



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE – CEFID

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ESTUDO COM
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANNE MARIE TRIBESS ONESTI

Florianópolis, 2019

ANNE MARIE TRIBESS ONESTI

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS: ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, na linha de pesquisa Comportamento Motor.

Orientador Professor Dr. Valmor Ramos

FLORIANÓPOLIS/SC

2019

ANNE MARIE TRIBESS ONESTI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Banca Examinadora:

Orientador: _____
Prof. Dr. Valmor Ramos
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro: _____
Prof^a. Dr^a. Rosângela Machado
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Membro: _____
Prof. Dr. Francisco Rosa Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro: _____
Prof^a. Dr^a. Claudia Cristina Zanela
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Suplente: _____
Prof^a. Dr^a. Suzana Matheus Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/CEFID

Florianópolis, julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Acredito que a vida é feita de encontros. E que Deus, em sua infinita sabedoria, organiza com cuidado cada pessoa que cruza o caminho da gente. Se hoje estou aqui concluindo esta etapa do Mestrado, sem dúvida, foi porque muitas pessoas, ao cruzarem seus caminhos com os meus, deixaram um pouco delas comigo, a paciência, a perseverança, a alegria, o cuidado, dentre outras tantas virtudes daquelas que procuramos nos espelhar. Difícil quantificar, nestes 34 anos de existência, quantos foram esses seres iluminados que construíram comigo essa trajetória, mas vou me arriscar a nomear aqueles cujo meu desejo de agradecimento se expressa mais latente neste momento.

A Deus, pela minha vida, pela saúde, pela família e por tudo que me oportuniza diariamente.

A minha mãe Dária Tribess, principal responsável por tudo que eu sou hoje e a quem eu remeto meu amor incondicional. Agradeço por todo o carinho, cuidado, amor, dedicação e incentivo. Ela que já me projetava em seus sonhos muito antes de eu existir, me deu a vida, criou, educou e certamente é a pessoa que esteve sempre ao meu lado durante a minha trajetória.

Ao meu filho Théo, minha maior fonte de inspiração. Pequeno ser que me apresentou o grandioso sentido da vida. Agradeço pela compreensão nos dias em que a mamãe precisou deixar de brincar em prol do cumprimento deste objetivo. Saiba, meu filho, que cada minuto que estou com você é o que me revigora para seguir em frente. Todas as minhas vitórias são tuas e vice-versa. Eu te amo meu bebê.

Ao meu marido Roger Andrade, meu amor, companheiro de vida, por todo o carinho, compreensão e cuidado comigo e com a nossa família. Por ter me incentivado, desde sempre, na busca pelos meus sonhos e por vibrar comigo a cada conquista. Somos fortes porque crescemos juntos a cada dia. Obrigada.

Ao meu pai Lúcio Onesti e irmãos Alexandre, Michel, Nicolas e Patrícia, que são meus laços mais primitivos de afeto.

A todas as professoras e professores que tive desde a infância, e que me ensinaram não só os conteúdos curriculares, mas especialmente os valores éticos e humanos que possuo hoje.

Às pessoas especiais como a Lelette Couto, Lislely Canola, Solange Farias (*in memoriam*), Eliane Debus, Ana Regina Barcelos, Bianca Nascimento, Marlene Backes, Waleska Becker, Adriano Tavares e Professor Rodolfo Pinto da Luz por terem confiado em mim e no meu potencial em diferentes etapas da minha trajetória e por terem sido fontes de inspiração para que eu não desistisse dos meus sonhos.

À Claudia Cristina Zanela, pela oportunidade de crescimento, pela confiança, a paciência, a amizade e o carinho de sempre.

À Rosângela Machado, pessoa admirável, que possuidora de imensa sabedoria, se demonstrou disponível e contribuiu muito para o meu crescimento durante este processo do Mestrado. Agradeço pela inspiração que me leva a

acreditar na Educação Inclusiva, pela sensibilidade e comprometimento, pelo esclarecimento das dúvidas, pelas indicações de leituras, por cada oportunidade de reflexão, pelo incentivo, a amizade e claro, pelos cafés. Estendo o agradecimento à Lilian, pela acolhida, paciência e carinho com que me recebeu. Obrigada.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), pela estrutura a mim concedida durante este período do Mestrado. Estendendo o agradecimento à Mariza e Solange da Secretaria de Pós-graduação pelo cordial atendimento às solicitações.

Ao professor orientador e amigo Dr. Valmor Ramos, pela oportunidade, pela confiança, pela acolhida, pelas orientações e diálogos que foram fundamentais na elaboração desta pesquisa e que também me qualificaram para desafios futuros.

Aos professores Francisco Rosa Neto e Viviane Dueck pelas contribuições no período da qualificação desta pesquisa e por todo apoio recebido no decorrer desta trajetória.

A todos os amigos e amigas do LAPEF (Laboratório de Pedagogia do Esporte e Educação Física) do CEFID / UDESC pelo acolhimento, incentivo e o auxílio que sempre prestaram. Em especial a Jéssica, Matheus, Ana Flávia, Luciano, Vinicius, Barbara e Leonardo.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, representada pelo Secretário Maurício Fernandes Pereira, pela concessão da licença aperfeiçoamento em tempo integral, sem a qual eu não teria a oportunidade de me dedicar exclusivamente a este estudo.

Aos professores, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, participantes desta pesquisa. Sem dúvidas, vocês foram os atores principais deste estudo. Agradeço pela confiança, envolvimento e disponibilidade para compartilharem seus conhecimentos e práticas.

A todas as crianças com as quais atuei nestes 14 anos de Educação, que com toda certeza deixaram suas marcas de afeto, carinho e consideração e a quem eu devo a minha constituição como professora, e sobretudo minha formação humana.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o conhecimento de professores de Educação Física, que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, a respeito da Política de Educação Inclusiva adotada pelo Município em seus documentos orientadores. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo interpretativo, com coleta de dados realizada por meio de entrevista estruturada e semiestruturada. Estes dados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo. As categorias de análise foram definidas *à priori*, utilizando como referências três princípios base: o Direito à Educação para todos, o Direito à Diferença e o Direito à Acessibilidade. Os resultados indicaram que os quatro professores investigados têm conhecimentos sobre a Política de Educação Inclusiva e sobre os princípios propostos pelo Município. A compreensão destes profissionais sobre o Direito à Educação sustenta-se na perspectiva legal de garantia à matrícula e no acesso a uma trajetória escolar/acadêmica contínua, e de qualidade para todos. Já a compreensão, destes profissionais, referente ao Direito à Diferença baseia-se em duas perspectivas distintas: a diferença na perspectiva da Diversidade e a diferença na perspectiva da Multiplicidade, abordando aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Já a compreensão referente ao Direito à Acessibilidade relaciona-se aos aspectos físicos e estruturais, pedagógicos, comunicativos e sociais, que visam garantir a equidade no acesso das crianças ao ambiente educacional e à aprendizagem. Conclui-se que as práticas destes professores são influenciadas, também, pelos documentos orientadores da Rede. Tais documentos fundamentam algumas de suas compreensões e servem de base para a construção de seus planejamentos. Neste contexto, foram observados avanços relacionados à Política de Educação Inclusiva, especialmente, no que se refere à conscientização dos professores sobre suas responsabilidades com a Inclusão. A consolidação da Educação Inclusiva, depende ainda de um exercício de questionamento constante dos padrões socialmente e culturalmente estabelecidos no âmbito da educação, onde todas as formas de ser e de aprender precisam ser consideradas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professores. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the knowledge of physical education teachers working in early childhood education in municipal schools in Florianópolis, Brazil, of the Inclusive Education Policy adopted in the city as established by the official documents from education authorities. It is a qualitative, descriptive, interpretative study, with data collected through a structured and a semistructured interviews. These data were analyzed through the content analysis technique. The analysis categories were previously defined, using three basic principles as references: Right to Education for All, Right to Difference and Right to Accessibility. The results indicated that the four participant teachers have knowledge of the Inclusive Education Policy and of the principles proposed by the municipal education authorities. These teachers' understanding of the Right to Education is based on the legal perspective of ensured school enrollment and access to a continuous school/academic path, as well as quality education for all. These professionals' understanding of the right to difference is based on two distinct perspectives: difference in the perspective of diversity and difference in view of multiplicity, while addressing physical, cognitive, emotional, social and cultural rights. Understanding of the Right to Accessibility refers to the physical and structural, pedagogical, social and communicative aspects, whose aim is to ensure children's equal opportunities of access to education and learning. In conclusion, these teachers' practices are influenced by the official documents adopted in municipal schools. Such documents substantiate some of their notions and also serve as the basis for them to design their lesson plans. In this context, the Inclusive Education Policy has improved, especially in terms of teachers' awareness of their responsibilities towards inclusion. For consolidation of Inclusive Education, socially and culturally established educational patterns have to be challenged on a regular basis, and all forms of being and learning need to be taken into consideration.

Keywords: Inclusive Education. Teachers. Physical Education. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos sobre Inclusão e Educação Física	54
Quadro 2 – Professores participantes da pesquisa	65
Quadro 3 – Matriz Conceitual referente à Educação Inclusiva	66
Quadro 4 – Síntese dos resultados	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	12
1.2	OBJETIVOS.....	14
1.2.1	Objetivo Geral.....	14
1.2.2	Objetivos Específicos.....	14
1.3	JUSTIFICATIVA.....	15
1.4	DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	17
1.5	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	18
1.6	ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO.....	18
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1	A INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	19
2.1.1	Aspectos conceituais, políticos e legais.....	20
2.1.2	Os documentos orientadores elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	28
2.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	40
2.2.1	A Inclusão na Educação Física Infantil.....	43
2.2.2	Especificidades da docência.....	46
2.2.3	Orientações para a prática pedagógica.....	48
2.3	PANORAMA DAS PESQUISAS EM ÂMBITO NACIONAL: EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO.....	51
3	METODOLOGIA.....	62
3.1	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	62
3.2	CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	62
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	65
3.5	COLETA DE DADOS.....	70
4	RESULTADOS.....	75
4.1	BIOGRAFIA DE P1.....	75
4.1.1	Compreensão de P1 sobre o princípio do Direito à Educação.....	78
4.1.2	Compreensão de P1 sobre o princípio do Direito à Diferença.....	79
4.1.3	Compreensão de P1 sobre o princípio do Direito à Acessibilidade.....	81

4.2	BIOGRAFIA DE P2	83
4.2.1	Compreensão de P2 sobre o princípio do Direito à Educação	86
4.2.2	Compreensão de P2 sobre o princípio do Direito à Diferença	87
4.2.3	Compreensão de P2 sobre o princípio do Direito à Acessibilidade	89
4.3	BIOGRAFIA DE P3	91
4.3.1	Compreensão de P3 sobre o princípio do Direito à Educação	93
4.3.2	Compreensão de P3 sobre o princípio do Direito à Diferença	95
4.3.3	Compreensão de P3 sobre o princípio do Direito à Acessibilidade	97
4.4	BIOGRAFIA DE P4	98
4.4.1	Compreensão de P4 sobre o princípio do Direito à Educação	101
4.4.2	Compreensão de P4 sobre o princípio do Direito à Diferença	102
4.4.3	Compreensão de P4 sobre o princípio do Direito à Acessibilidade ...	104
5	DISCUSSÃO.....	108
6	CONCLUSÃO.....	126
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICES	139
	ANEXOS	145

1 INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, já na década de 1990, realizava debates em suas formações continuadas, sobre a Integração das crianças com deficiência no ensino regular. Naquele momento, esses debates eram direcionados aos profissionais que atuavam na Educação Especial e abordavam ainda uma perspectiva integracionista. (MACHADO, 2013)

A perspectiva da integração escolar, adotava a inserção parcial de estudantes com deficiência nas unidades de ensino, ou seja, somente frequentavam as escolas regulares os estudantes que estivessem “preparados” para atender às exigências da educação escolar.

Segundo Mantoan (2003), a integração entende que as crianças precisam estar aptas para frequentar o ensino regular, neste caso, a instituição de ensino não muda, mas as crianças mudam para se adaptar às exigências. Já a perspectiva inclusiva prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, onde todos, sem exceção, devem frequentar as aulas do ensino regular, compreendendo que a instituição de ensino é que deve se adaptar às novas demandas, respeitando e valorizando as diferenças.

No início dos anos 2000, as discussões se ampliam também para outros grupos de professores, com a Secretaria Municipal de Educação promovendo discussões, implementando ações e publicando documentos políticos educacionais que traziam como base uma Educação Inclusiva, principalmente, no que se referia à inclusão de estudantes com deficiência, embora não se limitasse a eles.

Para Machado (2009), no âmbito educacional existem, hoje, movimentos que visam romper com o paradigma educacional dominante, e que propõe novas formas de se pensar a educação. A Inclusão Escolar situa-se entre esses movimentos, buscando outros modos de conceber o conhecimento, promovendo uma releitura dos processos de ensinar e aprender.

Apesar de todos os esforços, sabe-se que as transformações de paradigmas que influenciam a perspectiva da Educação Inclusiva são mudanças vagarosas e repletas de questionamentos. Segundo Machado (2009), vivemos um novo paradigma em relação à inclusão das crianças com deficiência, nas unidades de ensino. Se antes a perspectiva era integrar

essas crianças tornando-as mais aptas possível para frequentar o ensino regular, hoje acredita-se que integrar não é um termo que define a inclusão das crianças no processo educativo.

A integração escolar entrou em crise quando o movimento de Educação Inclusiva trouxe novos olhares, novas discussões e novas ações com base em um novo referencial, provocando rupturas de modelos educacionais excludentes, apontando para uma revisão e, conseqüentemente, reorganização curricular. É um movimento que traz uma nova perspectiva no sentido de compreensão das diferenças humanas que leva a uma profunda revisão das práticas pedagógicas do ensino regular e, também, dos serviços de educação especial (MANTOAN, 2013).

O número de crianças com algum tipo de deficiência, na rede regular de ensino do Brasil, cresce a cada ano. Segundo Biaggio (2007), o impacto da política de inclusão, especialmente na Educação Infantil, pode ser medido pelo crescimento significativo das matrículas a partir do ano de 2002. O crescimento não é casual, mas resultado da mobilização da sociedade brasileira, e também de convenções internacionais e de legislações que contemplam a educação para todos e sem distinções.

A proposta da Educação Inclusiva vê a criança com deficiência como detentor dos mesmos direitos que os demais. É direito das pessoas com deficiência o acesso à educação e é dever das instituições de ensino recebê-las, sem que haja nenhum tipo de discriminação e preconceito (BRASIL, 2007).

Apenas o fato de estar em sala de aula, não garante à criança, com deficiência, o direito ao acesso à aprendizagem. Segundo Ainscow (1999), a Inclusão Escolar deve basear-se em três aspectos inter-relacionados: a presença da criança no ambiente escolar; a sua participação nas propostas e a construção de conhecimentos, função da educação e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.

O movimento de Educação Inclusiva provocou mudanças na legislação e nas políticas educacionais, principalmente, no que se refere à educação especial que passa a definir serviços, recursos e estratégias de acessibilidade para atender as especificidades de estudantes com deficiência, sem substituir as práticas pedagógicas da educação escolar comum a todos.

Os princípios referentes à Política de Educação Inclusiva, como o Direito à Educação para todos, o Direito à Diferença e o Direito à Acessibilidade, adotados pelo município de Florianópolis, perpassam por suas principais publicações, como os documentos: Programa escola aberta às Diferenças (2004); Plano Municipal de Educação (2015), Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica (2015), Currículo da Educação Infantil (2015), a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2016), Portaria 122/2016.

Tanto os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do Município, quanto os pedagogos e também os professores dos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental (incluindo Educação de Jovens e Adultos) precisam conhecer as propostas da Rede e trabalhar de forma articulada, para garantir a inclusão de todos os estudantes indistintamente.

É importante ressaltar que a efetivação de uma Educação Inclusiva no ensino regular não se configura apenas pela oferta do Atendimento Educacional Especializado, na modalidade Educação Especial, embora esse seja, também, fundamental na consolidação de uma proposta inclusiva. O Município, as instituições de ensino e todos os seus profissionais ligados à educação, independente de área de atuação, precisam estar engajados na busca por um ambiente educacional acolhedor e acessível a todos, sem distinções.

1.1 PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Nas duas últimas décadas foram instituídas diversas políticas públicas relacionadas à inclusão, assim como a criação de decretos, documentos, leis e ainda a participação do Brasil em convenções internacionais sobre o tema, tendo como marcos a Declaração de Salamanca em 1994, Convenção da Guatemala, em 1999, Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2009 e a Lei Brasileira da Inclusão em 2015.

Diante destas legislações e do movimento de Educação Inclusiva em âmbito nacional e internacional, faz-se necessário que a proposta de Inclusão

não se limite às esferas do contexto de influência e do contexto da produção de texto, mas que, efetivamente, seja consolidada no contexto das práticas escolares.

Ball e Bowe (1992) enfocam três contextos políticos em sua abordagem do ciclo de políticas: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos representam a inter-relação que existe entre os espaços da macro e micropolíticas.

Transpondo essa perspectiva, o contexto da influência, neste caso, é representado, em especial, pelos movimentos sociais relacionados à Inclusão, pessoas com deficiência e suas famílias, defensores de direitos humanos, dentre outros. Já o contexto da produção de texto, referenciado pelos autores, pode ser entendido aqui como as legislações, políticas públicas de inclusão, documentos e resoluções que legitimam as práticas inclusivas no contexto escolar. Por sua vez, o contexto da prática refere-se aqui ao ambiente escolar e às práticas educacionais.

Ainda segundo Bowe e Ball (1992), Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática a qual a política se encaminha, que é endereçada.

Neste sentido, a problemática do estudo encontra-se em identificar, junto aos professores (contexto da prática), sua compreensão referente à Política Pública de Educação Inclusiva presente nos documentos orientadores e legislações (contexto da produção de texto), levando em consideração as múltiplas influências destes contextos entre si.

O conhecimento e a prática dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, com relação à Educação Inclusiva, perpassam pela compreensão que os mesmos têm em relação ao conceito.

Estudos na área, como de Cunha (2015) e Carvalho (2015); analisaram as concepções e os princípios de Educação Inclusiva que caracterizam as ações pedagógicas de professores de Educação Física e trazem como resultados que ainda são muitas as barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência em suas aulas.

Nestes estudos, as falas dos professores indicaram um descompasso em seus depoimentos acerca da Inclusão Escolar, que acaba sendo refletido também em suas práticas, concluindo que é preciso um maior investimento na formação dos professores de Educação Física, para que estes aprofundem suas compreensões e possam utilizar recursos, materiais e estratégias que favoreçam a inclusão.

Na Rede, aproximadamente duas décadas se passaram de proposta educacional fundamentada na Educação Inclusiva, considerando, assim, a necessidade de investigar: *Qual é a compreensão dos professores sobre a Educação Inclusiva? Essa Política teria, de fato, sido compreendida pelos professores? Como isso se reflete em suas práticas pedagógicas?*

Essas questões precisam ser averiguadas para se conhecer o impacto da Política de Educação Inclusiva na compreensão e nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da Educação Infantil.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o conhecimento dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil a respeito da Política de Educação Inclusiva adotada pelo Município.

1.2.2 Objetivos Específicos

a) Identificar a compreensão dos professores a respeito de cada um dos princípios que regem a Política de Educação Inclusiva presente nos documentos orientadores da Rede (Direito à Educação, Direito à Diferença e Direito à Acessibilidade).

b) Verificar de que maneira os princípios desta Política de Educação Inclusiva influenciam a organização da prática pedagógica do professor.

c) Identificar os contextos de aprendizagens dos professores a respeito da política de Educação Inclusiva.

1.3 JUSTIFICATIVA

As pesquisas referentes à temática da Inclusão Escolar têm se expandido significativamente no Brasil, desde a década de 1990. Segundo Nunes, Ferreira e Mendes (2004), o aumento da produção acadêmica na área pode fornecer uma falsa impressão de que a inclusão esteja ocorrendo de forma satisfatória. Portanto, é importante que tais pesquisas não apenas sejam ampliadas, mas também procurem responder às demandas reais desse processo.

Apesar de uma ampliação do número de pesquisas relacionadas à inclusão, existem, ainda, poucos estudos abordando o conhecimento do professor de Educação Física da Educação Infantil sobre a Política de Educação Inclusiva e as relações estabelecidas em suas práticas pedagógicas.

Em revisão de literatura, elaborada pela autora da dissertação, no ano de 2018 e reelaborada em 2019, observou-se que vários estudos relacionados à Inclusão nas aulas de Educação Física foram realizados no Ensino Fundamental, como Ramos (2015), Fiorini (2016) e também como aponta a revisão sistemática realizada por Oliveira, Nunes e Munster (2017). Porém, ainda são escassos estudos como este, na Educação Infantil, e trazendo como foco o conhecimento e prática do professor sobre esta Política Pública de Educação Inclusiva.

Segundo Biaggio (2007), pesquisar sobre a Inclusão na Educação Infantil trata-se de uma lacuna importante a ser preenchida, levando em consideração que a Educação Infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para todas as crianças.

Esta pesquisa justifica-se, também, pela importância de difundir estudos que possam servir de embasamento para professores e outros pesquisadores, auxiliando-os em seus processos de formação continuada e na compreensão dos princípios que envolvem o conceito de Educação Inclusiva e de como eles se estabelecem na prática.

Stöbaus e Mosquera (2005) apontam que a terminologia “inclusão” apesar de estar ganhando o reconhecimento por parte dos professores, carece ainda, de maiores detalhamentos sobre a sua dimensão. Neste

sentido, a realização desta pesquisa pauta-se na perspectiva de oferecer suporte teórico e prático ao que diz respeito aos questionamentos e aos desafios que se impõem no campo da Educação Física e da Inclusão na Educação Infantil, tendo em vista que além de um aporte teórico atualizado, esse estudo qualitativo também se aprofundará nas especificidades da docência realizada em Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino, buscando caminhos a seguir no decorrer deste percurso.

De acordo com Mendes (2010), pesquisar muito já não é o suficiente, é preciso produzir conhecimento novo que responda às atuais demandas por informação. É preciso focar na superação das dificuldades encontradas e no avanço do discurso, das ações e das políticas que efetivamente possam dar suporte a novas formas de se pensar e intervir de maneira inclusiva.

Questões importantes do cenário educacional brasileiro justificam a realização de novas pesquisas a respeito da temática da Inclusão, dentre elas, as implementações de políticas de inclusão no âmbito escolar e os desdobramentos destas implementações. É preciso conhecer e verificar o cumprimento de Legislações e Políticas Públicas que visam combater as desigualdades de direito, em especial, ao acesso pleno à educação.

A autora deste estudo traz, ainda, a justificativa pessoal para a escolha do campo, da temática e dos sujeitos a serem pesquisados. Por atuar na Educação Infantil do Município de Florianópolis desde 2011 e acompanhar tanto os processos formativos, quanto o cotidiano e as práticas dos professores no dia a dia da Educação Infantil vivenciando os desafios da construção de uma Educação Inclusiva neste contexto, é que se evidenciou o interesse em pesquisar e aprofundar nessa temática.

A participação da autora deste estudo na elaboração da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis instigou, também, a dúvida a respeito de qual relação os professores fazem entre a sua prática pedagógica e a perspectiva de Educação Inclusiva adotada pelo município. Essa pesquisa trouxe uma maior compreensão de como essa proposta inclusiva é compreendida pelo professor e como isso se reflete em sua prática.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Inclusão Escolar: Segundo Ainscow (1999), a inclusão escolar deve basear-se em três aspectos inter-relacionados: a presença da criança no ambiente escolar; a sua participação nas propostas e a construção de conhecimentos, função da educação e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão. A Inclusão Escolar parte do princípio que todas as crianças podem aprender juntas e que elas se beneficiam e aprendem melhor quando têm a oportunidade de aprender umas com as outras, em um ambiente aberto e estimulador (SASSAKI, 2011).

Integração Escolar: Refere-se mais especificamente à inserção de estudantes com deficiência, na escola comum, mas seu emprego pode designar também estudantes agrupados em classes especiais e escolas especiais para pessoas com deficiência. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, pois o sistema prevê serviços educacionais segregados e há uma seleção prévia dos estudantes com deficiência que estão aptos à inserção.

Educação Inclusiva: É o processo que ocorre em instituições de ensino de qualquer nível, preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os estudantes, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais (SASSAKI, 2011). A Educação Inclusiva ultrapassa a ideia de inclusão como sinônimo de respeito, tolerância e aceitação do outro. É um movimento que possibilita ao estudante perceber-se como pessoa que tem potencial para aprender, para participar do meio em que vive, de acordo com suas capacidades, sendo essa percepção com efeito positivo na aprendizagem escolar e em sua vida pessoal e social (MACHADO, 2013).

Educação Especial: Modalidade de ensino complementar que oferece serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares, perpassando todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los e sem se constituir em um sistema paralelo. Tem como público alvo estudantes com uma ou múltiplas deficiências, que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MACHADO, 2013).

Atendimento Educacional Especializado: Trata-se de um serviço da Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação das crianças, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2001).

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa delimitou-se a analisar a compreensão, de quatro professores de Educação Física, sobre a Política de Educação Inclusiva a partir de seus conhecimentos declarativos. Especificamente os professores versaram sobre como compreendem cada um dos princípios (Direito à Educação, Direito à Diferença e Direito à Acessibilidade), como eles os traspõe para suas práticas pedagógicas e quais seus principais contextos de aprendizagem sobre o tema.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi escolhida como campo de pesquisa, devido a estruturação de sua Política de Educação Inclusiva fundamentada em seus documentos orientadores, e ainda, por ser o espaço de atuação profissional da autora.

Este estudo baseia-se nas concepções filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas presentes nos próprios documentos orientadores da Rede de Ensino de Florianópolis que trazem a filiação Histórico-cultural, caracterizadora da história desta rede e de abordagens críticas e pós-críticas em educação, em especial ao que se refere à inclusão e a diferença, tendo como propósito uma formação humana para a emancipação.

Argumenta-se, então, sobre uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que leve em conta as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. (SILVA, 2019).

1.6 ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO

A presente dissertação está estruturada no formato monográfico e segue as normas e orientações do Manual para elaboração de trabalhos de conclusão de curso da UDESC: graduação e pós-graduação (2017). O Capítulo 1 aborda a introdução ao tema, problemática, objetivos, justificativa,

definição de termos, delimitação e estrutura geral do estudo. No Capítulo 2 apresenta-se a Revisão de Literatura abordando a Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, assim como as especificidades da Educação Física, na perspectiva inclusiva, na Educação Infantil do Município. É apresentado também um panorama das pesquisas sobre Educação Física e Inclusão em âmbito nacional. No Capítulo 3 apresentam-se as características da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados, o contexto investigativo, participantes da pesquisa, os instrumentos, a coleta e análise dos dados. No Capítulo 4 apresenta-se a descrição individual dos resultados. No Capítulo 5 os resultados da pesquisa foram discutidos de acordo com a Literatura especializada e no Capítulo 6 explanaram-se as conclusões a respeito das principais evidências do estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

As discussões relacionadas à Inclusão na Rede Municipal de Ensino tiveram maior ênfase a partir do ano 2000, em decorrência dos debates em âmbito nacional e mundial, que partiram tanto da intensificação de movimentos sociais, quanto de convenções internacionais referentes ao tema. No Município iniciou-se um movimento de reestruturação dos serviços de Educação Especial, que anteriormente traziam a perspectiva integracionista e passaram a fomentar um novo paradigma, com a perspectiva Inclusiva, culminando em uma série de reuniões, debates e formações junto aos profissionais da Rede.

Nesta mesma década, em Florianópolis, teve início a construção de uma Política de Educação Inclusiva, baseada em legislações nacionais e internacionais, iniciando-se pela garantia do direito de todos à educação e pela reorganização dos serviços de Educação Especial da Rede.

Segundo Machado (2013), o movimento de Educação Inclusiva impulsionou a transformação das práticas da Educação Especial que antes eram substitutivas e excludentes, em práticas inclusivas. As discussões sobre a nova perspectiva iniciaram pelos grupos de profissionais ligados à Educação Especial, conduzidos pela gestão da Secretaria Municipal, que com

o passar dos anos, foram se fortalecendo em suas novas propostas e buscando ampliar as discussões para a Rede como um todo.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi se alinhando ao movimento de Educação Inclusiva e aos documentos políticos e legais, nacionais e internacionais, tendo como principal ação a formação continuada de profissionais da educação, com o objetivo de fomentar o debate sobre os fundamentos e princípios da Educação Inclusiva.

