

PRÁTICA PEDAGÓGICA, CONTEXTOS FÍSICOS E SOCIAIS: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO¹

PEDAGOGICAL PRACTICE, PHYSICAL AND SOCIAL CONTEXTS: IMPLICATIONS FOR THE INCLUSION

Cristiane MAKIDA-DYONISIO²

Sergio MARTINIC³

Roberto GIMENEZ⁴

RESUMO: Este estudo compara os contextos físicos, sociais e a prática pedagógica da Educação Infantil com a do Ensino Fundamental e levanta suas respectivas implicações para a inclusão das crianças. Participaram desta pesquisa dois estudantes com deficiência matriculados no último ano da Educação Infantil, comparados com outros dois estudantes com deficiência do Ensino Fundamental. Configura-se uma pesquisa descritiva de cunho quantitativo. O método baseou-se na etologia. Os resultados indicam que, na Educação Infantil, houve altos índices de interação social, variabilidade na utilização de espaços, maior tempo em atividades corporais e o direcionamento da prática pedagógica voltada à interação. Já no Ensino Fundamental, os alunos apresentaram relativo grau de autonomia, mas ainda muito condicionado ao conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This study compares the physical and social contexts and the pedagogical practice of Early Childhood Education with that of Elementary Education and raises their respective implications for the inclusion of children. Two students with disabilities enrolled in the last grade of the Early Childhood Education participated in this research, in comparison with two other students with disabilities in Elementary School. It is a descriptive investigation of quantitative nature. The method was based on the ethology. The results indicate that in Early Childhood Education there were high levels of social interaction, variability in the use of spaces, more time dedicated to physical activities and orientation of the pedagogical practice centered on interaction. In Elementary School, students had a relative degree of autonomy, but still highly conditioned to the content.

KEYWORDS: School inclusion. Early Childhood Education. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

Indiscutivelmente, o ingresso da criança com deficiência no ambiente escolar passou por três períodos importantes, os quais foram norteados por concepções absolutamente diferentes: segregação, integração e inclusão.

No período da segregação, a Educação Especial amparava-se pelo paradigma médico, ocasionando, em grande parte das vezes, exclusão por considerar o aluno com deficiência como “anormal”, por isso entendia-se a necessidade de instituições capacitadas para proporcionar o melhor tratamento (Plaisance, 2019). Já no período da integração, também influenciado pelo

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0016>

² Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). São Paulo/São Paulo/Brasil. E-mail: cristiane.makida@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5997-8818>

³ Professor Titular. Universidade de Aysén, Chile. Doutor em Sociología Université Catholique de Louvain. Belgique. E-mail: sergio.martinic@uaysen.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2587-2414>

⁴ Professor. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Doutor em Educação Física. São Paulo/São Paulo/Brasil. E-mail: roberto.gimenez@unicid.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4953-5941>

paradigma médico, partia-se do pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir de condições de vida comum ou “normal”, porém almejava-se a “normalização” dos indivíduos (Batista & Enumo, 2004). Nesse caso, identificava-se a inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar, sem, no entanto, mudança nas concepções da instituição e nas condições fundamentais de ensino. Em linhas gerais, o pressuposto era o de que aluno deveria se adaptar à escola.

Em contrapartida, o período da inclusão pressupõe uma mudança de concepção e de valores, colocando a instituição como responsável por promover o acolhimento, sobretudo ao criar condições para o acesso, pelo estabelecimento de relações sociais e por se almejar também o seu aprendizado. Neste estudo, considera-se a concepção de inclusão e entende-se que, para que ela ocorra, sejam necessárias adaptações que beneficiem as pessoas com e sem deficiência (Bridi & Meirelles, 2014; Melero, 2002). O acolhimento é marcado pela inserção incondicional dessas pessoas, gerando sentimento de pertencimento e identidade social, contribuindo para que o indivíduo se sinta completo, acolhido e participante daquela comunidade (Stainback & Stainback, 1999).

Reconhecidamente, um dos fatores determinantes para o processo de inclusão escolar é o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças. A escola, por ser um espaço de interação social que estimula e proporciona a convivência entre as pessoas, traz consigo a quebra de um paradigma de exclusão almejada há anos. As interações sociais estabelecidas nos anos iniciais são cruciais ao processo de inclusão; afinal, a etapa corresponde a um período fundamental para desenvolvimento da personalidade e da aprendizagem da língua, por meio da imitação e por observação de pais, professores, irmãos ou pares (Harris, 1995, 1999).

Além disso, a corrente filosófica prevalecente no contexto escolar, principalmente na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), tem como base a valorização da interação entre pares como ponte ao aprendizado (por exemplo, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [RCNEI], 1998; Vygotsky, 2001) e reforça o papel do brincar e da variação dos espaços como forma de criar fertilidade aos processos de aprendizagem (Freire, 2016; Oliveira, 1997).

Em contrapartida, estudos comprovam que a permanência dos alunos nas salas de aulas regulares prioriza o aprendizado individual, por meio do enfileiramento de mesas e cadeiras, empobrecendo as possibilidades de interação entre eles. Isso aconteceria basicamente no EF (Almeida, 2012; Makida-Dyonisio et al., 2016; Neves et al., 2011). Entende-se que, na transição da EI para o EF, nem sempre esses elementos são levados em consideração. Assim, em se tratando de inclusão, uma das fases que merece atenção corresponde à transição entre a EI e o EF, uma vez que podem ser apontadas diferenças substanciais entre esses dois níveis da Educação Básica. Tais diferenças seriam identificadas nos seus propósitos, na orientação do projeto, na utilização dos espaços físicos, no uso de materiais didáticos, na relação professor/aluno e na própria relação entre os professores e a família (Makida-Dyonisio et al., 2016).

Reconhecidamente, a efetivação da inclusão no âmbito escolar perpassa por aspectos como o currículo, os espaços e a infraestrutura utilizada, bem como a natureza das práticas pedagógicas. Entretanto, comumente esses aspectos são analisados de forma isolada (Colla, 2020). Entende-se que a visão fragmentada não somente reflete uma concepção que permeia a

formação de professores em geral (El Tassa et al., 2017; Gimenez & Silva, 2014) e para a inclusão (Hameyer, 2007), como também tende a impor muitos obstáculos às práticas pedagógicas e à aprendizagem, sobretudo diante de uma marcada dissociabilidade entre teoria e prática e de um prejuízo na compreensão da complexidade que permeia os contextos de intervenção pedagógica. Portanto, esta pesquisa pauta-se em uma visão sistêmica na qual uma análise mais complexa de todas as dimensões se fez necessária (Kinsella & Senior, 2008).

