



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei
Faculdade de Ciências e Tecnologia



ALINE CORDEIRO DO SANTOS

**ESTUDO SOBRE A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO JUNTO ÀS
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:
percepção das monitoras**

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



ALINE CORDEIRO DO SANTOS

ESTUDO SOBRE A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO JUNTO ÀS
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:
percepção das monitoras

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Dra Maria Candida Soares Del-Masso

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2025



Santos, Aline Cordeiro dos

S237e

ESTUDO SOBRE A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO JUNTO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: percepção das monitoras / Aline Cordeiro dos Santos. -- Presidente Prudente, 2025 120 p.

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI))- Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Educação Inclusiva. 2. Cultura Corporal do Movimento. 3. Educação Especial. 4. Educação Infantil. 5. Monitora.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a)

SANTOS, Aline Cordeiro dos; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **BRINCAR SE APRENDE**. 2025. Recurso Educacional. 41p. (Resultado da Dissertação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente – SP, 2025.

ALINE CORDEIRO DOS SANTOS

**ESTUDO SOBRE A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO JUNTO ÀS
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:
percepção das monitoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

Data da Defesa de Mestrado: **29/ 05 / 2025**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maria Candida Soares Del-Masso - Presidente e Orientadora
Universidade Estadual Paulista – PROFEI – FCT – Presidente Prudente

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira - Membro Titular Externo
Universidade Estadual Paulista – FFC – PPGE - Marília

Profa. Dra. Katia de Abreu Fonseca - Membro Titular PROFEI
Universidade Estadual Paulista – PROFEI – FCT – Presidente Prudente

Local: Universidade Estadual Paulista
Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas - CDeP3
Unesp – Ipiranga de São Paulo



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE ALINE CORDEIRO DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 29 dias do mês de maio do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALINE CORDEIRO DOS SANTOS, intitulada **A inclusão da cultura corporal do movimento junto às crianças com deficiência nas escolas regulares de uma cidade do interior do estado de São Paulo**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Especial / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília/SP. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO
Data: 02/06/2025 16:47:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação deste país, sobretudo dos setores públicos.

Aos meus pais José Alírio e Maria por serem o grande pilar da minha existência.

AGRADECIMENTOS

É belo reconhecer e expressar gratidão por aqueles que nos cercam e nos apoiam ao longo da jornada da vida. Expresso minha sincera gratidão a Deus, cuja luz e orientação diária me sustentam, proporcionando saúde e guiando meus passos nesta viagem especial que é viver. Sua presença constante é uma fonte de força e inspiração inestimável.

Aos meus pais José Alírio Ferreira dos Santos e Maria das Dores Cordeiro da Silva, expresso profunda gratidão por sua educação baseada em bons exemplos e por seu constante incentivo aos meus projetos pessoais. A presença e apoio foram o equilíbrio em momentos de tribulações, e suas orientações foram fundamentais para minha jornada.

Aos meus irmãos, Mário Cordeiro dos Santos, Luzia Cordeiro dos Santos e Diana Cordeiro dos Santos, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional, amor e compreensão ao longo dos anos. Aos meus tios, Antônio Neto e Elsieni Coelho, sou igualmente grata pelo incentivo e apoio.

O meu esposo Washington Luiz Venâncio e minha filha Valentina Cordeiro Venâncio pelo apoio constante, vocês representam o pilar e a força em minha vida, sou imensamente grata por cada momento compartilhado e por todo o amor que recebo.

Agradeço também aos meus colegas de turma e professores, cuja colaboração e apoio foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Suas contribuições enriqueceram minha jornada de aprendizado e me inspiraram a alcançar novos patamares.

Não poderia deixar de lembrar de uma pessoa especial: Marcos Roberto Fortunato, um amigo iluminado que me incentivou a me inscrever no processo seletivo do PROFEI, quando já parecia não haver mais esperança. Foi ele quem me deu dicas, leu e corrigiu o trabalho, sendo fundamental neste processo. Agradeço de coração este apoio, que permitiu conquistar o mestrado estando na escola pública, um caminho que não é fácil de percorrer.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso, expresso profunda gratidão pelas excelentes contribuições, paciência e orientação ao longo deste trabalho. Sua sabedoria, apoio e profissionalismo foram fundamentais para me manter no caminho certo, especialmente nos momentos de dúvida e dificuldade. Sua

positividade e confiança em mim depositadas foram verdadeiramente inspiradoras, e sou grata por tê-la como guia nesta jornada acadêmica.

Agradeço também ao programa PROFEI e a todos os estudantes e às escolas que participaram da pesquisa, cuja colaboração foi essencial para o sucesso deste trabalho. Sua participação e envolvimento foram inestimáveis, sou grata por sua contribuição para este projeto.

À banca examinadora Professoras Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Katia de Abreu Fonseca, agradeço por aceitarem compor a banca, trazendo contribuições à pesquisa e novos olhares.

Que a gratidão expressa neste momento se estenda a todos aqueles que de alguma forma tocaram minha vida e contribuíram para meu crescimento e desenvolvimento. Que suas bondades e generosidades sejam retribuídas multiplicadas, e que possamos continuar a caminhar juntos em harmonia e gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

A inclusão é vista como um processo sem fim.
Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo,
e não aquela que já atingiu um estado perfeito.

(Ainscow, 2009, p.20).

SANTOS, Aline Cordeiro dos. **ESTUDO SOBRE A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO JUNTO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: percepção das monitoras.** Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2025. 120 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente - SP, 2025.

RESUMO

Muito tem-se discutido acerca da inclusão de crianças com deficiência nas escolas nas diferentes modalidades de ensino e os impactos devido à grande relevância social e, muitas vezes, midiática divulgadas no meio socio-acadêmico e profissional. Essas ações decorrem de mudanças de paradigmas no que se refere às pessoas com deficiência ao longo da história, o que acaba por também alterar o contexto educacional e suas diferentes interfaces. Entre os diferentes matizes que subsidiam a educação, destacamos a cultura corporal do movimento nas aulas de educação física dirigida à todas as crianças, incluindo as crianças com deficiência. O estudo investigou a percepção das 29 monitoras, de 5 creches municipais do interior do Estado de São Paulo, sobre as atividades lúdico-pedagógicas inclusivas desenvolvidas no âmbito profissional. Utilizando uma abordagem qualitativa, o instrumento de coleta de dados se deu por meio de entrevistas e foram analisados a partir dos estudos de Bardin (2016). Ao final da análise, emergiram 3 categorias sendo elas: 1) Entre integração e inclusão, 2) O cuidar e brincar: a monitora da educação infantil na construção da gestualidade e 3) Entre o silêncio e vozes: identidade profissional da monitora de creche. Os resultados apontaram dificuldades na compreensão do conceito de inclusão, destacando a necessidade de formação contínua sobre essa temática. A ludicidade foi identificada como essencial para o desenvolvimento infantil, e a valorização profissional das monitoras se mostrou fundamental para a qualidade da educação que realizavam. O estudo sugeriu que a educação infantil caminha para um modelo mais inclusivo e sensível às necessidades e potencialidades das crianças, mas ainda há desafios que demandam investimentos na qualificação e no reconhecimento dos profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino. O estudo evidenciou, ainda, a carência de uma reestruturação no currículo nacional da Educação Infantil e da Educação Física, especialmente no que se refere à Educação Especial e Inclusiva, o qual necessita de maior atenção pensando-se no fazer pedagógico. Este estudo possibilitou a criação de um recurso educacional eletrônico, o Ebook "Brincar se Aprende", que convida à reflexão e à prática pedagógica comprometida com uma Educação Infantil democrática, afetiva e inclusiva, na qual o movimento é uma ponte para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Cultura Corporal do Movimento. Educação Especial. Educação Infantil. Monitora.

SANTOS, Aline Cordeiro dos. **ESTUDO SOBRE A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO JUNTO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: percepção das monitoras.** Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2025. 120 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente - SP, 2025.

ABSTRACT

There has been much discussion about the inclusion of children with disabilities in schools in different teaching modalities and the impacts due to the great social relevance and, often, media coverage disseminated in the socio-academic and professional environment. These actions are the result of paradigm shifts in relation to people with disabilities throughout history, which also end up changing the educational context and its different interfaces. Among the different nuances that support education, we highlight the body culture of movement in physical education classes aimed at all children, including children with disabilities. The study investigated the perception of 29 monitors from 5 municipal daycare centers in the interior of the State of São Paulo about the inclusive playful-pedagogical activities developed in the professional environment. Using a qualitative approach, the data collection instrument was carried out through interviews and were analyzed based on the studies of Bardin (2016). Finally, the analysis emerged three categories: 1) Between integration and inclusion, 2) Caring and playing: the early childhood education monitor in the construction of gestures and 3) Between silence and voices: the professional identity of the daycare monitor. The results pointed out difficulties in understanding the concept of inclusion, highlighting the need for continuous training on this topic. Playfulness was identified as essential for child development, and the professional development of the monitors proved to be fundamental to the quality of the education they provided. The study suggested that early childhood education is moving towards a more inclusive model that is sensitive to the needs and potential of children, but there are still challenges that require investment in the qualification and recognition of professionals involved in this type of education. The study also highlighted the lack of restructuring in the national curriculum for Early Childhood Education and Physical Education, especially with regard to Special and Inclusive Education, which requires greater attention in terms of pedagogical practice. This study made it possible to create an electronic educational resource, the eBook "Brincar se Aprende" (Playing is Learning), which invites reflection and pedagogical practice committed to a democratic, affective and inclusive Early Childhood Education, in which movement is a bridge to the integral development of children.

Key words: Inclusive Education. Body Culture of Movement. Special Education. Early Childhood Education. Monitor.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Síntese dos Paradigmas da Educação Especial e Inclusiva	p. 32
Imagem 02 - E-book Brincar se Aprende	p. 119
Imagem 03 - Atividades Identificadas na Pesquisa	p.120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos identificados sobre a temática de estudo	p. 24
Quadro 2 - Síntese das principais legislações brasileiras sobre a educação infantil	p. 51
Quadro 3 – Síntese das principais legislações brasileiras referente ao currículo da educação infantil	p. 53
Quadro 4 - Perfil das monitoras	p. 63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Número de matrículas de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino da Educação Básica Brasil, 2018-2022	p. 37
Gráfico 02 - Porcentagem de docentes na Educação infantil, de acordo com o gênero	p. 65
Gráfico 03 - Escolaridade dos Docentes na Educação Infantil	p. 68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil
CEI	Centro Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA	Deficiência Auditiva
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EC	Estudos Culturais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal Ensino Fundamental
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivo	21
1.2 Recurso Educacional	22
2 MARCO TEÓRICO	23
2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: do processo exclusivo aos inclusivos	26
2.2 Educação Física no processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal do movimento na Educação Infantil	38
2.3 Educação Infantil no Brasil	48
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	57
3.1 Universo da Pesquisa	58
3.2 Participantes da Pesquisa	59
3.3 Fontes de Dados	59
3.4 Procedimentos para a Análise de Dados	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	102

APRESENTAÇÃO

Nesta seção, apresento um breve relato sobre minha vida pessoal e os primeiros contatos com a cultura corporal do movimento através da capoeira. Em seguida, destaco alguns aspectos da minha trajetória acadêmica e profissional, desde o início na área da educação. Por fim, ressalto algumas inquietações relacionadas à Educação Física Escolar sob a perspectiva da cultura corporal inclusiva, que me motivaram a buscar o mestrado.

Sou a mais velha de quatro filhos e nasci em uma cidade pequena no interior do estado do Mato Grosso. Sou casada e tenho uma filha. Sou conhecida como Professora Aline, ou simplesmente "chaveirinho". Durante minha infância, fui incentivada pelos meus pais a estudar e perseguir um sonho que unia toda a família: cursar uma faculdade. Mesmo sendo de uma família humilde, com minha mãe analfabeta naquela época e meu pai com ensino médio completo, eles sempre falavam que, quando eu terminasse a antiga oitava série, me mandariam para Minas Gerais para continuar os estudos.

Aos quinze anos essa mudança aconteceu. Meu pai me levou para Minas Gerais para cursar o ensino médio e, futuramente, com muito esforço, realizar o sonho de cursar uma faculdade. Inicialmente, tentei evitar a área da educação, pois percebia que seria uma profissão difícil e, talvez, pouco valorizada. Optei, então, por outro curso e, após muito estudo, consegui passar em Administração em uma Universidade Federal. Foram anos de aprendizado até concluir o curso.

Paralelamente a essa jornada, estava minha paixão pela capoeira, que começou aos dez anos de idade. Ao finalizar a faculdade, essa paixão se intensificou. Realizei viagens, ganhei campeonatos e obtive grande visibilidade na capoeira. No entanto, mesmo com essas conquistas, não me sentia completamente feliz e realizada na área profissional. Foi então que decidi mudar para a área da educação, optando por cursar Educação Física.

Decidida a seguir a carreira de professora, ingressei na área da educação ao passar em um concurso para auxiliar de desenvolvimento infantil em uma creche, cujo salário ajudou a pagar minha faculdade. Em 2016, minha jornada na educação foi impulsionada pela minha paixão pela capoeira. Na creche, enfrentei diversos desafios relacionados ao ensino e ao cuidado, especialmente ao lidar com uma diversidade de estudantes com deficiências intelectuais, físicas e transtorno do espectro autista, o que me fez perceber a necessidade de aprofundar meus conhecimentos nessa área.

Em 2022, assumi um cargo público como professora de Educação Física e identifiquei a necessidade de proporcionar uma exploração mais ampla da cultura corporal do movimento para meus estudantes, muitas vezes adaptando ou excluindo-os das aulas.

Além dessas preocupações, participei de cursos de extensão universitária em busca de aprimoramento. Em dezembro de 2022, sofri um acidente grave enquanto estava na calçada com minha filha de dois anos: fomos atropeladas. O acidente me deixou imobilizada na cama por dois meses, precisando passar por uma cirurgia no quadril e quase na coluna. Durante minha recuperação, fiquei dois meses em uma cadeira de rodas, o que me fez vivenciar de perto as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência. Isso me fez refletir sobre a importância da inclusão e me motivou a buscar formação continuada para oferecer uma educação de qualidade para todos os meus estudantes.

Em 2023, fui aprovada em um processo seletivo e iniciei o mestrado profissional em Educação Inclusiva pela UNESP, buscando aprofundar meus conhecimentos e contribuir para uma educação mais acessível e inclusiva. Desde o início da minha jornada acadêmica e profissional, busquei integrar os princípios da inclusão e da valorização da diversidade em minha prática pedagógica. Percebi algumas lacunas e desafios na Educação Física Escolar, especialmente no que diz respeito à promoção de uma cultura corporal inclusiva. Observando as dificuldades enfrentadas por estudantes com diferentes habilidades e necessidades, senti-me impelida a aprofundar meus conhecimentos e buscar soluções mais eficazes.

Essas inquietações e o desejo de contribuir para uma Educação Física Escolar mais inclusiva e acessível foram os principais motivos que me levaram a embarcar na jornada rumo ao mestrado. Mediante este caminho, espero não apenas ampliar meu próprio entendimento sobre a temática, mas também fazer uma diferença positiva na vida dos estudantes e na prática educacional como um todo indo ao encontro de uma educação verdadeiramente inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Muito tem-se discutido acerca da presença de crianças com deficiência nas escolas e os impactos devido à grande relevância social e, muitas vezes, midiática. Essas ações decorrem das mudanças de paradigmas no que se refere às pessoas com deficiência ao longo da história, o que acaba por também mudar o contexto educacional e suas diferentes interfaces.

Entre os diferentes matizes que subsidiam a educação, destacamos a cultura corporal do movimento nas aulas de educação física dirigida a todas as crianças, da qual fazem parte as crianças com deficiência. Esse é um tema que ainda não é bem compreendido quando se trata da educação física escolar, objeto de estudo de vários teóricos da área. Somado a isso devemos considerar questões que nos remetem à deficiência e aos estudantes com deficiência presentes nos espaços comuns do ensino regular.

Como ponto de partida, trazemos nosso principal questionamento sobre a inclusão da cultura corporal do movimento de modo a responder as necessidades das crianças da educação infantil, quais facilidades, quais desafios no contexto escolar, particularmente quando temos crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos de idade. O que se espera do processo de ensino e aprendizagem para esse público?

A preocupação excessiva em evitar que as crianças se machuquem, se frustrem ou apresentem comportamentos inadequados para a prática corporal tem, na maioria das vezes, ocupado grande parte do tempo de trabalho do professor nas escolas. Primeiro pela insegurança, depois pelo incentivo de alguns gestores e outras vezes para se manter na zona de conforto, pois esse comportamento está, muitas vezes, atrelado a ordem e controle do que propriamente ao compromisso que o professor tem de promover as ações pedagógicas necessárias para contribuir com o desenvolvimento corporal das crianças.

Outra temática que pretendemos abordar neste estudo consiste na dificuldade de encontrar conteúdos que contribuam com a prática dos professores de educação física na elaboração de projetos para educação infantil que respondam às demandas das escolas. Cabe destacar os campos de experiências e unidades temáticas propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento oficial de caráter normativo, parte da Política Nacional da Educação Básica, que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento integral dos discentes. A BNCC caracteriza-se como uma referência para formulação e reformulação dos currículos e planejamentos escolares, formação inicial e continuada de professores das redes de ensino no âmbito federal, estadual e municipal (Brasil, 2018).

Ao situar a Educação Física na BNCC, essa tem o objetivo de tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação no contexto social. Traz uma nova concepção de movimento humano que vai além de um deslocamento espaço-temporal, que abrange uma visão cultural, dinâmica, crítica, significativa, diversificada e pluridimensional. Tais práticas corporais são abordadas em seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura. O documento aborda também as dimensões que são a experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, sendo as habilidades como ações específicas de cada prática corporal (Brasil, 2018).

É necessário evidenciar uma reflexão sobre a BNCC, que revela clara ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre a educação especial. Em uma busca simples pelo termo “Educação Especial”, esse aparece apenas duas vezes ao longo das 600 páginas da Base Nacional Comum Curricular. Já a terminologia “Inclusão”, quando analisada no contexto da educação especial ou de crianças com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, também é mencionada somente duas vezes, ambos em trechos relacionados à organização dos currículos e com referência à Lei nº 13.146/2015 -Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Mucio; Moreira; Volsi, 2019).

Embora a BNCC destaque valores como respeito às diferenças, à diversidade e à inclusão, a expressão "educação especial" é mencionada de forma escassa e repetitiva, sem uma análise mais profunda. Apesar do discurso inclusivo, não há uma abordagem clara para o público-alvo da educação especial, nem especificações ou definições concretas. O texto reafirma o compromisso com as crianças com deficiência com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mas negligencia as crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, que também integram o público da educação especial (Mucio; Moreira; Volsi, 2019).

Além disso, ainda que se declare comprometida com a inclusão de educandos com deficiência, a BNCC não detalha as diversas condições de deficiência nem apresenta orientações pedagógicas específicas para atender às necessidades decorrentes dessas condições. A única menção mais específica à comunidade surda ocorre no item 4.1.1 -Língua Portuguesa – Ensino Fundamental, ao citar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Vale destacar que a Libras é a única forma de Atendimento Educacional Especializado referida em toda a BNCC, conforme finalizam Mucio, Moreira e Volsi (2019).

Portanto, a BNCC não define claramente o que entende por educação especial, não discrimina de forma adequada o público a ser atendido e não fornece subsídios teórico-metodológicos que orientem práticas pedagógicas específicas para essa modalidade educacional, revelando uma lacuna significativa em sua proposta inclusiva. No que tange a temática na cultura corporal acontecem em práticas pedagógicas na qual os docentes realizam adaptações e adequações nas aulas na tentativa de incluir todas as crianças nas aulas de educação física.

É preciso ressaltar a necessidade de uma reestruturação do currículo nacional no componente curricular de Educação Física adotando um caráter menos competitivo, mais flexível e solidário, tendo assim uma abordagem mais inclusiva.

A Educação Infantil é, hoje, um direito da criança, resultante de um processo histórico e político marcado pelas reivindicações de movimentos sociais e intelectuais dedicados à ampliação do acesso à educação de qualidade. Embora negligenciado por muito tempo, esse direito foi fortalecido pela legislação brasileira recente, que consolidou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Alicerçada nos princípios do cuidar e educar, essa etapa requer um currículo próprio que atenda às necessidades e especificidades das crianças, promovendo o acesso à cultura letrada e respeitando os contextos socioculturais em que estão inseridas (Barbosa, 2025).

Nesse cenário, a brincadeira assume um papel central, sendo planejada e conduzida intencionalmente pelo professor para colocar as crianças no centro do processo educativo. É sabido que superar a separação entre cuidar e educar é essencial, pois essas dimensões são inseparáveis e se complementam na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Educar abrange o aprendizado e atividades lúdicas que promovem a interação e o acesso ao conhecimento, enquanto cuidar inclui atender às necessidades físicas, emocionais e sociais, garantindo o bem-estar e a formação integral. Juntas, essas práticas asseguram uma abordagem completa e integrada para o desenvolvimento infantil.

Sob uma perspectiva inclusiva, a educação infantil integra diferentes áreas do conhecimento, como a educação física escolar, para garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Essa abordagem interdisciplinar e plural reforça o compromisso com a formação de indivíduos capazes de interagir com a diversidade e de contribuir ativamente para a sociedade.

O eixo central deste trabalho é desenvolver um estudo e respectivo recurso educacional que atenda este propósito e auxilie os professores na elaboração de projetos capazes de possibilitar a participação das crianças na cultura corporal do movimento, utilizando das

manifestações corporais como os esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas e brincadeiras como importantes ferramentas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Abordando a temática da cultura corporal do movimento para as crianças com deficiências traz-se a necessidade de compreender a problemática: Como introduzir a cultura corporal do movimento para as crianças com deficiência da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva nos espaços comuns das escolas regulares?

A dificuldade em encontrar conteúdo que contribua com a prática do professor de educação física a partir das orientações contidas na BNCC são proposições que justificam a pesquisa, particularmente na educação infantil. Para tal, propomos dialogar e compreender de que maneira as ferramentas educacionais e as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores Educação Física, têm contribuído com o desenvolvimento da cultura corporal do movimento dentro das escolas de educação infantil numa perspectiva de educação inclusiva.

Para organizar este estudo no formato de dissertação, iniciamos com uma breve introdução apresentando a cultura corporal do movimento no contexto da educação inclusiva, destacando o interesse em abordar o ensino dessa cultura sob uma perspectiva inclusiva, voltada para o público da educação infantil. Para embasar teoricamente a pesquisa, consultamos e construímos um referencial teórico sobre: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: do processo exclusivo ao inclusivo; Educação Física no processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal do movimento na Educação Infantil e a Educação Infantil no Brasil. No decorrer do texto, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, seguido pelos resultados analisados que emergiram em três categorias: 1) Entre integração e inclusão; 2) O cuidar e brincar: a monitora da educação infantil na construção da gestualidade e o 3) Entre o silêncio e vozes: identidade profissional da monitora de creche seguido dos resultados e discussões sobre o tema.

Vale salientar que, no mestrado profissional, além da elaboração da dissertação, há também a produção de um Recurso Educacional, cujas informações adicionais podem ser consultadas no respectivo texto disponível no Apêndice 5.

1.1 OBJETIVO

O objetivo deste estudo consistiu em analisar a concepção que os monitores, que atuavam com essa faixa etária de 6 meses a 5 anos de idade, possuíam acerca das atividades lúdico-pedagógicas com ênfase no ensino da cultura corporal do movimento junto às crianças no período em que permaneciam na creche em uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo.

1. 2 RECURSO EDUCACIONAL

Como resultado do estudo elaboramos como Recurso Educacional, em formato de Ebook, um Guia de Orientação de Atividades Lúdico-Pedagógicas de Cultura Corporal de Movimento para Educação Infantil intitulado **Brincar se Aprende**, com sugestões de atividades, recursos e adequações, tendo a ludicidade e o movimento como meio de participação de todas as crianças, oferecendo sugestões para adequações para crianças na educação infantil que apresente alguma deficiência e/ou limitação.

2 MARCO TEÓRICO

Para a busca de referencial teórico para início do estudo e para identificar a relevância do tema, utilizamos como descritores booleanos “Cultura Corporal do Movimento” E “Educação Especial” E “Educação inclusiva” E “Educação Infantil” que foram submetidos às plataformas digitais da *SciELO*, do Portal Capes de teses e dissertações objetivando delinear o processo de seleção de artigos.

Partindo da premissa de que revisar literatura seria fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa em trabalhos acadêmicos e científicos, a trajetória investigativa deste estudo foi desenvolvida levando-se em consideração que:

a revisão de literatura para a redação do Projeto de Pesquisa consiste em um texto breve, contendo as principais contribuições sobre o tema de estudo publicadas em revistas indexadas e livros de referência da área, demonstrando que o tema é inovador, relevante e trará novidades para a temática escolhida (Del-Masso, 2012, p. 27).

Para tanto, a revisão de literatura foi conduzida utilizando os descritores booleanos "Cultura Corporal do Movimento" E "Educação Especial" E "Educação Inclusiva" E "Educação Infantil", com base nos estudos críticos e culturais como eixo teórico e no período de janeiro de 1994 a dezembro de 2024 como marco temporal. As bases de dados consultadas incluíram a plataforma online SciELO e o Portal Capes de Teses e Dissertações.

Nas plataformas pesquisadas, com os descritores mencionados, não foram encontrados registros diretamente relacionados. Para identificar dados relevantes, foram testadas palavras-chave individualmente. Apenas com o descritor "Cultura Corporal do Movimento" na qual foi possível localizar, no Portal Capes de Teses e Dissertações, 128 documentos. Após a leitura dos títulos e resumos 11 foram selecionados por estarem articulados com a temática estudada. No portal da SciELO, foram identificados 30 artigos na qual foram escolhidos apenas 02 para serem analisados. Não satisfeita com a quantidade de documentos encontrados, realizamos a busca de descritores “Educação Física” E “Educação Especial” no qual resultou 70 produções, que após análise 04 foram selecionados.

A busca nessas plataformas foi escolhida pela facilidade de acesso, abrangência de textos completos e publicações de alto impacto científico. Dentre os documentos analisados foram retirados os repetidos e os que não contemplavam o eixo-chave da pesquisa, resultando 17 artigos para compor a revisão de literatura a partir dessa busca. Os resultados evidenciaram a escassez de estudos sobre a Cultura Corporal do Movimento em crianças da Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil, destacando a relevância desta pesquisa.

No Quadro 1, a seguir, estão listados os artigos identificados que responderam à busca realizada a partir dos descritores utilizados.

Quadro 1 – Artigos identificados sobre a temática de estudo.