Segundo Mantoan (2003), a Inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas unidades de ensino, ao assumirem que as dificuldades de cada criança não são apenas delas, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

2.1.1 Aspectos conceituais, políticos e legais

Os princípios e fundamentos da Política de Educação Inclusiva adotada pela Rede Municipal de Ensino perpassam por todos os documentos orientadores elaborados e publicados a partir de 2004, pela Secretaria Municipal de Educação. São eles: *Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática* (2004); *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010); *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012); as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Município de Florianópolis* (2015); o *Plano Municipal de Educação de Florianópolis* (2015); o *Currículo da Educação Infantil* (2015); a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016); a *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica* (2016) e ainda o documento intitulado *Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016).

Para além destes mencionados, outras portarias, legislações, formações, pesquisas, debates e estudos realizados pela e na Rede, ajudaram a elucidar e firmar um contexto de ideias e referências com a perspectiva inclusiva. Com base na Portaria Municipal nº 122/2016, que

coaduna com as Diretrizes Curriculares Municipais de 2015 e subsidiados por outros documentos da Rede Municipal, define-se que a perspectiva de Educação Inclusiva tem como princípios: **O direito de todos à educação; O direito à diferença; e o direito à acessibilidade e infraestrutura.**

Estes princípios se articulam com outros princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos, como por exemplo: a revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, dentre outros presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais de 2015, configurando e reorganizando a Rede para acolher todos os estudantes e para que sejam reconhecidos e valorizados os diferentes percursos de aprendizagem de cada estudante.

Nesse sentido, a Rede congrega, em seus documentos orientadores, princípios que conduzem a transformação de suas práticas pedagógicas: tanto do ensino comum quanto do Atendimento Educacional Especializado.

O direito indisponível à educação é a garantia do acesso de todos os estudantes à educação, constituindo-se como fundante da Política de Educação Inclusiva. Segundo as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) com base no direito ao acesso à educação para todos indistintamente que cada criança se reafirma como cidadã, usufrui dos recursos sociais disponíveis e tem a oportunidade de conviver em sociedade, tendo ainda o acesso aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, considera essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito e que a compreensão comum desses direitos e liberdades é de vital importância para que o Estado cumpra os compromissos assumidos.

A Constituição Federal Brasileira (1988), reconhece os direitos humanos estabelecidos pelo direito internacional como direitos constitucionais (individuais e coletivos) e assume a obrigação de realizá-los sem discriminação de qualquer natureza por meio do tratamento igual de todos os brasileiros (BRASIL, 2012).

Com base no ordenamento jurídico brasileiro e nos diversos documentos da Rede, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), reafirma sua adesão ao movimento de Educação Inclusiva que

assegura o Direito à Educação para todos, sem exceções, nas aulas regulares da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares de Florianópolis (2015), ao trazerem em seu texto o princípio da igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola, compreendem que tornar a educação como um bem comum, implica, necessariamente em respeitar a diferença. E o respeito à diferença implica na garantia do acesso a todos, independentemente de suas características pessoais. A equidade é um direito que precisa ser assegurado e construído cotidianamente no contexto escolar (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

O Direito à Acessibilidade é garantido, também, por meio dos serviços de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, de modo a assegurar aos estudantes com deficiência os serviços, os recursos e as estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Ao nos referirmos ao direito à acessibilidade e à infraestrutura como espaço formativo, segundo as Diretrizes Curriculares (2015), é necessária compatibilidade entre a Proposta Curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos, para a sua utilização e acessibilidade.

Segundo Decreto nº6.949 (2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o artigo de Souza e Boato (2009), as diretrizes e orientações propostas pelos municípios devem observar alguns aspectos fundamentais para o processo de inclusão, tais como: eliminar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação; adotar métodos e práticas de ensino adequadas a todos; oferecer alternativas, recursos e equipamentos que atendam às necessidades dos estudantes com ou sem deficiência; adotar critérios de avaliação que respeitem as diferenças e as individualidades de cada um; oferta de cursos de graduação para professores, que conscientizem e preparem esses profissionais para o trabalho em turmas com estudantes com e sem deficiência.

Estes conceitos evidenciam-se nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2015) e Proposta Curricular e da Rede Municipal de Ensino (2016), servindo como elementos constitutivos da Política de

Educação Inclusiva da Rede. A valorização dos profissionais da educação também é um ponto importante, presente em todos os documentos analisados e elemento chave, para a qualificação dos serviços educacionais oferecidos pela Rede Municipal de ensino de Florianópolis.

O Direito à Diferença parte da compreensão de que cada estudante é único, singular e irredutível a categorias e a comparações. Quando se trata de estudantes com deficiência, rompe com a naturalização da deficiência como problema localizado nos estudantes.

O documento Escola Aberta às Diferenças, publicado em 2004, aborda as questões sobre diferença, alteridade e identidade, visando legitimar que a diferença não está somente nos grupos considerados excluídos. A diferença passa a ser tratada como uma característica comum a todos, trazendo a ideia de multiplicidade, onde todos são diferentes entre si. (FLORIANÓPOLIS, 2016c.)

Reconhecer o caráter dinâmico da diferença entre as pessoas é condição básica para que na identificação de necessidades e potencialidades, que se expressam no modo como cada um aprende e se relaciona com o conhecimento, favoreça a ação educativa, tornando o currículo mais significativo e acessível a todos. (FLORIANÓPOLIS, 2016c).

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2016) reconhece o direito à diferença na igualdade de direitos, desafiando as unidades de ensino a repensar os seus modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

É nesse sentido que a Educação Inclusiva se apoia para se impor como inovação educacional. Para Machado (2013), a inclusão é concebida com base na diferença, em seu sentido multiplicativo que desestabiliza as identidades e conhecimentos hegemônicos, questionando concepções conservadoras de ensino e de aprendizagem e as oposições binárias que colocam o estudante com deficiência de um lado e o estudante ideal de outro. As diferenças de interesses, de desejos, de capacidades, de potencialidades e tantas outras manifestações só são possíveis de ser manifestadas quando o espaço escolar se abre para as múltiplas dimensões humanas que nele habitam (MACHADO, 2013).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), o respeito aos educandos e a seus tempos mentais,

socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições, para que as crianças, adolescentes, adultos e idosos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de aprender. (BRASIL, 2013).

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016) coaduna com o que propõe a Política Nacional, que segundo Cury (2008) em sua legislação, a Educação Básica também incorporou a si a diferença como um direito. Um processo de mobilização, de disseminação de uma nova consciência, buscou estabelecer um princípio ético, onde o reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade.

A dimensão das relações sociais se revela fundamental, já que o processo de desenvolvimento ocorre quando o ser humano passa a dominar os elementos culturais e, para isso ele precisa dos professores, dos pares, do meio (PRESTES, 2013). Desse modo, pode-se afirmar que um eixo comum da Educação Básica é uma educação baseada nas relações, que por sua vez tem como cerne a educação e o cuidado (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

A qualificação das relações interpessoais/sociais, na Inclusão Escolar leva em consideração a pluralidade das culturas e a complexidade das redes de interação humanas (MACHADO, 2009). Nesse sentido, faz-se necessário um redimensionamento dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas à inclusão, para garantir que as unidades de ensino efetivamente se apropriem destas diversas culturas e trabalhem as relações sociais em toda sua complexidade.

É urgente não apenas debater ou apoiar políticas de inclusão, mas efetivamente garantir que as políticas e propostas de Educação Inclusiva sejam cumpridas pelos Estados e Municípios brasileiros elucidando, também, a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um importante serviço a favor da inclusão.

A portaria nº 122/2016 estabelece as diretrizes da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com base nos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, Decreto nº 6949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Decreto 7.612/2011 o qual institui o Plano Nacional dos Direitos

das Pessoas com Deficiência – Plano Viver Sem Limite; Decreto 5.296/2004 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência; Resolução nº 04/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado; Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014, em seu artigo 8º, garante o Sistema Educacional Inclusivo; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, do Ministério da Educação; e na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015.

Em seu artigo 1º, a portaria 122/2016 assegura a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, visando à oferta de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Em seu artigo 2º, a mesma portaria estabelece os princípios da Política de Educação Especial da Rede Municipal: I - O direito à educação; II – O direito à diferença na igualdade de direitos e III – O direito à acessibilidade. Os artigos seguintes referem-se às especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao público atendido pelo AEE, e às atribuições dos profissionais da Educação relacionados ao AEE.

O artigo 13º se refere às atribuições da Gerência de Educação Especial, responsável pela gestão e coordenação pedagógica dos serviços de Educação Especial, de modo a garantir condições de acessibilidade ao conhecimento e ambiente educativo para os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Como atribuições da Gerência destacam-se: Promover e aprimorar a Política de Educação Especial da rede; Assegurar aos estudantes com deficiência o acesso, a permanência e a participação nas unidades educativas; Planejar, executar e coordenar a formação continuada aos profissionais relacionados ao AEE; Estabelecer parcerias com as instituições especializadas conveniadas e não conveniadas com a Secretaria e setores afins, assim como com instituições de ensino superior objetivando a realização de pesquisas, estudos e projetos de extensão; coordenar assessoramento pedagógico nas unidades de ensino.

E por fim, no artigo 14º, a portaria destaca como referência e com o objetivo de fundamentar a prática dos professores, a coleção de dez

fascículos elaborada pelo Ministério da Educação, intitulada: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

Importantes publicações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) como a cartilha: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” em 2004 e o documento: “Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2006, também serviram de embasamento para os debates da Rede, trazendo novas perspectivas às discussões.

Neste contexto, o ano de 2007 foi, também, um importante marco das políticas públicas de promoção à inclusão no Brasil, a partir do Decreto 6.094 “Compromisso todos pela educação” (2007); “Estatuto da pessoa com deficiência” (2007); “Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007); Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008).

Em 2009, é sancionado o decreto 6.949/2009 referente à Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. O decreto reconhece que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com outras crianças, definindo em seu Art. 24: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetuar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”.

Já em 2011, institui-se a partir do Decreto 7.612 o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência/ Plano Viver sem Limite (2011), com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, trazendo como primeira Diretriz, em seu Art. 3º: I – A garantia de um sistema educacional inclusivo.

Em 2015, a importante Lei 13.146 Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, dentre outras menções importantes, afirma em seu primeiro artigo que: É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades

fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Essa Política Nacional orienta os sistemas de ensino, a fim de promover respostas às necessidades educacionais especiais destes estudantes, garantindo a eles: a) a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; b) o Atendimento Educacional Especializado; c) a formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a efetiva inclusão escolar; d) a participação da família e da comunidade; e) a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, de mobiliários, de equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; g) e na articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2007).

Os órgãos responsáveis pela Educação no Brasil (Ministério da Educação, Conselhos de Educação e Secretarias Estaduais e Municipais) foram incumbidos de emitir diretrizes para Educação Básica, considerando os termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), com orientações para que as escolas sejam inclusivas e possam receber com qualidade a todos os estudantes (BRASIL, 2009).

Consciente das orientações expostas nas Diretrizes Nacionais, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em suas Diretrizes, propõe princípios educativos que se coadunam aos seguintes, ao que se refere a inclusão: Art. 9º, II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças, e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; VI – infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para as utilização e acessibilidade; VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada. (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

Os documentos políticos e legais existentes em defesa da Educação Inclusiva e a experiência crescente de estudantes com deficiência no ensino regular motivaram a definição de metas e diretrizes do Plano Municipal de Educação (2015), como um documento de referência local que está em consonância com a legislação nacional e internacional, fortalecendo, ainda

mais, o direito de todos à educação e contribuindo para o aprimoramento da Educação Especial, como modalidade de fundamental importância na garantia das condições de acessibilidade.

O Plano Municipal de Educação (2015) traz, em suas metas e estratégias, o item 5.4, meta 4 que define: Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos o acesso à educação escolar, aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino pública, gratuita ou privada, em todos os níveis, etapas e modalidades com a garantia de sistema educacional inclusivo, conforme disposto no art. 8º, inciso III do Plano Nacional de Educação, nos termos do art. 208, inciso III, da Constituição Federal, e do art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e o atendimento educacional especializado, por meio de serviços da Educação Especial, que visam ao atendimento às necessidades específicas desse público (FLORIANÓPOLIS, 2015c).

2.1.2 Os documentos orientadores elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Entre os anos de 2004 e 2016¹, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis elaborou e divulgou importantes documentos orientadores para suas práticas educacionais, com o objetivo de cumprir as legislações nacionais e também, qualificar os serviços oferecidos pela Rede Municipal de Ensino. A perspectiva de Educação Inclusiva adotada pelo município perpassa por esses documentos, servindo de base para as propostas de trabalho adotadas na Rede e para orientação dos profissionais que nela atuam.

Foram analisados documentos elaborados a partir do ano de 2004, e não todos os documentos já produzidos pela rede, por considerar estes os mais atualizados, fruto de anos de estudos, pesquisas, discussões e aprofundamentos com os profissionais da educação do município. Trazendo também como dado importante, que foi a partir de 2009, com a promulgação

¹ Não houveram publicações de documentos orientadores nos anos de 2017, 2018 e 2019, exceto portarias e resoluções.

do decreto 6.949/2009 referente à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência², que os Estados se comprometeram a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis de ensino.

Ao apresentar tais documentos, é dado enfoque aos princípios, perspectivas, concepções e diretrizes relacionadas à inclusão, que servem de referência para a organização do trabalho dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Dentre esses documentos destacam-se: *Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática* (2004); *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010); *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012); as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Município de Florianópolis* (2015); o *Plano Municipal de Educação de Florianópolis* (2015); o *Currículo da Educação Infantil* (2015); a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016); a *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica* (2016) e ainda o documento intitulado *Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016).

O documento intitulado **Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática**, publicado em 2004, resulta do movimento de reorganização didática onde foram desenvolvidas uma série de ações como: formação continuada em serviço, reestruturação da arquitetura e engenharia das escolas, redefinição dos quadros de recursos humanos, implantação e implementação de convênios, construção de um novo currículo e também produção e aquisição de materiais e equipamentos que possibilitassem o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas, principalmente inclusivas, no sentido de superar preconceitos, discriminações, mitos e tabus. O documento teve objetivo trazer referenciais para estimular e problematizar novas discussões, validando e redirecionando

² A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu decreto 6.949/2009, reconhece que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com outras crianças, definindo em seu Art. 24 que: 7 “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetuar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

políticas públicas alicerçadas na diversidade, no respeito à singularidade humana e na esperança de edificar uma sociedade mais justa, mais democrática, mais solidária e mais cooperativa.

O documento propõe uma escola que supere os preconceitos e discriminações em relação as pessoas com deficiência, à orientação sexual, à raça, à religião, ao gênero e outras situações, bem como, sistematizar novas maneiras de planejar, acompanhar e avaliar o processo ensino aprendizagem, assim como, estabelecer uma rede de serviços especializados e de apoio ao trabalho pedagógico envolvendo todos os profissionais.

Segundo o documento, uma escola aberta a todos pressupõe uma nova organização que considera as necessidades de todos os educandos, não se restringindo apenas à inclusão de crianças com deficiência nas salas de aula comum. Para organizar a escola de forma que esteja aberta às diferenças, faz-se necessário entender em profundidade todas as dimensões dos contextos educacionais, sem o qual, não se consegue chegar ao verdadeiro sentido da escola inclusiva. (MACHADO, 2004)

O documento propõe por fim nas exclusões de quaisquer ordens, tendo clareza de que a valorização da diferença é o reconhecimento de nossa própria condição humana, propondo-se a falar de valores humanos que transformam a sociedade como a solidariedade, a ajuda mútua, o respeito, a ética e a humanidade.

O documento intitulado **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**, publicado em 2010, estabelece diretrizes para organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil de Florianópolis, a partir de textos elaborados por profissionais da educação do município, em parceria com consultores externos que sistematizaram pesquisas e discussões realizadas pela rede, a fim de subsidiar novas reflexões e práticas aos professores e gestores que atuam na Educação Infantil.

São destacados alguns aspectos do documento que julgados importantes no contexto desta pesquisa, como a apresentação de três fundamentos norteadores que precisam ser respeitados pelas propostas pedagógicas das instituições, que são eles: os princípios Éticos, Políticos e Estéticos.

Os Princípios Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios Políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e os princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (FLORIANÓPOLIS, 2010).

Neste sentido, o documento reafirma o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada, de forma a contemplar cada uma destas dimensões como Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs).

Tendo como base a psicologia histórico-cultural, e trazendo as relações sociais e culturais num contexto espacial e temporal de identidades e de origens, as relações na Educação Infantil têm um espaço importante no que se refere à formação do sujeito (criança), sendo este considerado em suas múltiplas dimensões constitutivas.

O documento traz, ainda, a importância dos responsáveis, pela ação pedagógica, conhecerem as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender seus repertórios, suas possibilidades, suas necessidades e aspirações. Mencionando, ainda, que os mesmos deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal das crianças e reconhecer a inclusão como direito das crianças com necessidades educativas especiais. (FLORIANÓPOLIS, 2010).

O documento **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, publicado em 2012, foi resultado de um intenso movimento de formação, realizado pela Secretaria Municipal de Educação e seus profissionais, da Educação Infantil, visando orientar as práticas pedagógicas na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

As Orientações Curriculares (2012) explicitam a função da Educação Infantil, a concepção de criança, de currículo, de relação creche família, o

papel dos professores e os conteúdos da ação pedagógica, trazendo um grande enfoque na questão da brincadeira como um importante pilar das culturas da infância, uma atividade social significativa, basilar, na nossa constituição humana. Para as crianças, a brincadeira é uma importante forma de ação social para a construção das suas relações e formas (coletivas e individuais) de interpretação do mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2012).

A partir deste enfoque na brincadeira, quando são sugeridos modos de atuação dos professores em relação ao brincar, tem-se o cuidado de ressaltar o seguinte aspecto relacionado à Inclusão: Garantir, às crianças com necessidades especiais, a acessibilidade aos espaços, materiais, objetos, brinquedos, de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras, isso se torna possível à medida que o espaço é estruturado considerando a diversidade de necessidades das crianças, que os objetos atendam às suas demandas e que as relações com as crianças sejam mediadas de modo cuidadoso pelos professores (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Ao que diz respeito às relações sociais, as Orientações Curriculares expõem a compreensão de que a criança se constitui e se desenvolve através das interações, relações e práticas cotidianas a ela proporcionadas, e por ela estabelecidas, com adultos e crianças de diversas origens, nos contextos em que ela se insere.

Além de suas características biológicas, as crianças são sujeitos sociais, constituídos e pertencentes a uma etnia, a uma geração, a um gênero, a uma cultura, aspectos que atravessam a composição das relações e a própria constituição do ser humano. As pessoas são constituídas por fatores socioculturais, consideradas ao mesmo tempo, seres únicos, mas também com características comuns que os identificam a determinados grupos sociais. Neste sentido, qualquer iniciativa educativa deve levar em conta a diversidade de contextos nos quais as crianças se inserem, e os modos como é manifestada e respeitada a condição heterogênea dos grupos dos quais fazem parte. (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Ao destacar a diversidade como um princípio das relações educativas, o referido documento destaca que a presença das diferenças requer a igualdade de oferta de suas manifestações, sem que se prevaleça um modelo

único de ser humano e de cultura. Isso exige sensibilidade, pois as diferenças estão presentes e se manifestam cotidianamente, porém carecem de leitura, de uma percepção, inicialmente, por parte dos profissionais.

Em relação às crianças com deficiência, é importante considerar, como traz o art. 59, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que é preciso assegurar: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender toda e qualquer necessidade”. Neste sentido, torna-se imprescindível compreender essas crianças como seres humanos que possuem especificidades próprias e por isso também, com demandas específicas a serem supridas, tal como outras crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2012). Para além da questão mandatória da Lei, ao se considerar a diversidade como algo a ser respeitado e valorizado, orienta-se que as crianças com deficiência sejam convidadas e motivadas a participar, junto a outras crianças, de todas as ações pedagógicas da unidade educativa.

Com relação aos espaços, o documento ainda enfatiza a importância de se garantir um espaço que possibilite a inclusão das crianças com deficiência, num trabalho conjunto entre Secretaria Municipal de Educação e instituição educativa. Isso exige o conhecimento das necessidades que essas crianças apresentam, para a criação de estratégias que garantam a efetiva inserção e participação delas nas relações estabelecidas com os demais sujeitos e com o próprio espaço (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Em referência ao trabalho com as linguagens, o documento traz a importância de disponibilizar às crianças com deficiência, materiais, suportes, espaço e tempos de experimentação e criação que atendam às suas demandas e, ao mesmo tempo, lhes possibilitem o encontro com a arte, experiências estéticas e a ampliação de seus repertórios culturais (FLORIANÓPOLIS, 2012).

O documento intitulado **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Município de Florianópolis**, publicado em 2015, estabeleceu um conjunto de diretrizes, princípios e concepções, articulando as políticas e programas educacionais do município e as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).

Abordando o Direito à Aprendizagem e à Educação Integral como concepções inerentes ao processo educativo, bem como os sujeitos em seus diferentes percursos formativos no que diz respeito à Educação Inclusiva, o referido documento traz duas dimensões indissociáveis: a educação comum acessível a todos, e o direito à diferença que demanda objetivamente identificar, que para tornar o comum acessível para sujeitos diferentes é necessário construir caminhos alternativos.

Em suas concepções fundantes, o referido documento traz o Direito à Aprendizagem e à Educação Integral, acompanhadas, dentre outros, dos seguintes princípios: Igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola; As relações como eixo central do processo educativo; O educar e o cuidar como indissociáveis e centro da ação pedagógica; A reorganização dos tempos e espaços educativos, com vistas à educação integral; Definição de aprendizagem como foco principal das ações educativas; O respeito e o desenvolvimento de novos multiletramentos; A consolidação de uma proposta de educação omnilateral e multidimensional; O reconhecimento do direito de aprender; As práticas inovadoras como desafio cotidiano, entre outros (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

A proposta de uma educação focada na integralidade dos sujeitos reconhece que os mesmos têm o direito a se desenvolverem em suas múltiplas dimensões, bem como conviver com a diversidade, construindo conceitos e valores que possibilitem a produção do conhecimento, o domínio de seus métodos, de suas técnicas e de seus procedimentos de mobilização na resposta a diferentes demandas sociais, problematizando a realidade na qual estão inseridos, o seu próprio tempo e lugar histórico. (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

Trata-se, também, de uma possibilidade singular de inclusão social, na medida em se democratiza o conhecimento e gestão educacional na direção do acolhimento e da ressignificação de tratamento de segmentos historicamente excluídos e discriminados, como os deficientes, os negros, os indígenas, os homossexuais, entre outros. (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

O documento ainda cita, como referência, a Declaração de Salamanca (1994), a qual reforçou o direito das pessoas com deficiência a terem acesso e atendimento de qualidade nos sistemas educacionais e a Declaração de

Durban (2001), que afirmou a necessidade de políticas de ações afirmativas para as populações historicamente marginalizadas e excluídas.

Neste documento se encontram, em destaque, os princípios da Inclusão Escolar abordados nesta pesquisa: O Direito à Educação, o Direito à Diferença e o Direito à Acessibilidade. Esse documento reafirma o documento Programa Escola Aberta às Diferenças, de (2004), ao legitimar que a diferença não está somente nos grupos considerados excluídos, e que cada ser é único, singular e irredutível a categorias.

Outro princípio presente no texto das Diretrizes é a consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional, que nos conduz ao reconhecimento de que os sujeitos têm múltiplas dimensões a serem desenvolvidas no âmbito do trabalho educativo, como: as dimensões lúdicas, linguísticas, cognitivas, estéticas, éticas, emocionais, corporais, dentre outras.

Quanto à proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o documento afirma que a partir do ano de 2001 a Rede Municipal de Ensino deu início ao processo de revisão e reestruturação dessa modalidade, com o intuito de se adequar aos novos tempos de Inclusão Escolar de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Já o **Plano Municipal de Educação** (2015), elaborado para a vigência entre 2015 e 2025, trata-se de um documento de elaboração obrigatória a todos os municípios brasileiros, em adequação ao Plano Nacional de Educação (2014), no qual são elaboradas Diretrizes, Metas e Estratégias que expressam a política educacional para todos os níveis e modalidades de ensino dos sistemas de educação, no âmbito de cada município.

Em sua introdução, o Plano Municipal de Educação (2015) traz um parágrafo que, dentre outras questões, cita a importância de compreender o estudante como ele é, acolhendo-o e respeitando, sobretudo as questões da diversidade e da inclusão, e visa ainda assumir compromissos históricos com esforço de eliminar as desigualdades e reafirmar o acesso e a permanência com qualidade e sucesso para todos.

Em seu Artigo 2º, o Plano Municipal de Educação (2015) aponta dez Diretrizes, sendo que destas se destacam as três que estão relacionadas diretamente à Inclusão. São elas: a universalização do atendimento escolar; a

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Destaca-se, ainda, no Plano Municipal de Educação (2015), que na inclusão de pessoas com deficiência, o Município de Florianópolis é destaque nacional, sendo ganhador de prêmios em relação à acessibilidade arquitetônica de suas escolas e ao atendimento educacional especializado que realiza, apresentando uma taxa de atendimento de 96% em 2014, segundo SIMEC/MEC.

Como estratégias para efetivação da meta 5.4, o Plano Municipal de Educação (2015) define:

a) Garantir a oferta de Educação Inclusiva promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado.

b) Consolidar práticas pedagógicas que reconheçam que os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação são de responsabilidade de todos que compõem a comunidade escolar e não apenas dos professores e profissionais da Educação Especial. Esses estudantes devem ter acesso e participação às atividades escolares comuns a todos os estudantes.

c) Assegurar a matrícula dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, bem como o Atendimento Educacional Especializado, também na rede privada de ensino, considerando que esta é vinculada ao regime jurídico administrativo do sistema educacional brasileiro, devendo cumprir as normas gerais de educação nacional.

d) Fornecer dados das matrículas dos estudantes que recebem o Atendimento Educacional Especializado, para que esses dados contribuam na contabilização, para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB.

e) Promover no prazo de vigência deste Plano, a universalização do atendimento escolar à demanda manifestada pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas

habilidades/superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

f) Implantar e ampliar ao longo deste Plano o número de salas de recursos multifuncionais, conforme demanda de estudantes com deficiência, assegurando a oferta do Atendimento Educacional Especializado e fomentando a formação continuada de professores para esse atendimento nas escolas regulares, gratuitas e privadas. (FLORIANÓPOLIS, 2015c)

Ainda em 2015, a Secretaria Municipal de Educação finaliza e divulga o **Currículo da Educação Infantil** (2015), que é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

Este documento visa definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a Educação Infantil municipal, pautados em diálogos e estudos com consultores, outros documentos pré-existentes, além de registros de professores da rede. Enfatiza o direito de toda criança à educação e traz também a perspectiva da promoção do desenvolvimento integral das crianças, considerando-as nas suas múltiplas dimensões humanas de modo indissociável, sendo estes os sujeitos centrais do planejamento do professor. (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

Segundo o Currículo da Educação Infantil (2015), o direito de todos à educação e o direito à diferença são pontos de partida para a efetivação de uma Educação Inclusiva. Aspectos referentes à igualdade de gênero, as diferenças étnico-raciais, a educação laica, a educação especial, também são abordados no currículo na perspectiva de uma educação que respeite e valorize toda e qualquer diferença (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

A brincadeira e os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) ocupam lugar central no documento, sendo a brincadeira o eixo estruturante das propostas na Educação Infantil. As relações sociais, as linguagens e as relações com a natureza são os fios condutores da organização das práticas dos professores. A relação com os princípios inclusivos adotados pelo município também se fazem presentes nesse documento, dentre outras coisas, ao garantir a organização de uma estrutura adequada e acessível a todas as crianças,

tanto no que diz respeito à organização dos tempos e dos espaços e também das práticas pedagógicas e da materialidade.

Dar visibilidade e reconhecer as crianças como seres singulares e sociais; respeitar a identidade e a diferença delas e entre elas, de forma que isso não signifique a reprodução das desigualdades sociais, contribuir para novas formas de sociabilidade humana comprometidas com a democracia, com a cidadania, com a dignidade humana e com o rompimento de relações de dominação, sejam elas etárias, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, regionais, linguísticas ou religiosas também são princípios estabelecidos no Currículo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

O documento também menciona que os professores devem articular-se com os profissionais da Gerência de Educação Especial, para planejar as ações que exigem atenção específica às crianças com deficiência, de forma a assegurar o processo de inclusão das mesmas na instituição. Possibilitar, na organização dos espaços, a disposição de materiais acessíveis às crianças com deficiência para que participem e se envolvam nas propostas coletivas e individuais.