Em parte, ao desconsiderar-se esse referencial sistêmico nos estudos sobre práticas pedagógicas para a educação inclusiva, contribuir-se-ia para obscurecer o entendimento sobre o arranjo mais favorável para a inclusão das crianças ou mesmo para a configuração de contexto que atenda mais às necessidades de um determinado grupo (Woodcock & Woolfson, 2019). Por esse motivo, Sharma e Loreman (2013) defendem que sejam realizados estudos que procurem identificar as possíveis interações entre configurações espaciais, ambientes, práticas pedagógicas desenvolvidas e os comportamentos ou os processos de aprendizagem das crianças, com vistas a uma compreensão mais efetiva sobre a possível interação entre essas variáveis no processo de inclusão.

Um dos contextos que mais podem favorecer a aproximação das crianças e a formação de vínculos corresponde ao das práticas corporais, uma vez que nelas há interação entre pares (Chia-yen, 2015; Mazher, 2020; Prange & Bragagnolo, 2012; Ross-Hill, 2009; Vitta et al., 2010). Em face dessas considerações, o presente estudo elegeu os momentos de práticas corporais como lócus da pesquisa, pois, usualmente, constituem contextos oportunos para a interação social entre as crianças. Os sujeitos-alvo do estudo correspondem a crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e com deficiência intelectual (DI). A opção por esses dois grupos deve-se ao fato de o grupo de indivíduos com DI apresentar a maior incidência entre as pessoas com necessidades especiais e, também, por ser o mais prevalente conforme o Censo Escolar de 2018 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019). Além disso, o grupo de crianças com TEA é o que apresentou aumento nas matrículas entre 2017 e 2018, estimado em cerca de 10,8%. Ademais, os dois grupos correspondem aos que os professores, em geral, apresentam maior dificuldade em lidar, particularmente no que tange ao desenvolvimento de estratégias e avaliação (Leonard & Smyth, 2020).

Este trabalho debruçou-se sobre três aspectos fundamentais. O primeiro deles corresponde às possíveis diferenças de comportamento social dos alunos com deficiências integrantes dos dois grupos de análise, DI e TEA. O segundo busca encontrar discrepâncias no tempo de utilização dos espaços na rotina semanal e materiais direcionados à prática corporal. O terceiro está direcionado à atuação do professor e suas possíveis interferências nos contextos físicos e sociais e as respectivas implicações para a inclusão.

1.1 CONTEXTO FÍSICO: INFRAESTRUTURA E LOCAIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste estudo, considera-se o contexto físico como a oferta de recursos físicos (instalações e materiais) e sua respectiva utilização. Um dos pressupostos é o de que a disponibilização e a escolha desses recursos são influenciadas diretamente pela concepção de educação e pela importância dada às práticas corporais.

A EI, em razão das concepções que norteiam suas propostas pedagógicas associadas à formação integral e à função dos elementos lúdicos nos processos de aprendizagem, apresenta uma configuração absolutamente diferente do EF. Essas diferenças seriam identificadas na utilização dos espaços do ambiente escolar, na seleção das estratégias de ensino, bem como no uso dos recursos presentes. Fundamentalmente, percebe-se que as diferenças de concepção e expectativa entre esses níveis de educação e ensino interferem de forma preponderante na gestão do tempo e do espaço destinado ao aprendizado das crianças (Makida-Dyonisio et al., 2016; Pyle & Bigelow, 2015).

Entretanto, no EF, a concepção direciona-se ao rendimento em notas e alcance cognitivo. O rendimento escolar interfere no processo de inclusão, sendo visto como caminho para a aproximação e o estabelecimento de vínculos sociais (Machado et al., 2008; Mollica, 2007).

Freire (1997) fez uma crítica à valorização da cognição e da dicotomia mente e corpo nos contextos escolares. Para ele, esse modelo de escola, o silêncio e o controle corporal são apontados como sinônimos de concentração e aprendizado, e os educandos passam a maior parte do tempo em sala de aula, sentados em carteiras enfileiradas. Neves et al. (2011) apresentaram um estudo comprovando que as crianças no EF passam 86% do tempo na sala de aula e a maior parte do tempo sentadas escutando o professor.

Atualmente, existem grandes esforços para que a EI não siga esses preceitos. Diferentemente de outras fases, ainda impera a ludicidade, as preocupações com o corpo e o movimento estão presentes na maior parte do dia, além de práticas caracterizadas por maior variabilidade e disponibilidade de espaços físicos (Almeida, 2012; Neves et al., 2011).

Tais preocupações são legitimadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ([DCNEI], 2010) e pelo RCNEI (1998), os quais preconizam que o trabalho pedagógico se oriente ao desenvolvimento global da criança. Para tanto, valoriza-se o ato de brincar nessa faixa etária (DCNEI, 2010; RCNEI, 1998). A Base Nacional Comum Curricular ([BNCC], 2018) torna-se mandatória e abarca as diretrizes das DCNEI e do RCNEI, os quais reafirmam a educação integral e apresentam como direito de aprendizagem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2018).

Almeida (2012) constatou que na EI a organização do tempo, dos materiais e dos espaços são direcionados para maior interação entre as crianças. Nessa configuração, as mesas são comunitárias, maiores e com mais assentos, o material é coletivo, a rotina está voltada ao compartilhamento, à colaboração e à cooperação. Além disso, respeitam-se as limitações e as potencialidades das crianças, o que aproxima a EI dos preceitos da Declaração de Salamanca (1994), os quais defendem encaminhar a prática pedagógica em atendimento às necessidades e às particularidades da criança e não ao conteúdo a ser transmitido. Por esse motivo, um dos pressupostos é o de que, pela orientação pedagógica, a etapa da EI seria mais propícia à inclusão de crianças com deficiência.

Tomando como base a revisão de literatura realizada por Carvalho e Schmidt (2021), a EI apresenta organização, rotinas e práticas pedagógicas próximas ao que podemos chamar de cenário inclusivo. Ao mesmo tempo, uma corrente da literatura tem defendido que, apesar da estrutura física e disponibilidade de materiais, nem sempre a inclusão, de fato, se concretiza,

pois não há flexibilização na organização, e os “pequenos” não fazem parte das decisões e das escolhas das atividades, ficando delegada apenas ao adulto essa administração (Barbosa, 2006; Monção, 2013). Niccolletti e Manoel (2007), por exemplo, identificaram que as preferências associadas aos espaços utilizados e a forma de brincar na EI apresentam associação com o gênero e também se materializam na motricidade das crianças. Carvalho e Schmidt (2021) verificaram que os estudos sobre Inclusão na EI apontam a necessidade de clareza nos objetivos pedagógicos e *feedbacks* assertivos e consistentes em relação ao desempenho. Contudo, ainda pode ser considerado nebuloso o entendimento de como acontecem esses processos diante de contextos de inclusão. Assim sendo, são necessários estudos sobre a inclusão que considerem as possíveis interações entre os espaços e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica inclusiva visa dar voz e autonomia aos alunos, porém é possível afirmar que somente a criação de Leis e de Diretrizes Curriculares bem como a inserção dos alunos com deficiência não garantem sua inclusão. A subjetividade e as representações sociais das pessoas envolvidas no cotidiano escolar influenciam diretamente na percepção e na significação desse processo. Os argumentos e o entendimento individual integram-se em um pensamento coletivo, que direciona as condutas e os comportamentos frente às barreiras impostas (Carneiro, 2012).

