz respeito aos conhecimentos sobre atuação com alunos com deficiência. Contudo, salienta que:

Embora a gente saiba que você tem que estudar e ir atrás, não são fácil quando você tem vinte e poucas crianças e tu saber que se tu deixas a aula um pouco parada aquilo tudo que tu construiu naquele momento acaba não perdendo, né, mas tu acaba desorganizando e aí tu reconstruir aquilo de novo é mais difícil. E aí eu acredito que aí entra nossa limitação, né, como professor, tipo, como é que você consegue trabalhar o coletivo e o individual ao mesmo tempo. Por mais que tenha sido só um semestre, algumas coisas conseguem, mas outras só tu vendo lá para ti poder realmente falar o que tu sente, quais são tuas dificuldades, o que tu podes melhorar (PARTICIPANTE BRUNO).

²² Segundo a Resolução 027/99 da UFSM, “Disciplina Complementar de Graduação é a que se destina a complementar, aprofundar e atualizar conhecimentos referentes às áreas de interesse do aluno ou que atenda aos objetivos do curso, expressos ou não em ênfases, e integrantes da parte flexível do Currículo”.

Além da disciplina do curso, *Carlos, Daniel e Eduardo* indicam que utilizavam como complementação do conhecimento as reuniões semanais do grupo de participantes do PIBID²³. As reuniões aconteciam no CEFD/UFSM, uma vez por semana, com a participação da coordenadora da área, coordenadora pedagógica e os acadêmicos que atuavam no Programa. Segundo as narrativas dos participantes, as reuniões foram de grande valia, pois quando emergiam as dúvidas sobre a atuação com crianças com deficiência, as discussões levantadas nas reuniões desempenhavam trocas de conhecimento e que auxiliavam no aprendizado. As discussões possibilitavam que os participantes do Programa expusessem as dificuldades, bem como as conquistas que obtinham durante a participação no PIBID e a atuação com as crianças. As reuniões serviam de espaço para que ocorressem as trocas de vivências e conhecimentos dos acadêmicos participantes do Programa, sendo que cada um descrevia suas atividades ministradas e como as crianças se portavam diante das aulas. Segundo Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Em relação à estrutura e acessibilidade escolar, a escola apresenta um espaço físico adequado, com rampas, banheiros adaptados e sala de Atendimento Educacional Especializado (Professora de Educação Especial). De acordo com relatos dos participantes *Bruno, Carlos, Daniel e Eduardo*, a escola apresenta-se como referência para o município, pois atende crianças de diversas regiões da cidade. Outro fator importante é o atendimento para crianças com deficiência; como citado anteriormente, a escola apresenta acessibilidade para essas crianças.

Lá dentro da escola (Escola II), assim tipo, ela é uma referência dentro do município, elas tem educadora especial (PARTICIPANTE BRUNO).

Eu acho uma escola bem evoluída, vamos dizer assim, eu achava muito assim. Eles incluíam muito, todo mundo assim, e eu achava muito legal. Eu achava a escola demais e eu senti muita falta quando eu saí de lá (PARTICIPANTE CARLOS).

A participação das crianças no cotidiano da escola era excelente, porque lá elas tinham liberdade, elas tinham [pensando/silêncio] muitos materiais que a gente pudesse fazer com que elas fossem inclusas e parte disso é pelo fato de que a escola é referência em Santa Maria na parte de inclusão (PARTICIPAÇÃO DANIEL).

Acho que a escola serve como referência acho que na cidade inteira, no que diz respeito a trabalhar com crianças com Necessidades Educacionais Especiais, pois eu acho que a própria coordenadora²⁴ falava que tinha meio que uma lista de espera com mães e pais que tinham crianças com essas necessidades para conseguir vaga na escola, porque a escola era bastante requisitada nesse sentido (PARTICIPANTE EDUARDO).

²³ Todos os integrantes do Programa de Iniciação à Docência/PIBID Educação Física (Educação Infantil) participavam de reuniões semanais, no intuito de discutir e refletir sobre a atuação dos acadêmicos na escola.

²⁴ Coordenadora pedagógica supervisora dos bolsistas do PIBID/UFSM.

Segundo informações fornecidas pela equipe diretiva da escola, no início do ano, quando foi solicitado que a comunidade fosse realizar as matrículas, familiares de crianças com deficiência deveriam apresentar a identificação da deficiência da criança, com base na descrição médica e fornecido pelos familiares. Na sequência, a escola organiza e distribui nas turmas as crianças com deficiência, ficando, mais ou menos, uma criança por turma. Entretanto, ocorre que, às vezes, os familiares não apresentam os documentos necessários da criança e, no decorrer das aulas, as professoras percebem que há presença de criança(s) com deficiência na turma, sobre os quais não foi apresentado nenhum documento referente à sua condição. Desse modo, a consequência é a de que algumas turmas ficam com mais de uma criança com deficiência, podendo variar entre uma, duas ou até três crianças com deficiência por turma – considerando que essa é a metodologia utilizada pela escola e para a organização das turmas.

Por fim, considerando o tempo de atuação dos participantes do estudo com as crianças com deficiência (no mínimo, um ano), os mesmos apresentam descrições das deficiências. Em algumas descrições, os participantes mostram não saber as informações necessárias sobre as características das crianças com deficiência. Mesmo que isso não gere a exclusão dessa criança, é necessário e importante ter conhecimento sobre suas especificidades por motivos de segurança e responsabilidade em ministrar as atividades desenvolvidas com ela, uma vez que as aulas de Educação Física trabalham e desenvolvem o movimento corporal das crianças, e, ao saber sobre a deficiência, o professor poderá evitar que ocorram lesões ou situações constrangedoras e desconfortáveis.

Outro ponto importante, segundo as narrativas, é a dificuldade dos participantes do estudo em planejar e integrar a criança com deficiência nas atividades. Entretanto, mostram-se satisfeitos quando conseguem incluir a criança com deficiência, propiciando que ela estimule suas potencialidades. É importante que o professor seja informado sobre o tipo e grau de deficiência, visando estimular suas potencialidades e proporcionando o desenvolvimento dessa criança (BEZERRA, 2017).