Já em 2016, foi lançada a **Proposta Curricular da Rede Municipal**, que trata do Ensino Fundamental, incluindo a educação de jovens e adultos, que apresenta elementos fundamentais para os profissionais da educação repensarem a organização do processo escolar e do fazer pedagógico no âmbito das unidades educativas, tendo como pontos basilares a sistematização e a reflexão acerca das interligações possíveis entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins. (FLORIANÓPOLIS, 2016c).

Visando suscitar reflexões sobre os novos desafios que integram o cotidiano da rede e da educação, essa proposta curricular foi elaborada em conjunto com os profissionais da Rede, em seus processos formativos, e sistematizada por assessores da rede e consultores e colaboradores de outras instituições.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016) afirma que a inclusão envolve um processo de mudanças, de

aquisição de conhecimentos e de reestruturação: do sistema educativo, da instituição de ensino, da criança e da comunidade.

O referido documento prevê que quando o sistema educacional e as propostas de ensino se organizam numa perspectiva inclusiva, a busca não é por métodos e ensino diferenciados para este ou aquele estudante com determinada especificidade, o que há, são desafios de aprendizagem e reconhecimento das potencialidades de cada um. Quando se fala em inclusão, o caminho para a solução dos problemas encontrados é a reorganização da unidade com base em novos princípios e perspectivas educacionais, superando propostas que não consideram as diferenças como características inerentes ao ser humano (FLORIANÓPOLIS, 2016c).

A Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (2016) foi elaborada a partir de várias reuniões, estudos e formações envolvendo os profissionais da rede, assessores, gestão, com organização de consultoria da área, objetivando qualificar as ações pedagógicas para que todos os estudantes sejam acolhidos em sua integralidade com respeito, observando suas heranças, tradições, contextos e pertencimentos.

De acordo com a Matriz Curricular para ERER³ (2016) a educação como exercício para a compreensão e reconhecimento das diferenças é um dos desafios do nosso século. A sociedade atual demanda novos paradigmas para as relações humanas, presumindo que as desigualdades serão combatidas não apenas pelas políticas econômicas, mas também, por meio de políticas culturais e sobretudo, educacionais.

A educação pública, como lugar de direito, acolhe sujeitos plurais, oriundos de gêneros, regiões, condições sociais, gerações e etnias distintas. Reconhecendo essa pluralidade, a Matriz Curricular para ERER, ao projetar uma escola para todos, baseia-se no princípio jurídico da equidade, onde os contextos são equivalentes e igualmente valorizados. Assim, a escola pública deve preconizar currículo público, ou seja, currículo para todos.

Por fim, a Rede lança, no segundo semestre de 2016, o documento intitulado **Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, que foi resultado de um longo processo de

³ ERER – Educação das Relações Étnico-raciais.

estudos, discussões e reflexões sobre as práticas da Educação Física nas unidades de Educação Infantil do município, através de grupos de estudos, relatos de professores, pesquisas e programa de formação continuada.

No contexto da Educação Física, o documento traz algumas questões de legislação, questões sobre a organização do tempo e do espaço na prática pedagógica e sua vinculação com o Projeto Político Pedagógico (PPP), as estratégias da ação pedagógica na Educação Física perpassando os Núcleos da Ação Pedagógica (NAP) e articulando-as com as Diretrizes propostas pelo Município e ainda relatos de experiências exitosas dos professores da Rede.

Ao que diz respeito à Inclusão, o referido documento abrange as perspectivas já referenciadas anteriormente, coadunando com os outros documentos da Rede de ensino, ao que diz respeito ao direito à diferença na igualdade de direitos, quando propõe, por exemplo, a flexibilização do tempo, respeitando o tempo, necessidades e organização das crianças. Ao mencionar que não se trabalhe na perspectiva de padrões estereotipados de corpos e modelos de normalidade, assim como rompendo com a ênfase da competitividade, eficiência, performance e rendimento, o papel do professor de Educação Física é não reforçar esses valores fortemente difundidos na sociedade (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Com relação também à acessibilidade, espaço/tempo e infraestrutura como espaço formativo, a variabilidade de propostas, de materiais, de recursos e de experiências, aliadas à acessibilidade, tanto aos ambientes físicos, quanto a acessibilidade às propostas planejadas, precisam ser uma constante na prática da Educação Física na Educação Infantil, garantindo métodos e práticas plurais e adequadas a todos.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A inserção do professor de Educação Física no corpo docente das instituições de Educação Infantil teve início em 1982, por meio da contratação de bolsistas da Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em 1987, por meio de concurso público, esse profissional passa a compor oficialmente o quadro de docentes das creches e NEIs do município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Na primeira década da presença da Educação Física na Educação Infantil da Rede, as perspectivas teórico-metodológicas que conduziam os trabalhos estavam em torno da psicomotricidade, da recreação e da aprendizagem motora, oferecendo para as práticas caráter compensatório, preparatório e instrumental (SAYÃO, 1996).

Ao longo dos anos, à medida que avançavam os debates no campo da Educação Infantil e também da Educação Física, uma aproximação com as discussões das ciências humanas e sociais privilegiou novas formas de entendimento sobre determinados temas como: formação, infância, educação e Educação Física. Os diálogos sobre essas concepções contribuíram para redimensionar os debates em torno das práticas pedagógicas, com forte incidência sobre a formação de professores. (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

A formação continuada desenvolvida a partir de 1993, especificamente para a Educação Física da Educação Infantil, foi fundamental nesse processo de mudança, culminando em participação na proposta curricular do município (SAYÃO, 1996). Essa experiência desencadeou um significativo movimento na rede, resultando em alterações importantes na forma de se ver a Educação Física para o público da Educação Infantil (WENDHAUSEN, 2006).

Segundo o documento Educação Física na Educação Infantil (2016), no período de 1993 a 1996, a orientação no campo pedagógico procurava sustentação, de maneira geral, no materialismo histórico, aproximando a Educação Infantil da Psicologia Histórico-cultural e tentando articular a formação com os conteúdos críticos acerca da função social e política da Educação Física. A partir de 1999, teve início a presença de um discurso em defesa de uma educação não escolarizante na Educação Infantil (ROCHA, 1999). Tratava-se, então, de uma discussão nascente no contexto nacional, que passou a ter forte influência na formação continuada, também dos professores de Educação Física.

As mudanças relacionadas à dinâmica dos encontros formativos, aliadas com o desejo de compreender a infância e a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física, com crianças de 0 a 6 anos, culminou na constituição do Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil da rede (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Desde sua constituição, este grupo de formação empreende debates, envolvendo alguns dos principais temas que permeiam a Educação Física na Educação Infantil, compartilhando experiências e somando esforços para contribuir com as discussões acerca da Educação Física que acontecem nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Segundo informações disponíveis no documento Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), procurou-se estabelecer uma aproximação mais efetiva da Educação Física com as discussões da Pedagogia (inclusive o que se tem construído como Pedagogia da Infância), considerando as especificidades desta etapa da Educação Básica.

Ao longo das duas últimas décadas, os debates que envolvem a Educação Física na Educação Infantil se ampliaram, juntamente com as reflexões dos encontros de formação continuada da rede, tendo sido sistematizados, por exemplo, num caderno de coletâneas de texto elaborados por consultores atuantes nesses encontros de formação (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Destaca-se, também, a dissertação de mestrado de Deborah Thomé Sayão, de 1996, que mesmo não sendo um documento elaborado pela Rede de Ensino, é de suma importância, pois é resultado de uma investigação que buscou compreender a natureza da inserção da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Com base nesses movimentos, Florianópolis (2016a) aponta que a centralidade do corpo e do movimento humano são destacados como dois elementos chave da prática pedagógica da Educação Física Infantil. Por eles, as crianças se comunicam, expressam-se e interagem socialmente. Partindo desse pressuposto, os “sentidos/significados” do movimento humano, e os “fazer pedagógicos” expostos por Sayão (2004) são fundamentais para compreendermos as possibilidades de intervenção pedagógica com crianças de pouca idade. Os princípios contidos nesses documentos têm contribuído para delimitação de eixos orientadores das práticas, auxiliando os professores

no planejamento e na reflexão de sua ação docente (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

A pluralidade de propostas, conteúdos e formas de organização do tempo da Educação Física, nas instituições de Educação Infantil de Florianópolis, pode ser observada a partir de um diagnóstico realizado junto aos professores das unidades, demonstrando a presença de variadas formas de organização. Essa pluralidade de práticas no contexto das instituições é resultado de diferentes fatores como: distintos planos de formação inicial e continuada, ausência de um documento específico da Educação Física na forma de orientações, indisponibilidade de alguns recursos materiais, localização das unidades, capacidade de mobilização de um coletivo de trabalho, dentre outros (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Justamente devido a esta pluralidade, o documento elaborado pelo grupo de estudos e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, intitulado: Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, considerando todos esses aspectos mencionados, visou delimitar orientações para auxiliar e orientar as práticas pedagógicas da Educação Física no contexto da Educação Infantil.

2.2.1 A Inclusão na Educação Física Infantil

A Educação Física é uma disciplina curricular obrigatória da Educação Básica, e como tal, não pode ficar indiferente ou neutra diante da inclusão. Como parte integrante do currículo escolar, essa disciplina deve integrar-se à proposta pedagógica do Município e contribuir na superação dos obstáculos enfrentados na implantação da Educação Inclusiva.

A Educação Física inclusiva é um desafio a ser alcançado, e para isso é necessário buscar práticas/vivências que respeitem as diferenças individuais, em prol de uma Educação Física mais coletiva (FERREIRA; BARRETO, 2011).

De acordo com Aguiar e Duarte (2005), a Educação Física inclusiva deve ter como eixo fundamental a criança. Devendo desenvolver as competências de cada uma e fornecendo a elas as mesmas condições de acesso aos conteúdos propostos e utilizando estratégias adequadas à participação de todas.

Tentando garantir o sucesso da inclusão nas aulas de Educação Física, Guimarães (2003 apud GORGATTI, 2005, p.34) sugere algumas medidas: a elaboração de uma proposta pedagógica baseada na identificação das necessidades das crianças; criação de um currículo de acordo com o contexto social; estímulo à formação continuada dos professores; utilização de materiais e instalações acessíveis; existência de equipe multidisciplinar de apoio ao professor.

A Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos tempos. São eles: jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica. Diante disso, pode-se afirmar que uma proposta para a Educação Física inclusiva deve respeitar a diversidade humana compreendendo e valorizando as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural.

Duarte e Lima (2005) descrevem a ação de inclusão na área da Educação Física para além do simples desenvolvimento de atividades físicas. O papel do professor de Educação Física é de contribuir com uma formação de cidadão, cuja ação educativa é possibilitar aprendizagens e avanços nas capacidades de adaptação da criança com necessidades especiais e a sua vivência e relação corporal.

Recentemente, observa-se a preocupação dos professores com os novos rumos da Educação Física escolar, procurando se atualizar e buscando construir propostas pedagógicas que considerem esse novo papel atribuído à Educação Física, qual seja, a integração da criança na esfera da cultura corporal de movimento.

Kassar (apud GÓES; LAPLANE, 2005) destaca que a ação educativa de inclusão é responsabilidade institucional, e que esta deve prover condições para o processo da inclusão, diferente de uma ação isolada, centrada apenas no professor. O professor precisa ter suporte e amparo da instituição para garantir que suas aulas sejam inclusivas.

O papel dos professores atuantes na Educação Infantil, assim como o enfoque das aulas de Educação Física na primeira infância é extremamente necessário, na medida em que segundo Machado e Bersch (2007), os estímulos precoces com as crianças com deficiências, já nos primeiros anos

de vida, podem ser a garantia de que elas tenham maior êxito nas práticas escolares nos anos seguintes.

Como afirma Machado e Bersch (2007), o aprendizado tem início muito precoce. Durante a primeira etapa do desenvolvimento infantil, a criança especializa e aumenta seu repertório de relações e expressões através dos movimentos e das sensações que estes lhe proporcionam; das ações que executa sobre o meio; da reação do meio, novamente percebida por ela. Sensações experimentadas, significadas afetiva e intelectualmente, armazenadas e utilizadas em novas relações vão formando um banco de dados que no futuro será retomado em processamentos cada vez mais complexos e abstratos.

Neste sentido, a criança com deficiência não pode estar em um mundo à parte para desenvolver habilidades motoras. É preciso que ela receba os benefícios tecnológicos e de reabilitação em constante interação com o ambiente ao qual ela pertence. É muito mais significativo à criança desenvolver habilidades de fala se ela tem com quem se comunicar. Da mesma forma, é mais significativo desenvolver habilidade de andar, se para ela está garantido o seu direito de ir e vir (MACHADO; BERSCH, 2007).

O ambiente escolar é, para qualquer criança, o espaço, por natureza, de interação de uns com os outros. É nesse espaço que nos vemos motivados a estabelecer comunicação, a sentir a necessidade de se locomover, entre outras habilidades que nos fazem pertencer ao gênero humano (MACHADO; BERSCH, 2007).

A Educação Infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempos, espaços e afeto.

O aprendizado de habilidades ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado que permite o convívio e a participação. A inclusão escolar é a oportunidade para que, de fato, a criança com deficiência não esteja isolada realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido (MACHADO; BERSCH, 2007).

2.2.2 Especificidades da docência

A Educação Infantil é o primeiro acesso à educação formal e é nesta etapa que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2006). Na Educação Infantil a criança tem acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, assim como experimentam a convivência com as diferenças, que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização de ser humano (BRASIL, 2007).

Em todas as áreas e todos os níveis de ensino, a busca por práticas que permitem a participação de todos, é um desafio constante para a qualificação das aulas e para a garantia de aprendizagem das crianças. Quanto mais o meio promove situações desafiadoras ao indivíduo, mais ele vai responder a esses desafios e desenvolver habilidades perdidas ou que nunca foram desenvolvidas. Se propusermos situações de acordo com a limitação da criança, ela não encontrará motivos para se sentir desafiada.

Trabalhar a Educação Física na Educação Infantil requer outras aprendizagens e competências por parte desses profissionais, trata-se de um público bastante singular, crianças de 0 a 5 anos, que apresentam diferentes formas de desenvolvimento e aprendizagem, e diferentes necessidades dos públicos maiores.

A Educação Infantil, nesse contexto, tem duas importantes funções: cuidar e educar. Cuidar tem o sentido de ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, atender às necessidades básicas, valorizar e desenvolver capacidades. Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

Os professores precisam conhecer as crianças para que seus planejamentos estejam coerentes com as demandas delas. Segundo Campeão, Habib e Felberg (apud FERREIRA, 2011), é fundamental, ao se

conhecer a criança, e em especial a criança com deficiência, e que o professor de Educação Física compreenda: quem ela é; quais os seus interesses; quais vivências corporais ela tem; que necessidades apresenta, de acordo com a sua deficiência ou não; qual a sua história de vida; se possui orientações ou restrições médicas com relação às aulas de Educação Física.

O fato de um indivíduo ter uma deficiência não significa que ele seja incapaz. O meio em que vive pode lhe proporcionar os acessos, mesmo que ele tenha a perda de uma estrutura ou função do corpo (seja ela física, psicológica ou sensorial), tornando-o, assim, apto a realizar diversas aprendizagens.

A abordagem pedagógica para as crianças com deficiência múltipla na Educação Infantil, por exemplo, enfatiza o direito de ser criança, poder brincar e viver experiências significativas de forma lúdica e informal, assim como as outras crianças. Assegura ainda o direito de ir à unidade de ensino, aprender e construir o conhecimento de forma adequada e mais sistematizada, em companhia de outras crianças em sua comunidade (MEC, 2003).

Segundo Machado e Bersch (2007), no curso de todo o desenvolvimento humano, os fatores ambientais estarão provocando e instigando o desenvolvimento dos centros neurológicos que vão se organizando e reorganizando a partir desta demanda. Pessoas que sofreram lesões neurológicas não fogem desta regra, elas devem, então, reorganizar seus sistemas de controle neurais para a retomada de tarefas perdidas ou aprendizado de outras tarefas desejadas.

Ainda de acordo com as autoras, mais do que nunca, a “oportunidade” fará a diferença e precisaremos instigar, através da estimulação, os “centros de controle” a reorganizarem-se para assumir a função da parte lesada. Nesse caso, a quantidade e, mais ainda, a qualidade de estímulos proporcionados à criança possibilitará o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e isso justifica a importância de criarmos oportunidades comuns de convivências e desafios para o desenvolvimento.

Para Machado e Bersch (2007), uma das questões que diferencia um bebê com deficiência física de outro, no processo de desenvolvimento, é que ele, pela impossibilidade de deslocar-se para explorar espontânea e naturalmente o meio, passa a ter algumas privações de experiências

sensoriais. Justificando-se, então, a importância da intervenção e estimulação precoce dessa criança, favorecendo com que ela tenha uma relação rica com o outro e com o meio.

Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se, necessita tocar, perceber e comparar, entrar e sair, necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade. (MACHADO; BERSCH, 2007)

Segundo Neto (2016), os estímulos nessa etapa da Educação Infantil devem proporcionar, para as crianças, um mundo de curiosidades para que elas interajam com mais interesse, pois o meio ambiente em que a criança está inserida irá interferir em seu desenvolvimento. O autor menciona, ainda, que o espaço físico também faz parte do processo da Educação Infantil, desde a organização até a arquitetura, e deve ser desafiador, para que a criança se desenvolva plenamente; deve ser adequado para facilitar a qualidade da ação educativa na Educação Infantil.

2.2.3 Orientações para a prática pedagógica

A Rede Municipal e Ensino conta com professores graduados para ministrar as aulas de Educação Física em seus núcleos de Educação Infantil. Esses profissionais precisam ter cursado Licenciatura na área de Educação Física e passam por concurso público para se tornarem efetivos na rede ou por processo seletivo para atuarem em caráter temporário.

Neste contexto são oferecidas formações continuadas que auxiliam os professores a se atualizarem na área, bem como ampliarem seus repertórios acerca da educação. Formações essas que já resultaram, inclusive, em um documento específico chamado: Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, publicado em 2016, e que vem sendo utilizado como recurso importante na formação de novos profissionais que chegam à Rede.

O documento mencionado traz orientações e indicações teórico metodológicas para auxiliar o professor, considerando as especificidades de cada instituição, bem como a legislação que rege a Educação Infantil nos âmbitos nacional e local, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Segundo Portaria 036/2007 da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, prevê que “a Educação Física na Educação Infantil deverá contemplar três aulas semanais de 45 minutos por turma”. O parágrafo 2º afirma que “a Educação Física na Educação Infantil deverá estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade educativa, permitindo formas diferenciadas de organização dos dias, tempo e atividades, considerando-se a especificidade da faixa etária, bem como os princípios pedagógicos para a Educação Infantil na Rede”.

A portaria deixa clara a possibilidade de flexibilização do tempo pedagógico necessário para as atividades propostas, o que corresponde a um entendimento amplo sobre a condição dos seres humanos de pouca idade e heterogêneos, e que se aproxima de princípios da Pedagogia da Infância que procura romper com a organização pautada pelo modelo escolar, composto pela fragmentação do tempo e do conhecimento.

A participação dos professores de Educação Física, nos demais momentos que compõe o cotidiano da unidade educativa, envolve a compreensão de que a educação do corpo não se limita às aulas de Educação Física. Ela acompanha, atravessa e perpassa todos os saberes e períodos que configuram o dia a dia das instituições (VAZ, 2002).

Segundo Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (2015), a corporeidade dá contornos para os modos de ser, estar, sentir e se comunicar no mundo. Para além da individualidade, ela se traduz na interação entre sujeitos, seus corpos em relação aos outros e também em relação ao espaço. Nesse sentido, ressaltamos a autenticidade da corporeidade, pois ela é singular de cada um, ela se constitui no indivíduo histórico, cultural e social: é o corpo que se expressa a partir da experiência deste sujeito.

No que concerne ao envolvimento institucional do professor de Educação Física, compreende-se o trabalho pedagógico como parte dos momentos que compõem o cotidiano das unidades, tais como: higiene, alimentação, sono, parque, comemorações, festas da família, mostra educativa, projetos coletivos, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, reuniões com as famílias, etc. Lembrando que as práticas mais diretamente ligadas à tradição da Educação Física não devem ser negligenciadas, ao

contrário, devem encontrar espaço privilegiado nessa dinâmica de trabalho (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

A mesma proposta curricular, seja a nacional ou municipal, direcionada para a Educação Infantil, é recomendada para as crianças sem deficiência e para as crianças com deficiência ou com alterações significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois valoriza o brincar como forma particular de expressão, o pensamento, a interação e a comunicação infantil, assim como a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

Quando a temática trata da ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil com vistas à inclusão, entendemos que o brincar ganha significância no papel de aprendizado da criança (FALKENBACH, 2005). O brincar capacita a experimentação concreta da criança, possibilitando um ir e vir entre as representações mentais e as ações concretas, firmando-se como um facilitador no exercício das aprendizagens.

Para Vieira (apud FERREIRA, 2011), os jogos e as atividades lúdicas são os meios ou estratégias mais utilizadas pelos professores de Educação Física para interferir no desenvolvimento, na inclusão e na aprendizagem das crianças com deficiência. O jogo é importante no processo de aprendizagem: induz à fantasia; exercita a autonomia; aprimora o desenvolvimento da linguagem, do cognitivo, do afetivo, do físico-motor e da moral.

O planejamento de atividades lúdicas permite que a criança com deficiência participe, divirta-se e sinta prazer na realização da atividade. Cabe ao professor de Educação Física encontrar soluções pedagógicas para que o nível de dificuldade avance continuamente, sem que a criança fique receosa de um possível fracasso. Importante também que esse professor proponha atividades que possam ser adaptadas à personalidade dos participantes, a motivação e ao momento da aula, proporcionando a experimentação contínua de diferentes atividades para todos.

Para os professores, portanto, pensar em inclusão implica em repensar a organização dos espaços e tempos de aprendizagem, repensar as relações entre os sujeitos, os processos avaliativos, a abordagem pedagógica; é repensar o currículo, o planejamento, enfim, todos os elementos que fazem

parte do contexto educacional e que são primordiais para o seu funcionamento.

2.3 PANORAMA DAS PESQUISAS EM ÂMBITO NACIONAL: EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Para fundamentação do estudo realizou-se uma revisão do tipo narrativa, na qual não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. A revisão da literatura narrativa, quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção. A seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva (BOTUCATU, 2015).

Durante as buscas nas plataformas Scielo, Portal de periódicos CAPES/MEC, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e LILACs, foram encontradas teses, dissertações, artigos originais e artigos do tipo revisão (sistemática e integrativa) que trouxeram um panorama daquilo que vem sendo abordado nos estudos em âmbito nacional.

Nunes, Ferreira e Mendes (2004), a partir de revisão sistemática, analisaram a produção discente nos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia sobre o público alvo da Educação Especial. Concluíram que dos trabalhos analisados, poucos se baseavam nos conhecimentos produzidos em teses e dissertações anteriormente produzidas, sendo que esses conhecimentos não eram levados em consideração na construção teórica de novas pesquisas.

Ainda, segundo os autores, fica clara então a necessidade de tornar tais publicações mais acessíveis a fim de que esses conhecimentos possam embasar os novos estudos, apontando lacunas a serem pesquisadas, o que permitirá avançar o conhecimento sobre o tema.

Oliveira, Nunes e Munster (2017) realizaram uma revisão sistemática que reuniu 60 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado, com o

tema: Educação Física e Inclusão, defendidas em 33 universidades brasileiras entre 2002 e 2015.

Constata-se que, dentre as principais lacunas apontadas pelo estudo, com relação às pesquisas da área, destacam-se: Subsidiar ações que deem suporte a novas formas de se pensar a inclusão no contexto da Educação Física, ou seja, são escassos os estudos com estratégias de apoio à inclusão, assim como faltam estudos sobre a avaliação em Educação Física na perspectiva da inclusão escolar, sobre a relação professor aluno e inclusão escolar, sobre conteúdos curriculares e inclusão, análises das produções teóricas sobre Educação Física e Inclusão Escolar, e ainda, análise das políticas públicas em relação à Educação Física e Inclusão.

Também foi possível observar que os principais enfoques das pesquisas estão relacionados à atuação do professor de Educação Física e os temas que aparecem com mais frequência são a análise da prática pedagógica, a análise do processo inclusivo e a formação continuada desse profissional.

Segundo Oliveira, Nunes e Munster (2017), tais estudos visaram identificar lacunas e sobreposições na produção do conhecimento científico, a fim de vislumbrar novos contornos nas pesquisas relacionadas à temática Educação Física e Inclusão Escolar. As temáticas abordadas pela maioria das pesquisas permanecem na perspectiva diagnóstica e não tem ousado no sentido de propor temas que direcionem, aprofundem ou ampliem as reflexões sobre o processo de inclusão de crianças, com deficiência, nas aulas de Educação Física.

A partir disso, compreende-se que é preciso buscar a realização de pesquisas que produzam conhecimentos novos e que se comprometam a responder às atuais demandas da inclusão, trazendo novas perspectivas de atuação docente, e informações que auxiliem todo o contexto educacional a repensar suas perspectivas e práticas.

No estudo de RAMOS et al (2015) sobre a percepção de professores a respeito das dificuldades para a implementação do ensino inclusivo, os resultados indicaram o predomínio de dificuldades em relação às estruturas físicas e recursos materiais para promover variabilidade e estabelecer uma sequência aos conteúdos, e ainda para a seleção e utilização de estratégias que favoreçam práticas cooperativas entre as crianças.

Neste sentido, a realização dessa pesquisa pauta-se na perspectiva de oferecer suporte teórico e prático ao que diz respeito aos questionamentos e aos desafios que se impõem no campo da Educação Física e Inclusão Escolar, tendo em vista que além de um aporte teórico atualizado, através de literatura e de documentos e políticas que regulamentam as práticas educativas inclusivas, esse estudo também se aprofundará nas especificidades da docência realizada na Educação Infantil da rede pública de ensino, buscando caminhos a seguir no decorrer deste percurso.

Quadro 1 – Estudos sobre Inclusão e Educação Física

Autor /Ano	Objetivos	Metodologia	Resultados / Conclusões
GREGUOL, M. et al. 2018	Analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência dos alunos.	Para tanto, 35 professores de Educação Física de 15 escolas públicas de Londrina responderam individualmente ao Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire (TIAQ) - Questionário de Atitudes dos Professores com relação à Inclusão.	Os resultados mostraram que, de um modo geral, os professores são otimistas com relação à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, embora seja destacada a falta de apoio recebido pela escola como uma barreira importante no processo. O tempo de experiência e sexo do professor, bem como o tipo de deficiência do estudante, foram fatores de influência nas atitudes.
LARA L. M., et al. 2018	Verificar de que modo esses discursos acerca da qualidade na educação/educação física são produzidos por esses interlocutores a partir de suas realidades locais.	O desenvolvimento da presente pesquisa contou com a colaboração de sete professores/pesquisadores vinculados a universidades públicas em três países da América Latina; preenchimento de questionário online organizado por meio de ferramentas do GoogleDoc, composto por questões relacionadas à formação de professores em Educação Física; dados sobre a organização da Educação Física escolar; à tematização da cultura nas aulas de Educação Física.	Os pesquisadores entendem a qualidade na educação como aquela que reconhece e valoriza a diversidade, a autonomia, a corporalidade dos sujeitos e suas distintas formas expressivas. Observam-se aproximações em falas que visualizam a existência da qualidade na educação física escolar como algo em processo, melhorada, respectivamente, com a ampliação da pesquisa e da pós-graduação, com a vivência de práticas corporais que possibilitem formas conscientes de expressão e com a possibilidade de qualificar a vida dos sujeitos em formação.
BOCK, K. L. G, 2018	Caracterizar a produção científica sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e sistematizar algumas contribuições voltadas à eliminação de barreiras metodológicas nos contextos de aprendizagem.	As buscas foram realizadas em bases de produção científica e finalizaram-se em julho de 2016. Neste estudo, foram incluídos os trabalhos publicados na forma de artigos científicos entre os anos de 2011 e 2016.	O estudo mostra que o DUA, por contemplar a diversidade de formas de aprender, tem o potencial de promover processos educativos inclusivos. Diferentes respostas surgiram para a pergunta de pesquisa, mostrando que o DUA pode, de fato, contribuir de diferentes maneiras na eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais. A compreensão sobre deficiência como uma condição humana, aliada aos princípios do DUA, mostrou-se potencializadora de uma mudança na maneira como se estabelece a relação ensino-aprendizagem.