Desse modo, a organização das rotinas escolares direciona para uma maior ou menor interação social. Anhão et al. (2010) avaliam os espaços utilizados e as interações entre os indivíduos com e sem deficiência. Os autores postulam que, na sala de aula e nos espaços internos, geralmente se realizam atividades dirigidas pela professora. Já em espaços externos, a prática pedagógica é menos direcionada, com maior liberdade para a execução das atividades.

Santos et al. (2019) argumentam que a prática pedagógica na EI é muito influenciada pelos próprios contextos físicos. Para os autores, em contextos escolares identificados por infraestrutura mais restrita, professores acabam guiando suas intervenções por uma condução maior, ao passo que, nos contextos mais amplos e com maior número de equipamentos, as crianças apresentam uma possibilidade de exploração mais efetiva, exercendo autonomia. Deliberato et al. (2021) desenvolveram um estudo que mostra o papel do adulto na mediação de ações para o estímulo de habilidades comunicativas em crianças com TEA por meio de um programa de intervenção com histórias. Os resultados demonstram a importância do adulto e sua intervenção nas habilidades comunicativas.

No que diz respeito à EI, Ávila et al. (2008) apontam duas concepções presentes no imaginário do professor. Em primeiro lugar, o aluno seria tão imaturo e dependente que necessitaria da mãe para encaminhá-lo nas atividades escolares. Em segundo lugar, seria de responsabilidade da mãe, não do professor, intermediar as relações entre educandos. O fato é que essas concepções acabam interferindo na forma como acontecem as mediações ou proposições práticas, mormente no que diz respeito ao protagonismo do professor no processo.

Em se tratando de práticas corporais, Silva et al. (2020) sinalizam que as modalidades esportivas constituem um campo fértil para a análise das interações professor-aluno. Para os autores, no âmbito dessas práticas, seria oportuna a análise da oferta de materiais, tendo como

perguntas de partida “de quem parte?” ou “quem trouxe?” ou “quem sugeriu?”. Assim, a análise da oferta dos materiais durante situações de prática corporal pode ser esclarecedora. Além disso, a análise da mediação exercida pelo professor, sobretudo no que tange à concentração das decisões sobre “o que fazer” e “como fazer” também corresponderia a uma condição salutar ao entendimento da prática pedagógica.

Em face dessas constatações, entende-se que seja crucial analisar como acontecem as práticas dos professores, especialmente no que concerne ao fato de serem mais ou menos direcionadas, a fim de oferecer oportunidades aos estudantes de tomada de decisão e engajamento nas atividades. Para tanto, este estudo teve como objetivo comparar os contextos físicos e a prática pedagógica na EI e no EF e levantar possíveis implicações para o processo de inclusão de crianças com deficiência.

2 MÉTODO

Este estudo teve como procedimento metodológico a pesquisa descritiva, em que “se procura caracterizar e identificar opiniões, atitudes ou crenças de um determinado grupo ou população” (Casarin & Casarin, 2012, p. 41). Além disso, esta pesquisa é de cunho quantitativo, pois busca mensurar e identificar a frequência das variáveis e correlacioná-las para explicar o fenômeno estudado (Casarin & Casarin, 2012).

Assim, foram observados e acompanhados os grupos da EI e do EF de uma mesma escola pertencente à rede pública do município de Santo André, estado de São Paulo. As observações ocorreram durante o período de uma semana, ciclo no qual, em geral, são elaboradas e planejadas as rotinas das crianças.

Como critério de análise, foram detalhados os momentos de práticas corporais, entendendo-se como momento de prática corporal toda e qualquer atividade direcionada às habilidades motoras, sem direcionamento para aquisição da alfabetização e do letramento. Exemplos disso são: Educação Física, jogos, brincadeiras, danças (Makida-Dyonísio & Gimenez, 2020).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação e teve como base a etologia. De acordo com Lorenz (1995), esse campo de estudo visa averiguar a frequência de comportamento do sujeito, em seu *habitat* natural, neste caso a escola, e realizar algumas inferências em relação aos padrões concebidos como reações típicas. Além de apresentar referencial teórico consolidado na área da Biologia para análise do comportamento animal e, principalmente, na Psicologia para análise do comportamento e do desenvolvimento humano (Smith & Connolly, 1980), estudos pautados na etologia têm sido utilizados para a análise do comportamento infantil, sobretudo em contextos escolares (Nicoletti & Manoel, 2007). Desse modo, em hipótese alguma parte de uma concepção naturalista ou filogênica para a análise do comportamento, mas, sim, se constitui em uma ferramenta de observação orientada à análise da riqueza de interações em contextos sociais.

Neste estudo, utilizou-se como procedimento a análise focal, em que a criança-alvo foi filmada de forma ininterrupta durante dez minutos em cada sessão de prática corporal ocorridas no período semanal. Vale ressaltar que os participantes da EI começavam o turno às 13

horas e tinham saída prevista para as 17 horas. No EF, os participantes ingressavam na escola no mesmo horário e permaneciam uma hora a mais, saindo às 18 horas.

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, em sequência, a primeira ação realizada foi uma reunião com os pais dos alunos para explicar os objetivos do projeto de pesquisa e solicitar a sua autorização para que seus filhos pudessem participar do trabalho. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de registro de imagem e som. Não havendo objeções, foi dado início à pesquisa.