Data da publicação	Título/Autor	Objetivo	Link Acesso
Janeiro 2006	Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial. Sacardo, Michele Silva.	Analisar as publicações científicas derivadas de dissertações e teses em educação física e educação especial que garantam artigos, livros e capítulos de livros e capítulos de livros com temática voltada para pessoas com necessidades especiais.	https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2953/DissMSS.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 16 dez 2024.
Agosto 2006	A educação física no contexto inclusivo-análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada Souza, Jonaci Pereira De.	Analisar um curso de capacitação oferecido aos profissionais da Educação Física pelo MEC/SEESP verificando seu impacto na prática dos professores.	https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7868-a-educacao-fisica-no-contexto-inclusivo-analise-do-curso-de-capacitacao-de-professores-multiplicadores-em-educacao-fisica-adaptada.pdf Acesso em 13 dez 2024.
Agosto 2010	Escolas públicas e educação inclusiva: a contribuição da educação física no processo da inclusão escolar nas escolas estaduais da diretoria de ensino de Americana/SP. Costa, Sandra Eli Queiros da.	Refletir a contribuição da educação física no processo da inclusão escolar nas escolas.	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/ Acesso em 13 dez 2024.
Agosto 2010	O Professor de Educação Física em Tempos de Inclusão: construindo caminhos Santos, João Carlos dos.	Refletir sobre a cultura corporal de movimento não apenas como um recurso pedagógico utilizado pela Educação Física, mas também como elemento de ligação entre disciplinas para facilitar a construção de uma metodologia que envolva o coletivo.	https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_127_J0%C3%20CARLOS%20DOS%20SANTOS.pdf Acesso em 13 dez 2024.
Dezembro 2010	Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência. Fiorini, Maria Luiza Salzani.	Analisar como os professores de Educação Física que tem alunos com deficiência, concebem sua prática escolar em relação à inclusão.	https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/fiorini_mls_mar.pdf Acesso em 16 dez 2024.
Fevereiro 2011	Classe Especial: Os Desafios Dos Professores De Educação Física Para A Inclusão De Alunos Com Condutas Típicas. Feijo, Gabriel de Oliveira.	Identificar e caracterizar como a educação física intervém junto as classes especiais que, até fevereiro de 2010, eram chamadas de classes especiais de Condutas Típicas.	https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/49f4f881-8acf-4f1f-b88a-36bb30ea9bf8/content Acesso em 16 dez 2024.

Janeiro 2012	Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência. Mahl, Eliane.	Investigar as concepções e ações que norteiam as práticas pedagógicas de professores de Educação Física da rede pública de ensino de um município do interior paulista, frente a inclusão de alunos com deficiência, cotejando estas práticas com seu discurso.	https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3093/4246.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y Acesso em 16 dez 2024.
Agosto 2017	CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO: cinco cantigas de roda para alunos surdos Ferreira, Alessandra Teles Sirvinskas	Produzir material didático audiovisual de cinco cantigas de roda bilíngue	http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/ALESSANDRA-TELES-SIRVINSKAS-FERREIRA.pdf Acesso em 16 dez 2024.
Novembro 2019	Dançando no escuro: um projeto de extensão universitária. Lopes, Susel Fernanda.	Ampliar as habilidades expressivas e o protagonismo da pessoa com deficiência, auxiliando na capacitação profissional em Educação Física Adaptada dos monitores do projeto de extensão. Estimulando o trabalho em equipe, a autoconfiança e promovendo a inclusão social dos participantes, com práticas corporais orientadas nos elementos estruturantes da Ginástica para Todos.	https://repositorio.unesp.br/items/320b1e9e-4917-4686-9207-4cfd849c01de Acesso em 16 dezembro 2024 Acesso em 16 dez 2024.
Dezembro 2019	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma perspectiva Histórico-Cultural. Silva, Lucio Flavio Oliveira Da.	Conhecer e intervir na organização do planejamento pedagógico de um professor que atua com a disciplina de Movimento Corporal em um Centro de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS.	https://posgraduacao.uems.br/uems-sigpos/portal/trabalho-arquivos/download/3532 Acesso em 16 dez 2024.
Março 2020	ALUNAS/OS SURDAS/OS E EDUCAÇÃO FÍSICA: tecendo relações de distanciamentos e aproximações. Coelho, Raphael Alves.	Compreender e discutir relações que um determinado grupo de alunos/as surdos/as estabelecem com as práticas corporais, dentro e fora do universo escolar, bem como com os/as colegas ouvintes.	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38097 Acesso em 17 dez 2024.
Abril 2020	A interação entre alunos com e sem deficiência na educação infantil na perspectiva do professor de educação física: um modelo de intervenção na formação continuada Lopes, Alana Dolmen.	Avaliar a percepção de professores de Educação Física da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Infantil e promover um modelo de formação continuada para minimizar as dificuldades.	https://repositorio.unesp.br/items/2b5526e7-4dcb-4a43-935d-38202c5e88a8 Acesso em 17 dez 2024.
Agosto 2020	Cultura corporal e mediação do professor de educação física: contribuições para o trabalho pedagógico na educação infantil. Lupion, Roberson Rodrigues.	Refletir e demonstrar a relevância da atuação do professor de Educação Física para a promoção do aprendizado da criança a partir das atividades da cultura corporal na Educação Infantil.	https://repositorio.uel.br/items/4074fbb8-f59b-4274-86f5-51e91fca61f6 Acesso em 17 dez 2024.
Novembro 2022	BRINCADEIRAS DE RUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Vivências e Inclusão. Ferreira, Eliziane Cristina Pereira Valentim.	Analisar os processos educativos desencadeados pelas brincadeiras de rua na perspectiva da inclusão entre crianças com e sem deficiência	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstream/c417e33a-bf9f-43d2-a066-ae65387bb5f7/content

		na educação física escolar, na Rede Pública Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.	Acesso em 17 dez 2024.
Maio 2023	Análise das práticas pedagógicas da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil: Uma revisão integrativa. Santos, P. S. A., Pimenta, R. A., & Martins, R. L. D. R.	Analisar o modo como os artigos científicos caracterizam o trabalho pedagógico da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil.	https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15753/21271 Acesso em 17 dez 2024.
Junho 2023	Educação Física Na Educação Especial: Um Olhar Etnometodológico Sobre As Inter-Relações Entre A Cultura Corporal Do Movimento E O Ensino Remoto Emergencial Na Educação De Jovens E Adultos Com Deficiência Intelectual. Girardi, Vania Lucia.	Desvendar possíveis inter-relações entre a Educação Física escolar e a Modalidade da Educação Especial (MEE) a partir do contexto do tema proposto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), decorrente da pandemia causada pelo COVID-19.	https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/84943 Acesso em 17 dez 2024.
Setembro 2024	Estratégias Para A Inclusão De Estudantes Com Deficiências Na Educação Física Escolar: Uma Revisão Sistemática. Braz, A. B. Gatti, M. R. Munster, M. A. V. Costa, M. P.R.	Analisar a produção do conhecimento nacional e internacional referente às estratégias de ensino voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência (ECD) nas aulas de Educação Física (EF).	https://www.scielo.br/j/mov/a/T8J7hDLymprVf4WRrnMvJqD/?format=pdf&lang=pt Acesso em 23 dez 2024.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, nesta seção, abordaremos, com base em autores que trataram da linha do tempo da inclusão escolar, onde exploraremos os marcos legais, tecendo um contexto histórico que vai da exclusão à inclusão, e analisaremos os aspectos políticos que sustentam e norteiam essa modalidade educativa. Descreveremos a importância da educação física na cultura corporal do movimento na educação infantil e, ao final, refletiremos sobre a importância da educação infantil no contexto brasileiro, sustentando a pesquisa realizada sobre o tema.

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: do processo exclusivo aos inclusivos

Teceremos adiante o contexto da Educação Especial e Educação Inclusiva descrevendo seu processo histórico e político perpassando por quatro fases: a primeira que está relacionada ao período de exclusão, extermínio ou como denominado Paradigma de Ações que é a proposta inicial onde ocorria a segregação do meio social muitas vezes mediante a institucionalização. O segundo momento denominado Paradigma de Serviços, as ações ocorriam em espaços segregados e quando a pessoa com deficiência estive adequadamente preparada era integrada ao meio social. Neste momento tínhamos no contexto educacional as classes especiais como sendo um espaço de preparo e organização para posterior integração na sala de aula comum, o

que acabava não acontecendo. O terceiro Paradigma denominado Paradigma de Suporte tem como objetivo a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes contextos oferecendo o suporte necessário para uma vida plena em sociedade. O último Paradigma denominado de Empoderamento, ainda não em desenvolvimento no Brasil, visa oferecer todo o suporte e recurso necessário às pessoas com deficiência para que ela escolha o melhor tipo de serviço que pretende usufruir (Del-Masso, 2000; Aranha, 2000; Miranda, 2008; Capellini, Rodrigues, 2010; Nunes, 2013).

Apesar da literatura apresentaremos estes momentos distintos, eles ainda são conflituosos pois muitas vezes um não vence o outro e podem aparecer juntos em um mesmo contexto em situações diversas, o que nos remete a rever, repensar, reorganizar ações e estratégias frente aos diferentes grupos inseridos em nosso meio social.

A história da educação especial revela uma trajetória marcada pela exclusão e pelo preconceito, passando por diferentes concepções ao longo dos tempos. Nas sociedades primitivas, indivíduos com deficiência eram rejeitados por serem considerados um fardo à sobrevivência coletiva. Na Idade Antiga, em Esparta e Atenas, essas pessoas eram vistas como inferiores e frequentemente eliminadas. Durante a Idade Média, a difusão do cristianismo trouxe uma visão mais caritativa, mas ainda sem garantir direitos ou inclusão, com muitas pessoas com deficiência sendo isoladas em conventos ou exibidas como atrações.

Nesse contexto, percebemos a segregação, pois a sociedade da época, por temer o castigo divino, acolhia as pessoas com deficiência, mas deixando em instituições religiosas, abrigos e manicômios, sendo que a pessoa com deficiência não recebia qualquer tratamento especializado (Nunes, 2013).

Já na idade moderna marcada pela passagem do mundo Feudal ao Capitalista, caracterizada pelas expansões territoriais e científicas com o desenvolvimento da medicina ganha o destaque da ideia de excepcionalidade como manifestação de doença, alterações hereditárias ou congênitas, conforme apontavam o médico Paracelso e filósofo Cardano, no século XVI. Paracelso foi o primeiro a considerar a deficiência intelectual um problema médico digno de tratamento e complacência. Cardano, concordava e ainda se preocupava com a educação das pessoas com deficiência intelectual (Capellini; Rodrigues, 2010; Nunes, 2013).

Ainda nesse século, novas leis classificaram a loucura e a idiotia como enfermidades, com o objetivo de disciplinar a administração de bens e heranças dessas pessoas. Essas mudanças não alteraram imediatamente a visão da sociedade sobre as pessoas com deficiência, e ainda prevaleciam atitudes religiosas, práticas de extermínio e exposição. A Idade Contemporânea, do final do século XIX até os dias atuais, foi marcada pela consolidação do

capitalismo, desenvolvimento industrial e tecnológico, e a separação entre o Estado e as religiões. No século XX, houve uma expansão de instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência, muitas mantidas por entidades filantrópicas, que ganharam destaque após as guerras. Muitos ex-combatentes, no conceito da época, dentro da normalidade, retornavam das batalhas com mutilações e outras condições de excepcionalidade, necessitando de atendimento especializado para reabilitação e reintegração ao mercado de trabalho e à vida social, citam Capellini e Rodrigues (2010) e Mendes (2006). Complementando,

A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade (Miranda, 2008, p.30).

Com a contemporaneidade surgem, nos meados do século XX, os movimentos sociais de Direitos Humanos que validam o direito à educação da pessoa com deficiência, assim como sua inserção no mercado de trabalho (Mendes, 2006).

Percorrendo o período da história universal, desde os mais remotos tempos, e fazendo o paralelo ao contexto brasileiro, a história da Educação Especial foi marcada pela influência de costumes e informações da Europa e Estados Unidos da América do Norte até o final do século XIX (Mazzotta, 2001; Miranda, 2008; Capellini; Rodrigues, 2010, Kassar, 2011). Assim acontecia o abandono de crianças com deficiências nas ruas, por exemplo.

[...] portas de conventos e igrejas, que acabavam sendo devoradas por cães, ou morrendo de frio, fome e sede era comum no século XVII. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas e disponibilizadas para adoção (Capellini; Rodrigues, 2010, p.30).

A história da educação especial no Brasil esteve inicialmente ligada à medicina e aos pressupostos higienistas, tratando a deficiência como um problema de saúde pública. O Hospital Juliano Moreira, fundado na Bahia em 1874, foi a primeira instituição voltada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Em 1903, foi criado no Rio de Janeiro o Pavilhão *Bourneville*, a primeira escola especial para crianças com deficiência. Para conhecer os marcos históricos e legais da Educação Especial e da Educação na Perspectiva Inclusiva no Brasil, disponibilizamos no Apêndice 1 a linha histórica do tempo.

No início do século XX, diversas instituições escolares começaram a atender esse público, como o Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857). Além disso, algumas escolas especiais surgiram, como o Colégio dos Santos

Anjos (1909) e a Sociedade Pestalozzi (1948). A pedagogia passou a ganhar importância na educação especial, com a criação de instituições vinculadas a hospitais psiquiátricos e, a partir de 1930, escolas filantrópicas e privadas. Dentre as iniciativas mais marcantes, destacam-se a fundação da Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff, em 1932, e a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do Conselho Brasileiro para o Bem-estar do Cego, ambos em 1954. Essas instituições foram fundamentais para o desenvolvimento da educação especial no país (Mazzotta, 2001; Nunes, 2013).

No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (Miranda, 2008, p.30).

A partir de 1960, houve um crescimento das instituições filantrópicas sem fins lucrativos, como as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que se dedicavam ao atendimento de casos graves de deficiência intelectual. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial responsável por definir a Política de Educação Especial no país. Em 1986, foi instituída a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com a finalidade de coordenar as ações em Educação Especial (Capellini; Rodrigues, 2010).

Assim, a trajetória da Educação Especial no Brasil, embora tardiamente, seguiu alguns marcos internacionais com base nos Paradigmas das Ações em Educação Especial:

No período de 1854 até 1986 ainda permaneciam significativos comportamentos excludentes e segregacionistas amparados no Primeiro Paradigma que tinha como ênfase a manutenção de instituições totais ou semitotais, conforme apontado por Goffman (2015), mantendo a Pessoa com Deficiência à margem da sociedade, não sendo permitido a ela o convívio e a participação ativa e plena no grupo social. Esse comportamento ocorreu por décadas, perpassando de geração para geração, sem reflexão e com base em conceitos errôneos acerca da Pessoa com Deficiência e da própria deficiência. Em decorrência desse paradigma, surge o movimento de desinstitucionalização, largamente difundido nos países desenvolvidos, que teve como objetivo [...] remover os pacientes das instituições totais e dos hospitais e trazê-los para o meio social, para o convívio próximo à família ou junto dela, minimizando os efeitos negativos causados pelas instituições (Oliveira; Del-Masso, 2024, p. 32).

No final dos anos 60 e ao longo das décadas de 1970 e 1980, impulsionado pelos movimentos sociais de direitos humanos, surgiu a proposta da integração. Esse conceito foi refletido nas Leis de Diretrizes e Bases da década de 1960. A Constituição de 1988 confirmou a educação como um direito de todos destacando em seu Artigo 205 que a “[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração

da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). No que se refere aos estudantes com deficiência, o Inciso III do Artigo 208 cita “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208). É importante destacar que o termo "preferencialmente" no documento não implica exclusividade ou obrigatoriedade.

Na perspectiva histórica da Educação Especial é importante apontarmos os Paradigmas de Ações na Educação Especial, que subsidiaram essas ações em nível mundial e nacional. Conforme a autora “caracterizou-se pela retirada das pessoas de suas comunidades de origem e por sua manutenção em instituições residenciais segregadas (instituições totais) e escola especiais, locais esses distantes de suas famílias” (Aranha, 2000, p.01).

Na metade do século XX surge no paradigma pela oferta de serviços que ainda se percebe uma sociedade com uma visão estigmatizadora em relação ao deficiente, perpetuando comportamentos discriminatórios e excludentes. Afirma a autora Del-Masso “[...] o Paradigma de Oferta de Serviços apresenta significativo avanço em relação ao paradigma anterior, mas ainda mantém noções errôneas acerca da deficiência e do deficiente” (Del-Masso, 2000, p.129).

Segundo a autora, [o] paradigma seguinte, iniciado nos Estados Unidos em meados do século XX, passou a se caracterizar pela oferta de serviços. Entidades financiadas pelo poder público passaram a oferecer um amplo leque de modalidades de serviços, na sua maior parte em ambiente segregado, mantendo-os disponíveis até que a pessoa com deficiência fosse considerada “pronta” para sua integração na comunidade (Aranha, 2000, p.02).

No Paradigma da Oferta de Serviços que se refere à integração:

Podemos dizer que a integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo o qual o aluno deve seguir [...] (Miranda, 2008, p.38).

Diante da ainda fragilidade e limitação do Paradigma de Suporte o qual preconiza que alguns estudantes com deficiências têm condições de conviver com outras crianças em sala de aula comum ou nos espaços escolares, Del-Masso (2000, p. 129) descreve que o Paradigma de Serviços ainda se faz presente, tendo como eixo a integração como oportunidade de estar no espaço escolar, deixando de lado a participação ativa da criança no espaço coletivo na escola, ou seja, a “ênfase é dada simplesmente na inserção física nesse contexto e permanecendo ainda em espaços distintos dos demais colegas”.

A partir dessas reflexões é lançado um novo paradigma que se refere ao Paradigma de Suporte que passa a ser usado tendo como ação correspondente a inclusão, apresentando um

caráter mais abrangente favorecendo a matrícula, frequência e participação ativa de estudantes com deficiência no sistema escolar. Desse modo, a escola se adequaria às necessidades específicas dos estudantes decorrentes da condição de deficiência e/ou inúmeras diferenças e não o estudante à escola, como até então era propagado.

A partir de alguns movimentos internacionais e respectivas políticas públicas busca-se superar o processo histórico de exclusão visando agora a “Educação para todos”, que foi tema central da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cujo objetivo foi oferecer igualdade e qualidade a educação para as pessoas com alguma deficiência, inserindo-as no sistema educacional (UNICEF, 1990). O documento final da Declaração de Jomtien foi precursor para o encontro de Salamanca, na Espanha, em 1994, no qual o Brasil foi um dos signatários da Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais na qual:

reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (UNESCO, 1994, item 1).

Nesse cenário, o Brasil se compromete a partir das declarações internacionais a construir um sistema educacional inclusivo, defendendo o direito de todos os estudantes, indo ao encontro do que diz a Constituição Federativa do Brasil de 1988, que em seu Artigo 205, define a “educação como um direito de todos, com o propósito de desenvolver a pessoa plenamente, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho”. Assim, o Brasil adere aos movimentos mundiais pela educação inclusiva fundamentado na concepção de direitos humanos no qual estabelece, em seu Artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um de seus princípios”, seguido pelo Artigo 208, que indica como dever do Estado, o “oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, Art. 205, 206 e 208).

Este novo Paradigma, denominado Paradigma de Suporte,

[...] constitui-se da disponibilização, ao cidadão com deficiência, todo e qualquer apoio que se mostre necessário para a otimização de seu potencial para uma vida de qualidade e que permita sua real inclusão em todas as áreas de sua existência: vida doméstica, escolar, familiar, social mais ampla, profissional e econômica (Aranha, 2000, p.02).

A educação inclusiva busca a ampliação da participação de todos os estudantes nas escolas comuns, valorizando a diversidade dos indivíduos e suas necessidades específicas, caso

existam. Na Imagem 01 apresentamos como configurou-se as ações no sentido em como os indivíduos com deficiência eram vistos e recebidos em contextos sociais. Tanto a Exclusão quanto a Segregação estão presentes no Primeiro Paradigma de Ação em que os indivíduos com deficiência permaneciam a parte do meio social. A Integração corresponde a ação prática do Paradigma de Serviços onde as atividades são realizadas em ambientes distintos para grupos específicos de acordo com as necessidades dessas pessoas. Ou seja, não estão presentes nos ambientes junto dos demais indivíduos. A Inclusão corresponde à ação prática do Paradigma de Suporte, pois os indivíduos com deficiência ou qualquer outra condição que necessite de algum suporte estão inseridos nos diversos contextos e esses espaços se adequam às necessidades específicas de cada uma desses indivíduos, mas em ambientes coletivos.

Imagem 01: Síntese das Ações da Educação Especial e Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora.

É inegável que a inclusão escolar é fato recente datado de 1994, quando é promulgada a Declaração de Salamanca. No Brasil, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), a Educação passa a ser considerada como um Direito Social, e inicia-se a disseminação de uma proposta de educação escolar inclusiva, o que de fato legalmente se estabelecem diretrizes apenas anos depois.

A trajetória legal demonstra que mesmo com seu avanço ainda não garantia o acesso e o aprendizado integral dos estudantes com deficiências na escola, e foi com o surgimento de outros movimentos mundiais como a Declaração da Guatemala (1999), a Declaração de Pequim (2000), a Declaração de Caracas (2002), a declaração de Sapporo (2002) e a Convenção

Internacional para proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência (EUA, 2003), que sinalizaram o objetivo de avaliar o país participante como o Brasil, por exemplo, para identificar como a inclusão está acontecendo. Por último, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil também é signatário, estabelece que os participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todos (Capellini; Rodrigues, 2010).

A concepção de inclusão tornou-se um dos principais focos no meio educacional, evidenciando a urgência em incluir todos os estudantes, independentemente de sua especificidade, na rede regular de ensino nas salas de aula comum. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p.14) tem como objetivo “garantir que haja a inclusão escolar de crianças com deficiências, transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades, para que tenham acesso, com participação ativa, no processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino”. Embora esteja contemplado legalmente como direito, na prática ainda não ocorre de modo a favorecer esses estudantes na execução desse direito, muitas vezes permanecendo apenas como intenção.

Nesse contexto, é preciso ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) representa um avanço para a Educação Especial, no que diz respeito a definição de políticas públicas para tal temática. A concepção que orienta a educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e sociais que garantam os direitos da população. E essa construção de educação inclusiva requer práticas colaborativas, mudanças na gestão, formação docente, metodologias educacionais, reflexão sobre a inclusão escolar, tendo como ponto de partida a discussão sobre a diversidade na perspectiva inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (Brasil, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (Brasil, 2015a) são exemplos dos avanços das políticas brasileiras inspiradas em declarações internacionais. No entanto, apenas as legislações não asseguram plenamente os direitos das pessoas com deficiência. Fragilidades educacionais, sejam arquitetônicas, materiais, organizacionais e/ou pedagógicas, dificultam a efetivação da educação inclusiva. O atual cenário da Educação

Inclusiva pós-pandemia¹ contraria os avanços alcançados por essas políticas no Brasil. O Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), sem diálogo com a sociedade, apresentou ameaças, contradições e descontinuidades na Educação Especial vigente, indicando um desmonte do Estado em curso. Ele induzia o processo de privatização da educação e sugeria escolarização das pessoas com deficiência em espaços segregados, rompendo com o ideal de matrícula e frequência em classes comuns. Essa "nova política" de educação especial feria os princípios e diretrizes da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades argumentam Santos e Moreira (2021). Graças a atual gestão do Governo Federal o Decreto 10.502/2020 foi extinto por meio do Decreto 11.370 (Brasil, 2023), do dia 1º de janeiro de 2023, que instituía a segregação educacional contra as pessoas com deficiência. Caso fosse aprovado, isso significaria um retrocesso colossal na nossa Educação Especial e Educação Inclusiva, já tão fragilizadas.

No contexto pandêmico e pós-pandêmico, é inegável que surgiram desafios educativos e sociais o que sugere que órgãos competentes na educação promovam ações para reduzir os impactos negativos causados e ainda presentes no contexto educacional, ressignificando o trabalho docente. Assim, é preciso que a escola se transforme. Não basta apenas falar sobre as diferenças, mas é necessário questioná-las e problematizá-las. Esse processo começa por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas, seja com deficiência ou contra qualquer outro estudante, argumenta Reis (2016).

A Educação Infantil, enquanto direito social, representa uma conquista recente no cenário das políticas públicas brasileiras, sendo fruto das reivindicações dos movimentos sociais no final da década de 1980. Esse avanço reflete a crescente valorização da primeira infância como etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Nas últimas décadas, a ampliação da oferta de Educação Infantil tem sido impulsionada por fatores como a urbanização acelerada, a maior inserção da mulher no mercado de trabalho, os avanços científicos e as mudanças na organização escolar e na estrutura familiar, ressaltam Bruno e Nozu (2019).

¹ O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da covid-19, período que ocorreu a disseminação indiscriminada do coronavírus em vários países. O isolamento social foi considerado a medida sanitária implementada mais eficiente para se controlar a exposição ao vírus, fazendo com que diversas atividades indispensáveis à vida em sociedade fossem restringidas. Para a realização das atividades educacionais durante o período de isolamento social, foram adotadas ações mediante o ensino remoto emergencial (ERE), no qual os educadores tiveram que adequar seus conteúdos para o formato online.

No Brasil, a Educação Infantil foi reconhecida como direito na Constituição de 1988. Desde então, legislações foram criadas para garantir o acesso de crianças de zero a cinco anos à escola, incluindo aquelas com deficiência. No entanto, a implementação desse direito ainda é desigual. Embora a creche seja prevista em lei, sua oferta não é obrigatória, restringindo o acesso de crianças menores de quatro anos e agravando a exclusão, especialmente para aquelas com deficiência (Barbosa, 2025).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 prevê a estimulação essencial para crianças com necessidades educacionais especiais, mas sem diretrizes específicas para a pré-escola. Diversos serviços especializados são disponibilizados, mas não há uma organização clara para atender a primeira infância de forma inclusiva. A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (Brasil, 2001) também estabelece diretrizes para a educação de crianças com necessidades especiais, porém sem aprofundamento em aspectos políticos que poderiam fortalecer a inclusão na Educação Infantil.

Em 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reformulou as diretrizes, garantindo a matrícula de todas as crianças em classes comuns e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado. Esse documento reforça a importância da inclusão na Educação Infantil, destacando o papel das atividades lúdicas, da comunicação diversificada e da interação social para o desenvolvimento infantil. Contudo, as diretrizes para o atendimento educação especial na primeira infância ainda são apresentadas de forma genérica, sem detalhamentos específicos sobre sua implementação (Barbosa, 2025).

A primeira diretriz detalhada para a Educação Especial na Educação Infantil surgiu em 2015, com a Nota Técnica Conjunta Nº 02. Esse documento trouxe orientações específicas para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando que ele não substitui as atividades curriculares, mas deve ocorrer no contexto da classe comum, garantindo a participação plena das crianças com deficiência. Para isso, é essencial a articulação entre o professor regente e o professor do atendimento educacional especial (AEE), considerando as necessidades e habilidades das crianças.