GONÇALVES, RICHTER, e BASSANI. 2017	Compreender a relação entre percurso docente e processos de legitimação da Educação Física na Educação Infantil em diferentes âmbitos e dimensões: na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.	Os dados foram produzidos por meio de Entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras de Educação Física que se encontram em momentos distintos e distantes temporalmente de atuação profissional na Educação Infantil.	A narrativa singular de cada docente remonta a trajetória de luta por um espaço para a Educação Física na RMEF, mas também no interior da instituição e remete a um conjunto de esforços pelo reconhecimento da área pela comunidade, especialmente mediante estudos em grupos de formação.
M. C. COSTA e MUNSTER, M. A. V. 2017	Analisar e descrever as adaptações nos elementos base do currículo comum, empregadas por professores de Educação Física, voltadas à participação de estudantes com deficiência visual.	Sob a perspectiva qualitativa, trata-se de um estudo de campo desenvolvido em três escolas da rede regular de ensino em município localizado no interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio das técnicas de observação sistemática e entrevista semiestruturada.	Os resultados obtidos nessa pesquisa evidenciaram a escassez e até mesmo a inexistência de adaptações curriculares voltadas às necessidades dos estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Conclui-se que a ausência de adaptações curriculares nas aulas de Educação Física implica em barreiras de acesso e constitui em impedimento para o aproveitamento da aprendizagem por parte dos estudantes com deficiência visual.
OLIVEIRA, P. S. NUNES, J. P. S. MUNSTER, M. A. V. 2017	Mapear e analisar a produção discente envolvendo a temática Educação Física e Inclusão, a partir de teses e dissertações oriundas dos programas de Pós-Graduação no Brasil.	Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo revisão sistemática de literatura.	Foi encontrado um total de 73 estudos, sendo 60 dissertações e 13 teses, defendidas em 33 universidades brasileiras, entre 2002 e 2015. Os trabalhos analisados foram organizados em 10 categorias temáticas. Verificou-se que as pesquisas têm sido centradas no processo de formação do professor de Educação Física e na atuação deste. Embora o número de publicações venha crescendo nos últimos anos, é necessário descentralizar os temas de pesquisa estudados, a fim de adotar uma visão sistêmica e subsidiar ações que deem suporte a novas formas de se pensar a Inclusão no contexto da Educação Física Escolar no Brasil.
MACHADO, R.B. 2017	Analisar a constituição de uma política de inclusão que convoca o professor de Educação	Inscrita numa perspectiva pós-estruturalista, esta pesquisa discute as relações entre uma política de inclusão no Brasil e os professores de educação	Foi possível perceber que há uma articulação entre os diversos órgãos, os quais regulam a prática do professor de educação física dentro de uma política inclusiva.

	Física e as implicações para as atuais práticas desses docentes.	física. Esta é uma pesquisa genealógica, baseada nos estudos foucaultianos. O corpus foi composto por leis e programas dos ministérios da Educação, Saúde e Esporte.	
CASTRO, et al. 2016	Discutir o PQE, como um instrumento de melhoria da qualidade educacional, tendo como parâmetros os documentos oficiais	pesquisa empírica (abrangendo oito polos da SEE/SP e três escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Região de Pirassununga) e sua análise a partir do arcabouço teórico.	Dentre suas principais conclusões, pode-se afirmar que fatores intra e extraescolares compõem a qualidade educacional, tanto para a SEE/SP, como para os sujeitos pesquisados. Apesar disso, a organização escolar enfatiza o produto sobre o processo educacional.
L. M. F. L. et al. TAVARES, 2016	Investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental.	Foram entrevistados 52 professores sendo: 25 professoras regentes, 17 professoras apoio e 10 professores de educação física. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Utilizou-se a análise de conteúdo e, como referencial teórico, o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano.	No que diz respeito à formação dos docentes, categorias de análises foram identificadas: o reconhecimento da importância da formação pelos docentes, a angústia pela percepção de formação insuficiente, a busca pela formação continuada ou ainda por especializações através de cursos e até mesmo pós-graduação como forma de preencher essa lacuna, crítica ao conteúdo das disciplinas cursadas, formação como facilidade de acesso à informação, distância entre teoria e prática. A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que se relacionam diretamente com essas crianças.
CARVALHO. A. F. et al. 2016	Analisar a percepção de conhecimento de professores que atuam nesse nível de ensino sobre temas relativos à inclusão de crianças com deficiências em aulas regulares, e como eles procedem nesses casos.	Pesquisa de campo. Uso de questionário que versava sobre temas básicos para o trabalho com crianças com deficiências: autonomia; inclusão social; especificidade de crianças com deficiência; avaliação; adaptações e possibilidades de movimento corporal. A primeira parte de cada questão se referia à percepção do professor sobre seu conhecimento do tema, em uma escala Likert, e a segunda solicitava que o professor explicitasse o conhecimento que tinha, através de um	Um índice elevado de desconhecimento sobre o tema foi relatado em todas as questões, variando de 23,76% a 52,97% (conforme Tabela 1). Em relação a estímulos à autonomia e à inclusão social de crianças com deficiência, o índice declarado de conhecimento foi de 37,63%; sobre inclusão social entre adultos e crianças em atividades motoras, foi 34,65%. Índices semelhantes foram observados para o desconhecimento do assunto, respectivamente 38,12% e 34,65%.

		exemplo de como agiria com a situação.	
FIORINI S. L. M, 2016	Identificar as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, em turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada.	Os participantes foram dois professores de Educação Física que atuavam em Escola Municipal de Ensino Fundamental, do 1° ao 5° ano, de uma cidade da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo. Realizaram-se filmagens de 12 aulas de P1 e 16 aulas de P2.	Para P1 foram identificados três temas: situações de sucesso, dificuldade relacionada à estratégia, e a falta de ação propositiva em relação à inclusão. Para P2 foram identificados sete temas: situações de sucesso e dificuldades relacionadas à seleção do conteúdo, à estratégia de ensino, ao recurso pedagógico, às características dos alunos, à falta de ação propositiva em relação à inclusão e possibilidades e dificuldades relacionadas à presença da professora de sala na Educação Física. Conclui-se que, os dois professores encontravam dificuldades para incluir os alunos com deficiência e alunos com autismo, mas eles também vivenciavam situações de sucesso. As filmagens permitiram um detalhamento das necessidades dos professores e o entendimento de que a formação continuada deveria ser desenvolvida no sentido de, considerar o contexto das aulas, auxiliar na minimização das dificuldades e valorizar as ações de sucesso
CUNHA, R.F.P. 2015	Analisar as concepções e os princípios de educação escolar inclusiva que caracterizam as ações pedagógicas de professores de Educação Física que acolhem estudantes com deficiência.	Pesquisa qualitativa, estudo de casos múltiplos com dois professores de Educação Física da rede pública de ensino de Fortaleza. As coletas de dados consistiram na aplicação de entrevistas e observações das aulas, com base em uma escala construída para esse fim.	Os resultados evidenciaram que as barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência são uma constante na prática dos professores. As falas dos professores indicaram um descompasso em seus depoimentos acerca da inclusão escolar que reflete em suas práticas, visto que estas não favorecem a inclusão dos estudantes com deficiência. Conclui-se que é preciso um maior investimento na formação dos professores de Educação Física, para que estes possam utilizar recursos, materiais e estratégias que favoreçam a inclusão.
RAMOS, V. et al. 2015	Descrever as percepções de professores, a respeito das dificuldades para implementar o ensino inclusivo nas aulas	Realizou-se um estudo de abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados utilizou-se um roteiro de entrevista estruturada e semiestruturada. A entrevista semiestruturada permitiu a obtenção de descrições dos professores	Os resultados indicam o predomínio de dificuldades em relação às estruturas físicas e recursos materiais para as aulas; para promover variabilidade e estabelecer uma sequência aos conteúdos, e ainda para a seleção e utilização de estratégias que favoreçam a prática cooperativa entre os alunos.

	regulares de Educação Física.	sobre suas percepções a respeito das dificuldades metodológicas, contextuais e de conteúdos para a implementação do ensino inclusivo. Os dados foram tratados com a técnica de análise de conteúdo com categorias determinadas a priori.	
DUEK, V. P. 2014	Situar o potencial dos casos de ensino para a análise das práticas pedagógicas, focalizando estratégias e recursos empregados no trabalho com alunos com deficiência na sala de aula inclusiva.	Adotou-se o modelo construtivo-colaborativo, tendo os casos de ensino como principal estratégia de coleta de dados.	Os resultados indicam contribuições dos casos de ensino para sistematização e compartilhamento de práticas pedagógicas realizadas na sala de aula, fomentando processos de reflexão docente e tomada de consciência, pelas professoras, das inúmeras possibilidades de intervenção junto ao aluno com deficiência, bem como o redimensionamento de suas práticas. Evidencia-se, assim, a adequação dos casos como ferramenta passível de ser empregada em pesquisas e em programas de formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva.
KASSAR, M. 2014	Analisar características da formação de professores, considerando os programas do governo federal para a formação de um sistema educacional inclusivo.	Análise documental.	Os resultados evidenciam a existência de grande número de professores graduados, em especial os que atuam no atendimento educacional especializado e na educação especial. No entanto, as análises indicam precariedade da formação quando os dados são cotejados, levando-se em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiências.
P. J. B. G FILHO et al. 2013	Analisar criticamente estudos indexados em inglês, na base de dados ISI Web of Science que tenham como objetivo principal ou secundário verificar as crenças, atitudes, opiniões e comportamentos docentes associados à	Realizaram-se buscas na base de dados ISI Web of Science entre os períodos de 1994 a 2010	Oito artigos fizeram parte das análises envolvendo esta temática. Pode-se concluir que a produção científica Internacional, nas bases de dados adotadas, evidenciou que os professores de Educação Física julgam que suas escolas estão mal preparadas e que há necessidade de experiências práticas, informações e formação para o ensino de pessoas com deficiência, pois os docentes que mantiveram atitudes menos favoráveis são os mesmos que relataram ter pouca ou nenhuma formação na área da Educação Física adaptada, ocasionando assim, um sentimento de

	inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física regular na literatura internacional.		despreparo profissional.
R. M. C. GARCIA et al. 2011	Procurou-se neste artigo apresentar e analisar as políticas e os programas que constituíram a área no período definido, com especial atenção para o Programa de implementação de salas de recursos, Programa Educação inclusiva: direito à diversidade e Programa Incluir.	Aborda a política nacional de Educação Especial, discutindo os principais referentes orientadores e normativos no período 1991-2011. Foram abordadas a concepção de Educação Especial e os “serviços” correlatos. Na segunda parte do texto desenvolvemos análise da produção do Grupo de Trabalho - GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd acerca da temática política educacional nos seus vinte anos de existência.	O balanço de produção revelou a importância das pesquisas desenvolvidas no país e socializadas no âmbito da GT 15 da ANPEd para a compreensão das políticas de Educação Especial no Brasil, no que se refere aos princípios e conceitos fundamentais, proposições e dinâmicas de implementação em redes estaduais e municipais de ensino. O balanço de produção revelou a importância das pesquisas desenvolvidas no país e socializadas no âmbito da GT 15 da ANPEd para a compreensão das políticas de Educação Especial no Brasil no que se refere aos princípios e conceitos fundamentais, proposições e dinâmicas de implementação em redes estaduais e municipais de ensino.
P. J. B. G. FILHO et al. 2011	Desenvolver uma revisão sistemática sobre as concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física do sistema regular de ensino e o seu impacto sobre o movimento de inclusão educacional no Brasil na última década.	Realizaram-se buscas nas bases de acesso público e no idioma português, entre os períodos de 1994 a 2010.	Treze artigos fizeram parte das análises envolvendo esta temática. Pode-se concluir que as concepções, as opiniões e as atitudes dos professores de Educação Física sobre a inclusão educacional estão associadas, principalmente, à formação acadêmica, às competências percebidas na atuação com pessoas com deficiência, ao tempo de experiência de magistério com pessoas com deficiência, ao gênero do docente e à vinculação administrativa da escola.

GORGATTI, M. G. JÚNIOR, D. R. 2009	Analisar as percepções de professores de Educação Física do sistema regular de ensino diante da inclusão de alunos com deficiência.	Na pesquisa, 90 professores de Educação Física escolar responderam a uma escala com 18 afirmações.	Pode-se observar que a percepção geral dos professores pesquisados foi negativa para com a inclusão. O pessimismo mais forte dos professores foi por não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência. Os professores com menor tempo de experiência mostraram visões mais positivas no que se refere aos benefícios de todos os alunos com a inclusão.
K. R. M. CAIADO et al. 2009	Compreender os rumos da implementação da política inclusiva, por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais.	A reflexão sobre as diretrizes, materiais e documentos do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade a partir dos depoimentos de gestores de um município-polo permitiu levantar algumas questões relacionadas ao modo como a política inclusiva está sendo implantada	Os resultados apontam que essas tensões podem ser entendidas a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais.
BENVEGNÚ, 2009	Analisar e avaliar as barreiras arquitetônicas em estudos de caso realizados em escolas públicas a fim de definir as prioridades de reforma que possam promover a acessibilidade espacial para os alunos com deficiência, visando atender condições básicas de inclusão escolar.	Estudo de caso nas escolas da rede regular de ensino do município de Florianópolis, com o intuito de conhecer, compreender e avaliar as dificuldades e as habilidades a partir das capacidades funcionais dos alunos com deficiência, quando na realização das atividades básicas do ser humano (mobilidade, comunicação e compreensão) no ambiente escolar. Foram selecionadas escolas que oferecem atendimento educacional especializado e que atendem o ensino fundamental. Observação, descrição, investigação documental e espacial, levantamento técnico, entrevistas semiestruturadas.	Pode-se destacar a importância de atingir uma visão global para avaliar as condições ambientais de acessibilidade espacial e devolver uma atuação local sobre a busca de soluções. Além disso, é primordial a importância do conhecimento sobre as diferentes necessidades humanas e suas capacidades funcionais para que as soluções projetuais possam atender a acessibilidade espacial. Deve-se ter em conta que o conhecimento desses dados são indispensáveis para a criação de espaços inclusivos a todas as pessoas, independentemente das suas características individuais. Assim, a acessibilidade espacial é um requisito para a equidade de oportunidades entre as pessoas no desenvolvimento das atividades humanas.

FALKEMBACH, A. P. 2007	Investigar a temática da inclusão de crianças com necessidades especiais na prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.	A metodologia é de corte qualitativo, os participantes do estudo são professores de Educação Física da rede regular de ensino que possuem crianças com necessidades especiais nas suas aulas da Educação Infantil. A coleta de informações utilizou instrumentos como entrevistas e observações.	Os resultados do estudo são apresentados em categorias: compreensão da inclusão na prática da Educação Física; experiências relacionais do professor com crianças com necessidades especiais; perspectivas de qualificação profissional; suporte pedagógico para o processo de inclusão. O estudo permite evidenciar que os professores de Educação Física reconhecem a inclusão como uma necessidade pedagógica, porém a formação continuada e a prática pedagógica carecem de aprendizagens e avanços nessa área.
NUNES, L. R. O. P. et al. 2004	Analisar a produção discente nos programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia sobre o público alvo da Educação Especial.	Revisão Sistemática.	Os autores concluíram, a partir da análise do referencial teórico de tais trabalhos, que poucos estudos se baseiam nos conhecimentos produzidos em teses e dissertações anteriormente defendidas. Em grande parte das pesquisas analisadas, os conhecimentos produzidos anteriormente não eram levados em consideração no momento da construção do corpo teórico de novas pesquisas.

Fonte: A autora (2019)

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Este estudo constitui-se numa pesquisa qualitativa de caráter descritivo interpretativo. Segundo Bogdan e Biklen (2013), nesta abordagem o investigador é o principal mecanismo de obtenção de informações, os dados são recolhidos em ambiente natural e analisados, principalmente, de forma indutiva.

Estudos descritivos interpretativos são delineados como aqueles que, além de descrever os fenômenos observados, interpreta-os com o intuito de compreender e aprofundar-se nos limites de uma realidade específica (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Este tipo de pesquisa visa aprofundar-se em fenômenos ou realidades específicas, a fim de identificar como se constituem, de que forma se dão as relações, o que trazem nas entrelinhas. Para GÜNTHER (2006) deve-se empregar uma abordagem teórico-metodológica que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social, considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica.

Configura-se como um estudo de casos múltiplos, que, segundo Yin (2010) consiste em apresentar e analisar os dados de cada participante, individualmente, bem como identificar regularidades e especificidades entre as percepções dos próprios participantes, confrontando os resultados mais significativos entre si.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possui, atualmente, 89 Núcleos de Educação Infantil que atendem ao todo 13.760 crianças de 0 a 5 anos, em período integral e parcial⁴, sendo que destas, 221 crianças possuem algum tipo de deficiência. Esses Núcleos estão vinculados à Diretoria de Educação Infantil, que dentre outras atribuições, assessora e supervisiona as unidades de Educação Infantil públicas e privadas do Município, estabelecendo

⁴ Fonte: Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – Março/2019.

diretrizes, objetivos, metas e estratégias no que se refere à organização e à gestão do sistema educacional, além de planejar, articular, acompanhar e avaliar a formação dos profissionais.⁵

O ensino da Rede Municipal de Florianópolis é ofertado por profissionais devidamente capacitados, graduados em suas áreas de atuação e conta com Propostas Curriculares devidamente fundamentadas, elaboradas em conjunto com os profissionais, assessores, diretorias e em parceria com as universidades locais, pesquisadores e consultores.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é considerada referência em Educação Inclusiva em âmbito nacional e segundo Machado (2013), destaca-se por suas iniciativas inovadoras, entre as quais a implementação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado, em 2002, adiantando-se à própria Política Nacional de Educação Especial de 2008.

Nos Núcleos de Educação Infantil Municipal, de Florianópolis, atuam atualmente 134 professores de Educação Física, sendo 62 professores efetivos e 72 professores substitutos⁶, que realizam um trabalho pedagógico articulado com os demais profissionais que atuam nesta etapa de ensino. Em relação aos professores efetivos, 42 são mulheres e 20 são homens e 54,8% destes atuam na rede há mais de 10 anos. Todos possuem graduação em sua área específica de atuação.

A Rede fornece formação continuada a todos os grupos de profissionais que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando todos os componentes curriculares e áreas de atuação. Cada grupo de profissionais vinculados ao quadro do magistério recebe uma formação de caráter obrigatório, realizada em seus dias de “hora atividade”⁷ e conta também com outras formações de caráter facultativo.

⁵ Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Florianópolis: www.pmf.sc.gov.br acessado em 10/06/2019.

⁶ Fonte: Departamento de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis Junho/2019.

⁷ A chamada “Hora atividade” na Rede Municipal de Ensino refere-se ao tempo previsto ao professor para elaboração de sua documentação pedagógica (planejamentos, registros, avaliações), assim como para estudos, aperfeiçoamento, atendimento às famílias, reuniões com supervisores e participação em reuniões pedagógicas promovidas pela unidade de ensino, conforme Portaria Municipal nº 006/2018.

Estes movimentos contribuem para que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis seja considerada referência para outras redes públicas de ensino e que se destaque em suas políticas e propostas relacionadas à Educação.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, optou-se por eleger como aptos à participarem, apenas professores pertencentes ao grupo de efetivos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, considerando que os professores que atuam em caráter temporário não possuem estabilidade nesta Rede de Ensino e podem, a qualquer momento, desvincular-se dela.

Neste contexto, a seleção dos participantes foi realizada, de forma intencional (YIN, 2010), analisando-se as listagens de professores efetivos de Educação Física da Educação Infantil da Rede, e selecionando aqueles que se enquadravam nos demais critérios estabelecidos para a pesquisa.

Para participar do estudo, os professores precisaram atender aos seguintes critérios: a) Possuir no mínimo cinco anos de experiência em Educação Física; b) Ser efetivo na Rede Municipal de Ensino; c) Atuar na Educação Infantil; d) Ter participado da formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação, entre 2010 e 2018; e) Estar atuando com crianças com alguma deficiência em suas turmas; f) Expressar disponibilidade e motivação em participar da pesquisa.

Após análise das listagens e contatos com os professores, selecionamos cinco profissionais que se enquadravam em todos os critérios e demonstravam interesse em participar. Na realização dos agendamentos das entrevistas, uma professora desistiu, por motivos pessoais, restando assim, quatro professores efetivamente dispostos a participar.

Destes quatro professores, dois eram homens e duas mulheres, que atuavam em quatro diferentes unidades de Educação Infantil. Três deles frequentavam as formações oferecidas pela Rede, regularmente, e apenas um havia se ausentado das formações no último ano. Todos estavam atuando em turmas com crianças com deficiência. Suas idades variaram entre 34 e 46 anos e o tempo de experiência em Educação Física escolar entre 7 e 20 anos. Para manter o sigilo da identidade dos participantes foram utilizadas as siglas P1, P2, P3 e P4 para se referir a cada um deles.

Quadro 2 – Professores participantes da pesquisa

Professor(a)	Sexo	Idade	Escolaridade	Experiência
P1	masculino	34 anos	Especialização	7 anos
P2	feminino	46 anos	Mestrado	20 anos
P3	feminino	44 anos	Mestrado	18 anos
P4	masculino	36 anos	Cursando Mestrado	15 anos

Fonte: a autora (2019)

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a obtenção dos dados da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) Entrevista estruturada, com objetivo de obter dados biográficos dos professores, quanto ao nome, idade, sexo, naturalidade, escolaridade, tempo de experiência de prática profissional, tempo de experiência na Rede, assim como as turmas com as quais estavam atuando; E b) Roteiro de entrevista semiestruturada, com o objetivo de identificar a compreensão dos professores a respeito da Política de Educação Inclusiva adotada pela Rede Municipal de Ensino e como essa compreensão se transpõe em seus planejamentos e práticas pedagógicas.

Antes da elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada, foi construída uma matriz conceitual elaborada pela autora, com base nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, como a Portaria municipal vigente 122/2016 e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede, e ainda, com base em literatura especializada na área. Essa matriz contempla os aspectos relacionados à compreensão que os professores têm a respeito dos princípios que regem a Política de Educação Inclusiva presente nos documentos orientadores da Rede, no que se refere ao Direito à Educação, Direito à Diferença e Direito à Acessibilidade.

Quadro 3 - Matriz Conceitual referente à Compreensão de Educação Inclusiva:

	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Educação Inclusiva	Direito à Educação	Conceitual	Matrícula e frequência Convívio social Participação Aprendizagem Segurança e salubridade
		Política	
		Legal	
	Direito à Diferença	Individual	Diferentes tempos, interesses e formas de aprender
		Cultural	Diferentes Pertencas étnicas, religiosas, costumes, tradições, manifestações, o que trazem de seus grupos familiares, suas comunidades, suas origens
		Social	Diferentes formas de se relacionar com os outros e com o meio, de se comunicar, de se expressar ao mundo, Linguagens
	Direito à Acessibilidade	Física	Acesso aos Espaços/ambientes (entrada, circulação e permanência)
		Comunicativa	AEE (Libras, braille, comunicação alternativa) Recursos humanos e materiais
		Pedagógica	Acesso às atividades propostas, conteúdos, materiais didáticos e paradidáticos
		Saúde e Cuidado	Recursos humanos/Professores e auxiliares, materiais de higiene básica e alimentação

Fonte: A autora (2018)

Baseando-se nesta matriz, foi construído o roteiro de entrevista semiestruturada, que segundo Marconi e Lakatos (2010), pode ser caracterizada como aquela que parte de questionamentos básicos, mediante a um roteiro composto por tópicos com formulações flexíveis, que permitam ao sujeito discorrer sobre um determinado tema. A escolha por este instrumento se deu justamente por seu caráter flexível, o que possibilitou nos aprofundarmos nas respostas dadas pelos professores, acrescentando novas indagações e enriquecendo a qualidade dos dados. Como afirmam Thomas;

Nelson e Silverman (2012), este instrumento permite que o pesquisador reformule ou acrescente perguntas quando julgar necessário, a fim de obter respostas mais claras ou detalhadas, além de assegurar resultados mais consistentes.

Na entrevista semiestruturada, as questões precisam ser formuladas de forma a permitir que o entrevistado discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. É um questionamento mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos (entrevistado e entrevistador) a um relacionamento recíproco, de confiabilidade (ROSA; ARNOLDI, 2008). Ainda segundo as autoras, essas entrevistas frequentemente dizem respeito a crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem, contudo, que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

A primeira parte da entrevista semiestruturada contou com perguntas referentes às fontes de conhecimentos dos professores, com questões acerca de sua experiência formativa a respeito da Educação Inclusiva, nos contextos Formal e informal de aprendizagem, a partir de perguntas como: *“Durante a Graduação você teve contato com alguma disciplina, conteúdo ou professor que abordasse a perspectiva da Educação Inclusiva?”*, *“Durante a formação continuada fornecida pela Rede, já foi trabalhado o tema da Educação Inclusiva com vocês?”* e *“Você já pesquisou livros, revistas, artigos ou documentos que falem sobre Educação Inclusiva?”*.

Na segunda parte da entrevista semiestruturada as questões versaram sobre o conhecimento acerca dos documentos orientadores da Rede e sobre a compreensão dos professores a respeito da Educação Inclusiva. Com questões como: *“Você conhece os documentos orientadores das práticas pedagógicas da Rede? Quais e com qual aprofundamento?”*, *“Onde e com qual frequência tem acesso a esses documentos?”*, *“O que você compreende sobre Direito à Educação?”*; *“O que você compreende sobre Direito à Diferença?”* e *“O que você compreende sobre Direito à Acessibilidade?”*.

Com relação ao Direito à Educação para todos, procurou-se identificar a compreensão dos professores acerca dos aspectos conceituais, políticos e

legais que envolvem esse princípio, no que se refere a matrícula e frequência, participação, aprendizagem e convívio social. Já quanto ao Direito à diferença, foram elaboradas questões com a intenção de identificar aspectos relativos ao respeito às diferenças individuais, culturais e sociais. E considerando o Direito à acessibilidade, foram elencados aspectos relativos à acessibilidade arquitetônica, comunicativa, pedagógica e de saúde e cuidado.

Foram elaboradas, também, questões mais abrangentes sobre a compreensão que os professores fazem da Educação Inclusiva, como: *“Qual seu entendimento sobre Educação Inclusiva?”*; *“Onde ou como você acredita que adquiriu essa compreensão?”*; *“Você acha que essa compreensão influencia no seu trabalho como professor?”*; *“Você se sente preparado(a) para trabalhar a Educação Física nessa perspectiva inclusiva?”*.

A terceira parte da entrevista visou verificar de que maneira os princípios desta Política de Educação Inclusiva influenciam a organização da prática pedagógica do(a) professor(a). Essa dimensão teve como variáveis: Planejamentos, Conteúdos, Estratégias e Avaliações. Foram realizadas perguntas como: *“Você poderia descrever quais os principais objetivos de ensino propostos em seus planejamentos e por que esses?”*; *“Quais conteúdos você costuma elencar para suas aulas?”*; *“Quais estratégias de ensino você utiliza? Pode exemplificar?”* e *“Como são as avaliações? Quais principais aspectos abordados nessas avaliações?”*.

Ainda nesta dimensão faz-se um aprofundamento na Experiência Profissional do(a) professor(a) com a inclusão, em especial, referente às crianças com deficiência, tendo como variáveis: Quando, onde, como eram as práticas e como são agora, como ocorre a relação com as famílias, dificuldades e auto eficácia. Foram realizadas perguntas como: *“Você poderia me contar quando atuou pela primeira vez com crianças com deficiência?”* ; *“Onde foi?”*; *“Como lidou com a questão da inclusão destas crianças em suas aulas?”*; *“Como você lida com essa questão hoje?”*; *“Você tem contato com as famílias destas crianças?”* e *“Qual a participação de cada uma delas em suas aulas?”*.

Visando garantir a credibilidade dos instrumentos de coleta de dados, realizou-se a validação de instrumento, que segundo Gil (2008), define-se como a capacidade de um instrumento possuir precisão em relação ao fenômeno estudado. O roteiro de entrevista semiestruturada foi analisado e

validado por três Doutoradas relacionadas às áreas da Educação Infantil, Educação Inclusiva e Educação Física.