Utilizou-se como critério de seleção o grupo que possuía, ao menos, um aluno com deficiência, independentemente da sua natureza. Com o encaminhamento da coordenadora da unidade escolar, escolheu-se uma turma do último ano da EI e uma do primeiro ano do EF. Desse modo, cada turma escolhida dispunha de dois alunos com deficiência, totalizando quatro crianças adotadas como alvo do estudo. Para preservar o anonimato das crianças, elas serão identificadas por abreviaturas. Assim, foram analisados os perfis apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Identificação dos sujeitos

Nome do indivíduo (abreviatura)	Nível da Educação Básica	Gênero	Idade	Tipo de deficiência
AD	Educação Infantil	Masculino	5 anos e 2 meses	DI
DM	Educação Infantil	Masculino	5 anos e 6 meses	TEA
KA	Ensino Fundamental	Masculino	6 anos e 3 meses	DI
DA	Ensino Fundamental	Masculino	6 anos e 10 meses	TEA

As análises das filmagens focais foram executadas com base no sistema de categorias comportamentais elaborado por Smith e Connolly (1980). Para atender às expectativas desse estudo, transcreveu-se o “número de ocorrências” e “não ocorrências” em cada minuto de filmagem. Aos critérios I ao V, descritos por Smith e Connolly (1980), acrescentaram-se mais dois itens: VI. Tipos de brincadeiras, VII. Natureza das atividades realizadas, conforme apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2

Sistema de categoria de comportamento

Item	Comportamento	Classificação	Descrição
I	Número e natureza de companheiros	Solitário	Sozinho.
		Acompanhado	Um, dois ou subgrupo de três ou mais.
II	Unidades motoras	Locomotoras	Andar, rodopiar, correr, saltar/ <i>hop</i> , saltitar, escalar, escorregar, engatinhar, carregar, apontar, dançar.
		Manipulativas	Manipulação fina, conduzir, segurar, receber, dar, chutar, arremessar, agarrar o outro, puxar, empurrar.
		Estabilidade	Equilíbrio, parada de mão, balançar.

III	Unidades posturais	Ficar em pé	Posição em bipedia.
		Sentado	Apoio do corpo nos glúteos.
		Ajoelhado	Apoio nos joelhos.
		Agachado	Pernas flexionadas.
		Deitado	Posição em decúbito ventral ou dorsal.
IV	Utilização dos espaços físicos*	Espaços utilizados	Parque, pátio, quadra etc.
V	Escolha de materiais	Pertencentes à escola	Materiais que pertencem a todos, de uso coletivo e que permanecem na escola.
		Trazidos pelos alunos	Materiais que pertencem a um indivíduo, não ficam na escola.
VI	Tipos de brincadeiras	Com objetos	Aparelhos do parque; brinquedos; aparelhos e brinquedos.
		Com o próprio corpo	Brincadeiras que não utilizam brinquedos.
		Miscelânea	Atividades de conversação que não envolvam objetos ou aparatos.
VII	Natureza das atividades realizadas	Dirigidas	Atividade sistematizada pelo professor.
		Espontâneas	Sem direcionamento direto.

Nota: *No item IV – “Utilização dos espaços físicos”, foi considerado o tempo total de aula na semana.

2.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA

A normalidade dos dados foi avaliada por meio do teste de *Komolgorov Smirnov*. Os dados foram expressos em valores de média, desvio padrão mínimo, máximo e percentuais, sendo utilizado como nível significância $p \leq 0,05$. A associação entre os *scores* apresentados da EI e do EF foi verificada por meio do teste não paramétrico (Teste U de Mann-Whitney). O pacote estatístico utilizado para a análise foi o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 22.0.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acompanhamento semanal dos grupos apresentou resultados diversos entre si, em relação à quantidade de filmagens e à utilização dos espaços. As Tabelas 3 e 4 apresentam a descrição desses momentos.

Tabela 3

Momentos de prática corporal na EI

Dia da semana	Atividade	Local	Aluno	Presença
Segunda-feira	Massa de modelar	Sala de aula	AD	X
Segunda-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	AD	X
Terça-feira	Aula de Educação Física	Quadra	AD	Ausente
Terça-feira	Massa de modelar	Sala de aula	AD	Ausente
Terça-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	AD	Ausente
Quarta-feira	Brinquedos	Sala de aula	AD	X

Quarta-feira	Brincadeira	Parque	AD	X
Quarta-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	AD	X
Quinta-feira	Aula de Educação Física	Quadra	AD	X
Quinta-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	AD	X
Quinta-feira	Brinquedoteca	Brinquedoteca	AD	X
Sexta-feira	Brincadeira	Parque	AD	X
Sexta-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	AD	X
Segunda-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	DM	X
Quarta-feira	Brinquedos	Sala de aula	DM	X
Quarta-feira	Brincadeira	Parque	DM	X
Quarta-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	DM	X
Quinta-feira	Aula de Educação Física	Quadra	DM	X
Quinta-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	DM	X
Quinta-feira	Brinquedoteca	Brinquedoteca	DM	X
Sexta-feira	Brincadeira	Parque	DM	X
Sexta-feira	Ensaio de dança para festa	Pátio	DM	X

Tabela 4*Momentos de prática corporal no EF*

Dia da semana	Atividade	Local	Aluno	Presença
Terça-feira	Aula de Educação Física	Quadra	KA	X
Quarta-feira	Massa de modelar	Sala de aula	KA	Ausente
Quinta-feira	Aula de Educação Física	Quadra	KA	X
Quinta-feira	Massa de modelar	Sala de aula	KA	X
Sexta-feira	Brincadeira	Parque	KA	X
Terça-feira	Aula de Educação Física	Quadra	DA	Ausente
Quarta-feira	Massa de modelar	Sala de aula	DA	X
Quinta-feira	Aula de Educação Física	Quadra	DA	X
Quinta-feira	Massa de modelar	Sala de aula	DA	X
Sexta-feira	Brincadeira	Parque	DA	X

Para melhor análise, os resultados foram agrupados em três tópicos: os três primeiros itens indicados como características expressas pelos indivíduos (comportamento social); do quarto ao sexto item, apresenta-se o levantamento dos contextos físicos; e o sétimo item voltado à prática do professor e sua influência no ambiente e nas interações (prática pedagógica).

3.1 COMPORTAMENTO SOCIAL

No primeiro agrupamento, buscou-se analisar as características do comportamento social da criança com deficiência e compará-las entre os níveis da Educação Básica. A Tabela 5 traz os resultados de cada variável e algumas inferências sobre elas.