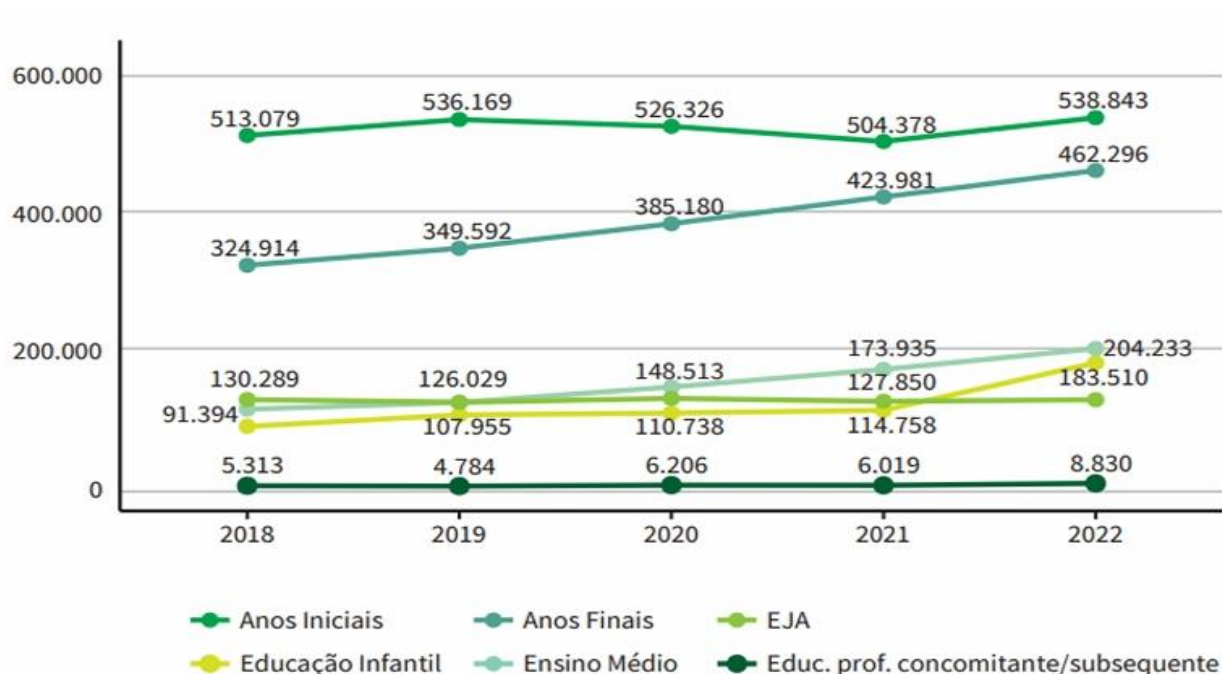
Apesar dos avanços, a aplicação dos direitos das crianças na Educação Infantil ainda é desigual. Barbosa (2025) destaca que essa etapa de ensino, historicamente marcada pelo assistencialismo, não recebe a mesma atenção nas legislações, o que compromete a construção de sistemas inclusivos. A creche, reconhecida como direito na Constituição de 1988 e na LDBEN Nº 9.394/1996, ainda não é obrigatória, o que limita o acesso de crianças menores de quatro anos.

A universalização do acesso às classes comuns nas creches é essencial, especialmente para crianças público alvo da educação especial, pois a inclusão precoce favorece seu desenvolvimento e permite a identificação e o atendimento adequado de suas necessidades. A dificuldade de acesso a creches e pré-escolas compromete esse processo, atrasando diagnósticos e impedindo intervenções educacionais adequadas nos primeiros anos de vida, período fundamental para o desenvolvimento infantil.

A dificuldade do acesso a creches e pré-escolas prejudica o desenvolvimento infantil, principalmente daqueles PAEE, isto porque essas crianças necessitam de um suporte educacional adequado desde cedo, com práticas que respeitem suas particularidades e necessidades. A ausência destas crianças no espaço escolar não apenas prejudica o seu desenvolvimento infantil, mas também atrasa a identificação de suas necessidades e um possível diagnóstico, que muitas vezes só ocorre quando elas finalmente conseguem ingressar nos espaços educacionais (Barbosa, 2025, pg.53).

O desafio da educação inclusiva imposto às escolas visa acolher e ensinar todos os estudantes. Dessa forma, as escolas regulares e, conseqüentemente, os professores, têm sido cada vez mais requisitados para atender às diversas demandas da sociedade. O último censo demográfico realizado no Brasil apontou uma população de aproximadamente 203.080.756 brasileiros, dos quais 18,6 milhões possuem algum tipo de deficiência, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Desde 2018, o número de matrículas na educação inclusiva cresceu 29,3%, totalizando 1,5 milhão em 2022. O ensino fundamental responde por 65,5% dessas matrículas, conforme demonstrado no Gráfico 01. Destacamos o expressivo crescimento da educação infantil, cujo número de matrículas dobrou em cinco anos, registrando um aumento de 100,8%. No contexto da educação básica, as matrículas na educação especial representam 3,2% do total de 47.382.074 estudantes.

Gráfico 01- Número de matrículas de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino da Educação Básica Brasil, 2018-2022.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados dos Censos Escolares da Educação Básica 2018-2022

Os números acima evidenciam a relevância da Educação Inclusiva na Educação Infantil no Brasil, refletida no crescimento contínuo das matrículas nessa etapa da educação básica. Além disso, fica incontestável a busca das famílias brasileiras por acesso à educação para as crianças com deficiência, demonstrada pelo aumento das matrículas na rede regular de ensino. No entanto, apesar do avanço numérico, a análise crítica desse cenário exige uma reflexão mais aprofundada sobre a qualidade da inclusão educacional.

Um dos principais desafios enfrentados pelas escolas regulares é a adequação estrutural e pedagógica para atender às demandas e às necessidades das crianças com deficiência. O simples aumento das matrículas não garante, por si só, uma inclusão efetiva, pois muitos estabelecimentos ainda carecem de infraestrutura adequada, o excesso de crianças por sala, a falta de recursos materiais e humanos, práticas pedagógicas que impõem barreiras à aprendizagem das crianças da educação especial, ausência de momentos para planejamento conjunto, problemas estruturais, a predominância do olhar clínico e terapêutico sobre a deficiência, além da crença de que crianças da educação especial aprendem melhor de forma

individualizada e separadas das demais. Soma-se a isso a falta de apoio pedagógico adequado aos professores, a sobrecarga dos mesmos é um reflexo da insuficiente formação continuada e do suporte limitado oferecido a esses profissionais para trabalharem com a diversidade em sala de aula (Mota, 2020). Complementando o autor ressalta que a educação infantil representa uma oportunidade crucial para o início da educação inclusiva. Assim, as escolas dessa etapa devem ser acolhedoras, oferecendo segurança, espaço para a expressão das emoções e gostos, desenvolvimento da sensibilidade, habilidades sociais, múltiplas linguagens, domínio cultura corporal e diferentes formas de expressão.

O crescimento significativo das matrículas na educação infantil é um dado positivo, pois evidencia uma maior inserção de crianças com deficiência desde os primeiros anos da escolarização. Entretanto, é essencial questionar se esse aumento reflete uma real transformação na prática pedagógica ou se ainda predominam modelos de ensino pouco adaptados às necessidades dessas crianças. Dessa forma, embora os dados apresentados sejam indicativos de avanços na inclusão, a efetivação desse processo requer não apenas o crescimento numérico, mas também investimentos em políticas públicas, capacitação docente, infraestrutura acessível e metodologias pedagógicas inclusivas. Sem esses elementos, a educação inclusiva pode se tornar apenas um conceito teórico, sem impacto real na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Na seção seguinte, apresentaremos os marcos conceituais e legais da educação física e o processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal do movimento na educação infantil, assim como sua importância na educação inclusiva.

2.2 Educação Física no processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal do movimento na Educação Infantil

Para iniciarmos esta reflexão, é importante entender que a Educação Física Escolar no Brasil passou por diversas transformações ao longo dos anos, mudando suas concepções e objetivos de acordo com o contexto social e político de cada época. Com o movimento higienista, surgiu a ideia de que a Educação Física estava ligada à aptidão física com um caráter prático, visando formar homens fortes e saudáveis através de exercícios físicos. Posteriormente, com o militarismo, a Educação Física adquiriu um caráter disciplinador, com o intuito de formar homens obedientes e submissos à sociedade. Com a chegada do esportivismo, a Educação Física passou a focar no esporte para rendimento desportivo. Com a mudança trazida pelo movimento renovador, a partir da década de 1980, novas proposições foram desenvolvidas com

o objetivo de superar as influências do higienismo, militarismo e esportivismo (Soares *et al.*, 2013).

A mudança de paradigmas a partir dos anos 80 no Brasil trouxe à Educação Física uma reflexão sobre as práticas realizadas nas escolas. Surgiram então novas abordagens, incluindo as de cunho psicológico, como a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista e os Jogos Cooperativos; abordagens de caráter biológico, como a Saúde Renovada; e abordagens com enfoque mais sociológico e político, como a Crítico-superadora, a Crítico-emancipatória, a Cultural e a Sistêmica. Além disso, outras abordagens baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) possibilitaram novas discussões sobre a Educação Física, argumenta Darido (2003). Visando subsidiar o leitor deste trabalho, disponibilizamos no Apêndice 2 as tendências e abordagens da Educação Física no Brasil. Na Educação Física Escolar:

A mudança paradigmática desencadeada pelas análises da escola pautadas nas teorias crítico-reprodutivistas e o diálogo cada vez mais intenso com as ciências humanas desestabilizaram os alicerces biologicistas, o que levou a Educação Física a adotar uma compreensão do movimentar-se humano como fenômeno histórico-cultural e eleger a cultura corporal como objeto de estudo (Neira; Gramorelli, 2017, p. 322).

Essa perspectiva sinaliza o pensamento de Darido e Diniz (2018) sobre a abordagem da educação física no contexto escolar que integra o estudante à cultura corporal do movimento:

Educação Física escolar como uma das convergências entre as tendências de cunho mais sociocultural. Trata-se de uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, e que instrumentaliza para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar, em cada uma dessas práticas corporais produzidas pela cultura, os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar (Darido; Diniz, 2018, p. 11).

A cultura corporal pode ser entendida como uma parte da cultura humana, “definindo e sendo definida pela cultura geral numa relação dialética” (Darido; Rangel, 2005 p.28). Para que a universalização e a democratização sejam uma realidade para todos, o direito à cultura, e, portanto, neste caso, da cultura corporal do movimento, seria importante introduzir essa vertente na escola.

A incorporação do conceito de cultura corporal pela Educação Física deu-se sob a égide das teorias críticas. O significado inicialmente atribuído à expressão decorre de um contexto político e social de abertura democrática e luta pela modificação do papel da escola. Também é concomitante à intenção de realçar uma nova função social do componente contraposta ao ensino tradicional. Com a cultura corporal, o objeto de estudo da Educação Física transformou-se e ensejou práticas pedagógicas e intenções educativas afastadas daquelas propaladas pelas vertentes que elegeram o exercício físico

e, mais tarde, o movimento como objetos de ensino (Neira; Gramorelli, 2017, p. 322).

Segundo Betti (1993), a cultura corporal de movimento abrange o domínio de valores e padrões de atividade física, sobretudo as institucionalizadas, como por exemplo o esporte. A cultura corporal do movimento deveria ser incluída nas aulas de educação física das escolas para as crianças com deficiências, pois na maioria das vezes, elas são excluídas dessas aulas sem se prever possíveis adequações para que compartilhem o espaço com os demais colegas da classe. A participação integral da criança é benéfica, podendo contribuir para o seu desenvolvimento psicossocial, além de possibilitar também o desenvolvimento das habilidades e competências através das dimensões cognitivas, afetivas e motoras.

A Carta Internacional de Educação Física e Desportos (UNESCO, 1978), dialogando com a ONU, orienta governos, instituições educacionais e a sociedade na promoção de práticas acessíveis a todos, com princípios de igualdade, a inclusão de pessoas com deficiência. O documento estabelece diretrizes para a promoção da educação física, atividade física e esporte em diversos contextos, enfatizando abordagens inclusivas que atendam às necessidades e interesses de todos. Destaca a importância de garantir igualdade de gênero e acessibilidade para pessoas com deficiência. É interessante destacar que mesmo antes da vigência do Paradigma de Suporte que objetiva a Inclusão, este documento de 1978 da área de Educação Física já abordava e trazia em cena os estudantes com deficiência. A Carta da UNESCO (UNESCO, 1978) fornece recomendações para a formulação de políticas públicas que assegurem o acesso universal à educação física e ao esporte, especialmente para pessoas com deficiência. Estabeleceu em seu Art. 1º que:

A prática da educação física e dos desportos é um direito fundamental para todos (...). Oportunidades inclusivas, assistivas e seguras para a participação na educação física, na atividade física e no esporte devem ser disponibilizadas a todos os seres humanos, em especial crianças de idade pré-escolar, pessoas idosas, pessoas com deficiência e povos indígenas. Todos os sistemas de educação devem considerar o devido lugar e a importância da educação física, da atividade física e do esporte, para estabelecer um equilíbrio e fortalecer os vínculos entre as atividades físicas e os outros componentes da educação. Da mesma forma, eles devem assegurar que uma educação física inclusiva e de qualidade seja parte obrigatória do ensino primário e secundário, e que o esporte e a atividade física, na escola e em todas as outras instituições educativas, tenham um papel integral na rotina diária de crianças e jovens (UNESCO, 1978, Art. 1º).

Em seu Artigo 2º define a gama de benefícios às pessoas, às comunidades e a sociedade em geral que a Educação Física traz:

[...] A educação física, a atividade física e o esporte podem melhorar a saúde mental, o bem-estar e a capacidade psicológica, ao aumentar a confiança

corporal, a autoestima e a função cognitiva, ao diminuir o estresse, a ansiedade e a depressão, e ao desenvolver uma ampla gama de habilidades e qualidades, como a cooperação, a comunicação, a liderança, a disciplina, o trabalho em equipe, todos os quais contribuem para o êxito durante a participação, o aprendizado e em outros aspectos da vida (UNESCO, 1978, Art. 2º).

Compreendendo essa realidade e refletindo sobre os saberes inerentes da Educação Física no contexto da educação inclusiva é preciso reconhecer o quanto a área oportuniza um ambiente propício para desenvolver a coletividade, interação, cooperação, socialização e o respeito entre eles, independentemente de qualquer limitação decorrente da deficiência que o estudante venha apresentar.

A Educação Física Escolar, como componente curricular obrigatório, está presente nas legislações educacionais brasileiras com diferentes enfoques e concepções, sendo “integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996, p. 10). No entanto, em relação à Educação Física na Educação Infantil, observamos uma lacuna nas políticas educacionais no que diz respeito ao currículo dessa área. A disciplina não é mencionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nem nos documentos anteriores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Apesar disso, a centralidade do corpo, do movimento e das práticas lúdicas nos processos pedagógicos da primeira etapa da educação básica tem contribuído para a consolidação da Educação Física nesse contexto, reafirmando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) foi um marco significativo na educação infantil no Brasil, resultado de um amplo debate nacional que envolveu professores e outros profissionais que atuam diretamente com crianças. O documento buscou superar a tradição assistencialista das creches e a antecipação da escolaridade nas pré-escolas, propondo soluções educativas adequadas. O RCNEI foi elaborado como um guia para reflexão pedagógica, abordando objetivos, conteúdos e orientações didáticas para crianças de 0 a 5 anos, respeitando a diversidade cultural brasileira e os diferentes estilos pedagógicos. Ele é dividido em três volumes:

1. **Introdução:** Reflete sobre as concepções de criança, educação, instituição e profissional da educação, definindo os objetivos gerais da educação infantil.
2. **Formação Pessoal e Social:** Enfoca a construção da identidade e autonomia das crianças.

3. **Conhecimento de Mundo:** Trata da construção de diferentes linguagens e das relações com objetos de conhecimento, organizados em seis eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

O conteúdo de Educação Física pode ser identificado explicitamente no eixo de trabalho "Movimento", que incentiva o desenvolvimento motor, reflexões sobre posturas corporais e a ampliação da cultura corporal das crianças. De forma implícita, também está presente nos eixos "Música" (por meio da dança e do canto) e "Artes Visuais" (com atividades relacionadas a equilíbrio, ritmo e movimento). Dessa forma, o RCNEI valoriza práticas que promovem o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua individualidade e contexto cultural. O movimento vai além do simples deslocamento no espaço, revela uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e da cultura. Desde o nascimento, as crianças exploram e desenvolvem o controle corporal, interagindo com o mundo por meio de ações como engatinhar, caminhar, correr, saltar e brincar. Essas atividades não apenas ampliam suas habilidades motoras, mas também permitem a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos por meio de gestos e posturas (Brasil, 1998).

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança (Brasil, 1998, v. 3, p. 18).

A educação física é uma linguagem que conecta as crianças ao meio físico e social, expressando significados construídos culturalmente ao longo da história. Atividades como andar, correr, dançar, jogar e brincar refletem as interações sociais e a relação dos indivíduos com o ambiente, incorporando elementos da cultura corporal (Brasil, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2013) destacam a importância da articulação entre diferentes linguagens na organização curricular e didática. Segundo o documento, a proposta pedagógica deve permitir às crianças o acesso a linguagens e saberes socialmente relevantes, selecionados conforme os objetivos do projeto político-pedagógico. O principal objetivo da educação infantil, conforme as DCNEI, é promover o desenvolvimento integral das crianças, assegurando-lhes a construção de conhecimentos e a aprendizagem de diversas linguagens (Brasil, 2013).

Nas DCNEI (Brasil, 2009a, 2013), o corpo e o movimento são reconhecidos como linguagens que expressam as formas de manifestação da criança, ultrapassando uma visão mecânica ou biológica e assumindo uma dimensão cultural e subjetiva. Nessa perspectiva, eles

permitem às crianças explorar experiências lúdicas, imaginativas e diversas linguagens. A ação pedagógica proposta valoriza o corpo e o movimento como meios para ampliar conhecimentos e vivências infantis. Mais adiante, a Base Nacional Comum Curricular propõe um currículo integrado e não determina o que é conhecimento específico da Educação Física para a Educação Infantil (Brasil, 2018).

Os direitos, objetivos e campos de experiência para o nível de ensino não mencionam especificamente a Educação Física ou outra disciplina, pois as crianças aprendem de maneira holística. No entanto, os documentos e legislações citados valorizam as interações sociais, a brincadeira, a cultura e o lúdico como eixos da ação pedagógica dessa etapa educacional. Acreditamos que a Educação Física contribui significativamente para o desenvolvimento educacional da criança nesses aspectos e nessa modalidade educacional. Mello *et al.* (2016) argumentam que, devido à importância do corpo e do movimento, bem como dos jogos e brincadeiras para a Educação Infantil, a Educação Física propicia a exploração, apropriação e valorização da cultura corporal. Isso permite que a criança crie, se expresse, descubra, invente, enfrente desafios, conheça seus limites, valorize o próprio corpo e se relacione com colegas e professores, desenvolvendo suas capacidades físicas, intelectuais e afetivas.

Assim, a cultura corporal do movimento configura-se como um espaço de aprendizagem. É inegável que a educação infantil é a porta de entrada para a inclusão escolar, sendo esse nível de ensino marcado pelo desenvolvimento de aquisições linguísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras ressalta Figueiredo (2000). Nesse contexto, as crianças interagem e a cultura corporal está presente no universo escolar, pois esse espaço pode:

[...] configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio culturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância (Ayoub, 2001, p. 57).

Apesar de uma interpretação de currículo diferenciada do que ocorre na educação física, a BNCC de forma integrada inclui um dos campos de experiência denominado "Corpo, Gestos e Movimentos". Esse campo coloca o corpo como fundamental para a aproximação da criança com o mundo, possibilitando uma compreensão de sua corporeidade, seus potenciais e limitações, conhecendo a si mesma e ao outro, além das características sociais e culturais que as rodeiam (Brasil, 2018).

Procuramos, assim, compreender a Educação Física em um contexto mais amplo e refletir as pesquisas sobre a temática da inclusão. Os estudos de Falkenbach *et al* (2008) permitem evidenciar que os professores de Educação Física reconhecem a inclusão como uma necessidade pedagógica; no entanto, a formação continuada e a prática pedagógica ainda carecem de aprendizagens e avanços nessa área. Marchiori e França (2015) destacam que a prática pedagógica articulada por meio de um projeto colaborativo entre os professores, incluindo os de Educação Física, possibilitou diversas conquistas nos campos relacionais, afetivos e comunicativos, como a melhora da oralidade de um discente com suspeita de TEA. Em outra pesquisa, os mesmos autores apontam que a oferta da Educação Física no currículo da educação infantil amplia as possibilidades do trabalho colaborativo e potencializa as práticas de educação inclusiva.

Nos estudos de Carvalho e Araújo (2018) sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, os autores observaram que o professor de Educação Física, ao permitir a experimentação dos conteúdos de Dança, Esporte e Jogos de forma lúdica, sem a exigência de técnicas específicas, estimulou interações positivas entre as crianças com e sem deficiência. Esse resultado reforça a ideia de que a abordagem adotada pelo docente influencia diretamente na participação dos estudantes. Oliveira, Nunes e Munster (2017), ao mapearem e analisarem as produções acadêmicas sobre Educação Física e inclusão escolar nos programas de Pós-Graduação do Brasil, no período de 2002 a 2015, identificaram 73 estudos oriundos de dissertações e teses. Desses, apenas cinco abordavam estratégias de suporte ao processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física, evidenciando a escassez de pesquisas sobre essa temática ao longo do tempo.

Por sua vez, Martins, Tostes e Mello (2018), ao analisarem os currículos de formação inicial em Educação Física das universidades públicas sediadas nas capitais brasileiras, constataram que a discussão sobre inclusão é praticamente inexistente. Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que esse é um dos grandes desafios para qualificar a atuação docente da Educação Física junto às crianças com deficiência.

Nesse contexto, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2020), descrevem cinco desafios da Inclusão na Educação Física. O primeiro é o desafio das atividades. Ocorre o “afunilamento” de atividades motoras que são promovidas nas aulas de Educação Física. Isso ocorre os desportos coletivos e concursos dominam o currículo, deixando de lado outras práticas que poderiam atender melhor à diversidade dos estudantes. Destaca-se a importância de incluir atividades como jogos populares, infantis e modalidades paralímpicas, além de pedagogias expressivas, artes marciais e comunicação não-verbal. A diversidade nas atividades aumenta a

inclusão e a participação das crianças. O segundo desafio seria das metodologias de intervenção destacando a necessidade de adaptar atividades motoras para incluir todos os estudantes. Ressalta que as metodologias de ensino devem ser flexíveis e ajustáveis, promovendo um aprendizado dinâmico e inclusivo. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é citado como uma abordagem que visa garantir a participação de todos, considerando diferentes formas de motivação, representação do conhecimento e expressão das habilidades dos discentes. Os autores defendem a implementação de uma pedagogia inclusiva, na qual estratégias como circuitos com múltiplas opções de execução permitem que cada criança participe conforme suas capacidades, evitando a exclusão e promovendo a equidade no ensino da Educação Física.

O terceiro desafio abrange a avaliação. Ocorre a predominância de critérios quantitativos baseados no desempenho motor, que podem ser excludentes. Propõe uma abordagem criterial, focada na motivação, progresso e compromisso individual dos estudantes, em vez de padrões fixos. A avaliação deve servir para aprimorar o ensino, identificando o ponto de partida do estudante e adaptando estratégias e recursos conforme suas necessidades. Além disso, destaca-se a importância de incluir a opinião dos discentes no processo avaliativo, promovendo um senso crítico e tornando a avaliação mais justa e participativa (Lima-Rodrigues e Rodrigues, 2020).

O quarto é o desafio da formação e cooperação dos professores. Tal desafio evidencia a importância do desenvolvimento profissional contínuo e da reflexão sobre a especificidade da área. Ressalta que a inclusão só é eficaz dentro de uma abordagem escolar integrada, na qual os professores colaboram entre si e com outros profissionais e famílias para promover um ambiente mais inclusivo. Nenhum professor ou disciplina, isoladamente, pode garantir a inclusão, tornando essencial a comunicação e cooperação entre todos os envolvidos no processo educacional. O quinto e último é o desafio da criação de um ambiente inclusivo nas aulas. Ressalta que um ambiente inclusivo deve promover solidariedade, evitando qualquer forma de exclusão enfrenta barreiras culturais, como a competitividade excessiva e a falta de empatia (Lima-Rodrigues e Rodrigues, 2020).

Além dos desafios identificados, podemos refletir sobre as razões pelas quais a Educação Física se constitui como uma disciplina com grande potencial para promover a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Gatti (2024) destaca a flexibilidade presente nos conteúdos, ou seja, o professor de Educação Física tem autonomia para selecionar, organizar e modificar os conteúdos conforme as dificuldades de apropriação apresentadas pelas crianças. Além disso, os professores de Educação Física são profissionais dinâmicos, desenvolvendo atitudes mais favoráveis à inclusão, uma vez que a disciplina,

predominantemente prática, favorece a interação entre as crianças. Outro fator relevante é que a Educação Física é considerada uma área essencial para a inclusão, pois permite ampla participação de todos os estudantes nas aulas, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças com deficiência. Fiorini e Manzini (2018) apresentam estratégias bem-sucedidas utilizadas por professores de Educação Física para promover a participação de crianças com deficiência auditiva (DA) nas mesmas atividades que os demais colegas da turma. Vale destacar que os estudos na área têm avançado, trazendo novos olhares para a inclusão, mesmo que desafios persistentes continuem sendo apontados.

Nesse sentido, Santos, Pimenta e Martins (2023) analisam as práticas pedagógicas da Educação Física com crianças com deficiência no contexto da educação infantil. O estudo sugere que a temática vem sendo abordada de maneira coletiva, considerando tanto os processos históricos excludentes dessas crianças quanto suas limitações, sem, no entanto, se restringir a esses aspectos. Os autores também destacam desafios já amplamente debatidos na literatura, como a insuficiente formação profissional para atuar com esse público e a falta de apoio familiar no processo inclusivo. Ainda nessa perspectiva, Braz *et al* (2024) analisaram artigos publicados em periódicos entre janeiro de 2008 e novembro de 2021 sobre estratégias de ensino adotadas por professores para promover a inclusão nas aulas de Educação Física. O estudo identificou os seguintes temas principais: modelos de apoio e trabalho colaborativo, formas de comunicação e tipos de instrução, adaptações, além de materiais e recursos pedagógicos.

Assim, a inclusão na Educação Física na Educação Infantil exige uma compreensão ampla do conceito, destacando o papel social e político do professor em garantir a participação efetiva e não discriminatória de crianças com deficiência “repousa em princípios como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem por meio da cooperação” (Munster; Almeida, 2013, p. 53). As aulas inclusivas nessa etapa ocorrem quando cada criança é incentivada a superar suas próprias limitações, em atividades planejadas para a turma como um todo, com adaptações necessárias para assegurar o aprendizado e a participação de todos. No entanto, é crucial reconhecer que nem todas as atividades serão viáveis para todos os estudantes, como o caso do rolamento para crianças com Síndrome de Down com instabilidade atlanto-axial, mas alternativas como o rolamento lateral podem ser propostas, demonstrando a importância da flexibilidade e da criatividade pedagógica.

A proposta de educação inclusiva para a educação física defendida pelos trabalhos é aquela que respeita as diferenças individuais, levando-as em consideração no desenvolvimento das aulas, porém com foco no que a criança pode/consegue fazer (Santos, Pimenta, Martins, 2023, p.12).