Primeiramente foi realizado contato telefônico com cada especialista para verificar a possibilidade de adesão a este processo. Mediante aceite, encaminhou-se via e-mail a Matriz conceitual e o Roteiro de entrevista semiestruturada para que as três Doutoradas realizassem análise com relação à pertinência e coerência dos instrumentos face aos propósitos do estudo.

Segundo as especialistas, o roteiro abrange os principais aspectos da prática docente e das concepções dos professores sobre Educação Inclusiva e particularmente, o conhecimento acerca dos documentos da rede Municipal de Ensino. As sugestões das especialistas foram acatadas, versando entre acréscimo de questões, alterações e ainda retirada de texto complementar. No roteiro de entrevista foram acrescentadas duas questões: a de nº 5 – *“Você tem informação se a Rede oferece formação sobre Educação Inclusiva?”* e a de nº 25 – *“Você conhece o trabalho realizado nas salas multimeios? Já estabeleceu algum diálogo com esses(as) profissionais?”*

Ainda foram alteradas as questões nº 9 – *“Como essa compreensão influencia no seu trabalho como professor?”* Que passou para o seguinte formato: *“Essa compreensão influencia no seu trabalho como professor(a)? De que maneira?”*

A questão nº 23 – *“Qual a importância do seu papel como professor na inclusão dessas crianças?”* Que passou para um formato menos diretivo: *“Na sua visão, qual o papel do professor para a inclusão dessas crianças?”* E ainda a questão de nº 16 que continha uma introdução como texto complementar referente aos três princípios relacionados à Educação Inclusiva e passou a ser mais objetiva, sem a introdução, definida da seguinte forma: *“Nessa perspectiva, o que você compreende sobre Direito à Educação?”*

Após as adequações, o roteiro de entrevista foi novamente enviado às especialistas para apreciação e considerado validado. Para que a pesquisadora obtivesse melhores resultados nas entrevistas reais, foram realizadas três entrevistas piloto para testar o roteiro e certificar-se de que ele não precisaria de outros ajustes.

3.5 COLETA DE DADOS

Visando a autorização para a realização do estudo com os professores, foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis uma carta de apresentação da pesquisadora, assim como o seu Projeto de pesquisa para análise e concordância da Gerência de Educação Continuada em parceria com a Diretoria de Educação Infantil. Concomitantemente, toda documentação necessária foi encaminhada ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, solicitando parecer favorável à realização da pesquisa.

Pesquisas envolvendo seres humanos tem como obrigatoriedade passar por análise e aprovação, antes que sejam aplicados os testes e os demais procedimentos (ROSA; ARNOLDI, 2008). Mediante a aprovação deste estudo, pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob o parecer nº 3.140.265, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis aprovou a realização da pesquisa com seus professores e realizou o contato com os diretores das unidades educativas onde os mesmos atuam. O contato com a Direção de cada unidade, também chamada de chefia imediata, é um pré-requisito exigido pela Secretaria Municipal de Educação, visando a ciência destes para a realização de pesquisa com seus professores.

Após a obtenção de todas as autorizações, cada professor(a) selecionado(a) foi contatado(a) individualmente, três deles pessoalmente e um por telefone, para verificação do seu interesse em participar da pesquisa. Perante o aceite, realizou-se o agendamento das entrevistas, com data, local e horário mais convenientes para cada um deles.

Segundo Rosa e Arnoldi (2008), é imprescindível considerar o lugar, o momento e os meios selecionados, como preparativos básicos, devendo a preferência do entrevistado ser atendida, proporcionando-lhe condições de privacidade e tranquilidade no momento da realização da entrevista. Seguindo esta compreensão, a entrevista com o primeiro participante do estudo foi realizada na unidade educativa onde ele atuava, em sala reservada e em horário com pouca interferência externa.

O segundo e o terceiro participantes preferiram realizar as entrevistas em suas residências, também em espaços reservados e sem interferência externa.

Já o último entrevistado, optou por realizar a entrevista no Laboratório de pesquisa em Pedagogia do Esporte LAPEF, pertencente ao Centro de Ciências da Saúde e do Esporte CEFID/ UDESC, também em sala reservada e sem qualquer interferência externa.

Antes de todas as entrevistas, procurou-se criar uma aproximação inicial entre entrevistador e entrevistado, através de um bate papo informal e descontraído, visando criar um vínculo de segurança e acolhimento, compreendendo que para Rosa e Arnoldi (2008), faz-se necessário o estabelecimento de uma inter-relação entre entrevistador e entrevistado para que se crie o vínculo e o grau de confiabilidade, resultando em dados fidedignos para a pesquisa.

A partir desse momento, explanaram-se os objetivos do estudo e foram esclarecidas eventuais dúvidas antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Para Rosa e Arnoldi (2008), através deste documento, o participante não apenas concordará em participar da pesquisa, mas deverá, também, tomar essa atitude plenamente consciente dos fatos, dos questionamentos que lhe serão feitos, dos motivos da entrevista, dos riscos e dos favorecimentos que os resultados podem ocasionar, assim como, da sua liberdade de deixar de ser participante, caso sinta necessidade, por qualquer que seja o motivo.

Os dados obtidos durante toda a entrevista foram captados através do aplicativo “gravador de voz” do celular “Samsung J7 Pro” da pesquisadora, e como garantia em caso de algum problema técnico, utilizou-se também o gravador de voz Sony ICD-PX312, devidamente posicionados entre a pesquisadora e o(a) entrevistado(a).

Iniciou-se a coleta de dados com a entrevista estruturada (APÊNDICE B), visando a obtenção de informações pessoais e de caracterização dos participantes, com dados como nome, idade, unidade de ensino onde trabalha, tempo de serviço, dentre outras. Essas perguntas foram importantes para se traçar o perfil de cada um dos professores pesquisados.

A seguir, a primeira etapa da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) teve como intuito obter informações sobre a Experiência Formativa dos profissionais, com relação à Educação Inclusiva, na Graduação, Pós Graduação, Formação Continuada e Contextos Informais. A partir destes

questionamentos, foi possível identificar algumas das fontes de conhecimentos destes profissionais, assim como obter um histórico de seus processos formativos, a fim de compreender, posteriormente, a influência destes contextos em suas aprendizagens e ações.

Na segunda etapa da entrevista, as perguntas versaram sobre a compreensão que os professores têm de Educação Inclusiva e seus conhecimentos acerca dos princípios adotados pela Rede Municipal de Ensino em seus documentos orientadores. A partir destes questionamentos foi possível identificar quais conhecimentos os professores têm sobre cada um dos princípios como o Direito à Educação, o Direito à Diferença e o Direito à Acessibilidade, assim como a compreensão que fazem da Política de Educação Inclusiva de maneira ampla.

Já na terceira etapa, foram realizadas perguntas referentes às experiências profissionais destes professores com a Inclusão, mais especificamente, com crianças que possuem alguma deficiência. Suas experiências prévias com crianças com deficiência, perguntas relacionadas ao planejamento do professor, aos objetivos e estratégias de ensino, assim como os critérios utilizados nas avaliações que nos revelaram um panorama de como esse professor constitui sua intervenção. Ao relatarem suas práticas cotidianas foi possível identificar de que maneira os princípios da Educação Inclusiva estão presentes na organização pedagógica destes professores e de que forma influenciam em suas práticas.

A duração média de tempo de cada entrevista foi de 48 minutos, totalizando 195 minutos de áudios transcritos. Rosa e Arnoldi (2008) complementam que a subjetividade entre entrevistador e entrevistado deve também ser levada em conta, pois poderá transformar-se em dados relevantes para os resultados e os objetivos a serem alcançados.

Após as transcrições, os arquivos com as entrevistas foram enviados para que cada participante conferisse aquilo que foi transcrito e informasse a pesquisadora, em caso de equívoco.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados, de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008).

Neste sentido, a análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, que se caracteriza como um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizadas para explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens. É a busca dos significados, procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre a qual se debruça (BARDIN, 2016).

De forma geral, este processo de análise consiste primeiramente em estabelecer a unidade de análise que diz respeito às palavras ou proposições sobre o assunto que se pretende investigar. Consiste também na determinação das categorias de análise, que diz respeito ao agrupamento e classificação dos resultados ou assuntos encontrados.

Nesta pesquisa, foram adotadas categorias definidas *a priori*, conforme a Matriz conceitual (QUADRO 2), determinadas a partir da literatura especializada dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e portaria municipal vigente 122/2016.

A primeira categoria de análise diz respeito à compreensão dos professores sobre o princípio do Direito à educação para todos. A segunda categoria de análise traz a compreensão dos professores sobre o princípio do Direito à Diferença. Já a terceira categoria de análise aborda os aspectos referentes à compreensão dos professores sobre o Direito à Acessibilidade.

Utilizou-se neste estudo os seguintes procedimentos para análise de dados: transcrições, interpretação dos casos e descrição de cada caso individualmente, e por fim, cruzamento e confronto das informações de todos os casos, como proposto por Yin (2010).

Ao final da organização do texto dos resultados, contendo biografia e compreensão dos professores sobre os princípios da Educação Inclusiva, novamente solicitou-se a confirmação dos entrevistados, a fim de identificar se eles se sentiam representados nos referidos textos.

O processo de certificação das informações e das interpretações acerca das falas dos professores foi fundamental para a garantia de validade do estudo. Segundo Gibss (2009), a validade faz mais sentido se o pesquisador é realista e, nesse caso, vale a pena tentar garantir que a análise esteja o mais próximo possível do que está realmente acontecendo.

4 RESULTADOS

4.1 BIOGRAFIA DE P1

Aos 34 anos de idade, e natural de Florianópolis (SC), P1 é professor de Educação Física efetivo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 2012. Graduado em Educação Física - Licenciatura plena, pela Universidade do Estado de Santa Catarina, o professor concluiu sua graduação em 2008 e posteriormente fez uma especialização em “Condicionamento físico e saúde no envelhecimento” em uma universidade particular de Florianópolis. Com carga horária de trabalho de 40h semanais, o professor leciona em um dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM) de Florianópolis, atendendo uma média de 185 crianças, de um a cinco anos de idade, em nove turmas.

O professor (P1) considera que seu primeiro contato com a prática docente foi ainda na graduação, durante o estágio curricular, no qual precisava organizar planejamentos e ministrar aulas em parceria com o professor da escola, onde o estágio acontecia. Após se formar, trabalhou em academia como instrutor de musculação, professor de artes marciais para crianças e adultos, e ainda, como *personal trainer* para depois ingressar na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino através de concurso público.

O professor está em constante busca por atualização. Participa de cursos de formação continuada, realiza leituras, pesquisa vídeos e outros materiais na internet e dialoga com outros profissionais da rede. Nota-se um comprometimento com o seu fazer profissional, atrelado às questões sociais e humanitárias que envolvem as crianças pequenas, público com o qual trabalha. Sua busca pessoal, vai além da área da Educação Física, mas perpassa pelas áreas da Educação, Sociologia e Neurociência, trazendo-nos a compreensão de que quando atuamos com a formação de seres humanos muitas áreas estão inter-relacionadas. O “ser professor” requer, então, conhecimentos advindos de múltiplas fontes e habilidades que vão além daquilo que é proposto no currículo da formação deste profissional.

Durante a graduação, no estágio curricular obrigatório, P1 teve seu primeiro contato com um estudante cego. Isso lhe fez perceber, de imediato, a necessidade de planejar um ensino que considerasse a especificidade daquele estudante. Naquele momento, o então graduando (P1) percebeu que cada

estudante tem demandas específicas e que compete à unidade de ensino e seus profissionais ofertarem uma Educação Inclusiva.

Neste mesmo período, o professor teve ainda uma disciplina relacionada aos esportes adaptados, na qual, além dos textos, o professor também proporcionava, aos acadêmicos, contato com pessoas com deficiência, convidando-os para trabalhar nos jogos realizados pela Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE).

Eu trabalhei bastante durante a universidade com o tema inclusão dentro da Educação Física. Não só assistir, mas trabalhar, auxiliar. Trabalhei em um evento que era só para amputados. Foi uma cadeira que eu atuei bastante, não só dentro de sala, mas a gente sempre saía nas atividades extraclasse. (P1)

Para o professor (P1), o contato com estudantes com deficiência desde a graduação, e que se manteve posteriormente em suas experiências docentes, o tornaram mais reflexivo em relação à Educação Inclusiva, despertando-lhe a necessidade de pesquisar mais sobre o tema. Segundo ele, a cada especificidade vivenciada nas turmas, era preciso apropriar-se das melhores formas de garantir que aquelas pessoas com deficiência também participassem de suas aulas, e isso foi fundamental para a construção do seu conhecimento.

Eu sempre tive alunos com deficiências diagnosticadas, tive PC, tive síndrome de down, tive autistas, e eu sempre trabalhei para incluir eles da melhor forma possível, buscando também conhecimentos, através de artigos, assistindo documentários, conversando com outros professores sobre o assunto, na própria formação de Educação Física também. (P1)

Para além do contexto formal da graduação, P1 destaca suas buscas pessoais a respeito do tema, movido por interesse próprio, mas também por suas necessidades, ao se deparar, na prática, com crianças que apresentavam demandas bastante específicas, como cegueira ou paralisia cerebral. Atuar, desde o início da carreira, com necessidades bastante singulares das crianças, no contexto da prática escolar, trouxe para P1 uma experiência de busca por novas formas de conceber a educação.

O professor (P1) afirma, ainda, que as relações com os outros colegas professores, tanto dentro das unidades em que trabalhou, quanto nos momentos de formação continuada, são importantes meios de trocas de

experiências e aprendizagens, pois ao conhecer e dialogar sobre as práticas com os pares, acaba refletindo e conhecendo melhor também sua prática.

Desde 2012, o professor participa regularmente da formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino e, segundo ele, ainda não teve nenhum encontro específico relacionado ao tema Inclusão. Entretanto P1 afirma que o tema surge esporadicamente nas falas dos professores, tanto nos momentos de formação, quanto nos momentos de conversas informais durante os intervalos dessas formações.

Na formação específica dentro da Educação Infantil ainda não veio a parte de inclusão. Trabalharam outros temas, esse ano a gente estava trabalhando sobre avaliação. Teve assim, às vezes, quando a gente conversa dentro do grupo, às vezes surge o tema, mas não dentro de uma aula específica. A gente tem, na verdade, o intervalo onde a gente conversa com os outros colegas professores e coloca situações, troca experiências, troca planejamentos...(P1)

Para o professor, um contexto significativo de aprendizagem relacionado à Educação Inclusiva é o momento do intervalo. Lá, fora da sala de formação, ocorrem os diálogos e as trocas com os pares, onde se encontram em conversas informais, trocando planejamentos e experiências de ensino.

O professor (P1) reconhece que a Rede Municipal de Ensino oferece, paralelamente, outros cursos, nos quais os profissionais podem se inscrever. Contudo, segundo ele, existe uma dificuldade relacionada ao tempo que os professores não têm disponível, para além da carga horária da formação específica da Educação Física, o que é considerado, por ele, como uma barreira para sua participação nos outros cursos.

Esse ano foram vários cursos oferecidos, cursos específicos, mas só o curso específico de Educação Física, já tinha uma grade horária forte, então, para eu pegar outro tomaria muito mais tempo na agenda. Então, esse ano acho que tinha, esse ano tinha e tem o grupo livre de Educação Física que eles fazem também, mas é como eu falei, na Educação Física, a inclusão sempre está em debate, mas não especificamente. (P1)

O professor (P1) tem uma visão de que proporcionar Educação Inclusiva para todos é uma busca que não se finda em uma aula, mas que permanece latente nas reflexões dos professores, continuamente. Embora perceba que a sua prática foi se aperfeiçoando à medida em que as demandas se apresentaram, ele reconhece que não consegue ser sempre inclusivo, mas que

está sempre nesta busca. Na sua percepção, o mundo muda o tempo todo, então o trabalho docente é uma construção contínua que exige dedicação e pesquisa, prática e reflexão constante.

4.1.1 Compreensão de P1 sobre o princípio do Direito à Educação

A partir do relato de P1, identificou-se a relação entre o Direito à Educação, com a garantia de qualidade na educação. Para ele, apenas garantir o acesso da criança à escola não é suficiente, é preciso a garantia de uma educação de qualidade. Essa qualidade é referenciada por P1, primordialmente, por um corpo docente qualificado. O mesmo remete um papel de suma importância ao professor, que segundo ele, precisa buscar e construir seus conhecimentos, ir além da sua formação inicial, ser um “leitor de mundo”.

Eu acho que todos têm que ter direito a uma educação de qualidade. E para ter acesso a uma educação de qualidade, ela (a criança) tem que estar inserida em um meio onde tenham profissionais qualificados, pessoas com uma boa qualificação, que entendam, compreendam, que tenham uma boa compreensão de mundo. Um professor, ele tem tamanha importância, ele não pode ser só um pedagogo, ele tem que ser um leitor do mundo, ele tem que ser uma pessoa com conhecimento. (P1)

Eu acho que a educação não é só ter acesso à educação, tem que ter acesso a uma educação de qualidade. Então, você tem que na educação atrair bons profissionais e você tem que garantir uma formação para esses profissionais, e garantir também a possibilidade de ele continuar a formação dele. (P1)

Para a efetivação do Direito à uma educação de qualidade, P1 fala sobre atrair bons profissionais, garantindo formação continuada e possibilitando tempo ao professor para qualificar seus estudos. Ele complementa abordando a questão da constituição do professor, compreendendo que formar-se professor exige acesso ao conhecimento, diálogo com outras áreas, acesso à cultura e ao lazer e aprofundamento em sua área de atuação. Além disso, destaca outras condições necessárias para que esse profissional se qualifique como: oferta de formação continuada, remuneração adequada, boas condições de trabalho, demanda de tarefas, coerentes com tempo para estudo e planejamento.

Você tem que garantir uma formação para esses profissionais, e a possibilidade de ele continuar a formação dele. Porque a gente tem

que ter o nosso tempo para leitura, tudo isso requer investimentos, investir em educação. Então se é difícil para o professor pagar as contas, aí tem que sobrar um dinheirinho para comprar um livro diferente, ir ao cinema, ir ao teatro, adquirir cultura para ser uma pessoa melhor, para poder ser uma pessoa com maior desenvolvimento intelectual, para poder passar isso para o aluno. O professor, ele tem que ler muito, não tem que ler só a área dele, ele tem que ler sobre tudo, ele tem que ser uma... porque ele vai ter tamanha convivência, tamanha influência com a criança com o aluno, que quanto maior o conhecimento do professor, maior a integração dele com o mundo, maior a capacidade dele, melhor vai ser para o aluno. (P1)

O professor (P1) refere-se ainda ao Direito à Educação, afirmando que somos educados o tempo todo, que as crianças absorvem tudo que está ao seu redor, independente de qual contexto esteja. Para ele, o professor é um grande exemplo na vida da criança, já que ela passa boa parte do seu dia na instituição de ensino. Isso não exime a responsabilidade da família, pois sua compreensão é que as duas esferas se complementam e precisam ser igualmente responsáveis pela educação das crianças.

[...] Discordo quando dizem que “a escola é para ensinar, a educação vem de casa” educar, não é algo que você escolhe fazer ou não, as pessoas estão sempre absorvendo aquilo que está ao seu redor, as crianças mais ainda. Então, por mais que você não queira educar, você vai estar educando, para o bem, ou para o mal. Você vai ser o exemplo, as crianças passam muito tempo com a gente. (P1)

4.1.2 Compreensão de P1 sobre o princípio do Direito à Diferença

Na compreensão de P1, o Direito à Diferença perpassa pela aceitação (por parte de crianças e adultos) de que não somos iguais e temos o direito de sermos diferentes uns dos outros. Segundo ele, as afirmações de que somos todos iguais é algo que prejudica a compreensão das diferenças humanas. Se compreendermos, que como seres humanos temos semelhanças, mas que cada ser é único, então as diferenças existem para todos e não apenas para aqueles que estão à parte de algum padrão pré-estabelecido.

O direito à diferença é a criança aceitar que ela não é igual às outras, ela aceitar que nem todo mundo é igual. Inclusive, eu tenho pensado, conversado, eu acho errado dizer “todos somos iguais”, é um equívoco falar isso. É melhor falar: todos somos diferentes, mas sempre temos algo em comum, e a principal coisa em comum é que somos seres humanos, mas não somos iguais. (P1)

Para P1, o Direito à Diferença engloba, além da percepção das diferenças humanas, físicas, fenotípicas, étnicas, mas também as diferenças sociais e culturais. O professor aborda essas diferenças sociais e culturais, compreendendo que precisam ser consideradas nos planejamentos, pois caracterizam as pertencas das crianças, ao mesmo tempo que ampliam os repertórios. Neste sentido, as aulas de Educação Física, precisam ser inclusivas para todos, respeitando suas múltiplas dimensões e as variadas pertencas.

Toda aula de Educação Física, ela tem que ser inclusiva para todos os alunos, às vezes a gente vê só o aluno que tem uma deficiência diagnosticada que precisa ser incluso, mas às vezes você tem aquele aluno com menos habilidade, o aluno que está sendo excluído por alguma questão de preconceito, de cor, ou preconceito social. Independente se tem um diagnóstico ou não, todas as crianças precisam ser incluídas, porque elas não são iguais, ninguém é igual. (P1)

Ainda com relação às diferenças, segundo P1, hoje a Educação Física já aborda a compreensão de que as crianças têm diferentes tempos de desenvolvimento e de aprendizagem e isso se reflete nas perspectivas acerca do ensino, especialmente na Educação Infantil, onde o viés não é o competitivo, mas sim, o colaborativo.

A Educação Física de formar atletas, os melhores, isso não existe mais, para quem estuda, para quem está na área da educação isso não existe mais, não precisa mais nem ser abordado. As crianças têm uma maturidade, idade biológica diferente da idade cronológica. Todos precisam estar inclusos, e as crianças têm sempre níveis diferentes de aptidões. (P1)

Um grupo com crianças de uma mesma idade possui diferentes tempos de aprendizagem e diferentes interesses e aptidões. Cabe a(o) professor(a) identificar essas diferentes aptidões e valorizá-las, assim como respeitar o tempo de cada criança para se ambientar, se expressar e realizar as atividades propostas. Segundo o professor (P1), ao compreender os aspectos inerentes às diferenças, os professores passam a comparar menos e a valorizar mais cada conquista das crianças.

Para P1 garantir o Direito à Diferença, é, também, respeitar as diferenças étnicas. Em sua opinião, o respeito às diferentes pertencas étnicas não é apenas o fato de não ofender alguém pelo seu fenótipo, mas também o fato de

valorizar e admirar as variadas etnias, sem supervalorizar uma delas ou elencar alguma como a ideal ou padrão.

Aquela ideia do ideal. Às vezes esse preconceito se dá de um jeito. Ah, ninguém é preconceituoso ali (no NEIM), claro, ninguém trata mal, eu nunca vi ninguém tratando mal uma criança por ser negra, só que às vezes eu vejo aquela criança que é a loira de olho azul, aí quando ela chega, as professoras vem: Ai que anjo! Que coisa linda, vem cá e esse olho lindo... E eu falei assim: olha, isso não é legal, não é legal vocês darem toda essa atenção para essas crianças e vocês não exaltarem a beleza das outras. (P1)

O professor (P1) acredita que uma forma de respeitar cada um em suas diferenças, garantindo esse direito, é valorizando cada criança como ela é, vislumbrando que suas belezas não possuem um estereótipo, mas compreendendo e externalizando que existem muitas belezas diferentes.

Uma vez, uma menina que era negra, fez um desenho que deveria representar ela de mãos dadas com o professor de Educação Física, e ela estava com o cabelo loiro no desenho, e eu falei para ela assim: esse aqui não é o teu cabelo. O teu cabelo é tão bonito! A gente tem que exaltar as características de todos, e não só daquela loira de olho azul. (P1)

4.1.3 Compreensão de P1 sobre o princípio do Direito à Acessibilidade

Para o professor (P1), Direito à Acessibilidade engloba elementos relacionados ao acesso físico e estrutural, como por exemplo, rampas para cadeirantes, portas e banheiros adaptados. Segundo ele, estes são elementos básicos para que a criança consiga frequentar a unidade de ensino.

Para mim, acessibilidade é a criança cadeirante, por exemplo, ela tem que ter uma rampa, isso é o básico. Ela tem que ter as condições de acesso". (P1)

O professor aborda, também, o acesso comunicativo, mencionando como exemplo as crianças surdas e a necessidade do ensino da língua de sinais e seus intérpretes. Segundo ele, ainda não se fez presente uma criança surda em suas turmas, mas reconhece que este seria um fator essencial para garantir a essa criança a possibilidade de se comunicar e de compreender o que está sendo falado nas aulas.

Eu nunca tive uma criança surda, muda, mas se não estiver alguém ali, pronto, para trabalhar com os sinais de Libras, inclusive eu não

conheço, não sei trabalhar com Libras, ela não vai ter acessibilidade.
(P1)

Ainda como acesso comunicativo, o professor (P1) refere-se ao acesso a exames oftalmológicos que possam identificar problemas de visão das crianças e posterior possibilidade de aquisição de óculos como importantes na garantia deste acesso ao conhecimento.

Se uma criança tem o problema oftalmológico e ela não tem um óculos, ela não tem acessibilidade. Então, uma simples miopia pode ser um problema de acessibilidade, se ela não tiver o óculos. Às vezes, isso acontece muito na Educação Infantil, porque às vezes a criança tem problema de visão, mas ainda não está diagnosticado, e eles não entendem porque ela não consegue pegar a bolinha, fazer a atividade, vai ficando frustrada, porque ela tem problema de visão.
(P1)

O professor (P1) aborda ainda outras barreiras que precisam ser vistas com atenção para que a criança tenha sua acessibilidade garantida, seja por ter alguma síndrome que demanda necessidades específicas, seja também pela barreira da condição social, de morar em área de risco, em comunidades vulneráveis, e até riscos dentro da própria família que podem dificultar seu acesso à instituição de ensino e ao conhecimento.

Às vezes tem barreiras que podem ser por uma síndrome, ou pode ser pela questão social que ela vive mesmo. A gente tem crianças que são de áreas de risco. (P1)

Em relação ao seu conhecimento sobre as salas multimeios e as equipes que trabalham nelas com atendimento educacional especializado, P1 afirma que a unidade onde atua não conta com esse serviço, mas que talvez uma escola próxima ofereça. Afirma que o contato com a equipe acontece esporadicamente, quando há alguma demanda específica.

Então, eles vêm quando tem uma criança ali, com alguma demanda, só vieram conversar comigo nos casos onde tinha dificuldades de adaptação. Então, se a criança, por exemplo, tem uma criança com o diagnóstico de autismo, mas ela não tem nenhum problema de adaptação na creche, ela consegue, ela está inclusa nas atividades, participa muito bem, então, nunca foi comentado, a equipe multimeios nunca entrou em contato comigo com supervisão, para estar falando sobre essa criança. E já a outra criança com autismo, que ela está com dificuldades de inclusão e isso foi colocado pelos pais também, então assim eles estiveram lá para fazer a avaliação, mas fizeram a avaliação, eu não obtive um retorno pós avaliação deles, eu só tive

vamos dizer assim, umas dicas momentâneas deles para saber como a gente poderia agir. (P1)

O professor (P1) acredita que a acessibilidade precisa ser concedida à criança, por todos aqueles que fazem parte do contexto escolar, em especial, o professor que é o responsável pela organização e execução das aulas de Educação Física. P1 reforça a importância das famílias na verificação da garantia deste e dos demais direitos que precisam ser efetivados. Segundo ele, precisa ser uma parceria, a família precisa cobrar da instituição e do poder público, mas a instituição também precisa verificar se a família está cumprindo seu papel.

4.2 BIOGRAFIA DE P2

Natural de Curitiba (PR), a professora de Educação Física, de 46 anos, iniciou a graduação em 1993 na Universidade Federal de Santa Catarina, concluindo o curso em 1996. Segundo ela, não havia ainda a distinção entre licenciatura e bacharelado, estando apta a atuar nas duas instâncias. Iniciou sua atividade profissional como instrutora em academia, onde atuou até 1999. Depois disso, começou a lecionar na Educação Física escolar, a princípio nos anos iniciais em escola privada, depois no Ensino Superior e por fim, voltando à Educação Básica, totalizando então 20 anos de experiência em sala de aula.

Tem especialização em Atividade Física e Saúde e Mestrado na mesma área, concluído em 2003, também pela Universidade Federal de Santa Catarina. No ano de 2011, começou a trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde se efetivou através de concurso público em 2015. Nestes 7 anos, na Rede Municipal, trabalhou na Educação de Jovens e Adultos, Projetos no contra turno escolar e atualmente está na Educação Infantil, atuando 40h semanais em um dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM) da Rede. P2 atende crianças de zero a cinco anos de idade, em oito turmas, totalizando uma média de 140 crianças.