Sobre a busca de conhecimentos para essas práticas inclusivas, os participantes buscaram, além da disciplina ofertada pelo curso, leituras sugeridas pelo grupo e pela coordenadora do PIBID. No grupo do Programa de Iniciação à Docência, quando eram realizadas as reuniões semanais, os participantes tinham a oportunidade de realizar as trocas de experiências vividas por cada um, o que colaborou para o conhecimento e aprendizagem dos participantes do estudo. Além do PIBID e outros Programas de Iniciação à Docência, os

participantes mencionam a importância dos estágios na formação inicial, e, ainda, destacam que o Programa propiciou o enriquecimento dos conhecimentos em relação à atuação e práticas pedagógicas que, posteriormente, foi aprofundado nos estágios.

6.3. CATEGORIA C: EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: APRENDIZAGENS A PARTIR DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A categoria apresenta as aprendizagens e os pontos marcantes que os participantes do estudo expõem a partir da experiência com crianças com deficiência propiciadas pela inserção no PIBID Educação Física na Educação Infantil, e, fundamentalmente, como esse processo repercutiu em sua formação profissional.

Os participantes foram instigados a relatar sobre a atuação com crianças com deficiência nos grupos da educação infantil, bem como situações marcantes que ocorreram durante a vivência com esse nível de ensino.

Ana, Bruno, Daniel e Eduardo relatam ter tido experiências semelhantes que marcaram seu percurso formativo. As narrativas dos participantes demonstram o anseio em realizar as atividades e propiciar que todas as crianças participassem de acordo com suas especificidades e potencialidades.

Ana menciona que, quando atuava no Programa, tinha muito receio de não conseguir planejar, organizar e executar as atividades, bem como se a proposta planejada seria exitosa em relação à participação de todas as crianças. Todavia, a referida participante destaca que não teve dificuldades em realizar os planejamentos, buscando sempre ajuda quando necessário nos grupos de estudos e reuniões do Programa. Foi gratificante para *Ana* constatar que, ao longo do período em que atuou com uma criança que demonstrava ter dificuldades em determinados movimentos, no final, conseguia realizar todas as atividades propostas, com a participação de todas as crianças da turma. Segundo Mantoan (2003), a escola e os professores devem estar preparados para receber as crianças com deficiência com a finalidade de fornecer a educação para todos, buscando conhecimentos que auxiliam nos planejamentos pedagógicos e meios que ajudam na acessibilidade escolar. Considera-se, desse modo, que a narrativa de *Ana* parece convergir com essa indicação.

O participante *Bruno*, assim como *Ana*, demonstra em sua narrativa que ficou satisfeito em conseguir realizar as atividades propostas e perceber que a criança com deficiência conseguia, de acordo com suas potencialidades, realizar todas as atividades, e, mais que isso, com prazer em praticar. *Bruno* descreve uma atividade que realizou com as

crianças da turma de educação infantil. Segundo ele, empilhou uma cadeira na mesa e cada uma, um por vez, tinha que subir e se jogar no colchão que estava no solo. Para *Bruno*, lhe pareceu algo perigoso para as crianças, mas o objetivo da aula era ensinar a saltar, pular, rolar, enfim, estímulos para a coordenação motora de forma lúdica. Segundo *Bruno*, quando chegou a vez da criança com Síndrome de Down, todos os colegas, a professora e, inclusive, *Bruno* demonstraram receio em deixar a criança participar da atividade, porém, não interferiram, e o menino realizou a atividade, subindo, saltando e caindo no colchão, sem nenhum problema. Nas palavras de *Bruno*:

[...] isso acabou sendo algo que me desmoronou né, um muro, que às vezes você vê que criança não pode tal coisa, a gente coloca muita limitação na criança ainda mais criança com deficiência e aí quando ele chegou e fez isso me surpreendeu de uma forma e aí acabei vendo que ele gosta também (PARTICIPANTE BRUNO).

A fala de *Bruno* evidencia os medos de quem está atuando com a criança com deficiência, mas, por outro lado, a possibilidade de superar visões limitantes sobre ela. Nem sempre há uma previsibilidade em relação a isso, pois a criança é observada pela sociedade pela sua deficiência e suas limitações, deixando de lado suas potencialidades. O professor de Educação Física deve ter um olhar diferente em relação às crianças, sempre procurando desenvolver as potencialidades delas (FALKENBACH, 2007). O papel do professor tem grande importância no processo de inclusão e, por questão de segurança, deve conhecer as especificidades sobre cada deficiência, sobretudo, perceber as potencialidades presentes nas crianças (GORGATTI, 2008). O uso dos termos “*muro*” e “*me desmoronou*” sinalizam a intensidade dessa experiência para *Bruno* e o quanto representou para a superação de uma visão limitante e preestabelecida em relação às crianças com deficiência.

O participante *Daniel* ressalta, também, o prazer das crianças em praticar as atividades desenvolvidas por ele: “*As situações mais marcantes mesmo eram quando as crianças inclusas participavam das atividades, com prazer, e a gente via que elas estavam se sentindo partícipes daquilo*”. A manifestação de *Daniel* enfatiza o sentimento de pertencimento das crianças com deficiência ao fazerem parte das atividades e, principalmente, o prazer por elas expressos nesses momentos.

Além da alegria, um dos principais estímulos que a Educação Física Adaptada proporciona às crianças é o prazer (RODRIGUES, 2006). A alegria torna-se o elemento básico e essencial nas atividades, proporcionando o prazer nas crianças, pois se sentem

realizados em vencer suas limitações e demonstrar suas potencialidades (MONTEIRO e SILVA, 2010).