Compreender a Educação Física inclusiva na Educação Infantil deve reconhecer o brincar como um direito de aprendizagem, não limitado a uma abordagem terapêutica para tratar deficiências. O processo inclusivo é fortalecido pela mediação dos professores e pelo uso de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, que promovem o desenvolvimento integral das crianças. A premissa de brincar juntos nessa etapa favorece a inclusão, permitindo que, por meio de brincadeiras e jogos imaginativos, as crianças desenvolvam funções psíquicas como atenção e comunicação, consolidando sua interação e crescimento social (Santos, Pimenta, Martins, 2023).

Pensar as práticas pedagógicas em educação física para o público-alvo da educação especial que se encontra na etapa da educação infantil de maneira mais integrativa, que respeita seus limites, suas condições, e que não almeja focar única e exclusivamente no desenvolvimento físico-motor, é um caminho mais adequado (Santos, Pimenta, Martins, 2023, p.19).

A atuação docente em Educação Física junto às crianças com deficiências na Educação Infantil enfrenta inúmeros desafios que demandam reflexão e transformação nos currículos de formação inicial. A inclusão, ainda pouco debatida nesses cursos de formação, evidencia uma lacuna que compromete a prática docente. A ausência de suporte pedagógico adequado, aliada à falta de formação continuada, materiais pedagógicos específicos e infraestrutura escolar, limita significativamente o processo inclusivo. Outro ponto crítico é a sobrecarga dos professores, que frequentemente trabalham sozinhos, sem o apoio de auxiliares, dificultando o atendimento às demandas individuais das crianças com deficiência. Além disso, o acesso limitado às informações específicas sobre os diferentes tipos de deficiência pode comprometer a elaboração de estratégias às necessidades de cada criança na educação infantil (Falckenbach *et al*, 2007; Santos, Pimenta, Martins, 2023. Gatti 2024).

Em síntese, no século XXI o debate sobre a participação da Educação Física na educação infantil, especialmente no que diz respeito à inclusão, apresenta desafios a serem superados, mas também demonstra avanços na concepção de infância e no trato pedagógico com os elementos da cultura corporal de movimento. Historicamente, a Educação Física foi marcada por uma visão predominantemente biologicista, na qual a função do professor era estruturar aulas com o objetivo de desenvolver padrões de movimento considerados adequados para cada faixa etária. No entanto, a literatura mais recente busca ressignificar esse papel, apontando para uma abordagem didática que reconhece as crianças, independentemente de suas deficiências, como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus próprios processos de socialização.

Para superar esses desafios, é fundamental repensar a formação docente, destacando a inclusão como eixo central dos currículos e garantindo suporte institucional por meio de capacitação contínua, materiais adequados e uma equipe de apoio. Isso permite uma participação efetiva das crianças com deficiências nos espaços comuns do ensino regular na cultura corporal do movimento, bem como a universalização do ensino, não podemos esquecer de uma educação inclusiva nas diversas áreas da educação, particularmente da educação física inclusiva.

A seguir, teceremos brevemente como se dá o processo histórico da Educação Infantil e as políticas públicas de âmbito educacional que direcionam as ações pedagógicas nas diferentes instituições educacionais.

2.3 Educação Infantil no Brasil

Na Idade Antiga, quando surgiram as primeiras civilizações, as instituições mantinham a ideia de abandono, pobreza, favor e caridade como razões para o cuidado com as crianças. Esses ideais influenciaram por muito tempo as concepções sobre as Instituições de Educação Infantil. Na Europa Ocidental, por exemplo, serviços para crianças pobres, abandonadas e maltratadas eram oferecidos pela comunidade. Muitas dessas crianças eram filhos de operários, e os ensinamentos focavam em obediência, moral, valores e trabalho (Oliveira, 2011).

Já nos séculos XV e XVI, estudiosos como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) começaram a focar mais nas necessidades e especificidades das crianças. Somente a partir dos séculos XVIII e XIX, a educação passou a ser vista como obrigatória, relacionando-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno. Assim, com a revolução industrial na Europa, a criança começou a ser vista como alguém que necessitava de educação para seu desenvolvimento social. A "escola de tricotar" ou "escola de principiantes" foi uma das primeiras instituições criadas na França em 1769, visando à formação moral, hábitos religiosos e conhecimentos educacionais (Andrade, 2010, p.128, 129). Complementando, o autor aponta que na Alemanha foi criado o jardim de infância em 1840 por Froebel, para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos, na qual contrapõe-se às demais instituições por propor uma proposta pedagógica que objetivava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança (Andrade, 2010).

Nesse contexto, observamos que a propagação das instituições de educação infantil, difundidas pelos modelos europeus e norte-americano, em especial creches e jardins de infância, acompanharam e foram influenciados pelos processos de industrialização,

urbanização, desenvolvimento científico e tecnológico, contexto também observado com a história da educação infantil no Brasil.

No Brasil, até 1874, a “Casa dos Expostos” ou “Roda”, que era para onde as crianças desamparadas eram levadas, era a única instituição que atuava no combate à mortalidade infantil, iniciativa resultante de ações higienistas e que servia de anonimato para as pessoas que abandonavam suas crianças, por motivos de defesa da honra nos casos de adultérios, por exemplo, para evitar abortos ou infanticídios dos filhos não desejados, assim eram criados pelos monges, eram batizados e recebiam educação (Andrade, 2010, p.132, 135).

Segundo Oliveira (2011), as creches no Brasil foram criadas com caráter assistencialista, o que as diferenciava das demais instituições desse tipo comparada com os países norte americanos e europeus, que objetivavam um caráter pedagógico.

A infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância (Andrade, 2010, p.131).

A origem do caráter assistencial das creches surgiu da necessidade das famílias pobres de deixarem seus filhos sob cuidado, especialmente para as mulheres trabalhadoras, em creches de tempo integral focadas em saúde, higiene e alimentação. As famílias mais abastadas podiam pagar babás. Donos de fábricas, buscando diminuir a força dos movimentos operários e controlar o comportamento dos trabalhadores, começaram a oferecer benefícios sociais, como vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternas visando favorecer as trabalhadoras e suas manutenções nos postos de trabalho. Isso se mostrou vantajoso para os empresários, pois as mães operárias, mais satisfeitas, produziam melhor, argumenta Monteiro (2021).

No Brasil a Educação Infantil iniciou-se a partir da Constituição de 1988, como dever do Estado, e sua oferta teve como objetivo o “atendimento em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade”, como consta no artigo 208, inciso IV (Brasil, 1988, Art.208). Nesse contexto, a escola surge com caráter formador, entretanto a educação infantil nasce para suprir a necessidade do modelo produtivo que introduzia nova funcionalidade ao papel social feminino: o trabalho. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, com objetivo de preparar os pobres para aceitar a exploração social. (Andrade, 2010; Monteiro, 2021).

No que tange a implantação da primeira creche no país, essa ocorreu no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. No ano de 1918 foi criada a

primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, que veio ao encontro do aumento do atendimento em creches atrelado ao reconhecimento das autoridades governamentais da presença feminina no trabalho industrial. Em 1925 foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo regulamentando as escolas maternais, e em 1935 foram instituídos os parques infantis nos bairros operários. Na esfera federal, a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, foi assumida oficialmente pelo país a responsabilidade pelo atendimento à infância (Andrade, 2010).

Nas décadas de 1920 e 1930, os direitos das crianças ganharam destaque com eventos importantes para a Educação Infantil no Brasil. O Primeiro Congresso de Proteção à Infância em 1922, a regulamentação de creches próximas ao local de trabalho das mulheres em 1923, a fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 marcaram esse período. Questões sobre a educação pré-escolar foram discutidas, sendo vistas como a base do sistema de ensino, destaca Oliveira (2011).

Na década de 1940, sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas e sua ideologia desenvolvimentista, houve um marco legal nas creches com a promulgação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Predominavam iniciativas governamentais em saúde, previdência e assistência. Após o golpe militar de 1964, surgiram ações e programas marcados pelo clientelismo político e repressão. O governo apresentou a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, criando a Funabem e as Febem, visando atender menores "abandonados", "infratores", de "conduta antissocial" e em "situação de risco", ressalta Andrade (2010, p. 141).

No final dos anos 1970 e início dos 1980, o Unicef e a Unesco influenciaram a educação infantil brasileira, promovendo a ideia de uma "educação pré-escolar compensatória" para populações pobres nos países subdesenvolvidos. Após a ditadura militar, houve grande mobilização em torno dos direitos das crianças e adolescentes, levando à inclusão da educação infantil como parte integrante da educação básica (Andrade, 2010, p. 143).

Como citado, o atendimento à primeira infância no Brasil foi reconhecido como direito pela Constituição Federal e com a aprovação de Políticas Educacionais oriundas de legislações que visavam garantir o direito à infância.

Nesse contexto, além da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) mediante a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), passaram a reconhecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil (RCNEI) datado de 1998 (Brasil, 1998) perpassando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação Infantil (DCNEI) mediante a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 (Brasil, 1999) e chegando, mais recentemente, à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) que estabelece seis direitos de aprendizagem para a fase da Educação Infantil que têm como função garantir as condições necessárias para que as crianças tenham um papel ativo em seus ambientes de aprendizagem, solucionando os desafios vivenciados e construindo significados sobre si próprias e sobre o mundo (Brasil, 2009a).

Diante desse contexto no Quadro 2 apontamos uma síntese das principais alterações das legislações brasileira sobre a educação infantil para o entendimento da trajetória histórica do acesso à educação em todos os níveis com especial ênfase na educação infantil.

Quadro 2: Síntese das principais legislações brasileiras sobre a educação infantil

Ano	Documento	Entendimento da Legislação
1988	Constituição Federativa do Brasil	A educação como direito de todos. O atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos.
1990	Lei nº 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos.
1996	Lei nº 9394 de 20/12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	apresenta uma seção dedicada ao atendimento à Educação Infantil.
2006	Lei nº 11.274 Altera os artigos 29, 30, 32 e 87, da LDB.	Passa obrigatoriamente o ingresso das crianças no ensino fundamental a partir de seis anos de idade, cabendo à educação infantil o atendimento às crianças de zero a cinco a anos.
2013	Lei 12.796 Altera o artigo 4º da LDB.	Altera a obrigatoriedade de matrícula na educação básica a partir dos quatro anos de idade e propõe que a educação infantil precisa ter Base Comum Nacional, em cada um dos sistemas.
2014	Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência.

Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos no Quadro 02, que a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser compreendida como um nível de ensino e reconhecida como um dos elementos constitutivos do direito à educação, conforme estabelecido no artigo 208 (Brasil, 1988). A educação tornou-se um direito subjetivo de todas as crianças, iniciando-se, assim, o processo de transição da função assistencialista e compensatória para uma função educativa. Já em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, dispondo em seu artigo 3º que a criança deve ter

assegurados os direitos fundamentais à pessoa humana, entre eles, o direito à educação (Brasil, 1990).

No que tange aos direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pelo ECA (Brasil, 1990); ainda na década de 1990, foi sancionada a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que passou a tratar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tornando a educação um direito subjetivo e destacando a importância da elaboração de propostas curriculares para creches e pré-escolas. A Educação Infantil, conforme definida pela LDB 9.394/96 em seus artigos 29, 30 e 31, é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento.

Em relação ao atendimento da Educação Infantil, essas discussões impulsionaram várias alterações. Em consonância com a Constituição Federal, vários artigos da LDBEN 9394/96, modificados pela Lei 12.796 de 2013, reafirmaram a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, modificando o atendimento da Educação Infantil (artigos 29, 30 e 31). A partir do artigo 26 a Educação Infantil passa a ser incluída no estabelecimento dos currículos para a Educação Básica, determinando que estes “devem ter base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 2013, Art. 26).

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como sua primeira meta universalizar a Educação Infantil na pré-escola e ampliar sua oferta em creches, atendendo, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos de idade, e como meta sete, impulsionar a qualidade da educação básica em todas as etapas (Brasil, 2014).

Cabe destacar que o Marco Legal da Primeira Infância instituído pela Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016) traz importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária. Trata-se do reconhecimento de que os primeiros mil dias (compreendendo a gestação e os dois primeiros anos de vida) configuram uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças.

A fim de atender às normativas legais, o Quadro 3 abrange uma síntese das principais legislações brasileiras referentes ao currículo da educação infantil, cujo objetivo é permitir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo o caráter educativo das creches e rompendo com sua herança assistencialista.

Quadro 3: Síntese das principais legislações brasileiras referente ao currículo da educação infantil

Ano	Documento	Entendimento no Currículo
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	Concebido para servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a cinco anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
1999	Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, um documento com quatro artigos, normatizando as propostas pedagógicas do país trazendo, como fundamentos norteadores, princípios éticos, estéticos e políticos.
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos	Define como principais objetivos para essa etapa educacional: a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento das instâncias competentes e, sobretudo, a garantia de uma concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; além da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Traça os objetivos para a organização das escolas infantis, ressaltando que as instituições devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas, explicitando concepções e definindo diretrizes referentes à metodologia de trabalho e ao processo de aprendizagem infantil.
2009	Os Indicadores de Qualidade de Educação Infantil	Documento construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, em consonância com as famílias e as pessoas da comunidade, a participarem de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador.
2009	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ampliando a discussão das diretrizes de 1999 contemplando treze artigos, que propuseram entre outras contribuições, acrescentar as interações e brincadeiras como eixos integradores da Educação Infantil.
2017	Base Nacional Comum Curricular	Definiu o conjunto de aprendizagens essenciais a todos as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Brasil, através do desenvolvimento de competências e habilidades, visando garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento a todas as crianças.

Fonte: Elaborada pela autora.

A síntese apresentada no Quadro 3 inicia-se com o RCNEI, um marco importante para esse nível de ensino, que traz orientações curriculares significativas e propõe como objetivo “[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a cinco

anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Brasil, 1998, p. 7). Esse documento abrange determinações específicas a respeito da organização dos espaços e tempos relacionados à dinâmica de trabalho desse nível de ensino, baseados nas atividades de brincar, cuidar e educar.

As DCNEI, de caráter mandatório, tinham como objetivo fundamentar os princípios norteadores para a educação infantil, dispostas em quatro artigos que delineiam a organização pedagógica das escolas brasileiras para crianças de 0 a 5 anos. As DCNEI foram norteadas por princípios: Éticos (da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum); Políticos (dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática) e estéticos (da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais). Ao garantir a aplicação desses princípios, as propostas pedagógicas das unidades escolares deveriam explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de estudantes, de suas famílias, de seus professores e de outros profissionais, bem como as práticas de educação e cuidados que possibilitassem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo / linguísticos e sociais (Brasil, 1999).

Em 2009, após a revisão das DCNEI, houve uma ampla discussão com a comunidade escolar que priorizou a garantia do atendimento educacional na Educação Infantil, agora para crianças de zero a cinco anos, reiterando a importância do desenvolvimento educacional integral. As DCNEI definiram as concepções de criança, de currículo e a proposta pedagógica específica para essa faixa etária, garantindo princípios éticos, estéticos e políticos, bem como a organização do espaço, tempo e materiais necessários, trazendo como eixos integradores as interações e brincadeiras. Após a revisão das DCNEI em 2009, o currículo da Educação Infantil passou a ser definido como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Essas práticas são efetivadas por meio das “relações sociais que as crianças estabelecem desde cedo com os professores e outras crianças” (Brasil, 2009a, p. 6).

Os principais documentos com esse enfoque foram: a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006a), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b). A Política Nacional de Educação Infantil contemplava o direito das crianças de 0 a 6 anos de acesso ao Ensino Infantil e definia como principais objetivos para essa etapa educacional a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento das instâncias competentes e, sobretudo, a garantia de uma “concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a

promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil” (Brasil, 2006a, p.10).

A trajetória das políticas educacionais para a Educação Infantil aponta para a necessidade de traçar linhas gerais que estabeleçam uma base curricular para este nível de ensino. Dessa forma, o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014) estabeleceu o compromisso normativo de implementar a formação construtiva da BNCC, tendo sido fundamentado em outros documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a); a Resolução nº 4/2010 (Brasil, 2010) e a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019).

A Educação Infantil está fundamentada nos princípios de cuidar e educar, exigindo um currículo próprio que atenda às necessidades e especificidades das crianças nessa faixa etária. Esse currículo deve proporcionar acesso à cultura letrada, observando o contexto em que as crianças estão inseridas. As brincadeiras devem ser as atividades principais, cuidadosamente planejadas e desenvolvidas de forma intencional, com as crianças no centro do processo educativo.

Nas DCNEI, o currículo é concebido como um conjunto de práticas voltadas para as vivências e os saberes da infância com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico que devem ser garantidos por meio das “relações sociais que as crianças, desde bem pequenas, estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (Brasil, 2009a, p. 6). Compreender o universo infantil, suas formas de interação e sua linguagem está relacionada à prática pedagógica indicada no currículo para esse nível de ensino e deve contemplar essas interações, bem como a organização do espaço, a temperatura do ambiente e as necessidades fisiológicas da criança, com o objetivo de atingir o seu desenvolvimento desde o planejamento de cada uma das atividades.

Nesse contexto, em relação à Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2018) mantém todos os princípios das DCNEI, reiterando que o eixo principal de trabalho com as crianças na primeira infância deve ser baseado nas interações e brincadeiras apropriadas para essa faixa etária; situando-as sobre a especificidade dessa criança no seu desenvolvimento integral. A mesma apoia-se na proposta da Educação Infantil, contida no artigo 9, da DCNEB que define que os eixos de aprendizagem na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, momentos essenciais para que as crianças construam e aprofundem conhecimentos através das relações com outras crianças e adultos, contribuindo para o desenvolvimento, a socialização e as aprendizagens das crianças (Brasil, 2013). A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagens

e desenvolvimento a serem assegurados na primeira etapa da Educação Básica, que correspondem ao:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se e construir** sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p.36, grifo nosso).

Ainda estabelece cinco campos de experiências, sendo eles: O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, com objetivos definidos e organizados em três grupos de acordo com a faixa etária que devem perpassar por todas as áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 40-43).

Assim, a BNCC apresenta-se como um importante documento para que as redes e escolas possam garantir um nível comum de aprendizagem a todos os seus estudantes sendo inegável que a Educação Infantil é um marco para a vida escolar das pessoas.

A seguir, apresentaremos a trajetória metodológica do estudo, destacando o universo da pesquisa, os participantes, os materiais e os métodos utilizados para a coleta e análise dos dados.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A trajetória metodológica consistiu na organização em como se deu o estudo. Segundo Gil (2008), uma pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias etapas, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com o objetivo de desenvolver soluções práticas para a comunidade estudada. Com caráter interpretativo, buscamos compreender os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado. A análise dos dados foi exploratória, direcionada para investigar um tema ainda pouco estudado, conforme identificado na revisão de literatura. Optamos pelo estudo de caso, uma vez que este método não visa à generalização dos resultados, mas enfatiza a experiência dos participantes e considera o contexto político, social e cultural do pesquisador, além de sua reflexão nos relatos apresentados (Creswell, 2007).

De acordo com a abordagem utilizada do estudo de caso “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p.32), o qual subsidiou ações para elaboração do recurso educacional. Portanto, o foco da pesquisa foi a identificação e a compreensão do objeto de estudo, de natureza social e cultural, mediante a transcrição e interpretação dos dados produzidos, permitindo uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

A pesquisa seguiu o estudo de caso, que segundo as investigações de André (2013), existem três pressupostos na trajetória de um estudo de caso qualitativo. O primeiro implica-se por uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que parte de um referencial teórico e exige uma atenção a aspectos novos, relevantes, e que podem aparecer ao longo do trabalho.

O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais (André, 2013, p.97).

Conforme o autor citado, exige-se uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências utilizadas para fazer suas análises, ou seja, descrevendo de forma acurada os eventos, as pessoas e as situações observadas, na transcrição de depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, buscando intencionalmente referências com visões diferenciadas.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e explorativa com o objetivo de descrever, interpretar, compreender, entender problemáticas de cunho social e educacional (Gerhardt; Silveira, 2009). Consiste em uma abordagem metodológica que possibilita atribuir sentido concreto aos dados coletados a partir de um fenômeno real, “[...] usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico [...]”, destaca Creswell (2007, p. 186-187).

3.1 Universo da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido no município do interior do estado paulista, junto às monitoras, vinculados à Secretaria de Educação desse município.

A população do município estudado é de aproximada de 21.711 mil habitantes (IBGE, 2022). Apresenta bons índices de qualidade de vida e a economia é baseada principalmente na produção industrial.

A Rede Municipal de Ensino é composta por 11 unidades escolares, contemplando a Educação infantil, o Ensino Fundamental I e II. O Município possui 09 instituições da Rede Municipal de Ensino que ofertam em 05 delas o Ensino Infantil, 03 Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e 01 Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. Há na cidade 01 instituição da Rede Estadual de Ensino Médio, e 01 da Rede Particular que atende da educação infantil ao 9º ano.

Em relação à educação infantil, são cinco escolas chamadas de Centro Educação Infantil (CEI), abrangendo a faixa etária de seis meses a cinco anos e onze meses de idade, especificamente creche (6 meses a 3 anos) e pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses). As unidades escolares fazem o atendimento intitulado em dois momentos creche e escola. O horário da escola período parcial matutino é das 07h00 às 12h00 e o vespertino 12h30 às 17h30 e o horário da creche é das 06h00 às 18h00.

No período da escola são ofertados o conhecimento pedagógico com o atendimento com professores da educação básica (formados em pedagogia) e especialista em educação física e artes. E no período da creche as crianças ficam com os monitores, na qual a concepção do trabalho dos monitores abrange em cuidar das crianças e a realização de jogos e brincadeiras livres.

No ensino fundamental I do 1º ao 5º ano, são três escolas chamadas de Escola Municipal Ensino Fundamental (EMEF). Atendem estudantes na faixa etária de 6 a 10 anos de idade. O horário de atendimento no período matutino é das 07h00 às 12h00 e no vespertino das 12h30

às 17h30, contando com professores de educação básicas (formadas em pedagogia) e especialista nas áreas de educação física, inglês e artes. No ensino fundamental II do 6º ao 9º ano, a escola é denominada Escola Municipal Ensino Fundamental (EMEF), atendendo estudantes na faixa etária de 11 a 15 anos de idade nos períodos matutino, vespertino e noturno, pois a escola atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O contexto deste estudo são as 5 creches da cidade que atendem a educação infantil que estão matriculadas no ano de 2024.

Na seção seguinte apresentamos os participantes da pesquisa que conduziram o estudo.

3.2 Participantes da Pesquisa

Após a aprovação da pesquisa pela Secretaria da Educação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, Parecer 6.764.900 – CAAE 78227224.9.0000.5402, as monitoras foram contatadas para participarem do estudo.

As monitoras de creche em exercício no ano de 2024 compuseram o universo da pesquisa. E neste contexto, 29 monitoras aceitaram participar da pesquisa. Todas que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice 3.

No município pesquisado, a função de monitor de educação infantil envolve atividades como recreação, trabalhos educacionais artísticos, acompanhamento em eventos, cuidados com higiene pessoal, apoio nas refeições, desenvolvimento da coordenação motora, observação da saúde e bem-estar, prestação de primeiros socorros, orientação aos pais sobre higiene infantil, manutenção da disciplina e registro da frequência e evolução das crianças.

Na seção seguinte apresentamos as fontes de dados.

3.3 Fonte de dados

Para a coleta de dados, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada, disponível no Apêndice 4, contendo uma parte em que o (a) monitor (a) pode preencher por próprio punho, no dia da entrevista, informações sobre a formação inicial e continuada a fim de contextualizar o perfil das monitoras. A outra parte com perguntas objetivas e subjetivas, essas foram gravadas para posterior transcrição e análise dos dados. Segundo Triviños (2008), a entrevista é o segundo método mais empregado na coleta de dados e destaca-se por ser adequado para a

pesquisa qualitativa, sendo mais livre, menos estruturada, apesar de seguir um roteiro de entrevista, sem imposição de uma ordem rígida, por exemplo.

Segundo Novikoff (2020, p. 4) a adoção da entrevista semiestruturada busca “estudar os significados, valores crenças, motivações e entendimentos” sobre o objeto pesquisado, possibilitando estabelecer critérios científicos e éticos. Dessa maneira, a entrevista foi conduzida seguindo proposições ética e técnica do tipo sistemática visando credibilidade e rigor científico. Primeiramente, estabeleceu-se contato com a unidade escolar para identificar os números de funcionários, a quantidade de crianças e o contexto histórico de cada unidade, a fim de obter a amostra necessária para a pesquisa e fazer o convite às monitoras. Após o aceite, prosseguiu-se com a entrevista apresentando o TCLE (Apêndice 3) para ciência e assinatura, por fim realizou-se a entrevista, por meio de conversa em local e horário combinado.

De acordo com Gil (2008), nas pesquisas exploratórias são comuns os levantamentos bibliográficos. Porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que o pesquisador vai ao encontro da familiarização com o fenômeno o qual pretende estudar. As entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2024, gravadas e transcritas manualmente, digitadas no programa word como protocolo para registro das informações, pois “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Magalhães; Batista, 2021).

As entrevistas aconteceram uma por vez, em dia e horário agendado, de comum acordo com cada participante, as quais foram gravadas com pleno consentimento das participantes mediante aplicativo de telefone celular, com duração média de 20 minutos. Durante todo o procedimento da entrevista, identificamos, observamos e valorizamos a natureza evolutiva dos eventos vivenciados pelos sujeitos em sua trajetória profissional, com atenção especial às expressões da comunicação não verbal², como gestos, olhares e entonações. No entanto, é importante destacar que tais elementos não foram objeto de análise e reflexão neste estudo. A análise se concentrou exclusivamente na comunicação verbal e escrita, a partir das transcrições das entrevistas, conforme a técnica de análise de conteúdo, fundamentada nas orientações teóricas de Bardin (2016).

Os procedimentos utilizados para este estudo foram a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura onde verificamos pesquisas em artigos e livros já publicados sobre a

² A comunicação não verbal ocorre na interação entre pessoas e inclui gestos, silêncio, expressões faciais, postura corporal e outros sinais não verbais; essas dimensões incluem Cinésica, Proxêmica, Paralinguagem, Tacésica, Características Físicas e Fatores Ambientais (Carvalho; Cruz, 2024).

percepção das monitoras de creche sobre a cultural corporal do movimento na perspectiva inclusiva na educação infantil.

Outra etapa do procedimento foi o estudo de caso para entendermos a relação dialógica das monitoras perante o aprendizado das crianças quanto a cultura corporal do movimento. Após a coleta, o material foi preparado, organizado, codificado, categorizado e analisado para levantamento dos resultados e discussões.

Na seção seguinte apresentamos os procedimentos para a análise de dados.