A professora (P2) tem experiência em várias etapas de ensino e traz um amplo repertório de vivências e práticas na Educação Física escolar. Acompanhou os processos de transição da Educação Inclusiva, desde a perspectiva integrativa (acesso à escola regular para aqueles que estivessem aptos) e as primeiras legislações publicadas a respeito dessa integração, até

as mudanças para perspectiva inclusiva (onde todos têm acesso à escola regular).

Percebe-se a preocupação de P2 em ampliar seus repertórios, quando admite que existem lacunas a serem superadas para a qualificação de suas práticas. Reconhece que para fazer uma educação de qualidade é de suma importância pesquisar e buscar aperfeiçoamento profissional, mas ressalta que as condições gerenciadas pelo sistema educacional e as políticas públicas precisam também estar a serviço da Educação.

A partir dos relatos da professora (P2), percebe-se que a formação inicial em Educação Física, há 22 anos, lhe trouxe alguns fundamentos básicos relacionados à Educação Inclusiva, como as Políticas Públicas, que naquele momento visavam garantir o direito básico às crianças com deficiência a serem matriculadas e frequentarem a escola regular.

As especificidades de cada deficiência também foram mencionadas por P2 como uma lembrança relevante da Graduação, onde, segundo ela, eram trabalhadas pela professora de forma bastante dinâmica. Nestas aulas, pessoas com deficiência eram convidadas a ir à universidade para relatar suas experiências no esporte. Solicitava-se também aos graduandos, tarefas de elaboração de planos de aula para a promoção de atividades físicas adaptadas, que eram apresentadas em seminários, e posteriormente, aplicadas em projeto de extensão.

Ela falava sobre as políticas públicas, ela falava sobre as especificidades de cada deficiência e depois a gente fazia os seminários para propor aulas e programas e atividades físicas, esportes, para o público. Ela levou pessoas que viviam nessas condições e praticavam esportes, ela levou cadeirante, levou um cego, esses foram os que mais me marcaram, ficou marcado isso. Então eu já sabia como, ao encontrar uma pessoa cega na rua, como ajudar, como que tu tens que se colocar, então a gente saiu de lá sabendo. (P2)

A professora (P2) afirmou que ter cursado essa disciplina na graduação foi relevante para sua formação, pois ali ela teve os primeiros contatos com estudantes com deficiência. Segundo ela, a professora ia muito além dos textos, ela fazia os graduandos vivenciarem a inclusão de forma bastante significativa, adentrando o dia a dia dessas pessoas.

Em relação às formações fornecidas pela Rede Municipal de Ensino, P2 afirma que participa regularmente do grupo dos professores de Educação Física desde 2011, e que nos últimos anos debateram bastante as questões relacionadas ao currículo, às relações étnico-raciais e à avaliação. Segundo ela, a Inclusão passa superficialmente, geralmente vem na fala de algum professor que apresenta alguma dificuldade específica, mas não como tema principal da formação.

Essa questão da inclusão é só quando aparece algum aluno autista, uma criança com alguma deficiência ou assim, uma situação que exija que tu tenhas que se apropriar daquele conhecimento para poder atuar melhor com a criança. A inclusão ela passa assim como, eu não vejo assim coisas muito práticas que a gente possa trabalhar... cada um meio que vai por si, tentando fazer o que dá. (P2)

A professora (P2) reafirma a importância da formação continuada na constituição do professor, reconhecendo que muitos temas importantes são trabalhados neste espaço, mas que, com relação às especificidades da Educação Inclusiva, ainda há muito a se fazer.

O que a gente precisa mesmo é formação. Formação. A palavra é formação. Se a gente não vai lá na nossa hora atividade, para a formação, aprofundar com quem está estudando isso, a gente vai ficar pra trás... Até tem pessoas que são autodidatas e conseguem ir atrás... Se eu tirar um tempo para isso eu vou atrás, porque quem passou por Pós e Mestrado, já sabe o caminho das pedras para achar os artigos, só que esse ano eu não me dediquei para isso. A gente ainda está com muitas outras coisas. (P2)

A perspectiva da professora (P2) reconhece que a qualificação profissional em relação à Inclusão depende desses dois movimentos: o processo de formação continuada, que precisa ser ofertada pela Rede, mas também o engajamento de cada profissional que precisa realizar suas buscas a fim de suprir as demandas existentes.

Ao afirmar que realiza poucas leituras sobre Educação Inclusiva, a professora (P2) acredita que não segue uma concepção teórica específica, mas que se baseia nos próprios documentos da Rede para realizar seus planejamentos e intervenções. Acredita que a prática cotidiana também vai lhe trazendo elementos e que, muitas vezes, age pela tentativa e erro, organizando sua prática e avaliando aquilo que deu certo.

A professora compreende a Educação Inclusiva como um conjunto de práticas, ações, materialidades e espaços que são conjuntamente pensados, planejados, refletidos e aperfeiçoados para garantir a participação de todos, incluindo no convívio, nas trocas, nas interações e nas aprendizagens e não apenas fisicamente presente dentro da sala.

A professora (P2) relata ter dificuldades na busca pela inclusão de todas as crianças, especialmente pelo fato da Educação Física ser uma aula bastante dinâmica, de movimento e integração do grande grupo, o tempo todo, sendo difícil lidar com os tempos e formas de participação de cada uma delas.

4.2.1 Compreensão de P2 sobre o princípio do Direito à Educação

Ao falar sobre o Direito à Educação, P2 remete-se à possibilidade de acesso, como requisito fundamental para a garantia desse direito. A compreensão perpassa não apenas pela garantia de matrícula, mas também pela garantia de um ambiente e de uma educação acessível a todas as crianças. Ao relacionar o ambiente acessível, a professora menciona um dos Núcleos de Educação Infantil da Rede que, segundo ela, não é acessível, portanto não garante esse direito à Educação para todos:

Me vem a palavra acesso, porque não adianta estar no papel que é direito de todos, mas não tornam essa educação acessível. Por exemplo, não adianta dizer que aluno cadeirante é bem-vindo se pra chegar no NEIM tem um monte de escada, onde a criança do grupo 1, antes de aprender a andar, ela aprende a escalar as escadas, daí tu vai pôr um aluno cadeirante lá? Não tem como? Se não há acesso, então ela não tem o direito igual aos outros. (P2)

A Professora (P2) relata também, a questão da qualidade do trabalho do professor, mencionando sua formação, qualificação e comprometimento com a aprendizagem das crianças, trazendo o conceito de cuidar e educar como indissociáveis e centro das ações pedagógicas na Educação Infantil.

Eu acho que os profissionais têm que ter essa formação para não improvisar, se a criança tem o direito ela tem que ter pessoas que saibam como fazer o cuidar e o educar naquela situação que ela apresenta. (P2)

Ao mencionar o termo “a situação que ela apresenta” P2 refere-se à necessidade do(a) professor(a) conhecer as especificidades de cada criança,

seus limites e possibilidades. No caso específico de crianças com deficiência, o professor precisa apropriar-se das melhores maneiras de trabalhar o desenvolvimento daquela criança, sem improvisos. Um professor qualificado, em sua visão, precisa compreender a criança em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais e, acima de tudo, estar apto a atendê-las em todas as suas demandas.

O comprometimento com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, na visão de P2, é quando o professor visa garantir que as vivências e as experiências na unidade de Educação Infantil sejam imbuídas de significados para eles. Propor ampliações de repertórios a partir de novos referenciais culturais, linguísticos, artísticos, corporais, compõe um conjunto de práticas fundamentais ao exercício do professor, na busca pela qualificação de suas práticas.

4.2.2 Compreensão de P2 sobre o princípio do Direito à Diferença

A professora (P2) compreende o Direito à Diferença como o direito de poder ser diferente, trazendo a perspectiva de que ser diferente não é um problema. Sua compreensão é que esse direito garantiria às crianças a liberdade de não precisar adequar-se a padrões pré-estabelecidos e utiliza muito, como exemplo, a questão dos diferentes fenótipos.

Direito de ser diferente, passa muito por aquilo que a gente discute nas relações étnico raciais, né. Direito de não ter aquela ditadura da aparência, um padrão... de que a beleza está em todas as possibilidades de ser, né? De fenótipos, não só daquele ideal. (P2)

[...] quando a gente começou a levar as histórias das princesas negras de posições de destaque onde os pais eram reis, a coisa muda, né. O olhar do outro muda, todo esse empoderamento da criança na situação. (P2)

Percebe-se que na compreensão de P2, as diferenças étnicas, culturais e fenotípicas precisam ser abordadas, conhecidas e valorizadas para que se garanta o Direito à Diferença. Segundo ela, a educação que temos ainda é bastante Eurocêntrica e faz-se necessário ampliar esses repertórios com as crianças.

Como eu já tenho um eixo que é relações étnico-raciais e práticas corporais sempre visando contemplar o indígena, o negro e a nossa

descendência europeia também, mas eu ocupo bastante do meu planejamento com negro e indígena. (P2)

A professora (P2), compreende a necessidade de contemplar em suas aulas, variados elementos culturais, que não se limitem à cultura europeia, mas que, contemplem também, outras culturas como a negra e a indígena. Em suas aulas possibilita às crianças uma ampliação de repertórios para aquelas que não conhecem tais aspectos culturais, assim como, visa garantir a possibilidade de identificação e pertencimento àquelas que se reconhecem nessas manifestações culturais. Cita, como exemplo, a Capoeira, as histórias com personagens negras em destaque, brincadeiras populares e de referenciais indígenas, ritmos, danças, maculelê, jogos cooperativos.

Ainda no que se refere ao Direito à Diferença, P2 menciona a questão dos padrões de desenvolvimento motor estabelecidos para as faixas etárias. Segundo ela, é importante que seja observado, nas crianças, se o seu desenvolvimento está adequado, pois desta forma o professor poderá intervir e estimular mais aquilo que ainda não foi conquistado. Contudo, reconhece que isso deve ser feito de forma lúdica, a partir de brincadeiras e que não se deve esperar os mesmos resultados para todas as crianças.

O que eu faço também é ver o desenvolvimento motor, mas existem padrões para todas as situações, e não é porque eu olho isso que eu vou fazer uma divisão entre eles. É só para ver se precisa de ajuda, se precisa ser mais estimulado, e também as crianças não ficam sabendo disso. Mas a criança é diferente naquele fazer, então o que precisa ser feito para que ela se sinta bem? Se ela se sente bem assim, não tem problema, mas eu preciso proporcionar as condições para que ela alcance autonomia. (P2)

A professora (P2) compreende que essa observação não se trata de uma homogeneização, mas, ao contrário, traz às crianças o direito de serem estimuladas adequadamente e de terem garantidas suas necessidades específicas referentes ao desenvolvimento motor. Essa observação é feita durante as brincadeiras como, por exemplo, na brincadeira de pular o laguinho, é observado se a criança já consegue pular com os dois pés juntos, com um de cada vez, e assim por diante. Isso faz parte dos registros da professora e a auxiliam na hora de realizar avaliações descritivas sobre o desenvolvimento das crianças.

Assim como as questões relacionadas ao comportamento da criança também são aspectos considerados importantes pela professora na hora da avaliação descritiva da criança. P2 remete o comportamento às questões sociais como saber dividir os brinquedos, de que forma a criança interage com as outras, se permite que outros participem das brincadeiras, entre outros aspectos. Apesar das diferenças, espera-se da criança determinados comportamentos socialmente aceitos e que respeitem os direitos fundamentais dos demais, visando a garantia de uma convivência harmônica.

Mesmo com a compreensão de que existem diferentes formas de se relacionar, a professora afirma que é, também, papel do professor(a) auxiliar as crianças nessas questões das relações sociais, como apresentam os núcleos de ação pedagógica descritos no currículo da Rede.

4.2.3 Compreensão de P2 sobre o princípio do Direito à Acessibilidade

Para a professora (P2), Direito à Acessibilidade é o direito de poder circular pelos espaços com autonomia, seja pela cidade, no transporte público e também no ambiente escolar. Para ela, os elementos mais básicos são as rampas de acesso à unidade, que se tornam fundamentais para as pessoas, com alguma dificuldade de locomoção, terem acesso à unidade, sejam elas crianças, famílias e também profissionais.

Não adianta dizer que o direito é de todo mundo, se o próprio espaço físico não te inclui. E não inclui. Ali onde eu trabalho depois de anos eles fizeram aquela rampa, porque tinha o pai dessa criança que eu te falei que vinha com a cadeira e era difícil ele levar o menino até lá dentro, ai fizeram a rampa pra ele. Sim, o acesso é pra família também, né... Como a criança ia entrar sozinha? Professor cadeirante nem se fala, já nem pega aquela vaga porque não vai conseguir entrar na creche. (P2)

O relato da professora abrange que o direito a um espaço acessível não se resume apenas às crianças, a instituição escolar precisa ser acessível à toda a comunidade escolar. No caso citado por ela, a unidade só percebeu a necessidade de adequar a entrada quando surgiu uma criança cujo pai era cadeirante e a mãe tinha um membro inferior amputado.

A professora P2 relaciona o Direito à Acessibilidade às estruturas físicas das unidades de ensino, lembrando que a Educação Física por si só já necessita de espaços condizentes com as práticas corporais e espaços amplos

para movimentação dos grupos. Segundo ela, os Núcleos de Educação Infantil precisam ser acessíveis para todas as crianças e também proporcionar espaços adequados às práticas corporais. Segundo ela, na unidade onde atua tem espaços como o bosque, o campo de areia e os parques que são excelentes, têm acessibilidade. Porém, não são cobertos, então a dificuldade aparece nos dias de chuva, quando é preciso utilizar as próprias salas ou então o refeitório para as atividades.

A professora aborda, também, a questão das materialidades, alegando que na unidade de ensino costumam ter sempre os mesmos tipos de materiais, como: bolas, arcos, raquetes, cordas, pernas de pau, entre outros. Então os professores acabam utilizando recursos da contribuição espontânea dos pais ou, ainda, criando materiais com sucatas para garantir mais variedade de práticas corporais e para que tenham relação com as temáticas das atividades desenvolvidas. Segundo ela, o ideal seria planejar quais práticas corporais serão oferecidas, quais os materiais necessários e a partir deles poder realizar as práticas adequadamente. A utilização de materiais diversificados pode auxiliar na qualificação do ensino e das possibilidades de participação das crianças.

A professora (P2) alega não ter conhecimento sobre as salas multimeios, mas acredita que na escola próxima ao NEIM, possivelmente exista esse tipo de sala para atender as crianças do Ensino Fundamental com alguma deficiência. Segundo ela, existe uma pessoa que vai, às vezes, na unidade fazer observações relacionadas às crianças com deficiências, mas que até então, nunca teve contato com a profissional da Educação Especial.

Tem uma moça que vai lá, que às vezes ela faz uma observação, aí já aconteceu de eu falar para a professora de sala que uma criança precisa, e ela diz que não precisa. Mas é melhor verificar se é ou não é, aí tira a dúvida... E a professora diz: não, ela não precisa (do atendimento educacional especializado)... A professora de sala não queria que a multimeios fosse lá e visse aquela criança e eu e mais duas estávamos achando que podia ter alguma coisa, algum grau de autismo. Essas situações também aparecem, tu quer que a criança tenha acesso a esse olhar e acaba que outra diz que não. (P2)

A partir do questionamento sobre as salas multimeios, a professora P2 menciona essa situação de negativa de acesso de uma criança ao olhar de um

especialista na área de Educação Especial. Segundo ela, seria importante se a criança passasse por algum especialista para identificar um possível autismo.

4.3 BIOGRAFIA DE P3

Nascida em Três Arroios (RS), a professora de 44 anos de idade reside em Florianópolis desde 1994. cursou Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, concluindo o curso em 2000. Realizou especialização em Educação Física escolar e anos mais tarde fez o Mestrado em Educação, ambos pela mesma universidade onde realizou a graduação. No Mestrado, sua pesquisa teve como enfoque a Educação Física com os bebês, tratando dos desafios da prática e das especificidades deste público.

Sua experiência profissional começa no Ensino Fundamental, em escolas particulares e posteriormente, também na Educação Infantil. Durante 6 anos trabalhou durante algumas férias e feriados com recreação em hotel, e desde 2006 já atuava na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, efetivando-se em 2011 através de concurso público. Atuou na Secretaria de Educação com assessoramento e formação de professores e atualmente está lecionando em um dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM) da Rede, atendendo 8 grupos, totalizando uma média de 155 crianças.

Completando 18 anos de trabalho em Educação Física escolar, a professora traz consigo uma bagagem significativa de experiências. Nas duas últimas décadas vivenciou as mudanças relacionadas às Políticas de Educação Inclusiva ocorridas no Brasil, procurando estar atualizada sobre as discussões, através de leituras e pesquisas. A preocupação com a primeira infância e com as especificidades da atuação na Educação Infantil a fazem dedicar-se a uma busca constante por conhecimentos nessa área. Compreende que é necessário ampliar as discussões a respeito da Educação Inclusiva nos grupos de formação continuada e refletir sobre a prática profissional junto aos outros professores da Rede.

A professora (P3) traz algumas lembranças da época da graduação (1996 a 2000), onde as discussões referentes à Educação Inclusiva giravam em torno da inserção, ou não, das crianças com deficiência no ensino regular. Naquele momento, o conceito de integração prevalecia, ou seja, frequentariam as escolas aquelas crianças que estivessem aptas ao ensino regular.

Nesta mesma época, P3 relata ter cursado uma disciplina em que trabalhavam, de maneira dinâmica, as vivências das pessoas com deficiência. Segundo ela, a disciplina deu uma base inicial para que refletisse sobre essas pessoas e como elas vivenciam as experiências cotidianas, e para além disso, como praticam esportes e superam suas limitações.

Eu lembro que era uma disciplina interessante assim, lembro que a gente trabalhou necessidades visuais, a gente fez uma dinâmica que eu não esqueço até hoje, a gente fechava o olho e um companheiro dava a mão e fazia como guia, a gente fez, eu fiz, uma oficina com esportes adaptados, uma oficina de tênis para cadeirantes, uma oficina de basquete pra cadeirantes. Da disciplina em si eu não lembro de muita coisa, mas eu lembro que me deu, pelo menos, uma base inicial. (P3)

Ainda durante a graduação, ao cursar a disciplina de Projetos de Pesquisa, P3 escolheu como tema a Educação Inclusiva, fazendo algumas leituras e participando de discussões, porém, depois disso, alega não ter dado continuidade aos estudos sobre o tema.

A professora (P3) participa regularmente do grupo de formação oferecido pela Rede Municipal de Ensino aos professores de Educação Física. Segundo ela, no decorrer de 2018, o tema preponderante foi a Avaliação, o que foi definido em comum acordo entre os participantes que elencaram este tema como um desafio em suas práticas. Na visão da professora, as questões relacionadas à Educação Inclusiva são pouco discutidas nas formações, elas surgem como demandas, mas acabam ficando para depois e não são discutidas ou aprofundadas.

Eu acho que a gente discute muito pouco isso. Sempre quando a gente termina a formação de Educação Física, por exemplo, a gente levanta algumas questões para debater no ano seguinte e essa questão sempre aparece. Mas a gente não tem discutido isso. Eu também participo do grupo independente, que é um grupo de estudos, e a gente não tem trazido isso também, assim, essa questão aparece, esporadicamente, né, em algumas situações ou em relato de professores sobre outras questões e aí levantam também as crianças com necessidades especiais. Mas a gente não tem tido nenhuma formação nesse sentido mesmo. (P3)

A necessidade de formação específica relacionada ao tema da Educação Inclusiva, dentro dos grupos de Educação Física, é uma demanda apontada com ênfase pela professora (P3) que acredita que seus conhecimentos a

respeito do tema advêm de suas práticas, suas trocas com supervisores e outros professores, e de sua trajetória formativa como um todo.

Pensando acho que a gente precisa sim de formação, de bastante formação, acho que a gente tem que conversar mais, tem que discutir mais, a gente tem que repensar mais. Então, isso é importante, a gente ainda está bem carente em termos de formação. Já fiz leituras por conta, principalmente relacionado ao autismo, já tive muitas crianças autistas, tanto no Ensino Fundamental na escola particular, quanto agora na Educação Infantil, então eu sempre procurei ler mais em relação ao autismo mesmo. (P3)

A professora também ressalta que existem outras formações paralelas oferecidas pela Rede aos demais professores, que inclusive ela já cursou uma formação bastante interessante sobre danças populares e capoeira, mas que nem sempre os horários são compatíveis.

Sua percepção é que a Educação Inclusiva depende do olhar que se tem para cada criança como única. Depende da sensibilidade do professor e do respeito aos tempos de aprendizagem dos educandos e da garantia de condições para que todos sejam e se sintam partícipes no contexto escolar, sem padronizações e sem esperar que todos façam tudo da mesma maneira.

A professora (P3) tem um amplo repertório de vivências e experiências na Educação, e ainda assim, se coloca, também, como aprendiz, no que diz respeito à qualificação de suas práticas. Aborda a importância do diálogo dentro da própria instituição de ensino, entre os professores, gestores e famílias, como fundamental na construção de uma Educação Inclusiva.

4.3.1 Compreensão de P3 sobre o princípio do Direito à Educação

Para a professora (P3), o Direito à Educação tem como pré-requisito o direito ao acesso, no que diz respeito à matrícula e à frequência da criança em uma unidade de ensino. Segundo P3, a falta de vagas na Educação Infantil é um problema vivenciado pela grande maioria dos municípios brasileiros e também por Florianópolis, que apesar das legislações vigentes e constante monitoramento do Ministério Público, ainda não consegue atender toda a demanda municipal.

Quando a gente fala Direito à Educação, uma coisa é o direito ao acesso, que é um problema que a gente vive na Rede, direito a estar em uma escola, a estar numa creche, a estar matriculado. (P3)

Na sua compreensão, é necessário ter acesso à vaga na unidade de ensino para ter a possibilidade de acesso à educação, mas só a matrícula também não garante esse direito. Segundo a professora (P3), é necessária a garantia de qualidade dessa educação ofertada nas instituições.

Essa qualidade é descrita por P3 como uma educação cuidadosa e respeitosa para com a criança, ou seja, ela compreende que o cuidar e o educar são os centros da ação pedagógica e que requerem um olhar atento às especificidades de cada sujeito. Na compreensão dela, o professor, é então, figura fundamental para a garantia dessa qualidade, especialmente pela sua percepção sobre as diferentes formas de aprender das crianças.

Outra coisa é o Direito a Educação no momento em que a criança já está inserida, que essa educação seja de qualidade, que ela seja cuidadosa, respeitosa a ela, acho que são duas frentes nesse sentido". [...] "O respeito também é não querer sempre padronizar todas e querer que todas façam tudo da mesma forma". [...] Cada criança é muito única, cada criança tem muitas particularidades. (P3)

A professora (P3) ressalta que essas particularidades independem se são crianças com ou sem deficiência diagnosticada. Uma educação de qualidade perpassa então, também, pela capacidade do professor de perceber a forma como cada criança se comunica, e aprender a administrar essas sutilezas, da melhor forma possível, dentro do contexto.

Por exemplo, eu tenho uma menina, que lá no NEIM ela não fala. Ela se comunica, ela sabe falar, em casa ela fala, ela não tem deficiência, mas lá com a gente ela não fala. Se comunica de outras formas, a gente se olha, ela ri... (P3)

No exemplo mencionado por P3, fica claro que as crianças tem diferentes formas de se comunicar e de se relacionar, então o(a) professor(a) precisa estar atento a cada uma dessas manifestações. O Direito à Educação não se resume ao fato da criança estar ali matriculada, mas se estende ao atendimento de suas múltiplas demandas.

A professora (P3) destaca a sensibilidade que o(a) professor(a) precisa ter para identificar as sutilezas das manifestações e das formas de se relacionar das crianças pequenas. Libertá-las de pré-julgamentos, mas efetivamente conhecê-las em todas as suas dimensões, apropriando-se de

seus reais anseios e necessidades, faz parte do comprometimento do professor com a educação e com cada criança.

4.3.2 Compreensão de P3 sobre o princípio do Direito à Diferença

Na compreensão da professora (P3) sobre Direito à Diferença, cada criança é única, cada criança é diferente e, portanto, apresenta características e necessidades diferentes, independente se tem deficiência ou não. Essa compreensão de diferença não classifica que determinadas crianças ou grupos são os diferentes, mas compreende que cada sujeito é diferente um do outro.

Eu acho que de maneira mais geral é você compreender que quando você trabalha com crianças, independente de ela ter ou não uma deficiência ou uma necessidade especial, cada criança é única, cada criança é diferente da outra e todas elas têm as suas necessidades específicas. (P3)

Ao referir-se às necessidades específicas de cada criança, P3 engloba aspectos como os diferentes tempos de aprendizagem, as diferentes formas de se comunicar, as diferentes formas de ser e de fazer as tarefas cotidianas, trazendo exemplos dessas diferenças a serem respeitadas e sem esquecer das demandas trazidas pelas crianças com deficiência no que se refere ao seu acesso e participação.

[...] algumas conseguem fazer de um jeito mais rápido, outras precisam de um tempo maior. [...] é esse olhar que você tem que ter com muito cuidado pra essas especificidades de cada criança. Claro, algumas precisam de um olhar mais cuidadoso, mas todas as crianças têm necessidades específicas. Não querer sempre padronizar todas e querer que todas façam tudo da mesma forma. (P3)

Na perspectiva da professora (P3), o Direito à Diferença refere-se justamente a este “olhar cuidadoso” para cada criança, compreendendo que não há um padrão de aprendizagem pré-estabelecido, mas que existem, sim, diferentes formas de aprender, de ser e de estar no mundo.

Acho que é isso, é não ter que adequar ao padrão certinho, ou uma forma de fazer aquilo sabe, o direito de ser respeitado na sua especificidade e no seu momento, cada criança tem seu momento, agora eu não consigo, agora eu não posso... Tudo bem! Você como professor tem que ter esse cuidado, de saber o momento de cada criança. (P3)

A professora (P3) compreende que o Direito à Diferença se estabelece quando nos libertamos das expectativas e dos padrões impostos socialmente nas relações de poder. As diferentes formas de participação nas propostas também são pontuadas pela professora, compreendendo que o Direito à Diferença está em você poder participar de variadas formas em uma mesma atividade proposta, sem padronizar o comportamento esperado e os resultados a serem alcançados.

Na semana passada nós fizemos um passeio num sítio, e nós tínhamos, junto, uma criança com autismo e ele se envolveu, tinha várias atividades específicas, ele conseguiu se envolver em algumas, já em outras ele não conseguia ficar, por exemplo, quando eles estavam fazendo uma roda pra falar sobre abelhas, ele queria ir para os bichinhos, e eu fiquei uma hora com ele nos bichinhos enquanto o grupo todo estava fazendo outras coisas, não que não era importante, é importante ele estar com o grupo, mas naquele momento, aquilo que estava sendo conversado ali, talvez não fosse tão significativo para ele, quanto brincar com os coelinhos, isso foi muito significativo. Não estar com o grupo naquele momento, não significa que ele não estava aprendendo. Talvez ele fosse ficar ali sentado, mas não ia entender o que estava acontecendo ali, já lá na interação com os bichinhos, fiz registros lindos dele. (P3)

Nessa perspectiva, respeitar o Direito à Diferença, para a professora (P3) neste contexto, foi respeitar que a participação diferenciada do menino teve como resultado, uma aprendizagem diferente da proposta inicialmente para todo o grupo. O “olhar cuidadoso” da professora percebeu a manifestação corporal da criança que não queria estar na roda de conversa naquele momento, mas que queria, de alguma forma, interagir com aqueles bichinhos que estavam próximos, o que lhe trouxe um resultado ainda mais significativo do que o esperado.

Ainda referenciando a sua prática, P3 acredita que numa mesma proposta é possível, sim, envolver a todos, com diferentes formas de participação, onde inclusive o “não fazer” ali, no meio da roda, ativamente, não significa que a criança não esteja se sentindo partícipe daquele contexto. Em sua visão, as crianças podem participar de diferentes formas, desde que lhes sejam proporcionadas as condições necessárias de participação.

Então acho que incluir também é isso, é você poder.. “É não dizer: agora todo mundo tem que fazer, todo mundo é obrigada a ir ao meio da roda jogar capoeira”, não, calma, cada um tem seu papel, cada um vai fazer da forma como se sente melhor. (P3)

Nessa perspectiva da professora (P3), o planejamento também precisa ser flexível, pois embora seja estruturante na prática do professor, um planejamento rígido, com viés homogeneizador e com a premissa de alcançar os mesmos resultados, certamente não irá incluir a todos, respeitando suas especificidades.