A narrativa de *Daniel* permite refletir não apenas sobre o prazer e realização da criança, mas também sobre o impacto para o adulto que está propondo ou conduzindo a atividade. As falas de *Bruno* e *Daniel* se complementam, no sentido de expressar a importância para eles em estarem compartilhando esse momento de superação da criança com deficiência e de um importante passo no processo de inclusão.

Bruno e *Carlos* relatam sobre o afeto e o apego que as crianças com deficiência presentes nas turmas em que atuavam tinham a eles. As narrativas dos referidos participantes apresentam trechos em que citam a afeição das crianças com deficiência pela presença dos bolsistas na escola. De acordo com a narrativa de *Bruno*:

[...] até mesmo a questão de apego pela criança a você, quando tu chega e ela te reconhece, né, ou quando tu nota alguma coisa, algum desafio e ela recorre a ti, então são coisas que te deixam, te satisfazem, primeiramente como pessoa, né! Então tu trabalhar com isso é uma das coisas que mais me surpreendeu foi esse apego e parece que ter reconhecimento por você estar ali perto dela.

Carlos, por sua vez, menciona em sua narrativa o elo e o afeto entre ele e a criança com deficiência. Segundo ele, essa afeição tornou-se um ponto positivo para o desenvolvimento das atividades e da criança, pois esta constrói, a partir do afeto e do diálogo, a confiança em *Carlos*:

A gente criou um elo, a gente criou uma relação muito boa. Então, isso facilitava para acontecer às aulas, as minhas atividades para eu desenvolver lá, porque ele me escutava, então isso é um fato que realmente me marcou muito [...] (PARTICIPANTE CARLOS).

Por último, os participantes do estudo foram instigados a refletir sobre como as experiências vividas durante a participação no Programa e atuação na escola de educação infantil e, particularmente, sobre como a possibilidade de trabalhar com crianças com deficiência repercutiram na formação profissional de cada um.

Em relação à atuação com as crianças da Educação Infantil, *Ana* volta a mencionar que nos estágios curriculares obrigatórios e na grade curricular do Curso em Educação Física - Licenciatura/UFSM não está prevista uma disciplina que orienta os acadêmicos na atuação com crianças na Educação Infantil. Os estágios ofertados e obrigatórios no curso são direcionados ao Ensino Médio e Ensino Fundamental (Anos Finais e Anos Iniciais). Desse modo, *Ana* enfatiza que é “*uma experiência única*” participar de um Programa de Iniciação à

Docência, nesse caso o PIBID (Subprojeto Educação Física/Educação Infantil), que proporcionou trabalhar com crianças pequenas.

Na mesma direção, Martins et al. (2016, p. 97) destacam que esse Programa possibilita aos acadêmicos:

[...] ressignificar suas compreensões sobre infância e sobre criança, percebendo formas diferentes de desenvolver o trabalho pedagógico com os pequenos, de forma a respeitá-los como sujeitos que produzem cultura e se afirmam como protagonistas dos seus processos de socialização.

Tal afirmativa pressupõe não apenas a prática pedagógica com as crianças, mas também a possibilidade de espaços de reflexão e estudo para a elaboração de conhecimentos a partir das experiências concretas do cotidiano na escola que superem uma visão limitada e adultocêntrica de criança, como base para processos educativos, para além da transmissão e reprodução de conhecimentos.

Em concordância, Almeida e Ambrosetti (2009, p. 4) afirmam que, ao ingressar em programas de Iniciação à docência, o acadêmico já inicia seu processo de socialização profissional, o que, efetivamente, tem grande relevância no percurso formativo desses futuros professores.

Ana recorda que atuou no PIBID anteriormente à sua participação das disciplinas dos estágios, e que com as experiências vividas na escola de educação infantil teve o auxílio para a realização dos estágios. Com base nisso, pressupõe que, quando finalizar o curso e atuar na área de Educação Física como professora, as experiências formadoras durante o processo de formação inicial serão de grande relevância para sua formação profissional. Uma condição relatada por *Ana* é a realização dos planejamentos que aprendeu no PIBID, e, depois, quando participou dos estágios, não apresentou muitas dificuldades em elaborar os planejamentos das aulas.

Sobre a experiência com crianças com deficiência, *Ana* destaca:

[...] mas é sempre algo para a gente evoluir e com certeza depois na escola e na vida como professor a gente vai encontrar algo desse tipo ou algo que seja mais desafiador, então, a gente ter isso aqui dentro, a gente pode discutir com os outros colegas ou mesmo trazer para o professor, discutir com o professor né. É melhor do que tu chegar lá na escola e te dar um “baque” e às vezes tu não ter com quem falar (PARTICIPANTE ANA).

Na narrativa de *Ana*, o termo “baque” permite exemplificar os receios e fatores limitantes que os professores apresentam quando iniciam sua carreira profissional e se

deparam com situações em que não haviam trabalhado anteriormente ou não obteve conhecimento prático na formação inicial. O contato com a escola é determinante na formação inicial de um professor, diante do processo formativo, pois quando é apresentada a realidade escolar ao professor, este constrói seus conhecimentos a partir das experiências formadoras (JOSSO, 2010).

Bruno relata sobre a importância da inserção nas escolas na formação inicial a partir de Programas de Iniciação à Docência. O bolsista destaca que se basear apenas na teoria e em autores da área nos transfere em várias outras dimensões e realidades que, por muitas vezes, não fazem parte da cultura e do contexto, especificamente, dessa escola.

Acho que quem é licenciado e quem participou do PIBID é a maior formação que tu tens, né, como acadêmico em si, porque muitas vezes a gente é levado pela teoria dentro da faculdade e as vezes tu pega muitos pensadores que não tem nada a haver com nosso continente, né, não tem nada a ver com a América do Sul, que não sabe o que se passa aqui, né! (PARTICIPANTE BRUNO).

Silva de Sá et al. (2017, p. 361) sintetizam a relação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: “Os processos de formação inicial não se limitam à relação entre o pensar e o fazer de forma estanque, unilateral, visto que são ferramentas que devem se imbricar constantemente a fim de potencializar a ação pedagógica no campo escolar.”