3.4 Procedimento para a análise dos dados

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tende a ser mais flexível em seu planejamento, pois pretende observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Os dados foram analisados conforme a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), dividida em três fases. Na primeira fase de pré-análise, os dados coletados foram organizados e avaliados quanto à relevância para o problema de pesquisa. Na fase de exploração, realizamos a codificação e categorização, com leitura detalhada para identificar temáticas predominantes nas entrevistas (unidade de registro) e palavras ou frases significativas nos diálogos (unidade de contexto). Na última fase, a categorização foram consolidados os agrupamentos e inferências, interpretando as relações entre as fontes à luz da teoria e destacando contradições, desafios e obstáculos, seguindo um rigor científico.

Para Bardin (2016, p. 105-106), “fazer uma análise temática, na qual consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”, possibilita estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, crenças, de tendências etc. Diante disso, organizamos as respostas mediante eixos de análise e elementos encontrados em cada unidade de registro, de modo semântico, que puderam apresentar as hipóteses para a compreensão do fenômeno aqui estudado. Assim, a análise dos dados ficou estruturada em três categorias sendo elas: 1) Entre integração e inclusão, 2) O cuidar e brincar: a monitora da educação infantil na construção da gestualidade e 3) Entre o silêncio e vozes: identidade profissional da monitora de creche.

A análise das três categorias identificadas evidenciou a complexidade e os desafios que envolvem a prática pedagógica em creches, especialmente no contexto da inclusão, da ludicidade e da valorização profissional das monitoras. A primeira categoria foi intitulada a

partir da constatação de que as monitoras não demonstravam pleno domínio do conceito de inclusão refletindo um problema estrutural na formação inicial e continuada dessas profissionais. A inclusão, enquanto princípio fundamental para garantir o direito de todas as crianças à educação, exige conhecimento teórico e prático sobre diversidade, acessibilidade e adequações pedagógicas. A lacuna no entendimento desse conceito pode sugerir e resultar em práticas excludentes, mesmo que não intencionais. Isso aponta para a necessidade de formação mais consistente e contextualizada, que articule o conhecimento teórico com a realidade prática das creches.

A segunda categoria buscou identificar as atividades lúdicas realizadas pelas monitoras durante o período em que as crianças permaneciam na creche, bem como compreender o impacto dessas práticas no desenvolvimento e na construção da gestualidade infantil. Já a terceira categoria foi proposta como um espaço de reflexão sobre as vozes das monitoras, destacando questões relacionadas à valorização profissional e pessoal, assim como suas identidades.

A seguir, apresentaremos e analisaremos os achados sob o ponto de vista das monitoras de creche em sua atuação na educação infantil.

4 Resultados e Discussões

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos na fase de coleta de dados, realizada mediante as entrevistas com as monitoras de creches, as quais foram analisadas, interpretadas e sustentadas a partir dos estudos teóricos já mencionados anteriormente.

Desta forma, a intenção é apresentar os dados de forma clara e objetiva, retratando a realidade do objeto em estudo. Para esta pesquisa, foram coletados dados sobre o perfil das participantes, bem como dados sobre a percepção acerca da educação inclusiva e sua prática de atividades, jogos e brincadeiras utilizadas a partir da cultura corporal na educação infantil, conforme roteiro de pesquisa elaborado e disponível no Apêndice 4.

Após repetidas leituras dos relatos obtidos das entrevistas transcritas e reflexões sobre os dados, emergiram três categorias de análise, sendo elas: 1) Entre integração e inclusão, 2) O cuidar e brincar: a monitora da educação infantil na construção da gestualidade e 3) Entre o silêncio e vozes: identidade profissional da monitora de creche.

4.1 Perfil das Participantes

No intuito de caracterizar os participantes, o Quadro 4 a seguir, expressa o perfil das monitoras regularmente em serviço no ano de 2024 que participaram da pesquisa.

Quadro 4: Perfil das monitoras

Identificação	RESPOSTAS	frequência	%
Gênero	Feminino	29	100
	Masculino	0	0
Idade	25 - 35 anos	8	27,58
	36 - 45 anos	6	20,68
	46 - 55 anos	9	31,03
	56 - 65 anos	5	17,24
	66 - 75 anos	1	3,44
Formação Educacional	Ensino Médio	25	86,20
	Graduação Incompleto (Estudando)	1	3,44
	Graduação	3	10,34
	Pós-Graduação	0	0
	Mestrado	0	0
Tempo de atuação profissional	1 mês a 5 anos	13	44,82
	6 a 10 anos	1	3,44
	11 a 15 anos	5	17,24
	16 a 20 anos	3	10,34
	21 a 25 anos	5	17,24
	26 a 30 anos	2	6,88
Funcionário público	Concursado	15	51,72

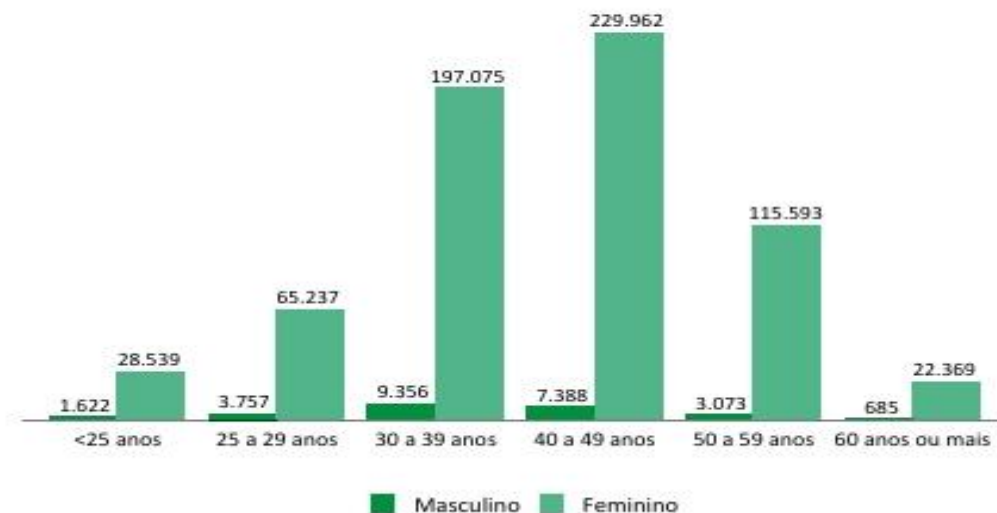
	Celetista	14	48,27
Curso de Monitor (a)	Sim	10	34,48
	Não	19	65,51

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados das entrevistas revelaram que em sua totalidade (100%) das monitoras participantes da pesquisa são do gênero feminino. A faixa etária de 46 a 55 anos (31,03%) abrangeu a maior parcela das trabalhadoras, o que indicou se tratar de um público basicamente composto por adultos. Desse grupo, a maioria (86,20%) possui ensino médio completo sendo que apenas 3 monitoras (10,34%) possuem graduação em Pedagogia. Em relação ao tempo de atuação profissional, o maior quantitativo (44,82%) informou ter experiência entre um mês a cinco anos na atividade profissional, o que sugeriu pouco tempo de atuação com a educação infantil. No que tange ao cargo, as monitoras, majoritariamente (51,72%), são concursadas e o que é preocupante nesse grupo é que (65,51%) das monitoras não possuem curso de monitor(a) para atuar na área somado ao fato de não possuírem formação em nível de graduação para realizar atividades junto à educação infantil.

Dessa forma é possível sugerir que a análise dos dados revelou aspectos importantes e ao mesmo tempo preocupantes sobre o perfil das monitoras que atuam na educação infantil, destacando fragilidades na formação e preparação profissional desse grupo de profissionais. O fato de todas as participantes serem mulheres reflete uma tendência histórica e cultural de associar o cuidado e a educação de crianças pequenas ao gênero feminino, perpetuando desigualdades de gênero nas ocupações educacionais. Essa análise corrobora que a Educação Infantil ainda é um espaço marcado predominantemente por mulheres, de acordo com os dados do último Censo da Educação Básica realizado em 2023 (INEP, 2024, p. 55):

Gráfico 2 - Porcentagem de docentes na Educação infantil, de acordo com o gênero.



Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2024).

Na educação infantil brasileira, atuam 685 mil docentes. São 96,2% docentes do gênero feminino e 3,8% do gênero masculino. Observamos maior concentração de docentes nas faixas etárias de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos de idade (Gráfico 2).

A análise dos dados mostra a discrepância de gênero na educação infantil revelando um padrão marcante de predominância feminina em todas as faixas etárias examinadas. Entre os profissionais com menos de 25 anos, a disparidade é evidente: 1.622 homens em contraste com 28.539 mulheres. Essa desigualdade torna-se ainda mais acentuada em faixas etárias subsequentes, como entre 40 e 49 anos de idade, onde há 7.388 homens em relação a 229.962 mulheres. A tendência de sub-representação masculina persiste em todas as faixas etárias analisadas, indicando que os homens constituem uma minoria significativa especificamente neste setor. Essa discrepância de gênero na educação infantil remete a fatores sociais, culturais e estruturais que influenciam tanto a escolha profissional quanto o acesso de homens e mulheres a esse segmento. Entre as explicações possíveis para a predominância feminina estão estereótipos de gênero arraigados, expectativas sociais associadas aos papéis de cuidado e educação, além de desafios estruturais relacionados aos salários e condições de trabalho (Silva, 2024).

Arce (2001) para além da constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil que tem estado fortemente ligado ao mito da maternidade, mitos que foram construídos

ao longo do tempo e que vem sendo repetidos e absorvidos pela sociedade sobre a feminização do magistério, aponta que:

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, ser uma extensão natural da maternidade (Arce, 2001, p.170).

Vianna (2002) problematiza questões relacionadas ao gênero e ao preconceito enraizado sobre o papel da mulher na sociedade, especialmente no campo da educação. O autor alerta que uma das principais consequências é a associação do gênero dos docentes à perpetuação de preconceitos que sustentam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério está vinculado às precárias condições de trabalho, à redução salarial e à estratificação sexual na carreira docente, além de contribuir para a reprodução de estereótipos no ambiente escolar. Embora a docência seja predominantemente feminina, Vianna (2002) destaca que os homens ainda ocupam os cargos de maior prestígio social e recebem os salários mais altos. O reforço de determinados estigmas contribui para a consolidação de estereótipos de gênero: aos homens, são atribuídos atributos como agressividade, militarismo e racionalidade; às mulheres, características como docilidade e afetividade. Como resultado, atividades relacionadas à alimentação, maternidade, educação e cuidado são mais frequentemente associadas às mulheres e, conseqüentemente, desvalorizadas em comparação às funções tradicionalmente atribuídas aos homens. Contudo, conforme Silva (2024) ressalta, a presença masculina no ambiente educativo desempenha um papel importante na desconstrução de estereótipos de gênero.

A presença masculina no ambiente educativo também contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero, demonstrando que o cuidado e a educação não são responsabilidades exclusivas das mulheres, mas um compromisso compartilhado por todos. [...] A inclusão de homens na educação infantil é, portanto, um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela permite que as crianças cresçam em um ambiente onde a diversidade é valorizada e onde todos têm a oportunidade de desenvolver plenamente suas capacidades e potencialidades (Silva, 2024, p.34).

A reflexão sobre questões de gênero é de grande relevância no campo da pesquisa educacional. Historicamente, a associação da mulher ao ato materno tem sido uma das principais causas da predominância feminina na educação infantil. Este campo profissional está profundamente ligado às práticas de cuidado e à formação das crianças, aspectos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Como destaca Sayão (2005), esse contexto evidencia a presença de preconceitos enraizados e estigmas subjacentes, alimentados pela percepção de que a profissão de educador infantil é essencialmente feminina. Essa visão se deve, em grande parte,

à histórica associação da educação infantil com a prestação de cuidados corporais a meninos e meninas, reforçando a ideia de que essas atividades são mais adequadas às mulheres.

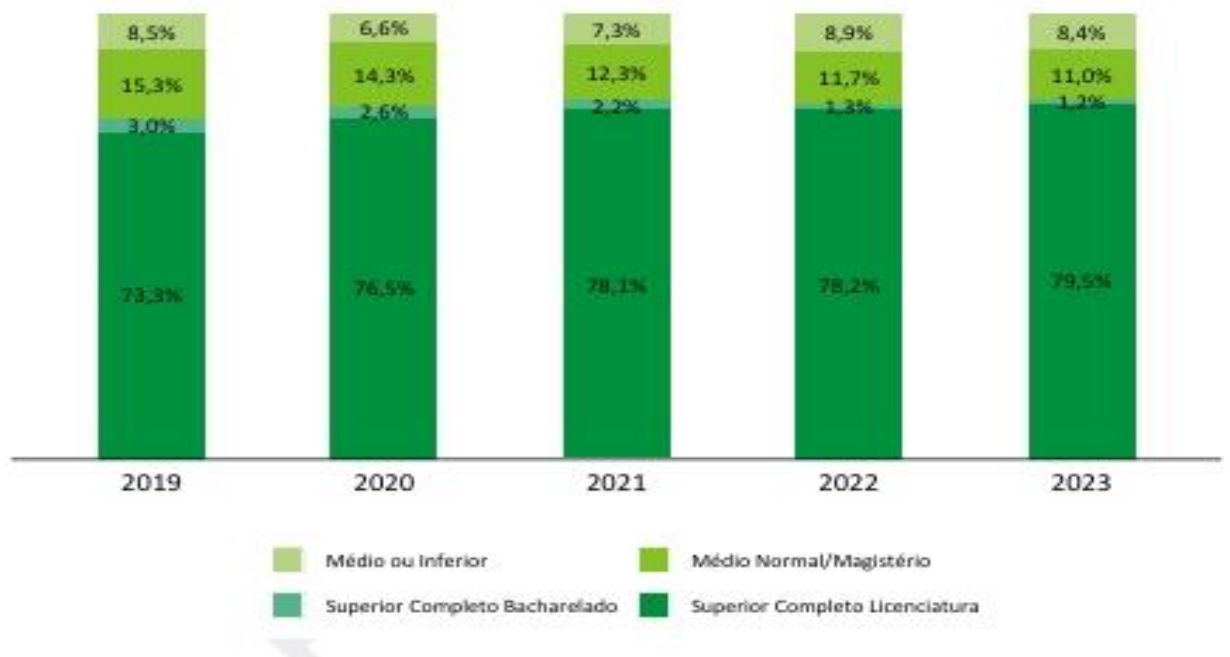
No que tange o perfil das monitoras deste estudo, os dados demonstraram a predominância da faixa etária de 46 a 55 anos indicando um grupo de profissionais maduras, o que poderia sugerir estabilidade e experiência acumulada. No entanto, o tempo de atuação de até cinco anos para a maioria das monitoras evidenciou pouca vivência prática na área, o que pode impactar a qualidade do trabalho desempenhado, especialmente em um campo tão desafiador como a educação infantil. É importante ressaltar que os achados apontam para uma consonância com os dados do último Censo da Educação Básica realizado em 2023.

A formação educacional das monitoras também apontou para lacunas significativas. Embora 86,20% possuam ensino médio completo, a ausência de formação superior na área – com apenas 10,34% possuindo graduação em Pedagogia – é um dado preocupante. A educação infantil exige conhecimentos teóricos e práticos especializados, que muitas vezes não são contemplados de maneira adequada no ensino médio. Além disso, o fato de 65,51% não terem realizado cursos específicos para a função de monitor(a) agrava a questão, pois denota uma carência de qualificação direcionada para as demandas específicas da educação infantil.

Nesse sentido, identificamos um atraso em relação a realidade do município estudado ao comparar com os dados do último Censo da Educação Básica, realizado em 2023, no qual observamos que, em termos de escolaridade, 80,7% dos docentes possuem nível superior completo, sendo 79,5% com grau acadêmico de licenciatura e 1,2% com bacharelado. Além disso, 11% têm formação em curso de ensino médio normal/magistério, e 8,4% apresentam nível médio ou inferior.

Desde 2019, há um aumento no percentual de docentes graduados em licenciatura atuando na educação infantil, passando de 73,3% em 2019 para 79,5% em 2023 (Gráfico 3). Contudo, esse crescimento não se reflete na realidade do município analisado, evidenciando uma carência significativa de qualificação entre os profissionais da educação infantil local.

Gráfico 3 - Escolaridade dos Docentes na Educação Infantil



Fonte: Censo da Educação Básica (INEP, 2024)

O dado de que mais da metade (51,72%) das monitoras é concursada refletiu uma certa estabilidade no cargo, mas também levantou preocupações quanto à falta de requisitos mais rigorosos em termos de formação para o ingresso nesta função. Essa realidade pode comprometer a implementação de práticas pedagógicas de qualidade, especialmente em um momento crucial do desenvolvimento infantil, quando o estímulo adequado pode gerar impactos significativos no desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças.

Em síntese, os dados reverberam a necessidade urgente de investimento na formação inicial e continuada das monitoras, com ênfase em cursos de graduação e especializações voltadas à educação infantil. Também é essencial que políticas públicas priorizem a qualificação profissional, de forma a alinhar a formação das monitoras às demandas e especificidades desta etapa educacional.

A seguir, apresentaremos a primeira categoria identificada e refletida no trabalho.

4.2 CATEGORIA 1- Entre integração e Inclusão

Iniciaremos esta categoria com o entendimento sobre entre integração e inclusão. Há uma diferença entre os dois termos. A integração pode ser entendida como o processo pelo qual

indivíduos ou grupos marginalizados, anteriormente excluídos, são inseridos em um sistema existente, mas aparte do sistema comum disponível para todas e todos. No contexto escolar, isso significa que a pessoa com deficiência precisa ser preparada previamente e adaptar-se ao ambiente social ao qual será inserida. Ou seja, independentemente das condições, o foco está em garantir sua presença no espaço escolar comum, o que nem sempre acontecia de modo satisfatório. Esse conceito está relacionado a unir, tornar completo, integralizar e fazer parte de algo como sendo perfeito na medida em que se concebia os teóricos dessa proposta de ação, como citam (Del-Masso, 2000; Miranda, 2008; Rodrigues, 2010;). É preciso lembrarmos do movimento histórico sobre tais conceitos, pois embora hoje identifiquemos a integração como excludente, quando da sua efetivação a proposta era incluir os estudantes com deficiência na escola regular, mesmo que em espaços como as denominadas classes especiais. Naquele momento foi uma proposta inovadora que trazia para o interior da escola, ao menos em termos legais e de princípios, crianças que estavam fora dela e, nem todos, em situações de classes especiais, como a deficiência visual, por exemplo, que estavam matriculados em salas comuns do ensino regular.

Já a inclusão envolve a participação efetiva, que busca compreender o indivíduo ou os grupos marginalizados, com o objetivo de inseri-los e apoiá-los quanto às suas necessidades individuais oferecendo todo o suporte necessário para que façam realmente parte do contexto. No espaço escolar, a inclusão significa propor um currículo de caráter universal, o ambiente e as práticas pedagógicas para que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades ou habilidades, possam participar de forma plena e igualitária, com as mesmas oportunidades e igualdade de condições respeitando suas diferenças individuais (Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Ainscow, 2009).

A Educação na perspectiva inclusiva é um movimento que vem sendo construído gradativamente, com grande esforço, marcado por avanços e desafios significativos. Pode ser considerada recente quando analisado historicamente, visto que, por muito tempo a pessoa com deficiência foi segregada, escondida, desacreditada e excluída do convívio social, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Em todo o mundo, durante muito tempo o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada com relação à organização e provisão de serviços educacionais (Brasil, 2001, p.5).

Nas entrevistas realizadas com as participantes, ao perguntarmos se consideram a escola em que atuam inclusiva e por quê, observamos que as respostas refletiram a dualidade entre integração e inclusão, destacando a importância de promover a inclusão, como podemos perceber nas narrativas:

Sim, porque, temos várias crianças com aspecto autista e a gente ver que está na sala de aula, então tem bastante criança, então eu acho que isso é importante e a escola está acolhendo na medida do possível (Monitora 5).

Sim, porque tem as várias crianças autistas e a gente ver que está na sala de aula, então tem bastante criança juntas, né (Monitora 7).

Aqui que tem, tem. Porque, aqui tem crianças autista, né? Tem crianças com aspecto autista e eles incluem, então, acho, acredito que sim (Monitora 17).

Com certeza. Ah, porque tem os autistas também, né? (Monitora 23).

A escola é sim, porque, tem todas as deficiências, e tem um acolhimento sim (Monitora 25).

Olha, tem bastante criança aqui com a gente fazendo inclusão. Você entendeu? Tem. Tem bastante. Eu não tenho conhecimento dessa parte hum de inclusão, inclusão para nós aqui, é conviver junto aqui. O rendimento para eles eu não sei avaliar (Monitora 28).

Escola é sim, considero, porque tem bastante na criança que estão na escola (Monitora 29).

Diante das respostas apresentadas pelas entrevistadas, observamos que elas consideram sua unidade escolar inclusiva, mas as justificativas indicam que a inclusão se limita à presença das crianças no espaço escolar. Essas falas revelaram uma falta de compreensão sobre o que realmente significa uma escola inclusiva. Como destacado por Baleotti e Del-Masso (2008), uma escola inclusiva deve considerar intenções, valores, crenças e atitudes, além de promover uma reorganização do cotidiano escolar que atenda às diferenças, respeitando as particularidades, individualidades e potencialidades de cada estudante. No entanto, é importante ressaltar que as narrativas sobre inclusão não ficam claras nas respostas das Monitoras 5, 7, 17, 23, 25, 28 e 29, sugerindo que práticas de integração ainda prevalecem no ambiente escolar.

O acolhimento mencionado pelas monitoras está alinhado com os estudos de Del-Masso (2000, p. 129), que defende que “a integração pode ser considerada sinônimo de oportunidade educacional” caminhando para uma proposta inclusiva. Esse acolhimento está relacionado à oferta de oportunidades educacionais, com os estudantes estando no mesmo espaço de sala de aula e tendo acesso ao mesmo conteúdo.

Para integrar [incluir] não basta inserir esses indivíduos no contexto educacional regular, ou no contexto social de modo geral, sem que eles e o

grupo social estejam e queiram ser preparados para essa ação. O ponto de partida poderia ser no interior da escola, espaço esse facilitador de mudanças e que tem como objetivo a formação de cidadãos (Del-Masso, 2000, p.143).

Apesar de a inclusão no Brasil avançar lentamente, ela já faz parte do cenário da educação básica. No entanto, a inclusão requer uma abordagem mais profunda, com mudanças sistêmicas que garantam a plena participação de todos, independentemente de suas diferenças. Para que a inclusão aconteça de forma ativa, é necessário apoio administrativo, político, teórico e prático (Del-Masso, 2000).

Para que a inclusão ocorra é necessário que a sociedade esteja atenta e tenha interesse em repensar padrões até então aceitos como verdadeiros. A inclusão do deficiente é resultado de um processo reflexivo e de conscientização, tanto por parte do deficiente, quanto por parte do grupo social, e só ocorrerá se houver cooperação e participação das duas partes, num processo de rearranjo de noções e atitudes, acomodando-se os meios aos fins, ou seja, a uma meta socializadora. A inclusão envolve uma reforma educativa no sentido amplo do termo, oferecendo uma escola para todos, sendo fundamental a participação e o compromisso da sociedade de modo geral (Del- Masso, 2000, p.130).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) é destacado que:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (Brasil, 2001, p.20).

Das 29 monitoras entrevistadas, 13 relataram trabalhar diretamente com crianças com deficiências. Entre essas, foi possível identificar crianças com deficiência física, deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste contexto, a inclusão escolar na Educação Infantil não se limita apenas ao acesso de crianças ao ambiente educacional comum; é essencial garantir um espaço de permanência com qualidade, como evidenciado nos relatos das monitoras a seguir.

Porque, eu acho que eles procuram acolher as crianças, e se percebe algum problema já pede para conversar com a mãe e indica os meios para ajudar as crianças (Monitora 1).

Sim, porque, eu acho que sim todos acolhem a gestão é maravilhosa (Monitora 3).

Sim, porque, temos várias crianças com aspecto autista, TDH, temos uma criança cadeirante e a gente ver o professor de educação física brincando com

ela, corre para um lado e para o outro com a cadeira e brinca...então eu acho a nossa escola maravilhosa nesse ponto (Monitora 4).

Sim, porque, as crianças merecem um pouquinho de voz (som inaudível) - emoção da monitora (Monitora 6).

Sim, porque, a gente fez o dia síndrome de down, do abraço e todas nós viemos de meias trocadas, por que dizem que a célula deles são parecidas com as meias. Elas abraçam muitas as ideias, sabe. Então, eu acho que sim, é inclusiva sim (Monitora 10).

Sim, porque... Olha eu acho que há interesse da coordenadora, gestão em procurar está envolvendo nas brincadeiras, principalmente naqueles que ainda não tem um laudo sempre está incluindo, brincando, está sempre junto, para está interagindo (Monitora 13).

Sim, porque, porque? Não é que eu não vejo nenhuma exclusão, tipo assim, a gente inclui. Tudo. Tanto é síndrome de down, autismo, tudo. A gente tenta incluir ele, eles está em tudo, sem exceção de nada (Monitora 14).

Sim, eu acho que é. Não só pelo fato de acolher, porque eu vou incluir. Não é só isso, mas os métodos que trabalha. Aqui a gente tem pessoas para poder ficarem, apoio. Que é especializada com os meninos. As brincadeiras que eles usam. De forma lúdica, para quem tem o transtorno ou qualquer déficit que tem, é diferenciado. Então Eu Acredito que é uma escola inclusiva (Monitora 16).

Sim, porque ah, porque no dia a dia você pode estar observando não só no berçário, mas em todas as salas. Assim eu vejo essa inclusão, sabe? Essa importância na educação infantil, de trabalhar, de estar ali (Monitora 20).

Sim, ela é bem inclusiva, 100% inclusiva. Tipo, porque aqui tem os autistas, aí vem crianças de outro país, que é os bolivianos, haitianos, e tem de outro estado, que são Paraíba, Pernambuco, que vem para a gente também. Lidamos com a diversidade, com a língua, passamos um pouco de dificuldades (risos) (Monitora 24).

A concepção de uma instituição de ensino inclusiva pressupõe que todas as necessidades educacionais individuais dos estudantes sejam consideradas, proporcionando oportunidades de aprendizagem de qualidade que contribuam para o seu desenvolvimento integral, a construção de sua identidade e o fortalecimento de sua autonomia e independência. Além disso, é essencial que os espaços físicos sejam adaptados e adequados, assim como os profissionais estejam preparados para receber todas as crianças, eliminando posturas discriminatórias e segregacionistas. Além de um ambiente acolhedor, é fundamental a participação ativa da gestão. Essas atitudes foram relatadas pelas Monitoras (1, 3, 13, 16). É importante destacar que a Monitora 6 evidenciou que, quando falamos de uma escola inclusiva, estamos falando de dar voz às crianças. Isso revela a importância de discutir a inclusão, empoderar a população e promover o conhecimento de seus direitos.

A educação inclusiva busca ampliar a participação de todos os estudantes nas escolas comuns, valorizando a diversidade e as particularidades dos indivíduos presentes no contexto escolar. Trata-se de uma reformulação das práticas pedagógicas e das políticas escolares em uma abordagem humanística e democrática, com o envolvimento ativo de toda a equipe escolar, incluindo gestores, professores, equipe administrativa e de serviços gerais.