Tabela 5

Percentual do comportamento social

Comportamento Social	Educação Infantil (%)	Ensino Fundamental (%)	Teste U de Mann-Whitney
Item I – Natureza dos companheiros			
Sozinho	15	43	$[X^2 (2, n=44) = 0,070; p = 0,944]$
Acompanhado	85	57	$[X^2 (2, n=44) = 4,743; p = 0,000]$
Total	100	100	
Item II – Unidades motoras			
Locomoção	55	28	$[X^2 (2, n=44) = 2,459; p = 0,014]$
Estabilização	19	68	$[X^2 (2, n=44) = 2,016; p = 0,044]$
Manipulação	26	4	$[X^2 (2, n=44) = 0,704; p = 0,482]$
Total	100	100	
Item III – Unidades posturais			
Ficar em pé	58	73	$[X^2 (2, n=44) = 3,086; p = 0,002]$
Sentado	39	27	$[X^2 (2, n=44) = 2,815; p = 0,005]$
Ajoelhado	1	0	$[X^2 (2, n=44) = 0,537; p = 0,591]$
Agachado	1	0	$[X^2 (2, n=44) = 1,772; p = 0,076]$
Deitado	1	0	$[X^2 (2, n=44) = 1,431; p = 0,153]$
Total	100	100	

Por meio da análise estatística, foi comprovada diferença significativa nas seguintes variáveis: acompanhado (Item I); locomoção e estabilização (Item II); e ficar em pé e sentado (Item III). Para entender melhor tais índices, foram consideradas as percentagens de cada resultado apresentado.

No Item I – Natureza dos companheiros –, foi obtido como resultado relevante o elemento “acompanhado”, no caso, os alunos da EI passaram 85% do tempo acompanhados, enquanto no EF apenas 57%. Já no Item II – Unidades motoras –, para a habilidade de locomoção, notou-se que 55% do total de ações observadas na EI se referia a esse tipo de habilidade, enquanto no EF não passavam de 28%. Para a habilidade de estabilização, o grupo do EF apresentou um índice maior, o qual correspondeu a 68%, contra 19% na EI. Nesse item, foram considerados os movimentos, cujo foco principal estava nos controles da orientação e da postura. Dois exemplos observados foram balanço e gira-gira.

No Item III – Unidades posturais –, buscou-se identificar quais as posturas aparecem com maior frequência pelas crianças com deficiência e compará-las entre grupos. Assim, houve

diferença significativa para “ficar em pé” e “sentado”. A categoria “ficar em pé” obteve maior ocorrência nos dois grupos sendo 58% na EI e 73% no EF, comparado à postura “sentado”, cujo resultado foi 39% para a EI e 27% para o EF.

Os dados correspondentes às formas de interação prevalentes nas brincadeiras corroboram os achados de Nicoletti e Manoel (2007), que identificaram forte interação entre pares durante as atividades recreativas.

Os momentos de deslocamento são significativamente maiores no contexto da EI. As possibilidades de troca entre pares e também de posição favorecidas pelos contextos das atividades podem favorecer as parcerias e as aproximações entre as crianças, contribuindo para uma ambiência inclusiva (Mazher, 2020; Sharma & Loreman, 2013).

No EF, muitas atividades associadas às práticas de fundamentos de modalidades esportivas são realizadas em fila, ocasiões em que as crianças permanecem grande parte das vezes estáticas e sem realizar interação com seus pares. Tais dados corroboram os achados de Guedes e Guedes (1997), os quais identificaram que, durante as aulas de educação física no EF, as crianças permanecem grande parte do tempo paradas em filas ou aguardando orientações dos seus professores.

Alguns trabalhos que acompanham a gestão do tempo escolar no EF na América Latina também apontaram que uma tendência correspondente dessa etapa escolar se refere à falta de interação entre pares e à tendência de concentração dos processos decisórios no professor (Martinic & Vergara, 2007; Martinic et al., 2013).

Em face dessas constatações, é possível inferir que a criança com deficiência na EI se torna mais propícia a realizar interações. Alicerçada ao convívio diário, as relações humanas vão se consolidando e quebrando algumas barreiras sociais, itens essenciais para o desenvolvimento infantil (Martins, 2009; Oliveira, 2010). Essa constatação corrobora a orientação dos documentos oficiais que elegem o movimento e a corporeidade como elementos chave na formação (DCNEI, 2010; RCNEI, 1998).

Cumprido ressaltar que os achados deste estudo corroboram as premissas de Makida-Dyonisio e Gimenez (2020) que sugerem que as oportunidades de deslocamento e de trocas exercidas pelas crianças em contextos típicos da EI asseguram uma ambiência favorável nesses contextos de inclusão das crianças com deficiência.

Os achados deste estudo também vão ao encontro das premissas de Makida-Dyonisio et al. (2016) acerca das possíveis diferenças de proposta entre a EI e o EF. Reconhecidamente, as variáveis que caracterizam o comportamento social sugerem substancial diferença na orientação das suas práticas e remetem à discussão de quanto o EF tem atendido de forma efetiva as demandas de inclusão identificadas, sobretudo na rede pública.

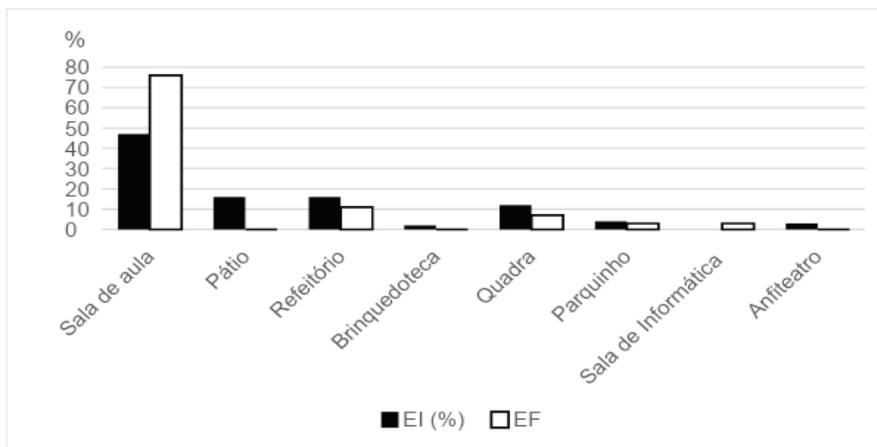
3.2 CONTEXTO FÍSICO

Para a análise dos contextos físicos, foram considerados os Itens IV – Utilização dos espaços físicos, V – Escolha de Materiais e VI – Tipos de Brincadeiras. No Item IV (Figura 1), foi feito levantamento do tempo de utilização dos espaços disponibilizados pela escola,

considerado o tempo total de observação da semana e, conseqüentemente, a percentagem de permanência naquele local. Por isso, seus resultados serão apresentados separadamente.

Figura 1

Item IV – Utilização dos espaços físicos



Nos tempos e nos espaços utilizados, foi possível perceber diferença significativa em três itens: sala de aula, sala de informática e pátio, conforme descritas a seguir: (Teste *U de Mann – Whitney* “sala de aula” [$X^2 (2, n=44) = 4,245; p = 0,000$], “pátio” [$X^2 (2, n=44) = 4,869; p = 0,000$] e “sala de informática” [$X^2 (2, n=44) = 2,029; p = 0,042$]).