O participante *Bruno* menciona que o PIBID mostrou como é a realidade escolar, pois com o Programa percebeu, de fato, o que é ser professor diante das situações apresentadas e experiências vivenciadas: “[...] porque diante do PIBID, foi onde eu me reconheci como professor, que tu vê tuas capacidades, tu vê tuas obrigações de planejar e estar coerente com aquele ciclo, né!”. As condições do PIBID favorecem a indissociabilidade entre teoria e prática nesse processo de “reconhecer-se” professor e que ultrapassa limites profissionais, ganhando na constituição de uma identidade docente, conforme se observa na sequência das falas abaixo.

Ainda sobre experiência de atuação de acadêmicos nas escolas, *Bruno* ressalta em sua narrativa a relevância que o Programa de Iniciação à Docência lhe trouxe como uma condição positiva no processo formativo:

Então eu vejo que na minha formação em si o profissional que venho me tornando e as coisas com o que eu venho pensando, elas são muito maiores dentro da experiência do que realmente que eu aprendi dentro da formação (PARTICIPANTE BRUNO).

Na sequência, o participante *Carlos* avalia sua experiência com a Educação Infantil e crianças com deficiência, descrevendo que “*Foi uma experiência ótima!*”. De acordo com a narrativa de *Carlos*, ele se sente preparado para atuar com crianças pequenas, mesmo sabendo que vai encontrar ambientes e realidades distintos, pois se sente mais seguro por já ter tido essa experiência durante a graduação.

Mas o PIBID é ótimo, e assim como, agora tem o Residência Pedagógica, e tem o PIBID também, eu acho ótima a participação dos alunos, dos acadêmicos nesse projeto porque são experiências em que tu não vai levar só para tua vida profissional, tu vai levar para tua vida, para tua vida mesmo. É uma experiência única (PARTICIPANTE CARLOS).

Mais uma vez, a “experiência formadora”, sustentada por Josso (2010), é apresentada na narrativa de *Carlos*, considerando o trecho “*são experiências em que tu não vai levar só para tua vida profissional, tu vai levar para tua vida, para tua vida mesmo*”. A narrativa mostra que as experiências formadoras se tornam mais importantes para o professor, o qual as carrega para suas trajetórias profissional e pessoal.

A mesma situação passa a existir na narrativa do participante *Daniel*, que avalia sua atuação com a Educação Infantil e crianças com deficiência como uma experiência fundamental para sua formação. O referido participante expõe que:

Essa experiência na minha formação, para mim, foi fundamental, pois até meu trabalho de conclusão de curso foi sobre a educação infantil. Teve parte, foi sobre um projeto que eu apliquei na educação infantil e teve parte da inclusão também, então para mim, foi muito importante mesmo, para mim, na graduação foi a parte mais importante foi trabalhar com a educação infantil e ter a parte da inclusão, também, foi fundamental, então é isso (PARTICIPANTE DANIEL).

O participante *Eduardo* considera importante a experiência e participação no PIBID, uma vez que acadêmicos do curso de Educação Física - Licenciatura têm a oportunidade de atuar em escolas e vivenciar a realidade no âmbito escolar, assim como obter remuneração (bolsa), participação em grupos de estudos, entre outros benefícios que um Programa de Iniciação à Docência oferece aos acadêmicos. *Eduardo* ainda destaca que toda experiência é um processo, o qual faz passar por muitas situações que necessita de questionamentos, que, segundo ele, são importantes para a formação e a carreira de um professor:

Eu acho que de certa forma um obstáculo inicial é importante, para mim no caso, poder vivenciar aquilo, passar por aquela apreensão, por aquela insegurança e novidade de pensar se vou conseguir, será que vão participar das aulas? Será que vão gostar? Esses questionamentos que são importantes para a carreira, para a

formação do professor, do graduando como professor É legal ele se questionar sim, em diversos momentos da graduação. E essa inserção foi fundamental para eu me questionar em diversas coisas como trabalhar com crianças com necessidades? Como trabalhar com crianças pequenas? Foi bem desafiador inicialmente e com o passar do tempo, claro é um processo, né? E nesses processos tu acaba vivenciando inúmeras situações e essas situações que te fazem crescer como pessoa e como professor em si (PARTICIPANTE EDUARDO).

A narrativa acima expressa, mais uma vez, a amplitude do processo formativo vivido pelo bolsista, ultrapassando a dimensão profissional a partir dessa experiência intensa com as crianças. O professor deve pensar sua prática pedagógica na escola com o intuito de tornar o ambiente escolar e o ensino da Educação Física uma prática inclusiva e educativa. Desse modo, a reflexão possibilita ao professor ter consciência que essa ação está impregnada nos saberes e no modo de agir, bem como valores, comportamentos, procedimentos, habilidades, teorias etc. (SANTOS FILHO; ALVES, 2014).

Por fim, os participantes, de modo muito similar, mostraram receio inicial ao planejar as práticas inclusivas, porém, ao atuarem com as crianças com deficiência integradas à turma, mencionam que as atividades fluem, pois todas as crianças manifestam um determinado cuidado com a criança com deficiência, interagindo e ajudando-a a participar das aulas. Para Mantoan (2003), as práticas pedagógicas inclusivas são direcionadas ao aluno com uma qualidade essencial, promovendo a supressão das barreiras e utilizando instrumentos necessários nas aulas para a interação entre todos os integrantes da turma.

Sobre a participação das crianças com deficiência no cotidiano da escola e nas atividades desenvolvidas, os participantes relatam que os colegas, professores e funcionários demonstram ser prestativos no cuidado com a criança com deficiência e fazem com que a mesma participe e se sinta confortável no ambiente escolar.