Não tem um manual pronto que nos diga que é assim que tem que lidar com cada criança o tempo todo. Porque aí também te permite isso, acho esse movimento de olhar para as crianças com sensibilidade e tentar compreender também como cada uma vai se constituindo... É um processo constante. (P3)

Um planejamento que leve em consideração as diferenças, para a professora é aquele que não está dado, não está pronto. Ele vai sendo construído, é pensado cuidadosamente, antecipadamente, porém, precisa em dado momento, levar em consideração cada personagem que faz parte daquele contexto, e como, naquele momento, eles estão se sentindo.

Eu acho que, por exemplo, no projeto mais recente que eu fiz esse ano que foi o projeto da capoeira, eu fazia as atividades, propunha alguns movimentos e cada criança fazia da sua forma, cada criança fazia da forma como se sentia melhor. (P3)

4.3.3 Compreensão de P3 sobre o princípio do Direito à Acessibilidade

Para a professora (P3), a compreensão de Direito à Acessibilidade se remete exclusivamente ao espaço físico. Na opinião de P3, as rampas são fundamentais, especialmente para as crianças cadeirantes, assim como barras de segurança, banheiros adaptados e outros cuidados relacionados ao espaço, como por exemplo, um espaço sem excesso de objetos para as crianças com deficiência visual circularem com mais autonomia.

A minha compreensão de acessibilidade é mais em relação ao espaço físico, se a criança tem uma cadeira de rodas, se ela tem uma rampa específica para aquilo, se a criança tem deficiência visual, ela tem condições de onde se apoiar, ou tem um espaço da sala que tá cheio de objetos que ela não possa circular, a compreensão que eu tenho da palavra acessibilidade é mais nesse sentido, acessibilidade física. Não sei se tem algum outro conceito, mas não conheço. (P3)

O Direito à Acessibilidade relacionado ao espaço físico/ estrutural é compreendido por P3, pela garantia da criança poder adentrar e circular, com autonomia, pelo ambiente escolar. Na perspectiva da professora, quanto

menos a criança precisar do adulto para guiá-lo, erguer sua cadeira de rodas, dentre outras ações, mais autonomia e mais aprendizagens a criança terá.

Embora a professora, neste relato, se limite a abordar o Direito à Acessibilidade, apenas em seu aspecto físico e estrutural, nos exemplos a que se refere durante a entrevista, é possível perceber que existe uma preocupação com a acessibilidade comunicativa e pedagógica, especialmente ao se referir à percepção necessária ao professor para compreender o que a criança expressa, ainda que ela não se comunique oralmente. Essa acessibilidade comunicativa e pedagógica também se dá quando se proporcionam meios para as crianças se manifestarem e serem compreendidas. Assim como possibilitar a elas compreenderem o que o(a) professor(a) está dizendo.

Em relação às salas multimeios, P3 descreve nunca ter participado de nenhuma reunião com as profissionais da Educação Especial referente às crianças com deficiência. Tem conhecimento de que quem participa dessas reuniões são as professoras regentes das turmas e que elas transmitem, ou deveriam transmitir, o que é conversado nessas reuniões, para as outras profissionais que atuam com a criança.

4.4 BIOGRAFIA DE P4

Natural de Florianópolis (SC), P4 possui 36 anos, sendo destes 15 anos dedicados ao ensino da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Graduado em Educação Física Licenciatura, pela Universidade do Estado de Santa Catarina, concluiu o curso em 2004 e posteriormente realizou especialização em Educação Física Escolar em um instituto particular de pós-graduação. Atualmente cursa Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física. Desde 2003 leciona na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com carga horária de trabalho de 40h semanais em um dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM), atendendo crianças de um a cinco anos de idade, em oito turmas, totalizando uma média de 136 crianças.

Além da experiência na Educação Infantil municipal, possui experiência no Ensino Fundamental na rede privada e Estadual, assim como, experiência no Ensino Superior em uma universidade particular. Trabalhou com recreação

para crianças carentes pela Fundação Municipal de Esportes. Já como gestor, teve experiência na direção de unidade educativa e também no cargo de assessor em gerências da Secretaria Municipal de Educação. Sua vasta experiência nesses diversos campos de atuação lhe trouxeram um olhar comparativo entre a Inclusão nas variadas etapas e modalidades de ensino.

Para o professor (P4), o compromisso com uma prática acessível e atrativa, que envolva todas as crianças é uma preocupação constante. Ele acredita que as aulas de Educação Física precisam ser envolventes, fazer sentido e trazer sempre novos desafios a serem superados, pois essa é a perspectiva de uma aprendizagem significativa. Assume seu compromisso em proporcionar aos estudantes experiências de práticas corporais desafiadoras, porém seguras e acessíveis a todos. Percebe-se como alguém que questiona práticas de ensino cristalizadas e proposições que chegam aos professores sem amplo debate, pois considera que discussões e questionamentos são necessários para que, efetivamente, as mudanças ocorram dentro das unidades de ensino.

Durante a graduação, entre 2001 e 2004, o professor (P4) teve uma disciplina obrigatória relacionada à Educação Especial. Segundo ele, o professor abordava questões relativas à inclusão das pessoas com deficiência nos esportes e também legislações que garantiam sua frequência na escola regular. Para além disso, realizou-se um trabalho onde os graduandos precisavam atuar em uma instituição de Educação Especial.

A gente tinha que optar por um local, onde tivesse Educação Especial institucional, não em uma escola, mas em alguma instituição focada na Educação Especial mesmo. No caso, eu peguei dança com os cegos na Associação Catarinense de Integração do Cego (ACIC). Então, foi interessante, muitas pessoas estavam inseguras em trabalhar com os cegos e eu topei e foi um aprendizado bem bom.
(P4)

Essa experiência trouxe ao professor (P4) um primeiro contato com pessoas cegas e segundo ele, fez com que refletisse mais sobre as condições de vida e de aprendizagem dessas pessoas. Para além do trabalho com a dança, ele conheceu outras atividades relacionadas à conquista da autonomia para as pessoas cegas, que eram realizadas na associação.

Ainda na graduação, durante o Estágio Supervisionado em Educação Física, houve uma formação com uma palestrante considerada referência no tema da Educação Inclusiva, na escola onde se realizava o estágio. Segundo P4, na época graduando e inexperiente, deixava-se levar pelo senso comum dos outros professores e também acreditava que as crianças com deficiência precisavam estudar em instituições de Educação Especial, contudo, a partir dos argumentos utilizados pela palestrante, passou a refletir mais sobre o tema e começou a perceber os benefícios destas crianças frequentarem o ensino regular.

Ela falava exatamente sobre os professores terem que aceitar o aluno especial na educação regular no Ensino Fundamental. E eu lembro que foi bem produtivo. Eu pensando igual aos professores, bastante resistentes, eu questionei, eu ironizei, eu fui ridículo, mas foi uma mudança, porque eu escutava os professores argumentar contra, e acabava indo naquela linha também. (P4)

Na pós-graduação em Educação Física escolar, P4 teve uma professora que trabalhou aspectos específicos da Síndrome de Down e a relação com a Educação Física. Segundo ele, na época de 2001 a 2004 se debatia bastante essa questão na área da Educação Física, assim ele chegou a fazer algumas leituras sobre esse tema.

Sobre as formações específicas propostas pela Rede Municipal de Ensino aos professores de Educação Física, P4 afirma que, por estar cursando o Mestrado, acaba frequentando pouco as formações, que segundo ele, “tem um enfoque excessivamente direcionado para as relações étnico-raciais e que embora essa seja uma política forte do município, outros temas também precisam ser trabalhados”.

Seu entendimento sobre a Educação Inclusiva perpassa pela compreensão das limitações e das potencialidades das crianças, visando possibilitar que elas participem e interajam no contexto escolar. Afirma a importância de conhecê-las, aproximando-se também das famílias, dando a atenção que precisam, sem classificar nenhuma delas como incapaz. O professor busca possibilitar a participação e interação de todos em todas as atividades propostas.

4.4.1 Compreensão de P4 sobre o princípio do Direito à Educação

Na compreensão de P4, o Direito à Educação refere-se ao direito de todas as pessoas construírem sua trajetória acadêmica durante a educação Básica e Superior, percebendo este como um direito universal. Sua percepção baseia-se na constitucionalidade do Direito à Educação, mas não se limita a ela, pois vai além da garantia da matrícula. Ao utilizar o termo “desenvolver academicamente”, P4 remete a compreensão de garantir ao estudante que ele não apenas passe por essa trajetória, mas que se desenvolva academicamente durante este período, considerando seus mais variados aspectos de desenvolvimento.

Eu acho que Direito à Educação é o direito de tu se desenvolver academicamente ao longo do tempo, exatamente da Educação Básica, depois ao Ensino Superior. Não pensei especificamente se a criança tem alguma deficiência ou não, toda criança independente se tem hidrocefalia, ou se ela tem qualquer coisa, mesmo assim, é o direito dela é um direito universal. (P4)

Destaca-se que essa compreensão de P4 engloba aquilo que está intrínseco à trajetória escolar de qualquer estudante, como o direito à matrícula, frequência, socialização, participação, aprendizagem e atendimento às necessidades básicas nas diferentes etapas de ensino.

O professor (P4) elenca a “superação” como um ponto chave para qualquer trajetória escolar. Na sua compreensão, é fundamental oportunizar à criança, a possibilidade de superar seus próprios limites, garantindo a ela o direito de se desenvolver nessa trajetória. Em sua visão, tornar a educação acessível, interessante e desafiadora é algo que auxilia na diminuição da evasão e do abandono escolar nas etapas seguintes.

A importância da participação das famílias no cotidiano escolar também é ponto relevante levantado por P4. As famílias realizam a matrícula, as famílias são responsáveis por trazer as crianças até a unidade escolar, então também são responsáveis por garantir esse direito à cada criança. Segundo o professor, algumas famílias de crianças, com deficiência, tendem a superprotegê-las e essas questões precisam ser conversadas e esclarecidas na unidade, para que efetivamente elas participem de todo o processo e construam também sua trajetória.

4.4.2 Compreensão de P4 sobre o princípio do Direito à Diferença

Na perspectiva do professor (P4), o Direito à Diferença é compreendido como o direito das pessoas serem respeitadas como elas são, mas sem a necessidade de tratamentos diferenciados. Para ele, quanto mais se chama a atenção para uma determinada característica da pessoa, mais preconceito se produz. Sua visão é tratar a todos com igualdade, independente se tem alguma deficiência, independente do fenótipo, independente da questão social.

No meu planejamento quando eu coloco que o objetivo é sociabilizar, eu entendendo que todo mundo tem que se integrar e acabou, sem ser negro, branco, amarelo, uma perna, três, não interessa. Uma criança especial ou não. Eu tenho uma criança especial e isso não influencia em nada, as atividades são as mesmas, tem os mesmos desejos dos amigos, pego no colo igual, faço as mesmas coisas. (P4)

Segundo o professor (P4), o fato de uma criança ser “diferente”, em relação à maioria do grupo, não deve ser pretexto para que ela não participe das atividades propostas. Para ele, sempre há uma maneira de participar, a não ser que a criança não queira. Para ele, as diferenças existem, mas na Educação Infantil não são tão evidentes (ou não causam tantos problemas) ,quanto no Ensino Fundamental.

Eu percebo as professoras de sala em alguma luta de mostrar, de falar sobre cabelo crespo, liso, cor da pele, elas mesmo parece que no dia a dia, dentro das atividades, elas já vão tratando isso. Não que eu não trate, mas em princípio não precisei mediar nenhum conflito por cor, tamanho... na Educação Infantil acho que é mais fácil isso. No fundamental tem os bullings, mas na Educação Infantil é muito raro, não tem, não é evidente. (P4)

A ideia do padrão de normalidade se faz presente em suas afirmações, especialmente quando se refere a determinados grupos como os negros, os cadeirantes, os downs. Segundo ele, houve um tempo em que as diferenças (em se tratando de deficiência) chocavam mais as pessoas, o que na sua perspectiva, vem se naturalizando com o passar do tempo.

Eu percebo que agora tem uma mudança, antigamente a gente enxergava um branco, um negro, um down, um cadeirante e os outros, eu acho que hoje, essa diversidade ela ta muito, ta ficando cada vez mais já no cotidiano... é uma diversidade física mesmo, essa diversidade ela não choca, antes eu acho que chocava, quando a gente era aluno, claro que alguma coisa choca, quando tu vai

cumprimentar, vê que a pessoa não tem braço na hora, isso é uma coisa que te chama atenção, isso ainda acontece, porque tu espera aquelas duas mãos”.(P4)

Ainda sobre a sua compreensão de diferença, o professor (P4) levanta outras características comportamentais como “agressividade, manha, apatia”, como características do perfil das crianças e que, segundo ele, “fogem ao que é esperado ou desejado por um professor”. Contudo, afirma que em suas aulas não faz distinções na atuação com as crianças, propondo as atividades e esperando que todas participem dentro de suas condições.

Quando tu ta inserido com as crianças, tu percebe que tem aquele que é mais agressivo, tem aquele que é mais quieto, tem aquele que é o manhoso, tem aquele que só bate, tem aquele que não sei o que, tem aquele que não come, cada um tem, e acho que a pessoa também se identifica com aquela diversidade, talvez. As crianças conseguem perceber que cada um tem um perfil. Eu acho que a gente consegue aceitar mais a diferença, dá para conviver com a diferença em sala de aula hoje, acho que não choca tanto.(P4)

O professor (P4) traz a questão da idealização do sujeito, alegando que os professores esperam ou gostariam de não ter em seus grupos “alguém que desfoque muito”, mas reconhece que isso não é real, pois todos os grupos terão crianças com características e comportamentos diversificados e que isso precisa ser tratado com naturalidade. Essa perspectiva do professor acentua a diferença localizada em determinados sujeitos.

Eu acho que a gente deseja não ter algumas coisas, sim, a gente deseja não ter alguém que desfoque muito, para não dar muito trabalho. Então tem essa resistência, acredito que tenha essa resistência, mas pode ser uma preocupação de início de ano, de começo de turma, depois tu vê que mesmo que a criança tenha uma dificuldade, vai, sempre vai. (P4)

O professor (P4) relaciona ainda o Direito à Diferença com o direito de poder pensar diferente e ser respeitado em suas opiniões. Alega que ele mesmo sofre repreensão por parte dos colegas por pensar diferente da maioria e que não é respeitado neste sentido. Problematisa que se entre os próprios adultos não se respeitam opiniões contraditórias, como garantir a diferença de opiniões entre as crianças?

É o direito de pensar diferente, A gente vê que a gente não respeita o direito da criança, como a gente não respeita o direito do adulto de

pensar diferente. Então assim, o direito à diferença ele não se concretiza efetivamente, mas ele deveria ser tu respeitar a criança como ela é, que o foco é a criança. (P4)

Apesar de apresentar ideias que enfatizam a diferença como um “distúrbio” associado a apenas algumas crianças, como uma espécie de “desvio de padrão”, o professor acredita que suas práticas estão totalmente de acordo com o que é proposto nos documentos, pois reforça que todos participam das atividades.

O professor (P4) alega que, muitas vezes é julgado por ter uma visão que nem sempre coaduna com as opiniões dos demais colegas de profissão. Apesar de saber, superficialmente, quais as perspectivas abordadas nos documentos elaborados pela Rede, por vezes manifesta não concordar com alguns preceitos expostos nesses documentos. Um exemplo é o que ele chama de “exagero de diálogos a respeito da Educação para as relações étnico-raciais”, que na sua percepção, deveria ser dialogada em igual medida a todas as outras culturas e pertencas, sem a ênfase na negritude.

4.4.3 Compreensão de P4 sobre o princípio do Direito à Acessibilidade

Já a compreensão de Direito à Acessibilidade, exposta pelo professor (P4), está associada à acessibilidade pedagógica. O professor afirma que acessibilidade pressupõe dar condições de acesso para a participação das crianças em suas aulas. O professor (P4) utiliza alguns exemplos de práticas onde ilustra sua percepção sobre esse direito. Ao citar a atividade de escalada no muro que realiza com as crianças, P4 afirma que através do auxílio de outra professora consegue garantir o acesso também para as crianças com deficiência.

A escalada, por exemplo, eu consigo fazer eles escalarem o muro deles, com as professoras junto, com o colchão embaixo”. “A escalada dos muros, geralmente eu peço para uma professora ficar na base e eu fico na outra ponta dando suporte, então todas as crianças fazem, nem que eu bote ela por conta, se ela não consegue de jeito nenhum ela vai experimentar nem que seja no meu braço, mas ela vai fazer. (P4)

Segundo ele, essa acessibilidade se faz possível com a presença das outras profissionais dando o suporte, pois as atividades na Educação Física

pressupõem movimento, trabalho constante com o corpo, e requer dele uma dinâmica com o grupo inteiro participando ao mesmo tempo, por isso, no caso das crianças com limitações no movimento, o auxílio direto das outras professoras e auxiliares é fundamental.

As professoras têm que tá junto. Eu quero que elas estejam junto. As vezes elas somem, mas eu sempre peço professora me ajuda aqui, e quando a criança tem alguma limitação como descer, a gente faz o rapel no barranco, eu pego eles e vou descendo junto. (P4)

Na compreensão de P4, não é o planejamento que precisa ser adaptado, ou o espaço, mas sim, as condições de auxílio para que as crianças consigam realizar a atividade proposta, como traz neste exemplo em que relata a forma como inclui uma das crianças com deficiência física em suas aulas.

Hoje, ele fez a atividade com água, ele veio comigo, ele escorregou comigo com as limitações dele, ele tem um problema motor, ele tem a perna e a mão atrofiada, e mesmo assim, ele é muito empolgado em fazer, ele vai, ele chuta, mesmo com a perna tortinha ele vai, a gente ajuda. (P4)

Segundo o professor, todas as crianças têm que participar das atividades propostas, de alguma forma, pois esse é o sentido dele estar ali. Ressalta ainda, que sempre encontra uma forma de todas as crianças participarem e que o fato de alguma criança não querer participar gera nele uma frustração.

Eu fico bastante frustrado quando a criança não quer, as que são especiais elas fazem, algumas crianças que não querem eu respeito, mas me frustra bastante, eu falo para as professoras me ajuda porque ela não tá fazendo, aí em algum momento a criança faz, mas em caso que a criança não quer, não tá afim, por medo ou falta de disposição, aí chamo a professora, tento estimular, tento pegar ela individualmente para fazer. (P4)

Em relação às salas multimeios, compreende que as profissionais que atuam nesses lócus têm o papel de investigar se determinadas crianças possuem ou não alguma deficiência e dar suporte aos professores de sala para que atuem da melhor maneira possível com cada caso. Seu contato com esses profissionais foi apenas no período enquanto atuou como diretor de unidade educativa.

Tem alguns que a multimeios está tentando fechar diagnóstico, tem um menino que é muito agressivo, muito manhoso, ele perturba muito os amigos, ele tem uma certa maldade, ao mesmo tempo que parece

que é mimo, e elas estão avaliando para ver se ele tem alguma questão específica, tem alguns traumas familiares, elas estão investigando. (P4)

Segundo o professor (P4), o importante é a criança estar inserida, é ela estar participando, apresentando ou não alguma deficiência, a ideia é proporcionar a todos as mesmas oportunidades. Se for necessário, ele faz junto a atividade, auxilia, adapta, pede ajuda, mas não deixa ninguém à parte de suas aulas.

Quadro 4 – Síntese dos resultados

	Direito à Educação	Direito à Diferença	Direito à Acessibilidade
P1	<p>Acesso = Matrícula</p> <p>Qualidade = Professor (formação, qualificação, conhecimento em diversas áreas, condições de trabalho, lazer e cultura)</p> <p>Contexto = Escola, família e sociedade</p>	<p>Compreensão da Diferença na perspectiva da Multiplicidade</p> <p>Todos são diferentes = cada ser é único</p> <p>Compreender, conhecer e valorizar as Diferenças = Sociais, culturais, físicas, étnicas, habilidades, tempos, desenvolvimento, expressão</p> <p>Ensino colaborativo</p>	<p>Acesso ao espaço, ao conhecimento, a comunicação, a socialização</p> <p>Física e estrutural = espaços adaptados, entradas, rampas, banheiros.</p> <p>Comunicativa = Libras, intérpretes, exame oftalmológico, óculos</p> <p>Social = área de risco, comunidades vulneráveis, famílias negligentes</p> <p>Pedagógico = Comunidade escolar, professores e materiais</p> <p><i>Multimeios = salas não conhece, contato conforme demanda específica, uma única vez.</i></p>
P2	<p>Acesso = Matrícula, espaço físico e ensino</p> <p>Qualidade = Professor (formação, qualificação, conhecimento sobre as crianças e suas demandas e comprometimento)</p>	<p>Compreensão da Diferença na perspectiva da Diversidade</p> <p>Possibilidade de ser diferente = de poder sair dos padrões</p> <p>Conhecer, abordar e valorizar as Diferenças = Étnicas, culturais, fenotípicas, desenvolvimento motor, necessidades, formas de fazer, resultados</p> <p>Ensino que valorize todos os grupos</p>	<p>Circular com autonomia, dentro e fora do ambiente escolar, crianças, famílias e profissionais.</p> <p>Física e estrutural = Estrutura escolar (rampas, portas, banheiros) e transporte público acessíveis</p> <p><i>Multimeios = salas não conhece, nenhum contato, apenas com a prof^a regente das turmas.</i></p>
P3	<p>Acesso = Matrícula e frequência</p> <p>Qualidade = Professor (cuidado, respeito às diferenças, conhecimento sobre as crianças e suas demandas)</p>	<p>Compreensão da Diferença na perspectiva da Multiplicidade</p> <p>Todos são diferentes = cada ser é único</p> <p>Compreender e respeitar as Diferenças = de características, de necessidades, de aprendizagem, de comunicação, participação, de ser, de fazer, de tempos, interesses, expressões corporais, resultados</p> <p>Proporcionar meios de acesso e participação a todos</p>	<p>Circular com autonomia no ambiente escolar</p> <p>Física e estrutural = espaços adaptados, entradas, rampas, banheiros, barra de segurança, espaços mais livres de objetos.</p> <p><i>Multimeios = conhece, mas sua unidade não tem. O contato é com a professora regente das turmas.</i></p>
P4	<p>Construção de uma trajetória acadêmica = Matrícula, frequência, aprendizagem, desenvolvimento, socialização, continuidade)</p> <p>Acessível, estimulante e desafiadora</p> <p>Contexto = Escola, família</p>	<p>Compreensão da Diferença na perspectiva da Diversidade</p> <p>Naturalização das diferenças</p> <p>Respeitar as pessoas como elas são, compreendendo que existem diferenças, mas sem exaltá-las.</p> <p>Diferenças = étnicas, fenotípicas, físicas, concepções e ideias, ser</p> <p>Aceitar o que foge ao padrão = comportamental, físico e de perfil.</p> <p>Tratamento igualitário para todos</p>	<p>Acesso e participação nas aulas de Educação Física</p> <p>Pedagógica = Auxílio dele e/ou de um segundo profissional na condução da criança nas atividades, e segurança</p> <p><i>Multimeios = Conhece, mas sua unidade não tem. Teve contato quando foi Diretor.</i></p>

Fonte: A autora (2019)

5 DISCUSSÃO

Especificamente neste estudo, identificou-se a compreensão de cada um dos quatro professores de Educação Física sobre o princípio do Direito à Educação, sobre o princípio do Direito à Diferença e sobre o princípio do Direito à Acessibilidade, considerando estes como elementares para a garantia de uma Educação Inclusiva.

Ao discutir o **Direito à Educação**, os quatro professores foram unânimes em afirmar que essa garantia ultrapassa a matrícula e frequência em unidade regular de ensino, mas se estende ao oferecimento de uma educação de qualidade a todas as crianças. O termo qualidade foi referenciado por P1, P2, e P3 como ponto fundamental para a garantia deste direito, onde a figura do professor é a peça chave neste acesso à qualidade. P4 apresenta uma abordagem ainda mais ampla, onde a garantia do Direito à Educação se efetiva na construção contínua de uma trajetória acadêmica que se inicia na Educação Infantil e progride até o Ensino Superior.

Neste sentido, é possível verificar que a compreensão dos professores referente ao Direito à Educação sustenta-se na perspectiva de que todos os estudantes possam ter acesso a uma trajetória escolar/acadêmica contínua e de qualidade, na escola comum. E que esta qualidade (ponto chave, apontado pelos quatro entrevistados) se transcreve em algumas ações específicas, especialmente no que diz respeito a constituição formativa e atuação do professor, e também suas condições de trabalho.

Segundo P1, P2 e P3, a constituição formativa e a atuação profissional do professor são fatores condicionantes para a qualidade em educação. Os três entrevistados trazem como sinônimos de referência em qualidade: **a)** a busca constante por aperfeiçoamento, **b)** o comprometimento com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, **c)** a mediação na qualificação das relações sociais entre elas, e **d)** o respeito às diferenças e aos diferentes tempos e formas de aprender.

As professoras P2 e P3 ainda complementam que a qualidade do trabalho do professor se apresenta também na aproximação com cada criança e na apropriação de quais são seus limites e possibilidades, num trabalho sensível de percepção e cuidado com o outro. P1 elenca que possuir conhecimentos em sua área de atuação e também nas mais variadas áreas, atualizando-se nas

mudanças sociais e científicas relacionadas à educação, são, também, características necessárias ao professor.

Para além da atuação profissional, P1 acredita que os professores precisam, também, receber boas condições de trabalho: com tempo para estudo, remuneração adequada, reconhecimento, ambiente saudável de trabalho e ainda acesso à cultura e lazer.

Para Castro e Lopes (2016), Qualidade em educação remete à necessidade de valorização do professor; a formação inicial e continuada de qualidade para o magistério; a viabilização de espaços e de tempos de aprendizagem adequados que propiciem a formação integral do aluno, desde a Educação Infantil.

A perspectiva de P4 aparece de forma bastante abrangente, ao afirmar que o Direito à Educação se configura na construção contínua de uma trajetória acadêmica. O professor engloba os aspectos mencionados pelos outros professores no que diz respeito à matrícula, acesso, frequência e qualidade no ensino, considerando então essa qualidade como um ambiente acessível, com propostas estimulantes e desafiadoras.

Essa perspectiva de P4 remete ao caráter obrigatório da Educação Básica que visa oportunizar que todas as crianças com idade entre 4 e 17 anos tenham garantidas suas vagas no ensino regular, com início na Educação Infantil e seguindo sua trajetória acadêmica até o final do Ensino Médio. Lembrando daqueles que por algum motivo não conseguiram completar seus estudos na idade prevista, tem-se ainda a possibilidade de concluir o Ensino Fundamental e Médio através da promoção de Educação para Jovens e Adultos.

Para além da matrícula e da frequência, a garantia de qualidade mencionada pelos professores também é prevista nas legislações como na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014, assim como nos documentos da Rede Municipal de Ensino como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2015) e o Plano Municipal de Educação (2016).

Para Lara, Miranda e Souza (2018) em suas reflexões, os autores entendem a qualidade na educação como aquela que reconhece e valoriza a

diversidade, a autonomia, a corporeidade dos sujeitos e suas distintas formas expressivas. O referido estudo traz, ainda, falas que visualizam a existência da qualidade na Educação Física escola como algo em processo, melhorada, respectivamente, com a ampliação da pesquisa e da pós-graduação, com a vivência de práticas corporais que possibilitem formas conscientes de expressão e com a possibilidade de qualificar a vida dos sujeitos em formação.

Todos os Documentos Orientadores publicados pela Rede Municipal de Ensino e analisados para esta pesquisa foram unânimes em trazer não apenas a garantia de vaga, mas também a qualidade da educação oferecida, como um fator de efetivação do Direito à Educação. Observa-se nos textos destes documentos, a referência à qualidade na educação abrangendo os aspectos mencionados pelos professores pesquisados, como: **O comprometimento com o processo formativo e de qualificação do professor**, mencionado por P1, P2 e P3: elencando, aqui, a busca constante por atualização, estudos e pesquisas, reflexão e reorganização de suas práticas, participação nas formações e eventos oferecidos pela Rede e pelas Universidades, participação nas reuniões pedagógicas e grupos de estudos das próprias unidades educativas debatendo com os pares as práticas exitosas e as dificuldades a serem superadas.