A análise de outros itens não apontou diferenças entre os grupos com resultados de “refeitório” [$X^2 (2, n=44) = 1,036; p = 0,300$], “brinquedoteca” [$X^2 (2, n=44) = 1,931; p = 0,054$], “quadra” [$X^2 (2, n=44) = 1,388; p = 0,164$], “parquinho” [$X^2 (2, n=44) = 0,103; p = 0,918$] e “anfiteatro” [$X^2 (2, n=44) = 1,931; p = 0,054$].

Diante dos resultados obtidos, é importante apontar um fator de interferência nos dados. Durante a semana de observação realizada pelos pesquisadores, o grupo da EI apresentou momentos destinados ao ensaio da dança para a festa junina, o que implicou diferenças significativas para a utilização do pátio, uma vez que os ensaios foram realizados lá, assim como a utilização da sala de informática que foi suspensa no período, por coincidir com os horários do ensaio. Contudo, a diferença apresentada na utilização da “Sala de aula” vai ao encontro dos resultados de pesquisas feitas na área (Almeida, 2012; Neves et al., 2011) que averiguaram que, no EF, as crianças passam a maior parte do tempo nesse ambiente.

O maior uso do Laboratório de Informática no EF também remete a uma discussão sobre a orientação dessa etapa. Um dos pressupostos sobre a inclusão é o de que a oferta e a utilização de diferentes contextos favoreceriam aos processos de inclusão, visto que assegura condições para que a criança, que apresenta dificuldade, de acesso ou utilização de algum espaço, possa interagir e aprender com o outro (Hameyer, 2007; Sharman & Loreman, 2013).

Em razão desses argumentos, tem sido defendido que, na orientação de propostas pedagógicas inclusivas, seja levada em consideração a diversidade de espaços para a aprendiza-

gem e sua respectiva análise, tendo como base premissas de inclusão e de interação social das crianças (Woodcock & Woolfson, 2019). Paúcar et al. (2011) também postulam que a inovação das práticas pedagógicas bem como a dimensão afetiva das interações proporcionadas pelos contextos foram elementos favorecedores dos processos de aprendizagem por parte de crianças em condições de exclusão e vulnerabilidade.

Tabela 6*Percentual do contexto físico*

Contexto Físico	EI (%)	EF (%)	Teste U de Mann-Whitney
Item V – Natureza dos materiais			
Disponibilizados pela escola	100	100	[X ² (2, n=44) = 0,344; p = 0,731]
Trazidos por eles	0	0	[X ² (2, n=44) = 0,000; p = 1,000]
Total	100	100	
Item VI – Tipos de brincadeiras			
Aparelhos do parque	18	25	[X ² (2, n=44) = 0,869; p = 0,385]
Brinquedos	27	42	[X ² (2, n=44) = 0,529; p = 0,597]
Aparelhos e brinquedos	0	0	----
Com o próprio corpo	55	33	[X ² (2, n=44) = 0,002; p = 0,002]
Miscelânea	0	0	----
Total	100	100	

No Item V – Natureza dos materiais –, entende-se que a liberdade de escolha e a participação do educando na seleção dos materiais utilizados sejam elementos de uma educação democrática, dando voz e ouvido aos alunos, considerando seus interesses, suas necessidades e suas intencionalidades. Nessa variável, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. Isso teria acontecido uma vez que os dois grupos tiveram os materiais utilizados disponibilizados pela escola.

No Item VI – Tipos de brincadeiras –, buscou-se compreender qual o tempo destinado para cada um, e apenas “Atividades com o próprio corpo” apresentaram diferença significativa entre os grupos, sendo a percentagem de 55% para a EI e 33% para o EF. Tal resultado pode ser explicado por dois motivos: 1) por ter sido influenciado pelos momentos de ensaios para a festa junina, que aconteceram diariamente com o grupo da EI; 2) em razão característica da idade e desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, Oliveira (1997) destaca que, com o brinquedo, também é possível sair de situações imaginárias para a predominância de regras. Com o passar do tempo, atividades mais livres, como correr sem propósito, se torna desestimulante para a criança e a agregação de regras às brincadeiras se faz necessária (Oliveira, 1997). Esses argumentos são reforçados por Prange e Bragagnolo (2012).

Esse fator justifica a diminuição do brincar com o próprio corpo no EF, momento que começa a ser desestimulante, havendo a necessidade de utilização de regras mais complexas e com o aproveitamento dos materiais para esse propósito. Por essa razão, os brinquedos e os aparelhos do parque aparecem em maior percentagem no EF.

3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

No Item VII – Natureza das atividades –, são consideradas as práticas pedagógicas do professor, podendo ser direcionadas por ele ou não. Assim, elencaram-se os resultados apresentados na Tabela 7, sendo possível observar diferenças significativas nas “Atividades Espontâneas”, cujo grupo de EF mostrou maior índice.

Tabela 7

Percentual da prática pedagógica

Prática Pedagógica	EI (%)	EF (%)	Teste U de Mann-Whitney
Item VII – Natureza das atividades			
Dirigidas	53	17	$[X^2 (2, n=44) = 1,752; p = 0,080]$
Espontâneas	47	83	$[X^2 (2, n=44) = 3,375; p = 0,001]$
Total	100	100	

Esse resultado corrobora as ideias e as práticas pedagógicas dos dois ciclos, uma vez que a EI entende que o movimento faz parte do conteúdo a ser desenvolvido. O professor organiza atividades mais dirigidas para a promoção e o desenvolvimento motor e de práticas corporais. Já no EF, as atividades e as ações pedagógicas estão voltadas à aquisição de alfabetização e de letramento. Dessa forma, as práticas corporais são entendidas como momentos de descontração sem a necessidade de direcionamento efetivo, logo, mais espontâneo (Machado et al., 2008).

Essa dimensão deve ser pensada em se tratando da inclusão, uma vez que o protagonismo docente tem sido uma variável muito discutida no âmbito das pesquisas sobre o tema. Recentemente, Crisan et al. (2020), por exemplo, defendem que a forma pela qual os professores em diferentes níveis de ensino assumem ou não o papel de protagonistas na prática pedagógica em contextos de inclusão estaria diretamente associada à sua experiência e idade. Santos et al. (2019) postularam que o protagonismo de professores na condução das propostas também dependeria da infraestrutura escolar e dos recursos materiais disponíveis. Assim, diante de contextos caracterizados por menor suporte, é possível que professores, sobretudo de EI, optem pela centralidade na condução das propostas e das atividades.