É importante reafirmar o prazer da criança em praticar as atividades desenvolvidas, o que ficou evidente nas narrativas, quando os participantes enfatizam a relação afetiva estabelecida entre e com as crianças. Outro ponto importante, segundo os relatos dos participantes do estudo, são as experiências vividas durante a participação no Programa e o destaque nas narrativas sobre a importância de Estágios e Programas de Iniciação à Docência estarem inseridos na Formação Inicial, e, particularmente, no nível de Educação Infantil. Desse modo, ocorreram avanços na formação inicial de professores para atuar na Educação Básica, particularmente na Educação Infantil, principalmente no que se refere à concretização da educação inclusiva para acolher e potencializar socialmente as crianças com deficiência ou público-alvo da Educação Especial (SASSAKI, 2006). A inserção dos participantes do estudo

no PIBID propiciou o contato precedente com a realidade escolar e possibilitou desenvolver práticas inclusivas com crianças com deficiência ou público-alvo da Educação Especial.

As experiências propiciadas pelo PIBID, de forte impacto no processo formativo dos bolsistas, parecem, ao final, destacar que a possibilidade da docência com crianças em condição de inclusão se insere no processo com grande relevância, mas integrada ao processo como um todo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo almejou compreender de que modo a iniciação à docência na Educação Física no contexto de inclusão de crianças com deficiência incide no processo de formação dos acadêmicos/professores investigados e as possíveis repercussões, nesse caso, com participantes do Programa de Iniciação à Docência em Educação Física, atuantes em uma escola de Educação Infantil. Considerando esse o objetivo do estudo, destacam-se os pontos relevantes que coincidem com a finalidade do mesmo.

Foi possível apresentar a discussão do estudo por meio de categorias: Categoria A: Iniciação à docência e formação inicial; Categoria B: Iniciação à docência, o processo de inclusão e a Educação Infantil; e, por último, Categoria C: Educação infantil, Educação Física e Inclusão: Aprendizagens a partir da iniciação à docência.

O primeiro ponto é a importância de um Programa de Iniciação à Docência estar inserido na formação inicial de professores, nesse caso, o PIBID subprojeto Educação Física na etapa da Educação Infantil. O estudo apresentou as experiências de atuação dos participantes do PIBID com a educação infantil e com crianças com deficiência. Os participantes também citam sobre a importância dos estágios curriculares obrigatórios na formação inicial, mas, ainda, sugerem a possibilidade de o Curso de graduação em Educação Física - Licenciatura/UFSM ofertar estágio ou disciplina que preparem e orientem a atuação dos acadêmicos na Educação Infantil.

As narrativas apresentaram que nos estágios os participantes realizaram um aprofundamento dos conhecimentos que adquiriram a partir do PIBID. Desse modo, destaca-se a importância dos Programas de Iniciação à Docência que, nesse caso em particular, gerou a aproximação a uma etapa da educação básica inexistente nas experiências de docência durante a graduação.

Os participantes do estudo valorizam o PIBID na formação inicial e destacam a importância do Programa, o qual proporcionou grande aprendizagem no que diz respeito à

atuação prévia no contexto escolar e à possibilidade de conhecer a realidade desse ambiente. Há que se destacar, nesse sentido, a antecipação de situações que costumam representar um “baque” para os professores iniciantes e que, no caso do PIBID, é atenuado pela possibilidade de momentos compartilhados com o grupo do subprojeto, além do apoio das professoras na escola.

Sobre a atuação dos participantes do Programa com as crianças com deficiência, aqueles que demonstram insegurança ao relatar sobre tipo ou grau da deficiência. É importante destacar, assim como mencionado neste estudo, a relevância em conhecer e compreender as especificidades de cada deficiência, pois, especificamente na área da Educação Física, que trabalha com o movimento humano, é essencial ter essas informações para que o professor tenha o cuidado, a segurança e o conhecimento em atuar com essas crianças. Em relação a isso, chama atenção que, em alguns casos, a própria escola está limitada a informações parciais, demora ou recusa dos familiares em buscar a identificação sobre as deficiências das crianças, dificultando o planejamento e organização das práticas pedagógicas no seu conjunto.

Se, de um lado, as narrativas enfatizaram as limitações das crianças com deficiência, de outro lado fica evidente a necessidade de que o professor não desconsidere tais limitações, ou melhor, o foco do trabalho deve ser nas potencialidades que a criança apresenta. Todo e qualquer ser humano apresenta limitações, as quais devem ser respeitadas, porém, todos possuem também suas qualidades, que devem ser estimuladas e potencializadas. As narrativas, no seu conjunto, expressam que essa foi uma aprendizagem significativa aos bolsistas que tiveram a oportunidade de atuar em turmas com crianças com deficiência.

Em relação ao planejamento das práticas pedagógicas e inclusivas, os participantes do estudo expõem que tiveram dificuldades em planejar e realizar as atividades. Como busca do conhecimento sobre essas práticas, citaram, primeiramente, a disciplina: “Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais”, que compõe a grade curricular do Curso de Educação Física - Licenciatura/UFSM, que propiciou conhecimentos prévios e o aprofundamento nas práticas pedagógicas. As reuniões do PIBID, também citadas pelos participantes, auxiliaram nas práticas a partir das trocas de experiências vividas pelos colegas. Nas reuniões eram, algumas vezes, sugeridos conteúdos a partir da literatura que os participantes poderiam buscar como base do conhecimento teórico para compreender as suas práticas. O trabalho colaborativo propiciado pelo programa parece ser um diferencial na consolidação do caráter formativo dessa experiência de iniciação à docência.

Foi possível compreender a importância do Programa de Iniciação à Docência na formação inicial de professores, pois o mesmo possibilita experiências com a educação infantil e com inclusão de crianças com deficiência. O estudo mostra as tentativas para uma efetivação da inclusão, na busca de melhorar e aprimorar as possibilidades de práticas inclusivas.

Notadamente, a experiência na formação inicial com a Educação Física no contexto da Educação Infantil e com crianças com deficiência mostra-se como um terreno fértil para estudos que direcionem um olhar cuidadoso e sensível ao cotidiano vivido nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; AMBROSETTI, N. B. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: INEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

AMBROSETTI, N. B. et al. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau: FURB, v. 10, n. 2, p. 369-392, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230095 2018.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.