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional, implica, como já discutido, em uma reorganização da estrutura e cultura da escola para oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

[...] Outro aspecto que merece ser abordado é o conceito de necessidades educacionais especiais, que vem sendo erroneamente utilizado como sinônimo de deficiência. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno com os conteúdos e a proposta educativa com a qual ele se depara no cotidiano escolar (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p.349).

Ou seja, é essencial promover um movimento que valorize a diversidade em sua totalidade, reconhecendo-a como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Para garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência, o processo educacional deve adotar uma diversidade de estratégias e métodos de ensino que estimulem o desenvolvimento de suas potencialidades, conhecimentos, atitudes e competências, beneficiando, assim, todos os estudantes (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014).

Nessa perspectiva, a Monitora 4 destacou a importância de incluir o acolhimento e o envolvimento do docente nas diversas práticas pedagógicas, promovendo uma experiência ativa para o estudante. Já a Monitora 10 mencionou as estratégias adotadas pela equipe escolar para informar a comunidade e, assim, atender às necessidades e individualidades de estudantes com Síndrome de Down, por exemplo.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é um desafio para a educação, na medida em que estabelece que o direito à educação seja para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no fragmento abaixo:

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

Esse desafio presente na educação abrange não apenas as pessoas com deficiência, mas também os estudantes que apresentam outras condições como TEA, Altas Habilidades/Superdotação, diferentes transtornos e diversidades sugerindo adequação curriculares visando o processo de aprendizagem. Isso é evidenciado no relato da Monitora 24, que destacou as dificuldades enfrentadas ao lidar com a diversidade e as barreiras encontradas no dia a dia para garantir que essas crianças sejam adequadamente atendidas, buscando atuar de forma eficaz para incluir todas no processo educativo.

A concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os, estudantes inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (Carneiro, 2012, p.83).

A Monitora 20 ressaltou a importância da educação infantil no processo de ensino e aprendizagem no contexto inclusivo corroborando o citado por Carneiro (2012, p.93) ao apontar que “pensar em mudança de paradigma e em consequente transformação da escola em inclusiva implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar”.

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais [...] (Carneiro, 2012, p.86).

Nessa perspectiva, no contexto da inclusão, foi possível analisar nas entrevistas as atividades direcionadas que as monitoras aplicavam, verificando se havia adesão das crianças e quais estratégias eram utilizadas para incluir crianças com deficiência junto aos demais colegas da turma, como podemos observar nas seguintes narrativas:

Ah então todos participam, mas cada um do jeito deles, porque ninguém é obrigada a nada. Um brinca de carrinho, outro de boneca, as meninas vão mais nas panelinhas... eles brincam com o que mais gostam (Monitora 1).

Tenho, uma autista. Essa criança não tem laudo, mas está sendo acompanhada, o médico já orientou ficar com essa criança. Olha muito difícil heim, até ela aceitar a gente, foi difícil, é um processo lento. Sabe? Ela gosta muito de cantar, então eu canto com ela. Uma das formas de trazer para atividade é utilizar a música (risos) (Monitora 4).

A gente senta eles, pega o brinquedinho, coloca com todos, incentiva, mostra, vamos a tia ajuda, mas as vezes não vai. (risos) (Monitora 8).

Eu acho achar atividades por causa da idade, mas são crianças que gostam de tudo. E quando a gente percebe alguma coisa a gente tenta conversar e fazer

com que a criança interaja. Olha a gente pega traz pra brincadeira para socializar (Monitora 9).

Apresenta o brinquedo ensina como brincar, tenta socializar (Monitora 11).

Todos participam. Agente senta e brinca com eles. A gente chama, chama para participar (Monitora 29).

Observamos nas narrativas práticas de inclusão das crianças com Transtorno Espectro do Autismo (TEA) e deficiência física na rotina da creche. As Monitoras utilizam o diálogo para promover a socialização, sentam-se ao lado das crianças, ensinam como brincar, cantam e buscam estratégias para incluí-las, incentivando a participação ativa no ambiente escolar.

A presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem-vinda em decorrência da falta de experiências anteriores com tal clientela. A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto (Carneiro, 2012, p.87).

Para a efetivação de uma Educação Inclusiva, Mendes (2017) destaca que é necessário substituir os procedimentos classificatórios e discriminatórios por estratégias que identifiquem e removam as barreiras de aprendizagem. Essa abordagem amplia a compreensão das diferenças e valoriza a riqueza presente na diversidade. Essa mudança de concepção é essencial na educação infantil, promovendo uma transformação de paradigmas.

A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto. Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina (Carneiro, 2012, p.86-87).

Assim, foi possível considerar a percepção das monitoras integracionistas e inclusivas, conforme análise dos dados, apresentando distinções claras. As monitoras com práticas integracionistas limitam a inclusão à simples presença das crianças com deficiência na creche, demonstrando uma visão restrita do conceito de inclusão. Por outro lado, as monitoras com práticas inclusivas destacam ações de acolhimento, relatam práticas colaborativas com outros profissionais e desenvolvem estratégias específicas para atender às necessidades e particularidades das crianças, evidenciando uma compreensão mais ampla e efetiva da inclusão.

A seguir, apresentaremos a segunda categoria intitulada: O cuidar e brincar: a monitora da educação infantil na construção da gestualidade, que busca refletir sobre as atividades, jogos

e brincadeiras sobre os cuidados e orientação das monitoras de creche e se as mesmas identificam a importância da construção de aprendizado na cultura corporal do movimento na educação infantil.

4.3 CATEGORIA 2- O Cuidar e Brincar: a monitora da educação infantil na construção da gestualidade

Nesta categoria, observamos que as entrevistadas demonstraram em seus discursos um alinhamento teórico com o proposto por Mello (2001), que destaca o movimento como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil. No contexto da educação infantil, o movimento envolve um desenvolvimento integral, sem separação entre corpo e pensamento, ou entre habilidades físicas e cognição.

[...] O foco é sempre a criança por inteiro, com emoções, com sentimentos, com expressões, com dificuldades, com facilidades, com expectativas, com sugestões e vontades, com medos, com limites, sem limites, com timidez, com agressividade, etc.

Por isso, a Educação Física não se resume ao corpo físico. Ela é “Ser Inteiro”, o “Ser-Corpo”, o Ser-Pensamento, o Ser-Emoção, o Ser-Medo, o Ser-Humano, são todos esses e outros seres integrados, imbricados, que são impossíveis de separarmos. Não podemos separá-los no momento em que estão agindo (Mello, 2001, p. 76-77).

Neste contexto, foi identificada, nas atividades das Monitoras, a relação entre a rotina diária e as atividades de movimento/cultura corporal sob uma perspectiva inclusiva, que abrange jogos e brincadeiras antigas, cantadas, de roda, atividades psicomotoras, esportes de precisão e danças (Brasil, 2018).

A gente faz roda de conversa, leitura, ou às vezes os deixa folhear os livros, têm monta tudo, às vezes fazemos brincadeiras de roda. Fazendo estátua, morto e vivo, um dia damos parque, temos uma caixa de brinquedos misturados também damos (Monitora 1).

Eu gosto de dar uma dança da almofada, e som, porque não temos cadeira. Essa brincadeira é como se fosse as danças das cadeiras. A passa anel eu tiro aliança aqui com muito custo (risos) e faço a roda e aí passo anel eles ficam todos felizes (...). Fazemos estátua, morto e vivo, elefante colorido. As vezes faço a passagem secreta, abre a perninha e passa o amiguinho de baixo e vai passando e fazendo uma fila. Ou então a brincadeira do túnel que é quando dão as mãos e passam por baixo também (Monitora 2).

Monta tudo, roda de conversa, giz, pega-pega que eles gostam [...] brincadeiras de roda (Monitora 3).

Coloco música para eles dançarem mexendo com o corpo e também identificar as partes do corpo (cabeça, mão, joelho e pé), músicas de comando de correr, pular, agachar, girar e aí eles se movimentam bastante.

Eu brinco bastante com eles, tem estátua, morto e vivo, porque assim eu acho que a creche é assim é o aprender não como a escola, mas o aprender no lúdico brincando (Monitora 4).

É parque, é brinquedo, quando a gente dá alguma atividade, são coisas que estimulam a coordenação motora com bolinhas coloridas, palitinho, separar essas coisas são coisas simples, mais da creche (Monitora 14).

Joga basquete, boliche. Brincam trabalhando a coordenação motora. Outras vezes eu brinco simplesmente em enchi os balões para treinar com ele é isso daí (Monitora 16).

A gente forma a roda, a gente pega tipo um lençol, aí cada um deles segura no lençol. Aí tem uma musiquinha que chama lavando a roupa. Usa gesto e imaginação dos bebês (Monitora 20).

A gente brinca de bola pegando bola, passar por cima, passar por baixo, naquela grama ali (Monitora 28).

É importante destacar que uma das características das crianças é a exploração, a busca por conhecer e compreender objetos, brincadeiras e jogos. As atividades de movimento podem desenvolver diversas habilidades, como lateralidade, equilíbrio, noção de espaço e tempo, coordenação motora fina e grossa, percepção do ambiente interno e externo, esquema corporal e tônus muscular. As possibilidades são muitas, e o movimento intencional pode enfatizar as relações e valores sociais.

Mello (2001) aponta que, muitas vezes, o movimento na educação infantil fica limitado aos equipamentos disponíveis na unidade escolar e, frequentemente, as atividades são tratadas apenas como passatempo, com foco recreativo. Apesar disso, acreditamos que essa ação possa sugerir a promoção de desenvolvimento das crianças nas práticas realizadas. Complementando, o autor destaca que:

As pessoas engajadas na Educação Infantil percebem a necessidade das atividades de Movimento para as crianças. Essas atividades de Movimento, quando são desenvolvidas nas escolas infantis, na prática, restringem-se a brincadeiras nos aparelhos do parque, jogos de correr, brincadeiras livres nos espaços internos e externos da escola e brincadeiras de rua, todas elas permeando o objetivo de recreação (Mello, 2001, p. 67-68).

Na percepção das monitoras, as atividades de passatempo são limitadas a ações como assistir televisão e ir ao parquinho, pois elas consideram que, nessas situações, as crianças não necessitam de sua atenção constante.

Às vezes deixo ali na televisão, no desenho, às vezes musiquinha e vai passando o tempo ou quando não tem professores no parque levo eles também...é o momento mais tranquilo que é só observar (Monitora 9).

Quando inicia os banhos da turma, coloca para assistir um pouco, na hora de embora também, é o momento que eles precisam ficar mais quietinhos (risos) (Monitora 12).

Essa visão sugere uma compreensão de atividades mais passiva e autônoma, onde as crianças podem se entreter sem a intervenção direta das monitoras. No entanto, essa abordagem reflete uma limitação nas possibilidades de estimular o desenvolvimento integral das crianças, já que essas atividades não envolvem interações mais profundas ou atividades significativas que promovam habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira mais ativa.

Analisando as entrevistas observamos uma diversidade de atividades orientadas ao público infantil. Conforme a Monitora 4 destacou o aprender na creche é realizado mediante o lúdico, ou seja, é nessa mediação das monitoras através de jogos e brincadeiras que promovem o desenvolvimento das crianças.

No ambiente da educação infantil, cuidar e educar são práticas indissociáveis, complementando-se mutuamente. Educar abrange, além do cuidado, a brincadeira e o aprendizado, desde que ocorram de maneira integrada e promovam "o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural" (Brasil, 1998b, p. 23). Cuidar envolve atender às necessidades das crianças, sejam elas afetivas, biológicas, alimentares ou relacionadas à saúde, sendo uma dimensão fundamental da prática educativa. Assim, o desenvolvimento integral de uma criança depende da articulação entre cuidado e educação, que juntos formam a base de sua formação (Brasil, 1998a).

De acordo com Kishimoto (2009), os jogos e as brincadeiras são recursos essenciais para a construção da identidade, da autonomia e das diversas linguagens das crianças. Esses elementos fazem parte das atividades lúdicas que se integram às ações de cuidado e educação na rotina pedagógica dos Monitores na creche, promovendo o desenvolvimento da expressão, do pensamento, da imaginação, da interação e da comunicação social.

No contexto das normativas que garantem o direito à educação para crianças da Educação Infantil podem ser observadas indicações para o estabelecimento do trabalho pedagógico para essa faixa etária específica. Ligado ao princípio de educar e de cuidar, a Base Nacional Comum Curricular, contempla as brincadeiras como formas de ensino e aprendizagem, observando os tempos e espaços para o desenvolvimento da criança (Brasil, 2018).

O reconhecimento do caráter educativo das creches implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas

para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária (Andrade, 2010, p. 146).

Nos relatos das Monitoras, identificamos que elas não têm plena consciência do aprendizado que estão estimulando nas crianças, pois apontam que "apenas brincam" com elas. No entanto, é por meio das brincadeiras e dos jogos que as crianças aprendem, assimilam conceitos, compreendem contextos, atribuem significados, desenvolvem-se fisicamente, estimulam a criatividade, melhoram a comunicação, entre outros benefícios, tornando-se ferramentas didáticas no ambiente escolar argumenta Kishimoto (2011).

O movimento é essencial para as crianças e percebemos que as monitoras propõem atividades de movimento adequadas a cada faixa etária. Por exemplo, para os bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), são oferecidas atividades como blocos de montar, música, bolinhas coloridas, palitos, giz e brinquedos variados. Essas atividades estimulam a coordenação motora fina, como o uso de peças de encaixe e giz. A música, por sua vez, permite o desenvolvimento do ritmo, a exploração de sons produzidos pelo próprio corpo e por objetos do ambiente.

A ludicidade e a música possibilitam o estímulo de movimentos dirigidos ou espontâneos, além de promover a criatividade. As brincadeiras de faz de conta, imitação e encenação ajudam as crianças a explorarem e vivenciarem um repertório mais amplo de movimentos e gestos.

[...] explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como se sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p. 41).

As atividades de movimento propostas para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), como estátua, morto-vivo, uso de giz, brincadeiras cantadas, jogos com bolas e elefante colorido, permitem que as crianças explorem o deslocamento do corpo no espaço, orientando-se por noções como "em frente", "atrás", "no alto", "embaixo", "dentro", "fora", entre outras, enquanto se envolvem em brincadeiras e atividades diversas. Essas atividades ajudam a desenvolver habilidades motoras, como pular, saltar e dançar, além de permitir que as crianças se apropriem de gestos e movimentos característicos de sua cultura, tanto no cuidado de si quanto nas brincadeiras (Brasil, 2018).

Para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), as atividades mencionadas pelas Monitoras, como dança da almofada, passa anel, passagem secreta, brincadeira do túnel, pega-pega, boliche, basquete e brincadeiras de roda, proporcionam a oportunidade de experimentar

as possibilidades corporais em ambientes acolhedores e desafiadores. Essas atividades também permitem que as crianças criem formas diversificadas de expressão corporal, manifestando sentimentos, sensações e emoções por meio de seus gestos e movimentos.

[...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, p.215).

É importante destacar que a cultura corporal do movimento oferece diversas possibilidades para enriquecer a experiência das crianças. Através dela, em conjunto com as interações e as brincadeiras, são assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, como expresso na BNCC. As unidades escolares precisam ter conhecimento dessa diversidade e oferecê-la às crianças, começando pela educação infantil. Como citado no documento oficial, “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (Brasil, 2018, p. 37).

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a importância da cultura corporal do movimento em uma perspectiva inclusiva. O corpo infantil está em constante movimento e aprendizado, e o movimento desempenha um papel central na ampliação da visão sobre a exploração e o conhecimento do próprio corpo, na orientação do movimento corporal, na interação social e nas trocas significativas que a educação infantil propõe.

Ainscow (2009, p. 20) defende que a inclusão escolar deve ser alicerçada em três aspectos inter-relacionados:

- a. Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- b. Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- c. A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais.

De acordo com essa visão, a inclusão enfatiza aspectos que não funcionam isoladamente, mas de forma integrada. É considerar a presença da criança no espaço escolar, promovendo a socialização e superando o isolamento familiar. A participação abrange envolvimento da criança efetivamente em todas as atividades escolares, assegurando acessibilidade e adequações curriculares necessárias. E a construção de conhecimentos visa

estabelecer a escola como um local de aprendizado efetivo, alcançando a meta de formação educacional inclusiva (Glat, Pletsch, Fontes, 2007, p.345).

Assim, chegamos a uma educação interdisciplinar, cultural e plural, na qual tanto a Educação Física Escolar quanto a Educação Infantil, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, garantem os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Essa proposta permite o acesso ao currículo baseado na Cultura Corporal do Movimento, que promove uma diversidade de práticas corporais e inclui aqueles que estão esquecidos ou isolados, com ou sem algum tipo de deficiência. O ensino deve ser direcionado aos estudantes reais, e não aos estudantes ideais (Freire, 1993).

A interdisciplinaridade, nesse sentido, funciona como fio condutor na educação, possibilitando o diálogo com a diversidade de práticas corporais, ampliando o repertório motor, desenvolvendo a autonomia, a reflexão e a criatividade. Utilizando-se da cultura corporal é possível problematizar e contextualizar as práticas corporais, criando oportunidades para que todos os estudantes desenvolvam suas potencialidades e lidem com suas limitações de forma democrática e não seletiva (Brasil, 1997).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva do movimento busca integrar a criança na cultura corporal de movimento, formando cidadãos que possam produzir, reproduzir e transformar essa cultura. Ao proporcionar-lhes o acesso a jogos, esportes, atividades rítmicas, dança, ginástica e práticas de aptidão física, a educação inclusiva contribui para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes (Brasil, 2018).

As monitoras da creche propuseram diversas atividades de movimento, como jogos e brincadeiras antigas, cantigas, brincadeiras de roda, atividades psicomotoras, esportes de precisão e danças. Essas vivências favorecem a construção da gestualidade das crianças, permitindo que elas criem formas diversificadas de expressão corporal. Através dessas experiências, as crianças manifestam sentimentos, sensações e emoções por meio de seus gestos e movimentos, se conhecem e se identificam neles.

A seguir, refletiremos sobre a terceira categoria intitulada "Entre o silêncio e as vozes: identidade profissional da monitora de creche", que busca analisar as falas e os sentimentos de representatividade das Monitoras de creche, investigando se elas se percebem incluídas como agentes de educação no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil.

4.4 CATEGORIA 3- Entre o silêncio e vozes: identidade profissional da monitora de creche

Nesta categoria, refletiremos sobre a importância das falas das Monitoras de creche, destacando a relevância de seus saberes e experiências no contexto da educação infantil. As monitoras desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, e valorizar suas vozes é fundamental para reconhecer sua contribuição no processo educativo, além de conhecê-las no fazer profissional. Potencializar a voz desses profissionais não apenas fortalece a representatividade, mas também enriquece as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e integrada, onde o cuidado e o aprendizado se complementam.

A escuta da voz atravessa, portanto, um processo de desenvolvimento profissional que envolve a formação, a experiência, os conhecimentos, os saberes e a percepção que os professores têm de si mesmos e dos outros, refletindo sua forma de ser e estar no mundo. Isso também revela as fases, dilemas, dificuldades, expectativas e demandas por formação, valorização e reconhecimento profissional nas diversas esferas em que estão inseridas (Goodson, 2015).

Nas entrevistas realizadas com as participantes, ao perguntarmos se gostariam de compartilhar outras informações, dúvidas ou sugestões sobre sua rotina profissional e formação na área, observamos que as respostas refletiram uma demanda clara por mudanças: a valorização das Monitoras de creche, a urgente necessidade de incluí-las como agentes pedagógicos e o reconhecimento de que a identidade dessas profissionais fosse marcada pela paciência, afetividade, cuidado e pelo ensino, como podemos perceber nas narrativas a seguir:

Olha eu acho que é uma profissão muito importante em uma creche, só que a gente sente bem desvalorizada, a gente percebe que não tem tanto valor, não tem apoio, não tem ninguém para defender a gente. A nossa função é tão importante quanto a do professor, pois estamos aqui cuidando e ensinando o tempo todo (Monitora 5).

Eu acho que a gente é bem desvalorizada, a gente gostaria de ser mais reconhecida, a gente tem muitas funções, deveres e pouco reconhecimento. A gente percebe que tem diferença do professor e o monitor, isso não é de hoje. A nossa função é tão importante quanto a do professor (Monitora 8).

O trabalho diário da Monitora de creche, conforme descrito em suas atribuições, envolve o contato direto com bebês e crianças pequenas na educação infantil. Além de atender às necessidades fisiológicas e emocionais das crianças, como cuidados com higiene, alimentação, acolhimento e suporte emocional, ela também desenvolve atividades que incentivam o explorar,

o aprender e o brincar. No entanto, acreditamos que a nomenclatura do cargo ainda carrega um forte teor hierárquico de desvalorização.

As falas das Monitoras refletem uma realidade comum entre profissionais de creches e da educação infantil: a desvalorização do seu papel na sociedade e dentro do ambiente escolar. Embora a função que exercem seja essencial para o desenvolvimento integral das crianças, esses profissionais frequentemente sentem que sua contribuição é subestimada. Essa percepção de desvalorização está atrelada a diversos fatores, como a invisibilidade social do trabalho de cuidado e a falta de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho, remuneração justa e reconhecimento institucional. As participantes pontuaram que estão em constante interação com as crianças, promovendo não apenas cuidados essenciais, mas também processos de aprendizado fundamentais. No entanto, há uma clara divisão simbólica entre o "cuidar" e o "educar", o que contribui para a hierarquização entre as funções de Professores e Monitoras. Na prática, essa separação é artificial, já que as monitoras não apenas cuidam das crianças, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais por meio de suas interações. Nessa perspectiva,

[...] destaca que a identidade profissional da educadora de creche constitui-se no feminino, trazendo marcas dos processos de socialização das mulheres. Em nossa sociedade, o feminino tem como eixo o doméstico e a maternagem, características menos valorizadas culturalmente, o que acaba por desdobrar-se numa menor valorização de quem trabalha com as crianças pequenas. O lugar da subordinação e desqualificação marcam o trabalho docente, somando-se a não do papel do professor (Guimarães; Arenhart; Santos, 2017, p.365).

Para muitos pais, o conceito de "tia" pode estar associado aos cuidados com alimentação e higiene das crianças na escola, tarefas que, no ambiente doméstico, muitas vezes são desempenhadas por mães, tias ou parentes próximos. Muitas crianças também veem as Monitoras como figuras maternas ou tias, por estarem próximas delas durante grande parte do dia. No entanto, é essencial romper com essa associação entre o ambiente familiar/doméstico e o papel do Monitor. Quando chamada de "tia", a monitora deixa de ser reconhecida como profissional, o que contribui para sua desvalorização.

No caso da professora de creche, ao longo da história, seu papel nas instituições infantis era intitulado de “professorinha”, “tia”, “cuidadora”, “pajem”, “monitora”, etc., termos estes dados de forma pejorativa a função de mulheres que tinham a atribuição de educar, especialmente as que atuavam com crianças bem pequenas. “Quanto menor a criança, menor o seu ‘status’ de educador” (Campos, 1994, p. 33).

Nessa perspectiva a desvalorização das mulheres reflete uma tendência histórica e cultural de associar o cuidado e a educação de crianças pequenas ao gênero feminino,

perpetuando desigualdades de gênero nas ocupações educacionais. A feminização do magistério está vinculada às precárias condições de trabalho, à redução salarial e preconceitos enraizados, jornadas extenuantes e pouca valorização social sendo reflexos de um sistema que historicamente subestima profissões associadas ao feminino (Vianna, 2002).

Essa desvalorização presente neste contexto abrange a ambiguidade entre a doméstica e o científico. O doméstico relacionado a essa mulher /tia / mãe que não chega a ser professora devido à proximidade doméstica, engajando somente à ideia de que as mulheres têm uma “vocação natural” para cuidar de crianças. E quanto ao científico desconsidera a complexidade do trabalho docente, que exige conhecimento técnico, formação acadêmica e planejamento pedagógico. Assim, a identidade do docente de educação infantil permanece em um limbo entre a dimensão do afeto e a dimensão profissional.

Ambiguidade entre o doméstico e o científico [que] chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar (Arce, 2001, p. 173).

A profissão de monitora de creche envolve uma combinação única de cuidado e educação, que muitas vezes é subestimada conforme mencionado. Essas profissionais estão envolvidas no dia a dia das crianças, contribuindo diretamente para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. No entanto, essa proximidade com o cuidado é frequentemente desvalorizada, como se fosse uma tarefa menor em comparação com o papel tradicional do Professor. A Monitora, ao afirmar que "praticamente somos como professores", sugere que há uma lacuna entre o que elas efetivamente fazem e o valor que é atribuído a esse trabalho, inclusive não participando de atividade de organização, planejamento e avaliação da docência e nem de adequada remuneração pela atividade profissional, como mencionado nas entrevistas.

É como se fosse professor, então deveríamos ser valorizadas, olhadas, sabe. (emoção) (Monitora 23).

O sentimento de invisibilidade reflete uma desvalorização histórica que as monitoras de creche enfrentam, mesmo desempenhando um papel essencial no cuidado e na formação das crianças. A educação infantil é uma etapa crucial do desenvolvimento, e as Monitoras são figuras centrais e importante nesse processo. Elas estão em contato direto com as crianças, proporcionando cuidados afetivos e pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No entanto, essa proximidade e o trabalho cotidiano que envolve

cuidar e educar tendem a ser vistos de forma secundária em relação ao trabalho dos professores, o que gera uma hierarquização injusta e muitas vezes invisível.

A fala da monitora evidencia uma questão central na educação infantil: a desvalorização profissional das monitoras de creche, apesar da importância fundamental que desempenham no desenvolvimento das crianças. Ao comparar seu trabalho com o dos Professores, a Monitora aponta para uma injusta hierarquização que desconsidera a natureza pedagógica do cuidado que oferece. Ela sublinha a necessidade de maior reconhecimento institucional e social, não apenas em termos de status, mas também de melhorias concretas, como aumento salarial, benefícios e melhores condições de trabalho.

Essa desvalorização profissional pode ser justificada ao questionarmos as monitoras sobre a presença de professores ou coordenadores para orientá-las ou supervisioná-las durante o período na creche, o que efetivamente não ocorre. Também perguntamos como era realizado o planejamento das atividades e se as monitoras participavam de planejamentos coletivos. Observamos que as respostas indicaram que as educadoras não têm coordenador para supervisionar ou orientar, não possuem horário destinado ao planejamento e não participam de planejamentos coletivos.

Não, não temos nada. O planejamento é uma conversa com a colega da turma e decide o que vai dar. gosto de ir para a quadra e procuro utilizar materiais que tem na escola (Monitora 1).

Não temos, nenhum professor ou coordenador. Planejamos no horário de creche, dentro da sala. O que a gente faz são as brincadeiras de antigamente. Faço essas atividades no dia que dar vontade (risos) (Monitora 2).

Não tem. Olha eu planejo bastante viu, eu pesquiso bastante, conforme a idade deles, porque se der uma atividade difícil eles não fazem e se for fácil demais eles não participam, então eu procuro sempre elaborar. Faço na minha casa, porque aqui não tem tempo (Monitora 4).