O protagonismo discente tem sido defendido com uma alternativa para pessoas com deficiência, para assegurar a sua participação, em busca de caminhos para aprender e sem ter de percorrer padrões de excelência estabelecidos por grupos (Vieira et al., 2014).

Conforme apontam Silva et al. (2020), as práticas corporais no EF são mais esportivizadas ou, pelo menos, acontecem como sugere Correia (2010): “jogos com tipificação esportiva”. Essa condição faz com que, durante os fundamentos de modalidades, as crianças tenham a possibilidade de explorar padrões e combinações de movimento de habilidades motoras (Machado et al., 2017; Manoel, 2010).

Finalmente, os dados correspondentes à oferta de objetivos/materiais para as aulas não apontam diferenças substanciais entre os dois contextos, o que indica que a instituição escolar, aparentemente, assume o papel de provedora dos materiais e dos equipamentos que oferecem suporte à prática pedagógica. Contudo, cumpre ressaltar que a análise da natureza das

atividades deva ser realizada também pelo confronto ou cruzamento entre forma de participação do professor e recursos disponíveis bem como configuração de grupos de crianças.

4 CONCLUSÕES

A premissa que norteou o presente estudo, atrelada a uma visão sistêmica do contexto escolar, remete a uma análise sobre a indissociabilidade entre as concepções prevalentes entre os professores, o uso dos espaços e dos materiais e sua prática pedagógica. Entende-se que a forma pela qual acontece o arranjo entre esses elementos poderia ser considerada crucial aos processos de aprendizagem e inclusão. Portanto, os indícios encontrados na literatura remetem ao reconhecimento de uma ambiência favorável à inclusão no âmbito da EI em comparação ao EF.

A prática pedagógica, os contextos físicos e sociais são indissociáveis, pois as ações humanas, ainda mais dos professores, são repletas de intencionalidades para a utilização dos objetos e dos espaços. Assim, os contextos físicos são altamente influenciados pelos sociais, porém, como via de análise, nos três itens deste estudo, tentou-se observar tais fenômenos no intuito de “descrever e compreender” fatores que influenciam o cotidiano escolar e o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Em face desses pressupostos, neste estudo, lançou-se em busca de uma comparação dos contextos físicos, sociais e da prática pedagógica na EI e no EF, levantando suas respectivas implicações para a inclusão das crianças.

No quesito comportamento social, os alunos-alvo do EF apresentaram maior realização de habilidades motoras de estabilização, mantendo-se, frequentemente, em pé. Em contrapartida, na EI, as habilidades motoras que ocorreram com maior frequência foram as de locomoção, maior variabilidade postural e maior tempo acompanhado. Tais resultados sugerem que, na EI, as práticas são caracterizadas por atividades que envolvem maior interação e locomoção, o que facilita o trânsito entre elas e o estabelecimento de vínculos. Essas constatações também sugerem a necessidade de que o EF reveja suas práticas e seus projetos, apresentando propostas inovadoras, que ampliem a interação entre as crianças e estimulem a afetividade entre elas, tendo em vista atender de forma mais efetiva às demandas de inclusão.

No que diz respeito ao contexto físico, outra constatação refere-se às diferenças substanciais existentes na utilização de espaços na escola, muito mais explorados no âmbito da EI. Esses achados são corroborados por outros trabalhos que sugerem que a EI adota uma maior diversidade de espaços para a prática pedagógica, ao passo que, no EF, estas ainda estariam muito concentradas na sala de aula.

Na EI, também prevalece uma tendência maior em se explorar o próprio corpo nas atividades propostas. Em contrapartida, em face da sistematização maior, mormente pela iniciação esportiva, no EF, prevalece o uso de objetos no brincar. Fundamentalmente, entende-se que, em especial nessa variável, nenhum dos contextos possa ser considerado favorecedor à inclusão. Além disso, não foram encontradas diferenças quanto à oferta de equipamentos ou objetos pelas crianças; assim sendo, nos dois contextos, EI e EF, identificou-se a tendência de os objetos serem fornecidos pela escola.

A dimensão ou o quesito da prática pedagógica também sugere diferença significativa entre os grupos no critério denominado atividades espontâneas. Entende-se que, no EF, a li-

berdade possa ser considerada maior; contudo, ela seria condicionada pelas restrições impostas pelas próprias modalidades ou jogos praticados, ao passo que na EI, prevaleceria uma condução maior por parte dos professores, sobretudo no que tange ao uso de espaços, equipamentos e objetos. Em particular, não se identifica que essas diferenças de contexto identificadas seriam preponderantes para a inclusão ou a exclusão das crianças.

Futuros estudos devem envidar esforços a fim de compreender com maior riqueza de detalhes o papel da prática pedagógica nos processos de inclusão, os desdobramentos da variabilidade dos espaços e dos equipamentos amparados por meios de investigação dos seus respectivos impactos na inclusão e na aprendizagem das crianças. Recomenda-se, ainda, investigar os possíveis impactos da manipulação dessas variáveis em decorrência da natureza da DI ou TEA.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. C. de. (2012). *Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del]. Repositório da UFSJ. <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacao%20Ana%20Caroline%20de%20Almeida.pdf>
- Anhão, P. P. G., Pfeifer, L. I., & Santos, J. L. dos (2010). Interação social de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(1), 31-46. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100004>
- Ávila, C. F. de, Tachibana, M., & Vaisberg, T. M. J. A. (2008). Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia*, 39(18), 155-164. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100014>
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Artmed.
- Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. (2018). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos em Psicologia*, 9(1), 101-111. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>
- Bridi, F. R. de S., & Meirelles, M. C. B. (2014). Atos de ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. *Educação & Realidade*, 39(3), 745-769. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45595>
- Carneiro, R. U. C. (2012). Educação inclusiva na Educação Infantil. *Práxis Educacional*, 8(12), 81-95. <http://hdl.handle.net/11449/124965>
- Carvalho, A. G. C., & Schmidt, A. (2021). Práticas educativas inclusivas na educação infantil: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(231), 707-724. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>
- Casarin, H. de C. S., & Casarin, S. J. (2012). *Pesquisa científica: da teoria à prática*. InterSaberes.
- Chia-yen, T. (2015). Am I interfering? Preschool teacher participation in children play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2015.031212>