BRASIL. **Currículo Mínimo de Educação Física: Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n.º 215/87 de 11 de Março de 1987/1990. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. **Conselho Federal de Educação**: Brasília, DF, 1987.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.**

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n.º 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996. V. 3.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Artes Visuais**, Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências, Resolução n.º 1, de 16 de Janeiro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares dos cursos de Biologia**, Parecer CNE/CES 1.301/2001, de 06 de Novembro de 2001, Relator: Francisco César de Sá Barreto, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Educação Física**, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, de 04 de Abril de 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Letras**, Parecer 492/2001, de 03 de Abril de 2001, Relator: Eunice Ribeiro Durham, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Matemática**, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, Resolução CNE/CES 3, de 18 de Novembro de 2003..

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Química**, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, Resolução CNE/CES 8, de 11 de Março de 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Física**, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física, Resolução CNE/CES 9, de 11 de Março de 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares dos cursos de Música, Dança e Teatro**, Parecer CNE/CES 0195/2003, de 05 de Agosto de 2003, Relator: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer, 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, por intermediário da Secretaria de Educação Superior– **SESu, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação – FNDE. Edital MEC/CAPES/FNDE – PIBID, de 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferências Nacionais da Educação/CONEB**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Secretaria da Educação Especial – SEESP**. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DCNEI. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Governo do Brasil, Educação e Ciência**. Lei de Amparo à pessoa com Autismo (Lei nº 12.764/12) 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/04/creche>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.** Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.** Diretrizes de atenção à com paralisia cerebral/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial, 23 jan. 2014.

BRASIL. Conselho Brasileiro de Oftalmologista. Alertando sobre problemas oculares. Veja Bem, **CBO em Revista.** Veja Bem, 06/ano/03/, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Censo Escolar.** Brasília, 2015.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – (13.146/15), p. 36, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Brasil. **Censo Escolar da Educação Básica de 2016** – INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Censo Escolar.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>.

CABRAL, J. F. R.; et al. Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar** - Volume I – 2016.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C. et al. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II.** Londrina: UEL, 2001. p. 91-112.

CARVALHO, C. L. et al. A percepção dos discentes de educação física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação inicial. **Motrivivência.** V. 29, nº 50, maio/2017.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. **Inclusão na educação física escolar:** considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento,** Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 41-58, janeiro/março de 2011.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão:** um mergulho no brincar. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina – UEL. 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

DUTRA, R. S. et al. A educação inclusiva como projeto da escola: O lugar da educação física. **Revista Adapta**, ano 2, n. 1, p.7-12. Rio Claro: UNESP, 2006.

FALKENBACH, A. P. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.37-53, maio/agosto de 2007.

FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, a.15, n.150, p.1-10, noviembre, 2010.

GAIVA, M. A. M. et al. O cuidado da criança com espinha bífida pela família no domicílio. **Esc Anna Nery Rev Enferm** 2009 out-dez; 13 (4): 717-25.

GONÇALVES, R. de Sá. Educação física e a educação infantil: acesso de poucos ao direito de todos. **Conteúdo Jurídico**. Brasília-DF, 2014.

GORGATTI, M. G. **Atividades Físicas e esportivas para crianças e adolescentes com deficiência**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GULART, A. F. L. **As formas de comunicação e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em aulas de educação física**. Graffich encadernações: Santa Maria, 2004.

ILHA, F.R.S. et al. A experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física dos acadêmicos do CEFD/UFSM (currículo 1990). **Revista Pedagógica**, Chapecó, a.11, n.22, p.85-108, jan./jun. 2009.

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. **As histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação**. 2. ed. Natal: UFRN, 2010.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **New Child**, v. 2, p. 217, 1943.

MACHADO, V. F.; PALMA, L. E. **Educação Física e Inclusão Escolar: Uma revisão bibliográfica**. (Monografia Especialização), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2017.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARINGÁ (PR). **Lei nº 8.392**, de 22 de julho de 2009. Maringá, PR, 2009.
- MARTINS R. L. R., et al. Experiências formativas da Educação Física com a Educação Infantil desenvolvidas no PIBID. **R. bras. Ci. e Mov** 2016; 24 (4): 85-99.
- MARTINS, R. L. D. R. et al. Educação Infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./set. de 2018.
- MATTOS, S.M.N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008.
- MELLO, A. da S.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- MELLO, A. da S. et al. Educação infantil e a base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- MENEZES, E. da C. **Parecer sobre a proposta de dissertação em educação**. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- MONTEIRO, J. A.; SILVA, M. S. da. A importância da atividade física para os deficientes físicos. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, Denise Meyrelles de et. al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 261-270.
- NETO, S.S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.
- NEGRINE, A. S.; NEGRINE, C. S. **Educação Infantil: pensando, refletindo, propondo**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2010.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158 p.

NUNES, Célia. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

PÁDUA, E. **Metodologia da pesquisa: Abordagem Teórico-Prática**. 13. ed. São Paulo, SP: Papirus Editora, 2007.

POCHMANN, B. G.; NEUENFELDT, D. J. Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino. **Cinergis** 2015; 16(1):20-26;

PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. de L. dos. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro 2016.

PRIETO, R. G. Professor Especializado de um centro de apoio: Estudos sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. al. (Org.) **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: mediação, 2007. P 281- 294.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Corpo, biopolítica, educação e filosofia. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, p. 103-119, 2011. Número especial.

QUARANTA, S. C. et al. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 12, n. 23 p. 57-81 set./dez. 2016.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, pp. 309-317.

RODRIGUES, D. Atividade Motora Adaptada: A Alegria do Corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, G. M. O ser e o fazer na Educação Física: Reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

SANTOS FILHO, O. R.; ALVES, F. D. Organização do trabalho pedagógico em Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a voz dos professores. **Lecturas Educación Física Y Deportes (Buenos Aires)**, v. 194, p. 1-7, 2014.