Não tem, infelizmente. Na sala somos em três e eu e as meninas planeja o que vai estar dando na sala. Somos entre nós, não tem nenhuma coordenadora. Não tem horário de planejamento também, estava decidimos na hora do sono, e aí modificamos as atividades para serem diferentes cada dia (Monitora 13).

Não tem, não planeja (Monitora 19).

Não tem. A gente vê, já chega e já resolve o que vai fazer. O tempo é curto, não dá para ter muita ideia... interagir muito nessa parte. O nosso o mais é eu cuidar mesmo (Monitora 22).

Observamos que as respostas sinalizam um problema estrutural na organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Assim, evidenciamos dois aspectos de reflexão: primeiro a inexistência de supervisão e apoio pedagógico que sugere uma certa negligência da

gestão educacional, pois a educação infantil exige acompanhamento técnico e pedagógico para garantir que as atividades estejam alinhadas ao desenvolvimento das crianças. Sem esse suporte, as monitoras acabam improvisando suas práticas podendo não as realizar adequadamente em conformidade com a faixa etária das crianças. O trabalho na educação infantil exige planejamento, formação continuada e acompanhamento pedagógico, e a falta desses elementos compromete a qualidade do atendimento às crianças.

Nessa perspectiva, Arce (2001) corrobora a reflexão ao destacar que há um escamoteamento da má qualidade da educação, empurrando a educação de crianças pequenas para a improvisação.

[...] escamoteamento de educação ruim, terreno frutífero para reproduzir-se empurrando a educação de crianças menores para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo, conduzindo o profissional de campo de educação a se afastar cada vez mais da condição de professor: quem ensina, deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (Arce, 2001, p.182).

O segundo aspecto é a falta de planejamento e participação coletiva na qual apresenta a falta de um planejamento estruturado o que resulta em uma abordagem desorganizada e desarticulada, que pode prejudicar o aprendizado das crianças, uma vez que não há continuidade ou intencionalidade pedagógica. Reforça a ideia de que seu trabalho é visto como secundário ou assistencialista, e não como uma ação educativa intencional. A educação infantil, no entanto, deve ser compreendida como uma etapa fundamental do desenvolvimento infantil, exigindo organização pedagógica e práticas planejadas. A exclusão das monitoras desse processo no planejamento educacional prejudica tanto sua formação quanto a qualidade da educação oferecida às crianças.

Então... eu acho que é uma profissão muito importante em uma creche, só que a gente sente bem desvalorizada, a gente deveria ter mais valor, praticamente a gente é como se fosse um professor, mas eles não dão muito importância, deveria ter benefício, aumentar o salário, ver as coisas que você faz porque hoje você ver as pessoas que estão entrando agora não dão a responsabilidade igual à dos antigos, eles não têm.

Eu falo de melhorar salário, e ver o que a creche é deixada de lado, porque precisa mais de brinquedo essas coisas. Quero dizer valorização do funcionário, que aqui a gente não tem isso não (Monitora 7).

O sentimento de abandono – a falta de apoio e de uma defesa institucional que valorize essas profissionais – reforça uma cultura que negligencia a importância do cuidado como parte integral da educação. Essa desvalorização não é apenas uma questão de autoestima profissional,

mas também afeta a qualidade do trabalho realizado, já que monitoras desmotivadas ou sobrecarregadas não têm as condições adequadas, e porque não dizer ideais, para desempenharem todo o potencial educativo que a função exige.

A reivindicação por melhores salários e benefícios é justa e reflete a realidade de muitas profissionais que, apesar de sua responsabilidade, não recebem compensação financeira adequada à função que desenvolvem. Essa questão vai além da insatisfação individual e aponta para uma desvalorização estrutural de toda uma categoria profissional. A precariedade salarial e a falta de benefícios impactam diretamente na qualidade de vida das monitoras, além de poder influenciar negativamente sua motivação e seu desempenho profissional.

Outro ponto identificado nas respostas é o descaso com as condições materiais da creche, como a falta de brinquedos e recursos pedagógicos adequados às crianças. Uma das monitoras relaciona a valorização dos profissionais com a necessidade de melhorar o ambiente de trabalho e as ferramentas disponíveis para a educação das crianças. Isso indica que a desvalorização das Monitoras não é um fenômeno isolado, mas parte de um problema maior que afeta o sistema educacional como um todo, no qual as creches, muitas vezes, são deixadas de lado em termos de investimentos e melhorias.

Eu acho que poderia ser mais vista, ne. A gente monitora deveria ter mais valor na gente, igual eu te falei mais curso.... olhar pra gente como forma de carinho (Monitora 3).

Eu acho que eles deveriam disponibilizar mais cursos pra gente, procurar mais parceria com faculdade, por exemplo. Às vezes, desconto em curso porque as vezes tem gente que quer mais não consegue pagar. Porque para mim quem trabalha na educação tem de estudar o resto da vida (Monitora 4).

Eu acho que como monitora precisávamos de um curso, mesmo que fosse durante o trabalho, uma orientação, sabe. Precisa-se dessa capacitação (Monitora 11).

Curso, uma capacitação a mais para essas pessoas poderem, incluindo e iria facilitar. Eu acho que poderia ter um só uma sugestão, ter um curso um aprendizado a mais (Monitora 17).

Eu acho que deveria ter curso. Seria melhor, ne. Porque temos muita responsabilidade (Monitora 24).

Durante as entrevistas, as participantes apontaram notória importância para a formação continuada e destacaram que o pedido por mais cursos e formação é um reflexo do desejo de crescimento e reconhecimento profissional. A formação continuada não apenas capacita as Monitoras para desempenharem melhor suas funções, mas também é uma maneira concreta de valorização. Ao investir na formação dessas profissionais, as instituições demonstram que

reconhecem seu papel e estão comprometidas com o seu desenvolvimento profissional. A falta de oportunidades de qualificação, por outro lado, reforça a sensação de estagnação e desvalorização, criando uma barreira para que as monitoras sejam vistas como educadoras igualmente importantes no contexto educacional. “A formação aparece como vulnerabilidade e demanda, tendo em vista a inespecificidade da profissão, a tendência a assimilar-se às tarefas domésticas ou à escola de ensino fundamental” destacam Guimarães, Arenhart e Santos (2017, p.365)

O "olhar com carinho" mencionado na fala de uma das Monitoras vai além do simples reconhecimento verbal. É um chamado para uma valorização mais humana do trabalho realizado por elas. Essa valorização implica em ações concretas, como a melhoria das condições de trabalho, políticas de valorização profissional e, especialmente, o reconhecimento de que o cuidado é parte integral do processo educativo. Quando esse "carinho" se materializa em apoio, respeito e investimento, a qualidade do ambiente escolar melhora para todos, tanto para as Monitoras quanto para as crianças.

No decorrer das narrativas a identidade destas profissionais é marcada pela paciência, afetividade, referência, responsabilidade, cuidado e ensino. “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Reafirmação culturalmente significativas”, ressalta Pimenta (2000, p.7).

As minhas crianças chegam aqui no colo e temos que ensinar tudo até comer essas mães de hoje não ensina a criança comer. E assim vai (...), nosso serviço de berçário é um serviço de mãe, a maioria das minhas crianças me chama de mãe, você acredita? (risos) (Monitora 8).

Ah, eu acho que para essa função, a paciência, porque a gente lida com os nossos filhos, que eu tenho a minha filha, né? Tenho 10 anos, já é diferente você lidar com os filhos de outra pessoa, né, que está sobre a sua responsabilidade. Você não cuida de um, né? São ali uma turminha, turminha onde tinha 19 com a gente lá. Então acho que é a paciência ali, tem que ser sempre na paciência mesmo (Monitora 15).

Eu falo que tem que ter um pouco. As vezes assim eu brinco, tipo, psicologia, né? Poderia conversar e a criança vai responder, né? É muito bom. Você vai vendo que a criança vai respondendo. Então esses anos eu falo que tem saber conversar e ouvir a crianças, o tom da voz é isso... (Monitora 19).

É uma profissão cansativa, ficamos com as crianças o dia todo, temos muita responsabilidade (Monitora 24).

As falas das monitoras revelaram aspectos importantes sobre seu perfil profissional e identidade, evidenciando as habilidades necessárias e a forma como enxergam seu papel na

educação infantil. “Ao construir sua identidade profissional, o professor constrói um conjunto de significados inter-relacionados, os quais se mostram dotados de valor para ele”, aponta Souza (2003, p.19). Quando destacamos o perfil profissional, as monitoras descreveram uma prática que vai além do cuidado básico das crianças. Elas ressaltaram a necessidade de habilidades como paciência, responsabilidade e a capacidade de lidar com as crianças de maneira emocionalmente sensível e eficaz. Em suas falas, destacaram ainda o monitoramento, o cuidado maternal, a paciência, a responsabilidade coletiva, a escuta ativa e o diálogo com as crianças.

No que diz respeito à identidade profissional, observamos que a identidade das Monitoras de creche é moldada pelas exigências emocionais e práticas do cuidado infantil, mas também pela falta de reconhecimento formal de seu papel pedagógico. Sua identidade está fortemente ligada ao papel maternal, ao mesmo tempo em que expressaram o desejo de serem reconhecidas e valorizadas como agentes pedagógicas.

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. [...] É nessas interações que os valores profissionais se poderão (re)construir, facilitando a percepção de cada educadora de infância como um elemento significativo de um grupo profissional. É também neste cruzamento entre o individual e o social, nas formas e nas manifestações da apropriação que cada educadora de infância faz dos ‘atributos específicos’ da profissão, que o processo se desenvolve (Sarmiento, 1999, p.49).

A partir dos relatos das Monitoras é revelada uma demanda clara por mudanças: a valorização das Monitoras de creche passa pelo reconhecimento formal e material do seu papel pedagógico, pela melhoria das condições de trabalho e pelo investimento em recursos adequados para que possam desempenhar suas funções de maneira plena. Aponta para a necessidade urgente de inclusão das Monitoras como agentes pedagógicas que deve ser formalizada e consolidada, ampliando suas oportunidades de desenvolvimento e formação continuada, bem como garantindo que sejam vistas como parte fundamental e integrante da equipe educacional.

Portanto, os achados sugerem que é crucial que as instituições educacionais e a sociedade em geral reconheçam que o trabalho das Monitoras não é acessório, mas sim essencial no contexto da educação infantil. A valorização dessas profissionais não deve se restringir à afetividade ou a simples elogios, mas deve ser expressa por meio de investimentos em formação, melhores condições de trabalho e reconhecimento formal de sua importância no

fazer profissional. Dessa forma, não apenas se promoveria a dignidade das Monitoras, mas também se elevaria a qualidade da educação infantil como um todo no contexto educacional.

Assim, de forma a contribuir com as atividades profissionais das monitoras, este estudo possibilitou a criação de um Recurso Educacional no formato de Ebook, como um Guia de Orientação de Atividades Lúdico-Pedagógicas de Cultura Corporal de Movimento para Educação Infantil intitulado **Brincar se Aprende**, disponível no Apêndice 5. O material oferece sugestões de atividades, recursos e adequações, tendo a ludicidade e o movimento como meio de participação de todas as crianças, oferecendo sugestões para adequações para crianças na educação infantil que apresentem alguma deficiência, limitação e/ou alguma necessidade específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, identificamos o confronto entre diferentes concepções de qualidade da educação. De um lado, a visão mercadológica procura instrumentalizar a educação, subordinando-a às exigências econômicas com o fortalecimento de padrões dominantes. Por outro, a perspectiva emancipatória defende uma educação abrangente, que valorize as dimensões humanas, sociais e culturais, promovendo a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa. Reafirmar a educação como um direito humano universal e como um meio de transformação social é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e garantir um desenvolvimento verdadeiramente inclusivo.

Isso perpassa pela necessidade de uma reestruturação do currículo nacional no componente curricular de Educação Física no que tange à educação especial e inclusiva. Apesar de a BNCC apresentar um discurso inclusivo, a ausência de uma abordagem clara para o público-alvo da educação especial revela uma contradição entre o que é proposto e a realidade prática. A falta de especificações ou definições que orientem diretamente as necessidades desse público reflete uma lacuna importante, indicando que a inclusão, no âmbito da BNCC, é tratada de forma genérica e superficial. Além disso, a ausência de orientações pedagógicas específicas e de subsídios teórico-metodológicos impede que docentes tenham ferramentas adequadas para desenvolverem práticas pedagógicas eficazes. Essa lacuna não apenas limita o potencial inclusivo da BNCC, mas também perpetua desigualdades educacionais, ao não garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso pleno a uma educação de qualidade. A reestruturação desse componente curricular deve priorizar diretrizes mais detalhadas, formação continuada para os professores e estratégias práticas que promovam o desenvolvimento de todas as crianças, valorizando a diversidade e combatendo a exclusão disfarçada de inclusão.

Muito tem-se discutido sobre a presença das crianças com deficiências nas escolas de educação infantil e seus impactos, dada sua grande relevância social e, muitas vezes, midiática. Essas ações resultam das mudanças de paradigmas. Nesse contexto, as monitoras que participaram deste estudo também se destacam por reconhecerem esses novos paradigmas de mudanças na educação infantil. Elas já atuam como profissionais e percebemos que têm buscado estratégias para promover a inclusão e o desenvolvimento das crianças. No entanto, o progresso do sistema educacional, da escola, da legislação e da sociedade ainda é lento e carece de investimentos de políticas públicas nessa área específica.

É inegável que as monitoras de creche exercem um papel essencial no desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere ao trabalho com as crianças com deficiências, sendo necessários aportes e adequações a partir das especificidades apresentadas. Suas práticas de diálogo, socialização e uso do movimento corporal como dança, jogos, brincadeiras e esportes demonstram a complexidade e o valor de seu trabalho. Enfim, a inclusão e o desenvolvimento infantil na creche dependem não só de práticas adequadas, mas é necessário que haja uma mudança estrutural no reconhecimento de seu papel pedagógico. A formalização desse reconhecimento, juntamente com melhorias nas condições de trabalho e acesso à formação continuada, seria essencial para que as Monitoras pudessem desempenhar suas funções de maneira mais significativa e com qualidade para a educação infantil.

A Cultura Corporal do Movimento na educação infantil caminha para um modelo mais inclusivo e sensível às necessidades e potencialidades de todas as crianças. Apesar dos desafios ainda presentes, o avanço nas concepções pedagógicas tem possibilitado práticas que valorizam a diversidade, o respeito e a participação ativa dos estudantes. A ressignificação do papel do professor e a adoção de abordagens mais flexíveis e inclusivas são fundamentais para garantir que a Educação Física contribua, de fato, para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas habilidades motoras, mas também a socialização, a autonomia e o reconhecimento da cultura corporal como um direito de todos.

Assim, o estudo evidencia a necessidade urgente de aprimoramento na formação e no reconhecimento do papel das monitoras em creches. A ausência de um entendimento aprofundado sobre inclusão ressalta a importância de políticas de capacitação contínua, que articulem teoria e prática para garantir um ambiente inclusivo. Além disso, a ludicidade se mostra como um elemento essencial para o desenvolvimento infantil, reforçando a necessidade de intencionalidade pedagógica nas atividades realizadas.

Por fim, a valorização profissional das monitoras surge como um aspecto fundamental para a qualidade do atendimento prestado, evidenciando a importância de melhores condições de trabalho e reconhecimento da sua atuação. Dessa forma, investir na qualificação e no bem-estar dessas profissionais é essencial para fortalecer a educação infantil e promover um desenvolvimento integral das crianças na creche.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O. FERREIRA, W. IRELAND, T.; BARREIROS, D. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p.11-23. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/tornar_educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

ANDRADE, L. B. P. **Educação Infantil**: na trilha do direito. 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2024.

ARANHA, M. S. F. **Valores e paradigmas na atenção à pessoa com deficiência**. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2000. 6p. (Mimeogr.).

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº113 p.167-184, julho de 2001.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 33-44.

BARBOSA, F. D. S. **Política da Educação Especial na Educação Infantil**: desafios e perspectivas em um município paulista. Orientadora: Ana Augusta Sampaio de Oliveira. 2025. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista De Educação Física**, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclos**. Brasília; MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acessado em 11 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 24 mar.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006a.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. 2010. Disponível em: [PROJETO DE RESOLUÇÃO \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/PROJETO_DE_RESOLUCAO). Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: SEB; DICEI, 2013. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 18 jun. 2024

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> . Acesso em: 12 de set 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 2 de fev de 2023.

BRASIL. Nota técnica conjunta nº02, de 4 de agosto de 20015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. **Orientações para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192 Acesso em 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Primeira Infância**. 2016. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/primeira-infancia> Acesso em 26 set 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, De 20 de Dezembro De 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 2019. Disponível: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 04 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm Acesso em 11 nov 2024.

BRAZ, A. B. GATTI, M. R. MUNSTER, M. A. V. COSTA, M. P.R. Estratégias Para A Inclusão De Estudantes Com Deficiências Na Educação Física Escolar: Uma Revisão Sistemática. **Movimento**, v. 30, e30021, 2024. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124293>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687–701, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199> Acesso em: 23 mar. 2025.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. 1994. In: BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Por uma política de formação do**

profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42. Disponível em: dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

CARNEIRO, R. U. C. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Práxis Educacional.** Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f3-9aa011b6414c/content>. Acesso em: 08 set. 2024.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com conteúdos da Educação Física. **Revista Educación Física y Ciencia**, La Plata, v.20, n.1, e.041, p.1-15, 2018. Disponível em: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/view/EFyCe041/9300>. Acesso em 15 jan. 2025.

CRUZ, I. D.; CARVALHO, P. S. Os fundamentos da comunicação não verbal em favor das entrevistas na atividade de inteligência. **RECIMA21 - Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia.** v.5, n.9, 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5682/3884> Acesso em: 13 jun 2025.

CAPELLINI; V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R., **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva.** (Vol. 2) Bauru: MEC/UNESP, 2010. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xFnhEl74aBQJ:https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/5/livro_2.pdf&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 10 out. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf Acesso: 31 jul. 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; DINIZ, I. K. S. **Conteúdos e Didáticas de Educação Física.** In: DARIDO, S. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. (Unesp, Univesp, Curso de Pedagogia).

DEL-MASSO, M. C. S. **Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, 2000. 261p.

DEL-MASSO, M. C. S. **Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FALCKENBACH, A. P.; CHAVES E. F.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. 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. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3544/1946> Acesso em: 10 jan. 2025.

FALKENBACH, A. P., CHAVES, F. E., NUNES, D. P., Do NASCIMENTO, V. F. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), 13(2), 37–53. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3544> Acesso em: 10 jan. 2025.

FIGUEIREDO, R. V. **A educação infantil e a inclusão escolar**. Heterogeneidade, cultura e educação. 2000.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FREIRE, J. B. Da criança do brinquedo e do esporte. **Motrivivência**, (4), 22–29. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/15010/13690>. Acesso em: 13 set. 2024.

GATTI, M. R. **EDUCAÇÃO FÍSICA COMPARTILHADA**: possibilidade para inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. Doutorado (Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2024.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/678/487>. Acesso em: 09 jun. 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 31 jul. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf Acesso: 31 jul. 2023.

GOODSON, I. F. **Narrativas em Educação**: a vida e a voz dos professores. Editora Porto, 2015.

GUIMARÃES, D. O. ARENHART, D. SANTOS, N.O. Educação infantil pós LDB/1996: Formação inicial de professores e práticas pedagógicas. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, nº 24 maio/agosto de 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Cidades-2022. 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em 22 jan 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard> Acesso em: 22 jan. 2025.

KASSAR, M.M. C. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, maio-ago., 2011. Edição Especial. p.41-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 out. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA-RODRIGUES, L. M. S.; RODRIGUES, D. A. Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à Educação Física. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 721-739, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3905>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. DE O.; BATISTA, M. C. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1ª. ed. Maringá, PR: Gráfica e Editora Massoni, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358190047_analise_de_conteudo_numa_perspectiva_de_Bardin. Acesso em: 6 de dez. 2024.

MARCHIORI, A. F., FRANÇA, C. D. A. A. A inclusão na educação infantil de Vitória: Contribuições da educação física. **Zero-a-Seis**, 17(32), 292. 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p292> Acesso em: 7 de fev. 2025.

MARTINS, R. L. D. R., TOSTES, L. F., MELLO, A. da S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, 24(3), 705-720. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77519> Acesso em: 7 de fev. 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. -3ª. Ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, A. S. ZANDOMINEGUE, B. A. B., R. F. M. MARTINS, R. L. D. R. SANTOS, W. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MELLO, M. A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores**: Educação Infantil e Educação Física. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v.11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de Inclusão Escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação Especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MIRANDA, A.A.B. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO. **Cadernos de História da Educação**. n. 7 – jan./dez, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564> Acesso em: 26 jul. 2024.

MONTEIRO, F. Y. S. Educação Infantil e Pedagogia Histórico- Crítica: apontamentos sobre a educação escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 39, p. 13, 17 de maio de 2021. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2316546440597>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/40597/pdf> Acesso em 09 jul. 2024.

MOTA, C. **Autismo na Educação Infantil: um olhar para interação social e Inclusão Escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 197 p.

MUCIO, F. G.; MOREIRA, J. A. S.; VOLSI, M. E. F. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, 7 (1):10 - 34. 2019. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/22>. Acesso em 09 jan. 2025.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. de. Atividade Física e Deficiência Visual. In: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. (Org.) **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades Especiais**. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2013, p. 30-77.

NEIRA, M. G. GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/38103/pdf>. Acesso em: 20 abr. de 2024.

NOVIKOFF, C. Proposições científicas e éticas aplicadas em entrevista e questionário. **Revista Valore**, v. 5, p. 5027, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/472>. Acesso em: 27 dez. 2024.

NUNES, D. R. de P. **Educação inclusiva**. – Natal: EDUFRRN, 2013. Natal: EDUFRRN, 2013. 232 p.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª edição. São Paulo. Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Material de apoio: Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Unesp/Prograd/CDeP3, 2024. 93 p. PDF. Acesso restrito. (Trata-se do material de apoio da disciplina 2, Política de Educação Especial e Marcos Legais: panorama internacional, nacional e as implicações para os estados e municípios do Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado).

OLIVEIRA, P. S.; NUNES, J. P. da S.; MUNSTER, M. de A. Educação física escolar e inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na pós-graduação brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 570-590, mai./ago. 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0016>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REIS, M. B. F. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI** - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v, 8, n, 1, 2016. P. 1-18. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso em 03 de jun. de 2023.

RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F.; SANTOS, D.A.N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR. Acesso em: 20 set. 2024.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

SANTOS, É C. da S. de L.; MOREIRA, J. da S. A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.7908. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908> Acesso em: 7 jul. 2024.

SANTOS, P. S. A.; PIMENTA, R. A.; MARTINS, R. L. D. R. **Análise das práticas pedagógicas da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil**: Uma revisão integrativa. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15753/21271> Acesso em: 10 jan. 2025.

SARMENTO, T. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, n.52, p.12-26, 1999.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, J. C. **Por que esse lugar não me pertence?** a presença do homem na educação infantil. João Pessoa, 2024. 54 f.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N.Z; VRAJAL, E. FILHO, L.C. ESCOBAR, M.O. BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, J. V. Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. **Psicologia da Educação**. São Paulo: PUC-SP, n.16, p.11-24, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e Esportes**. Paris: UNESCO. 1978. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_por. Acesso em 04 de jun. de 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em 11 nov 2024.

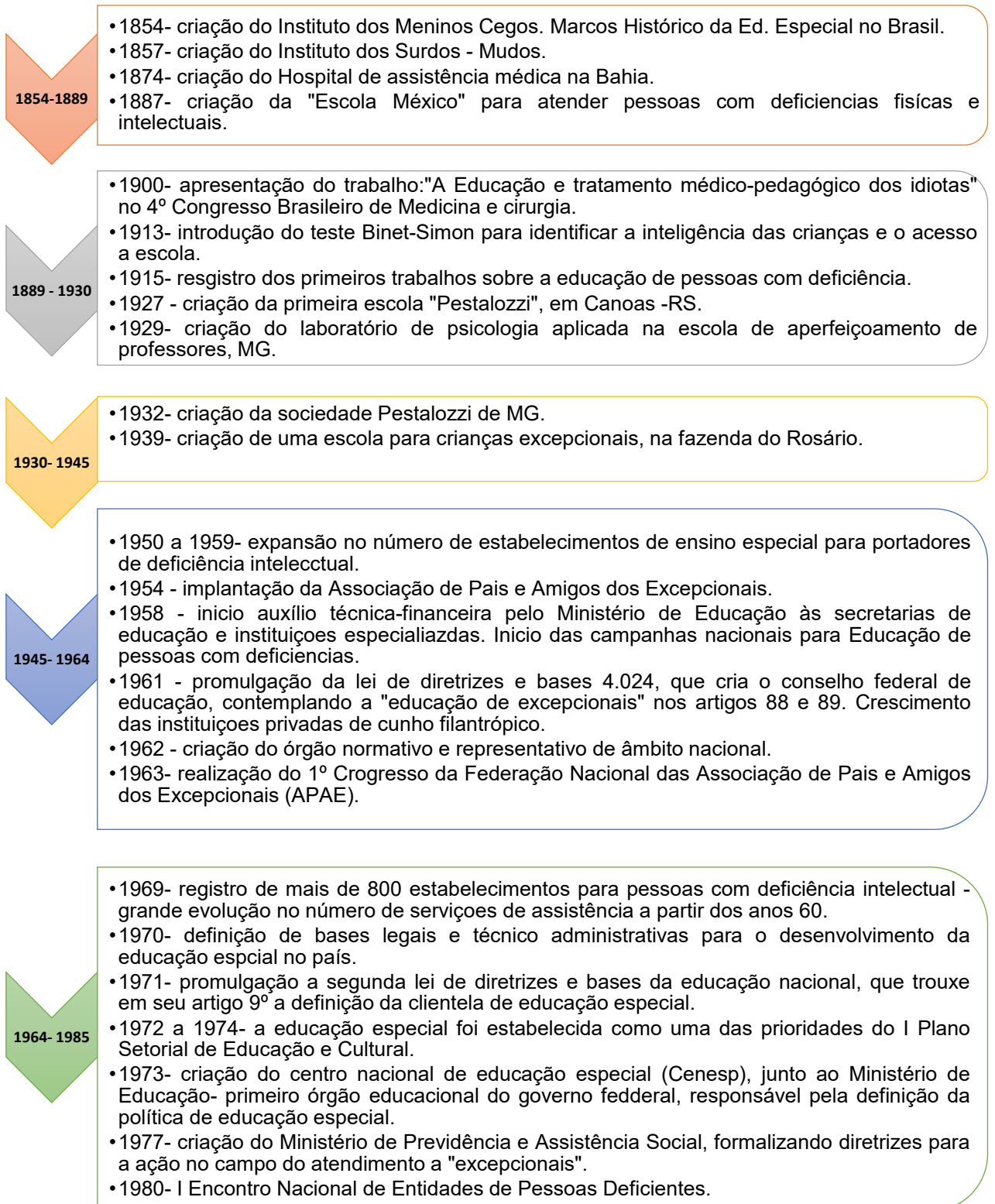
UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 11 nov 2024.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**. 2002, n.17-18, p. 81-103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de dez. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1

Linha do Tempo da Educação Especial a Educação na Perspectiva Inclusiva no Brasil



1985- 1990


- 1985- instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados.
- 1986- "Plano Nacional de Ação Conjunta" e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- 1988-Constituição Federal Brasileira traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira e afirmou que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
- 1990- a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade de implementar a política de educação especial. O Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei nº 8.069 /90 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

1991- 2000

- 1992- re colocação do órgão de educação especial na condição de Secretaria -SEESP.
- 1994- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- especificando as modalidades de atendimento.
- 1996 - Promulgada a lei diretrizes e bases da educação 9.394/96, que vem atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 enfoque aos indivíduos com deficiências, e priorizando a expansão de matrículas na rede pública regular.
- 1999- decreto 3.298 regulamenta a lei nº 7853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em que define a educação especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino.