- Colla, R. A. (2020). Educação Especial e Inclusão Escolar: sondando uma micropolítica que propicie práticas inclusivas. *Revista de Educação Pública*, 29, 1-15. <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.7162>
- Correia, W. R. (2010). Educação Física no Ensino Médio: questões insólitas. In D. Carreira Filho, & W. R. Correia (Orgs.), *Educação Física Escolar: docência e cotidiano* (1ª ed., pp. 165-176). CRV.
- Crisan, C., Albuiescu, I., & Turda, S. (2020). Variables that influence teachers' attitude regarding the inclusion of special needs children in the mainstream school system. *Educattia 21 Journal*, 18(1), 70-79. <http://dx.doi.org/10.24193/ed21.2020.18.07>
- Declaração Mundial de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. (1994). *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Deliberato, D., Adurens, F. D. L., & Rocha, A. N. D. C. (2021). Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 27(128), 73-88. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- El Tassa, K. O. M., Sicilia Camacho, Á., & Cruz, G. D. C. (2017). Formação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos: análise de projetos pedagógicos de cursos do Brasil e da Espanha. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 75-98. <https://doi.org/10.35362/rie741627>
- Freire, J. B. (1997). *Educação de corpo inteiro*. Scipione, 4.
- Freire, J. B. (2016). Método de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In W. W. Moreira (Org.), *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI* (1ª ed., pp. 109-122). Papirus Editora.
- Gimenez, R., & Silva, M. H. A. da. (2014). Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. *Revista@mbienteeducação*, 7(2), 268-276. <https://doi.org/10.26843/v7.n2.2014.481.p268%20-%20276>
- Guedes, J. E. R. P., & Guedes, D. P. (1997). Características dos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, 11(1), 49-62. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1997.138555>
- Hameyer, U. (2007). Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 18(4), 411-427. <https://doi.org/10.1080/09585170701688744>
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.102.3.458>
- Harris, J. R. (1999). *Diga-me com quem anda... .* Objetiva.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo escolar. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018*. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf
- Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5), 651-665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>

- Leonard, N., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(8), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Lorenz, K. (1995). *Os fundamentos da etologia*. Traduzido por Pedro Mello Cruz e Carlos C. Alberts. Editora da Unesp.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478. <https://doi.org/10.14417/ap.508>
- Machado, A. A., Bezerra, I. S., Ponciano, K. R., Rica, R. L., Gama, E. F., Figueira Junior, A., Gimenez, R., & Bocallini, D. S. (2017). Futsal as a strategy for the improvement of elementary abilities and for the development of the body image in children. *Motricidade*, 14(3), 11-19. <https://doi.org/10.6063/motricidade.12299>
- Makida-Dyonisio, C., & Gimenez, R. (2020). Status sociométrico de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro do autismo na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Educação Especial*, 33, 1-27. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X36641>
- Makida-Dyonisio, C., Martins, I. C., & Gimenez, R. (2016). Inclusão escolar: uma reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental. *Comunicações*, 23(2), 207-224. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n2p207-224>
- Manoel, E. D. J. (2010). Algumas leituras para um conceito de desenvolvimento humano e implicações para a docência. In D. Carreira Filho, & W. R. Correia (Orgs.), *Educação Física Escolar: docência e cotidiano* (1ª ed., pp. 17-38). CRV.
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestion del tiempo e interacción del professor-alumno en sala de clases en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025002>
- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: um estudo de casos en Chile. *Pro-posições*, 24(1), 123-135. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- Martins, I. C. (2009). *As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola* [Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba]. Domínio Público. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp100873.pdf>
- Mazher, W. (2020). Do schools promote good coping skills for students with learning disabilities? A review of research from a self-determination perspective. *The clearing house: Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(6), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1824175>
- Melero, M. L. (2002). *Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões*. Universidade de Málaga.
- Mollica, M. C. (2007). *Fala, Letramento e Inclusão Social*. Contexto, 128.
- Monção, M. A. G. (2013). *Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-151305/pt-br.php>
- Neves, V. F. A., Gouvêa, M. C. S. de, & Castanheira, M. L. (2011). A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 121-140. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>

- Nicoletti, G., & Manoel, E. de J. (2007). Inventário de ações motoras de crianças no playground. *Revista de Educação Física da UEM*, 18, 17-26. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfsv18n1p17-26>
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. Ática.
- Oliveira, N. R. C. de. (2010). *Educação Física na Educação Infantil: saberes docentes necessários à prática pedagógica*. In D. Carreira Filho, & W. R. Correia (Orgs.), *Educação Física Escolar: docência e cotidiano* (1ª ed., pp. 129-143). CRV.
- Paúcar, M. A. V., Martinic, S., & Droguett, M. A. G. (2011). Elementos de la interacción didáctica en sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203006>
- Plaisance, E. (2019). O especial na Educação: significados e usos. *Educação & Realidade*, 44(1), 1-17. <https://doi.org/10.1590/2175-623684845>
- Prange, B., & Bragagnolo, R. I. (2012). As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. *Educação & Realidade*, 37(1), 252-271. <https://doi.org/10.1590/2175-623615958>
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in Kindergarten: an interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Educational Journal*, 43, 385-393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (1998). *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135>
- Santos, F. X., Martins, I. C., & Gimenez, R. (2019). O brincar e os contextos físicos escolares: uma reflexão sobre a educação infantil no Município de São Paulo. *Revista @mbienteeducação*, 12(1), 177-191. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p177a191>
- Sharma, U., & Loreman, T. (2013). Teacher educator perspectives on systemic barriers to inclusive education. In J. Phyllis (Org.), *Bringing inside perspectives into inclusive teacher learning* (1ª ed., pp. 215-225). Routledge.
- Silva, B. V. F., Santos, R. H., Savarezzi, G. R., Souza, M. T., & Gimenez, R. (2020). Teaching strategies in physical education: a confrontation between directive and indirect styles in volleyball learning. *Journal of Physical Education*, 31(1), 1-11. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3168>
- Smith, P. K., & Connolly, K. J. (1980). *The ecology of preschool behaviour*. Cambridge University Press.
- Stainback, S., Stainback, W., & Lopes, M. F. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Artmed.
- Vieira, S. S., Oliveira, D. L., & Gimenez, R. (2014). Intervenções educacionais com as pessoas com Síndrome de Down: implicações sobre a prática pedagógica do profissional da Educação Física. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 19, 1-13. <https://efdeportes.com/efd198/intervencoes-educacionais-com-sindrome-de-down.htm>
- Vitta, F. C., Vitta, A., & Monteiro, A. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 415-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>
- Vygotsky, L. (2001). *Construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Woodcock, S., & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way of inclusion? Teacher's perceptions of systemic support and barriers toward inclusion. *International Journal of Educational Research*, 98, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>

Recebido em: 25/01/2023
Reformulado em: 19/10/2023
Aprovado em: 19/10/2023