SALERNO, M.B. et al. Proposta para avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar. In: GORLA, J.I. (Org.). **Educação física adaptada: o passo a passo da avaliação**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, C.S; DRIGO, A.J. **A Educação Física adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 96 p.

SILVA, R. H. R. et al. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática** 11/2: 125-135, maio/ago. 2008.

SILVA de SÁ, M. das G. C. A constituição da subjetividade humana frente aos processos de inclusão educacional de crianças autistas na educação infantil. In: GONÇALVES, A. F. S. et al. **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência**. Org. JESUS, D. M. de; SILVA de SÁ, M. das G. C. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

SILVA de SÁ, M. das G. C. et al. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., 2. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Revista Motrivivencia**. nº 25, dezembro, 2005.

SOUZA, Loyana da Costa. **Formação de professores no curso de Educação Física da UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e educação (CCSE), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SOUZA, C. J. Entre o Adaptar e o Incluir: uma Abordagem Interdisciplinar da Disciplina de Educação Física Adaptada. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 31-34, Jan./Jun., 2014.

SURIAN, Luca. **Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010. 147p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005, 324p.

TEIXEIRA, G. **O Rezinho da Casa: manual para pais de crianças opositoras, desafiadoras e desobedientes**. 1 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014, 108 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICTOR, S. L. et al. Aprendizagem/desenvolvimento da criança com deficiência e as práticas pedagógicas na Educação Infantil: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e Inclusão Escolar**. Vitória, ES: EDUFES, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO BANCO DE TESES E
DISSERTAÇÕES DA CAPES**

DYONISIO, C. M. **Inclusão Escolar:** uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, SP. 2017.

LOBO, L. M. **Educação Física na Educação Infantil:** influência de uma Unidade de Ensino de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo. (Dissertação de Mestrado em Ciências). Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, SP. 2017.

MORAES, F. F. **Educação Física na Educação Infantil: Prática Pedagógica e Formação Docente.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2017.

SANTOS, J. F. **Análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do rio grande do sul:** Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. 2017.

SILVA, T. A. **A infância em uma perspectiva inclusiva:** análise sobre as diretrizes curriculares de Santa Maria/RS. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2017.

APÊNDICE B - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE PERIÓDICOS DA ÁREA DE EF

GONÇALVES, D.;BASSANI, J. J.; RICHTER, A. C. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** 2017; v.39, p.362-370.

CHICON, J. F., et al. **Brincando e aprendendo:** aspectos relacionais da criança com autismo. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** 2018.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. **Inclusão na educação física escolar:** considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 41-58, janeiro/março de 2011.

CHICON, J. F., et al. **Educação Física e Inclusão:** a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 279-292, jan./mar. de 2016.

JARDIM, N. F. P., et al. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. **Pensar à Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

MACHADO, V. F.; PALMA, L. E. **Educação Física e Inclusão Escolar:** uma revisão bibliográfica. (Monografia de Especialização em Educação Física Escolar).Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, RS. 2017.

**APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria - RS –
CEP: 97105-900
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppedf@ufsm.br**

Santa Maria, ___ de _____ de 2019.

A Secretária Municipal de Educação de Santa Maria.

Exma.

Senhor(a) Secretária.

Ao cumprimentá-la venho pelo presente apresentar a Vossa Senhoria a professora Valesca Felix Machado, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, que está sob minha orientação e desenvolvendo o projeto de pesquisa **“Iniciação à Docência e a Inclusão Escolar: formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil”**, vinculado ao Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Esta investigação tem por objetivo analisar e compreender de que modo a experiência de iniciação à docência de acadêmicos da Licenciatura em EF em contexto de inclusão na Educação Infantil repercute sobre sua formação.

Devido ao fato de esta pesquisa realizar um levantamento histórico de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, solicita-se a autorização para viabilizar a aplicabilidade deste estudo. Informa-se que o projeto de pesquisa será apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM.

Certo de contar com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradeço antecipadamente a atenção dispensada e coloco-me à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: valescaedeni@hotmail.com; mceciliacg6@hotmail.com).

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília da Silva Camargo
Coordenadora da Pesquisa

Prof^a. Dr^a. Luciana Erina Palma
Professora Coorientadora

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
 Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria - RS –
 CEP: 97105-900
 Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppgedf@ufsm.br

Santa Maria, ____ de _____ de 2019.

A equipe diretiva da Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança de Santa Maria.

Exma.

Senhor (a) coordenador (a)/diretor (a)

Ao cumprimentá-lo (a) venho pelo presente apresentar a Vossa Senhoria a professora Valesca Felix Machado, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, que está sob minha orientação e desenvolvendo o projeto de pesquisa **“Iniciação à Docência e a Inclusão Escolar: formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil”** realizado no Centro de Educação Física e Desportos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Esta investigação tem por objetivo analisar e compreender de que modo a experiência de iniciação à docência de acadêmicos da Licenciatura em EF em contexto de inclusão na Educação Infantil repercute sobre sua formação.

Devido ao fato de esta pesquisa requerer informações de documentos da escola solicita-se a autorização para investigar sobre informações e características da escola e dos alunos.

Certo de contar com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradeço antecipadamente a atenção dispensada e coloco-me à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: valescaedeni@hotmail.com; mceciliacg6@hotmail.com).

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília da Silva Camargo
 Coordenadora da Pesquisa/ Orientadora Professor

Prof^a. Dr^a. Luciana Erina Palma
 Coorientadora

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, Secretária Municipal de Educação de Santa Maria, declaro que a Professora/estudante Valesca Felix Machado está autorizada a realizar a pesquisa **“Iniciação à Docência e a Inclusão Escolar: formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil”**.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva analisar e compreender de que modo à experiência de iniciação à docência de acadêmicos da Licenciatura em EF em contexto de inclusão na Educação Infantil repercute sobre sua formação.