2001-2010

- 2001- Plano Nacional de Educação-lei nº 10172- estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
- 2002- Lei nº 10436 reconhece a língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Portaria MEC nº2678 aprova o projeto grafia braille para língua portuguesa e difusão do sistema braille em todas modalidades de ensino.
- 2003- implantação do programa educação inclusiva: direito à diversidade- que visa a construção de uma política de educação especial que perpassa de forma transversal desde a educação infantil até a educação superior.
- 2005- decreto nº5626 dispõe sobre a inclusão da libras como disciplina curricular e colocando a língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.
- 2008- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI - marco para a construção de um novo modelo de ensino, devendo se organizar para incluir os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.



2011-2024

- 2011- Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limites).
- 2012- lei nº12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- 2014- Plano Nacional de Educação (PNE) trata a meta nº 4 “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.
- 2015- lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- 2019 - decreto nº 9.465 Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
- 2020- Decreto nº10.502 - Política Nacional de Educação Especial - institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida.
- 2023- DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023 - Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

Fonte: Elaborado pela autora.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> . Acesso em: 12 de set 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial

da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 de fev de 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 04 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. **Revoga o Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm Acesso em 11 nov 2024.

CAPELLINI; V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R., **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva.** (Vol. 2) Bauru: MEC/UNESP, 2010. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xFnhEI74aBQJ:https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/5/livro_2.pdf&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br; . Acesso em: 10 out. 2023.

APÊNDICE 2

EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: TENDÊNCIAS E ABORDAGENS

O Apêndice 5 tem como objetivo apresentar uma síntese das tendências e abordagens da Educação Física no Brasil, a fim de facilitar o entendimento da área. Ao longo da história, a atividade física atendeu a diferentes necessidades, desde a sobrevivência até o lazer e os rituais religiosos evidenciando sua constante evolução. No Brasil, a Educação Física passou por diversas fases, sendo dividida em tendências antes de 1980 e abordagens pedagógicas após esse período. Ghiraldelli Júnior (2003) identifica cinco tendências históricas na Educação Física escolar: Higienista (até 1930), Militarista (1930-1945), Pedagogicista (1945-1964), Esportivista/Competitivista (1964-1985) e Popular (a partir de 1985).

Tendência Higienista:

A Educação Física, sob uma perspectiva eugênica e higienista, era voltada para a aquisição e manutenção da higiene física e moral. O higienismo estava fundamentado em princípios anátomo-fisiológicos, com o objetivo de formar indivíduos obedientes, submissos e acríticos à realidade brasileira.

A principal preocupação desse período era o desenvolvimento da aptidão física, e todas as aulas de Educação Física eram ministradas por militares. Assim, a disciplina tinha como propósito central a formação de pessoas disciplinadas e conformadas com a realidade social da época. Tanto a concepção higienista quanto a militarista viam a Educação Física como uma prática essencialmente técnica e funcional.

Tendência Militarista:

Após a Segunda Guerra Mundial, sob forte influência do nazismo e do fascismo, prevalecia a ideia de seleção natural, valorizando indivíduos saudáveis, fortes e com corpos considerados ideais. O objetivo era preparar fisicamente os cidadãos para o combate militar, caracterizando o período militarista. Havia uma padronização comportamental, com ênfase na disciplina rígida, na exclusão dos mais fracos e na valorização dos mais fortes. As aulas de Educação Física eram essencialmente práticas e ministradas por militares.

Tendência Pedagogicista:

Essa tendência considerava as aulas de Educação Física como um meio de promover a educação, e não apenas a saúde e a disciplina. Nesse período, houve uma preocupação com a formação integral dos estudantes, incorporando atividades pedagógicas e educativas, como ginástica, dança e esportes.

Tendência Competitivista / Esportivista:

No período que compreende o pós-Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1960, especialmente com o início da Ditadura Militar em 1964, a Educação Física escolar manteve o caráter gímnico e calistênico herdado do Brasil República. Com a ascensão dos militares ao poder, houve uma rápida expansão do sistema educacional, no qual o governo utilizou as escolas públicas e privadas como ferramentas para difundir a ideologia do regime.

O governo passou a investir fortemente no esporte, buscando transformar a Educação Física em um pilar ideológico, utilizando o sucesso em competições esportivas de alto nível para minimizar críticas internas e projetar uma imagem de prosperidade e desenvolvimento. Nesse contexto, consolidou-se a ideia do esportivismo, em que o rendimento, a vitória e a valorização dos mais habilidosos e fortes tornaram-se elementos centrais da Educação Física.

Tendência Popular:

Com o avanço dos movimentos populares e operários, a realização da revolucionária VIII Conferência Nacional de Saúde, a criação do Sistema Único de Saúde e a promulgação da Constituição Federal do Brasil foram marcos desse período que influenciaram diversas áreas, incluindo a Educação Física. Nesse contexto, a disciplina passou a ser orientada pela tendência Popular, buscando alinhar-se aos objetivos da classe trabalhadora em ascensão na sociedade. Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida passaram a estar no centro dos debates da Educação Física.

A partir da década de 1980, surgiram novas abordagens na Educação Física, buscando romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional que até então predominava. Dentre essas concepções pedagógicas, destacam-se a psicomotricidade, o construtivismo, o desenvolvimentismo, a abordagem da saúde renovada, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a sistêmica, a cultural, os jogos cooperativos, além da influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do currículo cultural (Darido e Rangel, 2005).

Abordagem Psicomotora:

A concepção da psicomotricidade na Educação Física busca o desenvolvimento integral da criança, indo além dos aspectos biológicos e do rendimento corporal, ao valorizar fatores psicológicos, cognitivos e afetivos. Surgida na década de 1970, como contraposição ao modelo esportivista, essa abordagem enfatiza a importância da lateralidade, da consciência corporal e da coordenação motora (Darido e Rangel, 2005; Soares, 1996).

O principal influenciador desse pensamento no Brasil foi o francês Jean Le Boulch, que defendia a educação psicomotora como base do aprendizado infantil, auxiliando no domínio do espaço, do tempo e na coordenação motora. Segundo ele, essa abordagem deveria ser aplicada desde a infância para prevenir dificuldades futuras. Assim, a Educação Física passou a enfatizar o papel pedagógico do professor, priorizando o processo de aprendizagem em vez da simples execução de gestos técnicos.

Abordagem Construtivista:

O construtivismo surgiu como alternativa ao modelo mecanicista, que priorizava o alto desempenho e a seleção dos mais habilidosos para competições, sem considerar as diferenças individuais e as experiências dos alunos. Inspirada em Piaget, essa abordagem entende o conhecimento como resultado da interação do sujeito com o mundo, em um processo contínuo de assimilação e acomodação.

Uma das principais contribuições do construtivismo foi destacar a importância de considerar os conhecimentos prévios das crianças, reconhecendo-as como especialistas em brinquedos e brincadeiras. Assim, a proposta valoriza a cultura lúdica dos alunos, incluindo jogos de rua, brincadeiras cantadas e outras atividades tradicionais. Além disso, rompe com métodos diretivos, incentivando os alunos a construir conhecimento ao resolverem problemas e interagirem com o meio.

Nessa perspectiva, o jogo assume um papel central na Educação Física, sendo visto não apenas como diversão, mas como estratégia pedagógica essencial. O aprendizado ocorre de maneira lúdica e prazerosa, tornando-se um meio eficaz para o ensino e o desenvolvimento integral da criança. O livro *Educação de Corpo Inteiro*, de João Batista Freire (1989), teve um papel fundamental na difusão das ideias construtivistas na Educação Física.

Abordagem Desenvolvimentista:

Essa abordagem busca proporcionar ao estudante condições para o desenvolvimento de seu comportamento motor, oferecendo-lhe experiências de movimentos adequadas às diferentes faixas etárias (Darido e Rangel, 2005). Cabe aos professores observar sistematicamente o comportamento motor dos alunos, a fim de identificar em que fase do desenvolvimento motor eles se encontram, localizar erros e fornecer informações relevantes para sua superação.

Os autores Tani e Manoel defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Dessa forma, uma aula dessa disciplina não pode ocorrer sem a presença do movimento. Segundo esses autores, essa abordagem não pretende que a Educação Física resolva todos os problemas sociais do país, pois compreende que discursos genéricos não são suficientes para lidar com a complexidade da realidade.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor evolua por meio da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. A criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

Os conteúdos devem seguir uma sequência fundamentada no modelo de taxonomia do desenvolvimento motor proposto por Gallahue, obedecendo à seguinte ordem de fases: movimentos fetais; movimentos espontâneos e reflexos; movimentos rudimentares; movimentos fundamentais; combinação de movimentos fundamentais; e movimentos culturalmente determinados. Esses conteúdos devem ser desenvolvidos progressivamente, das habilidades mais simples, que são as habilidades básicas, até as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas incluem habilidades locomotoras (por exemplo, andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (por exemplo, arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo, girar, flexionar, realizar posições invertidas). Já os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática de esportes, jogos, danças e atividades industriais.

Uma das limitações dessa abordagem diz respeito à pouca ênfase ou à limitada discussão sobre a influência do contexto sociocultural na aquisição das habilidades motoras.

Abordagem Saúde-Renovada:

A perspectiva pedagógica saúde renovada, tem por finalidade ressaltar os aspectos conceituais acerca da importância de se conhecer, adotar e seguir conceitos relacionados à aquisição de uma boa saúde.

Proposta por Nahas e Guedes e Guedes. A abordagem de saúde renovada incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sociocultural, sugere que o objetivo da Educação Física, na escola é o de ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. Os autores

observam que esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam: sedentários, com baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências.

Abordagem Crítico- Superadora:

A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e tem como base o marxismo e o neomarxismo, tendo recebido grande influência, na Educação Física, dos educadores José Libâneo e Dermeval Saviani.

Essa pedagogia levanta questões relacionadas ao poder, interesse, esforço e contestação. Defende que a escolha da pedagogia mais apropriada não deve se restringir apenas à questão de como ensinar, mas também à forma como adquirimos conhecimento, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico. Essa perspectiva é essencial, pois possibilita ao aluno compreender que a produção humana reflete diferentes fases históricas e que mudanças ocorreram ao longo do tempo.

A pedagogia crítico-superadora possui características específicas. É diagnóstica, pois busca analisar a realidade, interpretá-la e emitir um juízo de valor, o qual depende da perspectiva de quem julga. É judicativa, pois avalia os elementos da sociedade com base em uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Além disso, é teleológica, uma vez que possui uma direção determinada pela perspectiva de classe de quem a propõe. Essa reflexão pedagógica é compreendida como um projeto político-pedagógico: político, pois orienta propostas de intervenção em uma determinada direção; e pedagógico, pois possibilita uma reflexão sobre a ação dos indivíduos na realidade, explicitando suas determinações.

Segundo os autores, a Educação Física é entendida como uma disciplina que aborda um tipo específico de conhecimento denominado cultura corporal, cujos temas incluem o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

Abordagem Crítico- Emancipatório:

A abordagem crítico-emancipatória na Educação Física foi elaborada pelo professor Elenor Kunz em meados da década de 1990, com o objetivo principal de contribuir para o avanço das reflexões e produções didático-pedagógicas na área.

Kunz propôs transformações no fazer pedagógico da Educação Física por meio de uma abordagem crítica e emancipatória concreta, diferenciando-se por não se limitar à crítica, mas também por apresentar soluções práticas para o ensino.

Na concepção crítico-emancipatória, o ensino deve libertar o educando do consumismo, dos ideais midiáticos e das falsas ilusões, permitindo que ele desenvolva a capacidade de questionar o ideal difundido de beleza e perfeição, uma vez que esses conceitos são impostos pela sociedade por meio da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.

Abordagem Sistêmica:

A abordagem sistêmica de Mauro Betti compreende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, adaptativo e complexo. Esse modelo considera quatro níveis de hierarquia: (1) Política Educacional, (2) Objetivos do Sistema Escolar, (3) Objetivos Educacionais da Educação Física e (4) Processo de Aprendizagem, que envolve as relações entre professor, aluno e conteúdo.

Abordagem Cultural

Jocimar Daolio defende a cultura como a principal categoria para compreender e discutir a Educação Física escolar. Nesse sentido, amplia-se o conceito de ser humano e de corpo humano; a ação educacional deixa de atuar apenas sobre a dimensão física e passa a considerar o contexto sociocultural; e a técnica deixa de ser vista apenas como a execução do movimento mais correto e econômico, passando a abranger qualquer gesto reconstruído pelos alunos e dotado de significado.

O olhar da Educação Física a partir da cultura é considerado a relação entre corpo e movimento carrega uma enorme diversidade de significados, e que o movimento é entendido como algo particular, permeado pelas experiências dos alunos, não cabe excluí-los de nenhuma forma. Esse olhar, portanto, parece ser suficiente para abarcar essa diversidade.

Abordagem Jogos Cooperativos:

Os jogos cooperativos surgiram da preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada na sociedade moderna.

A cooperação se configura como um processo que promove a interação social e que possui objetivos comuns; as ações realizadas são compartilhadas por todos, assim como também os benefícios são distribuídos para todos.

Abordagem PCN's:

Em 1996, os PCNs trazem as diferentes dimensões dos conteúdos e propõe um relacionamento com grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Os PCNs buscam a contextualização dos conteúdos da Educação Física com a sociedade que estamos inseridos, devendo a Educação Física ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia.

Abordagem Currículo Cultural:

O Currículo Cultural da Educação Física justifica-se a partir de uma perspectiva cultural, pós-crítica ou culturalmente orientada. As bases teóricas dessa proposta derivam de quatro fontes pós-críticas:

Os **Estudos Culturais (EC)**, desenvolvidos por autores como Michel Foucault e Stuart Hall, explicam que os discursos são influenciados por relações de poder, revelando que nenhuma dança, jogo, brincadeira etc. é naturalmente superior ou melhor que outra.

O **Multiculturalismo Crítico**, baseado nas produções de Vera Maria Candau e Peter McLaren, destaca a necessidade de incluir, no currículo, práticas pertencentes a grupos minoritários, promovendo reflexões sobre discursos preconceituosos socialmente impostos a determinadas manifestações culturais.

O **Pós-estruturalismo**, representado por James Williams, contribui ao questionar as razões pelas quais determinados conteúdos são valorizados na Educação Física enquanto outros são marginalizados, desconstruindo assim "verdades absolutas".

As **Teorias Pós-colonialistas**, ilustradas por Homi Bhabha, fornecem subsídios para denunciar a centralidade e a legitimação das práticas corporais de origem euro-estadunidense no currículo.

Dessa forma, práticas como funk, futebol de várzea, baralho, axé, forró e brincadeiras populares, quando pertencentes ao universo cultural dos alunos, podem ser abordadas na Educação Física. Além disso, caso uma temática trabalhada faça apologia a práticas não aceitas na escola ou apresente distorções da realidade, essa pode se tornar objeto de debate durante as aulas.

O currículo cultural da Educação Física fundamenta-se em cinco princípios:

1. **Reconhecimento da cultura corporal da comunidade**, auxiliando o professor na definição dos temas a serem estudados a partir do repertório corporal dos estudantes.
2. **Justiça curricular**, que valoriza os conhecimentos de grupos não hegemônicos, favorecendo a desconstrução de preconceitos e de verdades inquestionáveis sobre determinadas práticas.
3. **Descolonização do currículo**, em que o professor, ao evitar camuflar as diferenças, promove o diálogo sobre diversas culturas e se posiciona ao lado daqueles que historicamente não foram representados nos currículos.
4. **Daltonismo cultural**, que alerta sobre a importância de reconhecer e respeitar as diferenças culturais na escola, evitando a homogeneização dos alunos a uma cultura equivocadamente considerada superior.
5. **Ancoragem social dos conhecimentos**, na qual alunos e professores realizam uma análise crítica, socio-histórica e política dos elementos da cultura corporal em sua forma mais conhecida.

Além desses princípios, a abordagem conta com cinco procedimentos didáticos: **mapeamento do conteúdo, vivência/ressignificação, aprofundamento,**

ampliação do conteúdo e registro/avaliação. Essa é uma abordagem proposta por Marcos Neira.

Referências

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; DINIZ, I. K. S. **Conteúdos e Didáticas de Educação Física.** In: DARIDO, S. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. (Unesp, Univesp, Curso de Pedagogia).

FERREIRA, H. S. **Abordagens da educação física escolar:** da teoria à prática [recurso eletrônico] / Organizado por Heraldo Simões Ferreira. - Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. **Filosofia e história da educação brasileira.** Manole, 2003.

NEIRA, M. G. GRAMORELLI, L. C. EMBATES EM TORNO DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL: GÊNESE E TRANSFORMAÇÕES. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf>. Acesso em: 20 abr. de 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal:** críticas e alternativas. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2014

NEIRA, M. G. *et al.* Educação Física Cultural. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2016.

SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N.Z.VRAJAL,E. FILHO,L.C. ESCOBAR,M.O. BRACHT,V. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2013.

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: “A Inclusão da Cultura Corporal do Movimento junto às Crianças Com Deficiência nas Escolas Regulares de uma cidade do Interior do estado de São Paulo”.

Nome da Pesquisadora: Aline Cordeiro dos Santos

Nome da Orientadora: Profa. Dra Maria Candida Soares Del-Masso

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Presidente Prudente - Aprovada mediante o Parecer 6.764.900 – CAAE 78227224.9.0000.5402.

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a concepção que os monitores possuem acerca das atividades lúdicas com ênfase no ensino da cultura corporal do movimento junto às crianças no período em que permanecem sob suas responsabilidades.
2. **Participantes da pesquisa:** os participantes deste estudo serão os monitores em serviço no ano de 2024 junto aos estudantes regularmente matriculados nas 5 creches da Rede municipal de uma cidade do Interior do estado de São Paulo.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora realize uma entrevista, seguindo um roteiro de perguntas semiestruturadas
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão previamente agendadas conforme a disponibilidade do participante. Serão gravadas para posterior transcrição e análise dos dados. Todas as entrevistas serão usadas única e exclusivamente no contexto deste estudo e posteriormente serão apagadas. A identificação da participante será mantida sob sigilo preservando a privacidade.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta oferece alguns riscos, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e opiniões das participantes que serão registradas na entrevista, como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar estes riscos, não haverá questões de foro íntimo ou pessoal, o(a) participante poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma implicação. As entrevistas serão conduzidas em locais privados sem a presença de terceiros. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do

Conselho Nacional de Saúde e Resolução no. 510/16, do Conselho Nacional de Saúde.
Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade

6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-la/o, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a atuação dos monitores em serviço junto à Rede Municipal de Educação da cidade de Guapiaçu/SP, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o aprimoramento das ações pedagógicas no que se refere a cultura corporal do movimento junto às crianças matriculadas na educação infantil, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** a (o) sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A (O) sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a (o) sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Mestranda Aline Cordeiro Santos

Profa. Dra. Maria Candida S. Del-Masso

Pesquisadora

Orientadora

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisadora: Aline Cordeiro dos Santos cordeiro.santos@unesp.br

Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso del.massso@unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE 4

Roteiro de Entrevista - Monitoras

Projeto de Pesquisa: **A Inclusão da Cultura Corporal do Movimento junto às Crianças Com Deficiência nas Escolas regulares de uma cidade do Interior do estado de São Paulo**

Mestranda: Aline Cordeiro dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

Questões

Dados de Identificação:

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Gênero: () Fem () Masc. () Prefiro não Informar

Formação Educacional: _____

Está estudante atualmente? () Sim () Não

Ano de início no neste curso: _____

Quando você ingressou na Rede Municipal?

Quando você ingressou na creche que atua neste ano de 2024?

Qual o nome de sua creche?

Há quantos anos está na atual creche que atua?

Caso tenha concluído a graduação, você possui Pós-Graduação:

- Especialização: () sim () não

Se sim, em qual área?

Quando concluiu (ano)?

- Mestrado: () sim () não

() Profissional () Acadêmico

Se sim, em qual área?

Quando concluiu (ano)?

- Doutorado: () sim () não

() Profissional () Acadêmico

Se sim, em qual área?

Quando concluiu (ano)?

Questões sobre atuação profissional

1. Qual o seu horário junto à Creche?
2. Quantos professores orientam e supervisionam sua atividade?
3. Qual a formação desses professores?
4. Como são planejadas suas atividades?
5. Você costuma fazer planejamento coletivo com os professores que supervisionam seu trabalho?
() sim () não
Em caso afirmativo poderia explicar como essa prática ocorre?
6. Como é sua rotina na creche?
7. Quais atividades lúdicas você trabalhar com as crianças no horário de creche?
8. Quais materiais utiliza na aplicação dessas atividades? Você faz alguma adaptação do material?
9. Qual espaço escolar você utiliza para realizar suas atividades?
10. Quais suas dificuldades em aplicar essas atividades?
11. Durante atividades tem adesão dos estudantes? Como eles se comportam na realização das mesmas?
12. Você tem alguma criança na sua turma com deficiência? Qual deficiência e quantos estudantes
13. Como você realiza atividades para inclui-los com os colegas da turma?
14. Você tem formação para atuar como monitora?
15. A prefeitura disponibiliza formação para ser monitora?
16. E para o desenvolvimento de atividades lúdicas?
17. De modo geral, você considera sua escola Inclusiva?
() sim () não Justifique

Gostaria de nos deixar outras informações, dúvidas ou sugestões sobre sua rotina profissional, formação na área etc?

APÊNDICE 5

RECURSO EDUCACIONAL

Desta forma, o Recurso Educacional deste estudo consistiu na elaboração de um e-Book no formato eletrônico como um Guia de Orientação de Atividades Lúdico-Pedagógicas de Cultura Corporal de Movimento para Educação Infantil denominado “Brincar se Aprende”, dirigido aos professores de Educação Física, Docentes Regulares, Auxiliares e Monitores. É um conjunto de propostas práticas, vivências e experiências para o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas centradas na cultura corporal de movimento voltado a Educação Infantil, conforme a imagem a seguir.

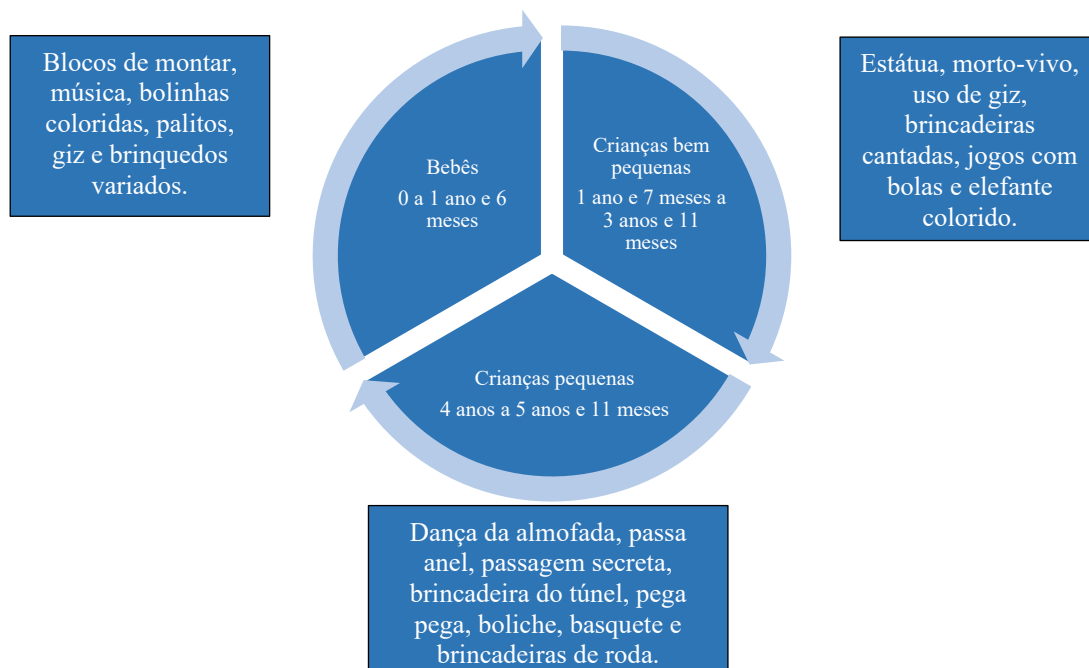
Imagem 02: E-book Brincar se Aprende



Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha dos jogos e brincadeiras teve origem na segunda categoria da pesquisa, intitulada “*O cuidar e brincar: a monitora da Educação Infantil na construção da gestualidade*”, na qual foi possível identificar atividades orientadas pelas monitoras de creche que articulavam os cuidados diários às práticas de movimento e cultura corporal, sob uma perspectiva inclusiva. Essas atividades se caracterizam por jogos e brincadeiras antigas, cantadas, de roda, atividades psicomotoras, esportes de precisão e danças (Brasil, 2018). Conforme a Imagem 03.

Imagem 03: Atividades Identificadas na Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Para os bebês (0 a 1 ano e 6 meses) foram sugeridas experiências com blocos de montar, música, bolinhas e brinquedos variados, que estimulam a coordenação motora fina e a percepção sonora. Para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), as atividades incluem brincadeiras como estátua, morto-vivo, jogos com bolas e cantigas, promovendo a exploração do espaço e o desenvolvimento de habilidades motoras. Já para as crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses), brincadeiras como dança da almofada, túnel, pega-pega e boliche incentivam a expressão corporal, o reconhecimento de emoções e o uso criativo do corpo.

Essas vivências, propostas pelas monitoras, foram fundamentais na construção do recurso educacional. Parte das atividades foram selecionadas com base nas práticas analisadas na creche. Outras foram incluídas a partir da experiência da autora e de referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa. O objetivo é oferecer pistas, e não propostas fechadas, sugestões que possam aguçar percepções e sensibilidades sobre as vivências e experiências na Educação Infantil. O guia tem como principal objetivo promover a participação ativa de todas as crianças. Para isso, incluem orientações sobre adequações pedagógicas e adaptações de materiais, espaços e estratégias para acolher crianças com deficiência, limitações físicas, sensoriais e/ou outras necessidades específicas. O enfoque é na inclusão, na valorização da diversidade e no reconhecimento do movimento como linguagem acessível e significativa para o desenvolvimento infantil.