Estou ciente de que o pesquisador observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem acarretar prejuízo às atividades escolares.

Santa Maria, ____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo da SMED

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, equipe diretiva da Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança de Santa Maria, declaro que a Professora/estudante Valesca Felix Machado está autorizada a realizar a pesquisa **“Iniciação à Docência e a Inclusão Escolar: formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil”** Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva analisar e compreender de que modo a experiência de iniciação à docência de acadêmicos da Licenciatura em EF em contexto de inclusão na Educação Infantil repercute sobre sua formação.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem acarretar prejuízo às atividades escolares.

Santa Maria, ____ de _____ de 2019.

Assinatura da equipe diretiva e carimbo da escola

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
Acadêmicos/professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria - RS –
CEP: 97105-900
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppgedf@ufsm.br

Considerando a Resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria, gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **“Iniciação à Docência e a Inclusão Escolar: formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil”**.

Esta investigação tem por objetivo analisar e compreender de que modo à experiência de iniciação à docência de acadêmicos da Licenciatura em EF em contexto de inclusão na Educação Infantil repercute sobre sua formação. Como especificidade gostaria de realizar uma entrevista semiestruturada com questões referentes à sua experiência na iniciação à docência com alunos com deficiência. Ressalta-se que as entrevistas serão realizadas individualmente e gravadas.

Após a transcrição do conteúdo, o texto retornará para confirmação das informações, sendo possível, também, efetuar alterações para validar o seu conteúdo. No caso de riscos ou constrangimento percebidos neste procedimento, os participantes poderão optar em desistir de contribuir para investigação. Garanto também, a liberdade de recusar ou retirada de consentimento de participante no estudo.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Salienta-se que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins do objetivo mencionado acima, de modo a evitar qualquer tipo de constrangimento.

Desde já agradeço à atenção dispensada e o interesse em participar dessa pesquisa, e coloco-me disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico: valescaedeni@hotmail.com, ou pelo telefone: (55) 999224826

Maria Cecília da Silva Camargo
(Pesquisadora Responsável)

Eu, _____,
declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: **“Iniciação à docência e a Inclusão: formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil”**.

APÊNDICE H – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Iniciação à docência, Educação Física com a educação infantil e inclusão:
narrativas de formação.

Pesquisador responsável: Maria Cecília da Silva Camargo.

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: 55 999224826

Local da produção de dados: Escola Municipal de Educação Infantil em Santa Maria (RS).

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas e análise textual no período entre abril e maio de 2019, na Universidade Federal de Santa Maria e em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Santa Maria.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 51, Departamento DDI, sala 2025, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Maria Cecília da Silva Camargo. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 12/09/2019, com o número de registro Cae 19052919.4.0000.5346.

Santa Maria,.....dede 20.....

.....
Maria Cecília da Silva Camargo

APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu....., abaixo assinado, responsável pela....., autorizo a realização do estudo [título do projeto], a ser conduzido pelos pesquisadores.....

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data...../...../.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE J – DADOS DA ESCOLA

DADOS DA ESCOLA	
01. Nome da escola:	_____
02. E-mail:	_____
03. Telefone: (____)	_____
04. Data de inauguração da escola:	_____
05. Cidade:	_____
06. Endereço:	_____
07. Quantos professores pedagogos atuam na escola?	_____
08. Quantos professores de Educação Física atuam na escola?	_____
09. Quantos alunos estão matriculados?	_____
10. Quantos alunos com deficiência estão matriculados?	_____
11. Quantos alunos com deficiência estão distribuídos por turmas? Como é o processo de inclusão e interação?	_____
12. Como foi a experiência das atividades propostas pelo programa de Iniciação á Docência (PIBID) na escola com crianças com deficiência?	

APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria - RS –
CEP: 97105-900
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppgedf@ufsm.br

PROJETO DE PESQUISA: Iniciação à docência e a Inclusão: formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil.

Caro acadêmico (a)/professor(a), _____ Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista, com caráter biográfico, que faz parte do processo investigativo cujo objetivo é: analisar e compreender de que modo a experiência de iniciação à docência de acadêmicos da Licenciatura em EF em contexto de inclusão na Educação Infantil repercute sobre sua formação. Utilizarei para melhor captar as informações prestadas um gravador e caderno de anotações. A entrevista será transcrita para que você tenha acesso a ela e utilizaremos apenas o conteúdo autorizado após a leitura das transcrições. Solicito sua participação e comprometo-me em manter sigilo das informações aqui prestadas e a utilizar um nome fictício ao apresentá-las no estudo. Peço que responda com a maior sinceridade possível as perguntas e qualquer situação que você se sinta desconfortável interromperemos a gravação.

Atenciosamente,

Valesca Felix Machado

APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTA
Entrevista Semiestruturada

BLOCO I – INFORMAÇÕES GERAIS

1. Nome do colaborador(a):
2. Ano de atuação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID):
3. Anos de participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID):
Início: _____ Final: _____
4. Ano de conclusão da graduação:
5. Está atuando na área da Educação Física? Sim () Não () Em caso afirmativo especifique o campo de atuação:

Data da entrevista: ___/___/___ Hora de início: _____ Hora de término: _____

Local da entrevista: _____

Tempo de duração: _____

BLOCO II - INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

6. Qual semestre do seu curso você iniciou sua participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID)?
7. Relate sobre os motivos que o levaram ao Programa.
8. Como foi sua experiência na escola a partir da inserção do Programa de Iniciação à Docência (PIBID)?
9. Você atuou com crianças com deficiência durante esse período?
10. Relato sua experiência com crianças com deficiência durante sua participação no PIBID.
11. Como você descreveria a participação dessas crianças no cotidiano da escola?
12. Que conhecimentos teve que mobilizar para promover práticas inclusivas?
13. Ao atuar com grupos da educação infantil com a presença de alunos com deficiência, que situações de aulas foram mais marcantes?
14. Como você avalia que essa experiência possa repercutir sobre sua formação?