P1 ainda reforça que cabe ao poder público o oferecimento de condições de trabalho adequadas com tempo para estudo, pesquisa, qualificação e produção de materiais, remuneração adequada, ambiente de trabalho saudável e seguro, com reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, com acesso à cultura para ampliação de repertórios aos professores.

Este quesito se relaciona, também, com a constituição do professor, na medida em que este possui uma formação inicial específica, tornando-o apto a desenvolver suas atividades, buscando também por formações contínuas para aperfeiçoamento.

Essa relação se estende ao aspecto das condições de trabalho, no sentido que a Rede Municipal de Ensino precisa também fornecer formações, fomentar diálogos e garantir um tempo de estudo a este professor.

O comprometimento do professor com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, item mencionado por P1, P2, P3 e P4: reconhecendo o Educar e o Cuidar como centro das ações pedagógicas, o

conhecimento sobre cada criança, seus limites, possibilidades, assim como o respeito às diferenças e aos diferentes tempos de aprendizagem em ambiente acessível, estimulante e desafiador.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2015), o cuidar e o educar, mencionados especialmente por P2 e P3, são considerados indissociáveis e centro das ações pedagógicas, orientando os trabalhos na Educação Infantil. Relacionam-se, então, com os aspectos da garantia da educação de qualidade e do cuidar em seu sentido mais amplo de contemplar e atender os direitos e necessidades básicas de um ser humano em desenvolvimento.

Conhecer cada criança, seus diferentes tempos e formas de aprender trabalhando seus limites e também suas possibilidades, em ambientes e propostas adequadas, sem o estabelecimento de padrões e sem a perspectiva de homogeneização dos sujeitos é o que sugerem P1 e P3, assim como os documentos da Rede, em especial as Diretrizes Educacionais Pedagógicas da Educação Infantil (2010), Currículo da Educação Infantil (2015) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2015), mas também estudos específicos na área da Educação Infantil.

O fortalecimento de relações sociais saudáveis, mencionado por P1, P2 e P3, estabelece como ponto de partida a qualidade das propostas e das intervenções do professor, no sentido de auxiliar as crianças a conhecerem e admirarem uns aos outros, na busca por um trabalho cooperativo, solidário, respeitoso e com o estabelecimento de vínculos, onde as diferenças não produzam desigualdades, mas sim sejam vivenciadas em sua multiplicidade.

As relações sociais, mencionadas por P1, P2 e P3, compõem um importante Núcleo de Ação Pedagógica da Educação Infantil e, portanto, aparecem com destaque nos documentos do Currículo da Educação Infantil (2015), Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal (2012) e Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (2016). Cabe aos professores garantir uma mediação eficaz para que essas relações sociais sejam estabelecidas de forma qualificada, com intencionalidade e propósitos condizentes com a Política de Educação Inclusiva.

Segundo o Currículo da Educação Infantil (2015), o Núcleo de Ação Pedagógica relações sociais e culturais enfatiza que as crianças vivem processos de socialização diversos (situadas em diferentes famílias, comunidades e atravessados por aspectos concernentes ao gênero, à etnia, à classe social), o que implica pensar a heterogeneidade constitutiva dos grupos aos quais fazem parte. Neste sentido, a ação pedagógica precisa ser orientada por um olhar que contemple as crianças em suas singularidades e subjetividades, sem desconsiderar os seus direitos na igualdade de acesso aos bens produzidos pela sociedade.

Essa perspectiva fica clara, especialmente nas falas e práticas dos professores P1 e P3. Ao enfatizar as singularidades de cada criança, P1 reforça que cada um tem sua forma de se comunicar e se relacionar com os outros. P3 também retrata que cada criança se manifesta e se expressa à sua maneira, algumas interagem bem com os outros, através da fala, outras se relacionam por meio de expressões, gestos, atitudes. Essas subjetividades que permeiam as relações sociais precisam ser observadas pelo professor e compreendidas, para que se fortaleçam relações de confiança e de respeito, com vínculos seguros à aprendizagem.

Esse Núcleo de Ação Pedagógica prevê, ainda, segundo o Currículo da Educação Infantil (2015), dar visibilidade e reconhecer as crianças como seres singulares e sociais; respeitar a identidade e a diferença delas e entre elas, de forma que isto não signifique a reprodução das desigualdades sociais; contribuir para novas formas de sociabilidade humana comprometidas com a democracia, com a cidadania, com a dignidade humana e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Consta também, como pressuposto deste Núcleo de Ação Pedagógica, o direito de todos à educação e o direito à diferença como pontos de partida para a efetivação de uma educação inclusiva.

O respeito às diferenças e aos diferentes tempos e formas de aprender, mencionados por P1, P2 e P3, está diretamente relacionado à compreensão que os professores têm sobre a diferença e como garantem esse direito à diferença em sala de aula. Cabe ao professor romper com a busca

pela homogeneização das turmas, valorizando as identidades e constituições pessoais de cada sujeito.

A ideia das identidades fixadas acaba engessando os sujeitos a determinados perfis e comportamentos, e não auxiliam na busca de uma aprendizagem para todos. A falta de credibilidade no potencial do estudante, estigmas de incapacidade e de falta de habilidade interferem de maneira negativa na aprendizagem das crianças. A ideia de um padrão ideal de estudante traz consigo uma utopia que não condiz com o real contexto da escola que é heterogêneo.

Como afirma Silva (2019), todos os essencialismos são, antes de tudo, culturais, nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença. Ou seja, as chamadas interpretações biológicas como incapacidade, por exemplo, antes de serem biológicas, são interpretações e são relativas a uma determinada matriz de significação.

Há de se destacar, ainda, em relação ao Direito à Educação de qualidade para todos, a importância do diálogo entre instituição escolar, família, sociedade e poder público, mencionado por P1 e P4, partindo da compreensão de que não apenas a Escola tem responsabilidade pela educação, mas, sim, todas essas instâncias realizam influências e possibilitam ou dificultam a formação integral dos estudantes.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 205, estabelece a Educação como direito de todos, e dever do Estado e da família promovê-la com o apoio da sociedade. A educação, aqui entendida de maneira ampla, para além dos muros escolares, tem como fim o pleno desenvolvimento da pessoa humana, sem desconsiderar o indivíduo pleiteando integrá-lo à sociedade.

Os quatro professores entrevistados nesta pesquisa, apresentam essa concepção de que a educação é uma responsabilidade conjunta, dependente de algumas instâncias inter-relacionadas. Contudo, são os Professores (P1 e P4) que exemplificam suas falas trazendo, então, a importância das famílias e da sociedade em geral, na garantia do acesso da criança à educação.

Para estes dois professores (P1 e P4), é papel das famílias levar as crianças até a unidade escolar garantindo sua frequência, assim como acompanhar em casa seu desenvolvimento e aprendizagem, participar de

reuniões de pais e estarem presentes no cotidiano educativo das crianças. P1 reconhece que os contextos sociais de violência, negligência, descaso e insalubridade também são fatores que dificultam o pleno direito e acesso das crianças à educação.

O professor (P4) menciona, ainda, o comprometimento da família e a sua responsabilidade, por exemplo, ao que diz respeito a tratamentos e orientações médicas destinadas à criança (uso de medicamentos, bota ortopédica, óculos, fisioterapia, etc). Essas questões ultrapassam a responsabilidade da instituição escolar, embora, segundo P4, a unidade possa cobrar das famílias essas demandas.

Ao discutir o **Direito à Diferença**, os professores P1 e P3 trazem uma abordagem da Diferença na perspectiva da Multiplicidade, ou seja, a diferença compreendida em sua natureza multiplicativa. Nessa perspectiva, os indivíduos não são categorizados em identidades fixadas e nem caracterizados como “os diferentes” em relação a outros, mas são considerados em suas infinitas possibilidades de ser. Já os professores P2 e P4 abordam uma perspectiva de diferença baseada na Diversidade, reconhecendo a diferença como essencialista, categorial e atribuindo identidades fixadas aos sujeitos.

Os quatro professores reconhecem o Direito à Diferença como essencial para a formação das crianças, contudo, apresentam concepções distintas do que efetivamente compreendem como “diferença”, assim como trazem abordagens diferentes para exemplificar como visam garantir a efetivação deste direito.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2019), há uma diferenciação entre a Diferença na perspectiva da *Multiplicidade*, que reconhece e valoriza as diferenças como múltiplas, incontáveis, compreendendo os sujeitos como únicos, sem categorizá-los, e sem impor a eles, identidades fixadas. Em contrapartida, aborda também a perspectiva da Diferença como *Diversidade*, onde a diferença assume um estado estático, de identidades fixadas, aprisionadas a categorizações e, conseqüentemente, hierarquizações.

No caso dos professores P1 e P3, estes acreditam que cada pessoa é única e, portanto, diferente. Para eles, a diferença não está nos sujeitos socialmente considerados fora de algum padrão, mas a diferença está em todos os sujeitos. Essas diferenças, segundo eles, não se restringem ao

aspecto físico, mas dizem respeito às diferentes culturas e pertencas, diferentes modos de ser e de agir, diferentes contextos sociais no qual estão inseridos, diferentes contextos familiares, diferentes interesses, habilidades, tempos, expressões, comportamentos, diferentes formas de aprender, de fazer, de ver e de estar no mundo.

Os professores P1 e P3 ainda trazem, em seus planejamentos, objetivos comuns relacionados à socialização, integração, solidariedade, desenvolvimento (social, motor, cognitivo, afetivo), e buscam realizar práticas colaborativas, compreendendo que mais importante do que o grupo conseguir realizar uma tarefa, é o grupo de fato interagir, conseguir dialogar e serem solidários durante as propostas realizadas.

Estes dois professores acreditam que não somos e não precisamos ser todos iguais, e que precisamos sim, é sermos considerados em nossas diferenças. Essa perspectiva não extingue a ideia de que somos sujeitos de direitos e que esses direitos devem servir para a eliminação das desigualdades, inclusive no acesso à Educação.

Como ressalta Santos (2005), temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Portanto, se compreendemos que cada ser é único, que os tempos de aprendizagem são diferentes, que os interesses são diferentes e, especialmente, que as formas de aprender também são diversas, insistir em fazer as mesmas propostas, da mesma forma para todos, exigindo um mesmo grau de participação e esperando um mesmo resultado, é, portanto, desconsiderar as diferenças destes sujeitos.

Não se trata de propor aos professores que realizem tarefas específicas aos sujeitos tidos como “diferentes”. Mas se trata de propor aos professores que levem em consideração todas as especificidades de cada sujeito que realiza as propostas e que estes podem e devem realizá-las de maneiras diferentes, considerando seus tempos, modos, formas de ser, de agir e de pensar, assim como suas habilidades e interesses.

Os documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis também abordam essa perspectiva de diferença, no sentido da Multiplicidade. Não somos iguais e temos o direito de sermos diferentes uns dos outros,

considerados e valorizados em nossas diferentes formas de ser, como traz o documento da Proposta Curricular de 2016:

Reconhecer o caráter dinâmico da diferença entre as pessoas é condição básica para que, na identificação de necessidades e potencialidades que se expressam no modo como cada um aprende e se relaciona com o conhecimento, favoreça a ação educativa, tornando o currículo mais significativo e acessível a todos. (FLORIANÓPOLIS, 2016c).

Os professores P2 e P4 trazem uma abordagem da Diferença, nomeada por Tomaz Tadeu da Silva (2019) como Diferença na perspectiva da *Diversidade*, ou com base na terminologia utilizada por Burbules (2006), como “*Diferença entre*”. Neste sentido, a diferença encontra-se em identidades fixadas, marcando pessoas ou grupos a partir de categorias, agrupando as pessoas por atributos e tendo um ideal como referência.

Percebe-se nas falas dos professores, mas em especial de P2, um esforço para buscar saber como trabalhar melhor com essas diferenças ou com “esses diferentes”, no que se refere a garantir a eles uma educação que realmente inclua a todos e onde todos se sintam representados.

Neste sentido, ela baseia seus planejamentos tanto na ampliação de repertórios culturais, para que as crianças conheçam aspectos da cultura negra e indígena, indo além do que traz, tradicionalmente, a cultura Europeia, como também, no desenvolvimento motor das crianças e nas suas relações de interação social.

Essa prática é prevista no Currículo da Educação Infantil (2015), nas Diretrizes Curriculares (2015) e na Matriz Curricular da educação para as relações étnico-raciais (2016), desde que as práticas não reduzam, nem minimizem as culturas a determinados comportamentos e estereótipos. A abordagem a diferentes culturas e etnias faz parte do currículo e não deve ser negligenciada, de forma alguma, mas, como afirma Silva (2019), é preciso cuidado para que não sejam utilizadas como referenciais que fixam identidades pré-determinadas e comportamentos pré-estabelecidos.

Para Silva (2019), uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a

identidade, mas questioná-las, pois elas não são estáveis, unificadas e permanentes, ao contrário, são contraditórias, instáveis, inacabadas.

O professor (P4) remete as diferenças humanas a determinadas pessoas, que socialmente são consideradas fora do “padrão de normalidade”, a exemplo, as pessoas com deficiência, os negros, os homossexuais, os indígenas, entre outros. Burbules (2006) aborda que o pressuposto de semelhança ou normalidade frequentemente significa apenas expectativa de conformidade a uma série de modelos dominantes; e mesmo quando as diferenças são consideradas, são definidas em relação a normas e categorias estabelecidas.

No caso do professor (P4), observa-se uma tentativa de naturalização das diferenças. O professor compreende que as diferenças existem e que precisam ser respeitadas, mas no seu ponto de vista, todas as pessoas precisam ser tratadas igualmente. Segundo ele, não é necessário que haja diferenciações no tratamento para cada criança, todas devem receber a mesma atenção e realizar as mesmas atividades, embora cada uma faça do seu jeito.

A diferença nos enriquece porque cada ser humano é singular e está em constante transformação, portanto, não é fixa e definida, embora nossa prática seja naturalizar as diferenças (FLORIANÓPOLIS, 2004). Naturalizar as diferenças não ajuda a compreender o outro em sua essência e nem garante a ele ser da forma como se sente confortável. Também não devemos fazer delas motivos para julgamentos, preconceitos e discriminação.

A perspectiva do professor P4 não é mudar sua aula para incluir a todos, mas sim, que todos se adaptem à sua forma de dar aula. Ao mencionar as crianças com deficiência, o professor acredita que proporciona acessibilidade a elas quando exige a presença de um segundo professor nas aulas. Para P4, esse professor (da turma) que acompanha suas aulas é a garantia de que as crianças com dificuldades irão receber ajuda, quando ele sozinho não puder ajudar.

Segundo o entendimento de P4, as diferenças não devem ser exaltadas, pois é isso que, na sua perspectiva, gera mais preconceitos. A perspectiva do professor baseia-se num padrão de normalidade, que embora aceite as diferenças, compreende que a diferença está no outro, e mais especificamente, nos grupos historicamente excluídos. Segundo Burbules (2006), para os

conservadores “somos todos iguais” traduz-se como “Vocês são como nós (ou deveriam ser)”. A posição pluralista de tolerância à diversidade, em geral significa acomodação daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos dos modelos dominantes.

Essa perspectiva conservadora abordada por Burbules (2006), faz-se presente nas falas do professor P4, quando menciona que, por vezes, “os professores desejam não ter alguma criança que desfoque muito, para não dar tanto trabalho”. Para o autor, a diferença pode ser uma dificuldade em termos educacionais, porque pode provocar conflitos. Isso, frequentemente tem estimulado educadores (com posicionamentos políticos e morais diversos) a defender ambientes educacionais organizados em torno de grupos relativamente mais homogêneos. Para Machado (2013), neste contexto, o diferente se caracteriza como aquele que não atende ao padrão, alguém cuja presença pode gerar perturbação.

O perigo desta compreensão está, justamente, em banalizar a diferença, sem dar ao indivíduo o direito de viver plenamente, sendo quem ele é ou da forma como ele se sente melhor. O Direito à Diferença está diretamente ligado à ruptura dos padrões estabelecidos em relações de poder, por grupos dominantes. O que se visa garantir, e que está explícito na proposta da Rede, assim como no documento “Programa escola aberta às diferenças” (2004), é o direito de cada criança ser como é e poder manifestar-se desta forma.

O reconhecimento e valorização da diferença são princípios da escola inclusiva, que rompe com a ideia de padronização e classificação e abre seus espaços para todos. Essa escola acredita nas possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem e cabe ao educador disponibilizar e mediar as diferentes e variadas formas de se chegar ao conhecimento. (MACHADO, 2004)

Segundo Machado (2004), o direito à diferença na igualdade de direitos é um valor extremamente importante e deve ser cultuado. No documento referenciado, a autora afirma que todos temos o direito de ser diferentes, e a garantia da igualdade de direitos, obtendo condições de reconhecimento, valorização e oportunidades. A igualdade não anula o reconhecimento e a valorização das diferenças quando promove oportunidades justas e iguais no sentido político, social e econômico.

Para Machado (2009), a identidade também pode ser entendida como algo que se vai produzindo no confronto com o outro e surge, principalmente, do envolvimento com culturas étnicas, religiosas, nacionais, raciais, entre outras. Todas essas características localizam o indivíduo no tempo e no espaço, ou seja, vão determinando o que o sujeito é, partindo de seu grupo social e de suas características individuais. O que o mundo externo atribui a alguém e ao grupo a que pertence, tende a se fixar, estabilizar e constituir uma identidade; ela, por sua vez, está constituída social e culturalmente e dependente de relações de poder.

Neste sentido, antes de simplesmente “tolerar”, respeitar, ou admitir a diferença, é preciso questionar como ela é produzida. Silva (2019) argumenta em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença como questões de Política, que traz como questionamento central, justamente, de que maneira identidade e diferença são produzidas.

Esses e outros questionamentos precisam permear os espaços das formações e também das unidades educativas, pois faz-se necessário esclarecer quais as concepções de diferença que se apresentam nesses espaços. É preciso que esteja nítido a todos os professores, que o Direito à Diferença, garantido na Política de Educação Inclusiva, refere-se a essa perspectiva de diferença na multiplicidade.

O Direito à Diferença rompe com a ideia dos padrões ideais. Visa permitir que todas as pessoas possam ser respeitadas da forma como são, na forma como aprendem, na forma como se desenvolvem, respeitadas em suas diferentes culturas e pertenças, considerando que estas também não são inertes.

Uma perspectiva comum a três dos entrevistados desta pesquisa mostrou que a garantia do Direito à Diferença está, também, diretamente ligada à atuação do professor. Observou-se que os professores P1, P2 e P3 trouxeram os seguintes aspectos como fundantes para a garantia deste direito:

Compreender que cada ser é único rompendo com a ideia de homogeneização e compreendendo que as diferenças precisam ser respeitadas e valorizadas. Reafirmado pelo documento Programa Escola Aberta à Diferença (2004), que ressalta o estímulo a um ambiente de

aprendizagem que considere as diversas manifestações humanas e que acredite que cada ser humano é único e que sua capacidade de ser diferente é o que dá vida ao universo de experiências e aprendizagens. Esta diretriz propõe uma mudança nas estruturas excludentes, discriminatórias e hierarquizadas das unidades de ensino e aponta para a construção de uma educação mais democrática e igualitária.

As relações entre sujeitos e culturas devem ser vistas como complexas, cheias de particularidades, subjetividades e pluralidade. Segundo Machado (2013), pensar em relações binárias reduz o outro a uma imagem estereotipada e, por vezes, inflexível, que está na base dos preconceitos e exclusões individuais e culturais.

Compreender que a categorização das diferenças pode ser perigosa se nelas permanecerem identidades fixadas que reduzem os sujeitos a determinadas classificações, sejam elas: físicas, fenotípicas, motoras, cognitivas, emocionais, de personalidade, de interesses, de tempos, de formas de expressão, Étnicas, sociais, culturais, financeiras, afetivas, sexuais, de gênero, entre outras.

Todas as formas, ou categorias relacionadas acima, existem como construções sociais e biológicas, mas não devem servir como forma de classificar ou hierarquizar, ou mesmo diminuir o sujeito a algo pré-determinado, sejam comportamentos esperados, formas de ser, gostos, etc.

Um exemplo é a categorização de gênero quando se pré-determina o que determinado gênero pode ou não fazer, o que gosta ou não gosta. Ou ainda, quando se trata de manifestações culturais, resumi-las a uma determinada dança como caracterizadora daquela etnia, quando, na verdade, existem inúmeras outras manifestações. O reducionismo acaba servindo ao discurso de que todas as culturas são respeitadas e representadas, ainda que, superficialmente.

Faz-se necessário valorizar manifestações de diversas culturas, em especial aquelas historicamente esquecidas e desvalorizadas por injustas relações de poder, porém, segundo Silva (2019), é necessário questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem identidades e as diferenças. É preciso dialogar sobre a forma como essa categorização

aprisiona as identidades, de modo que a repetição de determinadas características acaba se consolidando como uma realidade aceita.

Ao discutir o **Direito à Acessibilidade**, as professoras P2 e P3 referem-se exclusivamente à acessibilidade física e estrutural das unidades de ensino e entornos. Já o professor P4 faz referência à acessibilidade pedagógica, enquanto o professor P1 amplia a compreensão de acessibilidade englobando além do pedagógico e do físico, também a acessibilidade comunicativa e social.

As professoras P2 e P3 remetem-se à garantia do Direito à Acessibilidade, considerando a acessibilidade física e estrutural das unidades de ensino e entorno. Segundo elas, o acesso aos espaços é fundamental para que as crianças estejam incluídas no contexto escolar. Para P2 e P3, rampas de acesso, portas adaptadas, barras de segurança, banheiros adaptados, espaços livres de excesso de objetos podem garantir a acessibilidade física às crianças.

Essa acessibilidade física e estrutural é referenciada pelas condições de acessibilidade que a arquitetura das unidades de ensino e entorno apresentam. Benvegnú (2009) aborda os princípios do Desenho Universal como recurso para orientar projetos arquitetônicos escolares inclusivos. Quando se tem soluções projetuais que objetivam atender as diferentes demandas, estas se traduzem em espaços democráticos que promovem a inclusão social e auxiliam na quebra de barreiras sociais contribuindo para criar condições de desenvolvimento da cidadania.

Desenho universal é definido no Art. 8º do decreto lei nacional 5.296/2004 como: Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Para a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), desenho universal significa “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (Art. 2º). Isto quer dizer que, ao se projetar e desenhar para todas as pessoas há de se considerar, dentro da diversidade humana, as demandas específicas.

A professora P2 acrescenta que essa acessibilidade precisa se estender às famílias, pois são elas que trazem as crianças até a unidade de ensino, necessitando também de transporte urbano acessível, ruas acessíveis e a unidade escolar acessível para que, pais com deficiências também possam levar seus filhos pequenos com segurança.

A professora P3 também fala da importância de as crianças poderem circular pela unidade de ensino com autonomia, poderem alcançar um alimento, um bebedor, um brinquedo, poder chegar até a quadra ou parque, poder chegar ao banheiro, sem necessariamente precisar do amparo do adulto.

São muitas as situações em que os ambientes escolares estão inadequados e se constituem em barreiras arquitetônicas que impedem uma Educação Inclusiva com a efetiva participação das pessoas com deficiência no ensino regular. Um processo de Educação Inclusiva deve contemplar as necessidades de todas as pessoas, respeitando assim a capacidade funcional de cada indivíduo (BENVEGNÚ, 2009).

Para além da acessibilidade física, no caso do professor (P4), a acessibilidade a qual ele se refere é a acessibilidade pedagógica, porém com uma concepção equivocada daquilo que realmente seria promover essa acessibilidade pedagógica. Na sua concepção, Direito à Acessibilidade é a criança conseguir participar das aulas de Educação Física. Ele acredita que consegue garantir esse direito, proporcionando a participação de todos durante suas aulas e, no caso das crianças com deficiência ou alguma dificuldade motora/cognitiva, ele remete a acessibilidade à garantia de um segundo profissional dando suporte à criança.

A acessibilidade pedagógica é prevista pelas Diretrizes Curriculares Municipais (2015), ao descrever que a equidade é um direito que precisa ser assegurado e construído cotidianamente no contexto escolar. Para além do acesso, a construção de estratégias didático-metodológicas e organizativas para garantir a permanência e o sucesso de todos os estudantes na Rede, é uma tarefa que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, sendo um princípio educativo orientador de toda a comunidade escolar.

O professor P1, por sua vez, foi o mais abrangente, trazendo o Direito à Acessibilidade relacionado a vários fatores como a acessibilidade física e estrutural (mencionadas por P2 e P3), a acessibilidade pedagógica

(relacionada por P4), e ainda, a acessibilidade comunicativa e, o que chamamos de uma “acessibilidade social”.

Essa “acessibilidade social”, trazida por P1, diz respeito àquelas crianças que vivem em situação de risco poderem acessar a unidade de ensino. Sejam situações de maus tratos, negligência ou abandono intelectual provocadas pela própria família, quanto aquelas situações provocadas pelo meio social como tráfico de drogas e outras violências que ferem os direitos destas crianças de estarem em uma unidade de ensino aprendendo e se desenvolvendo.

A acessibilidade comunicativa mencionada por P1 complementa-se com a acessibilidade pedagógica onde as condições de comunicação são especialmente importantes para as pessoas com dificuldades auditivas, problemas na fala ou deficiência cognitiva. Deve-se, também, considerar a inclusão de equipamentos ou dispositivos de tecnologias assistivas além de avisos sonoros, mapas táteis, folhetos, cartazes e outros (MACHADO, 2009).

Embora P1 tenha sido o mais abrangente, trazendo diversos aspectos do Direito à Acessibilidade, não houve, nem por parte dele e também de nenhum dos outros três professores, menção à importância dos serviços de Educação Especial oferecidos pela Rede através do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A acessibilidade pedagógica e comunicativa na Rede Municipal de Ensino é representada pelo serviço de Educação Especial e de Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁸, de modo a assegurar aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação os serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. (FLORIANÓPOLIS, 2015a)

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as atribuições do AEE são voltadas ao oferecimento de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Para a referida Rede, o ano de 2001 foi um marco nas mudanças efetuadas na Educação Especial,

⁸ A organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar ao ensino regular, é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades / superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional. O atendimento educacional especializado não é oferecido somente na rede regular de ensino do município, mas também pelas instituições especializadas e pelas escolas especiais com as quais a secretaria de educação mantém convênios (MACHADO, 2009)

adiantando-se à Política Nacional de Educação Especial de 2008, descortinando esse novo tempo, abrindo espaços, investindo em novas propostas, reinventando a formação e o AEE nas escolas comuns. (Machado 2009)

Para efetivar a inclusão escolar e, especificamente, o AEE, a Rede contou com o trabalho de gestores e professores fundamentados no reconhecimento e na valorização da diferença e no questionamento da produção da diferença e da identidade nas escolas.

Os quatro professores de Educação Física, pesquisados neste estudo, alegaram ter pouco conhecimento sobre o serviço de Educação Especial da Rede e sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. P1 e P2 alegaram não conhecer as chamadas salas Multimeios e sobre os profissionais da Educação Especial. Disseram que o contato é feito apenas com os professores de sala e trazem a ideia de que estes profissionais realizam diagnósticos das crianças que possam apresentar alguma deficiência, assim como fazem acompanhamento daquelas já diagnosticadas, quando estas apresentam alguma situação específica a ser resolvida.

Conforme portaria 122/2016, as Salas Multimeios são espaços localizados nas unidades educativas polo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Em cada Sala Multimeios atuam professores de Educação Especial e, conforme a demanda de estudantes com surdez, um professor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Já os professores P3 e P4 demonstraram algum conhecimento de que essas salas estão localizadas em outras unidades de ensino, que não as suas, e que atendem algumas crianças com deficiência, no contra turno, conforme demanda. Isso porque esses dois profissionais já passaram por cargos de assessoramento pedagógico e/ou direção de unidade de ensino.

É importante elucidar que não cabe aos profissionais da Educação Especial do Município realizar diagnóstico de qualquer tipo de deficiência. Esses diagnósticos são realizados por uma equipe multidisciplinar composta por neurologista, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos, em análises conjuntas sobre os quadros apresentados por determinada criança.

Os professores com formação em Educação Especial, na Rede, realizam o atendimento aos alunos nas salas Multimeios e têm as atribuições de estimular atividades da vida diária dos estudantes, ensino e interpretação de LIBRAS, BRAILE, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, educação física adaptada; adequação dos materiais didático pedagógicos, solicitação de adequação do mobiliário ou de recursos de auxílio à mobilidade junto à secretaria de educação. (MACHADO, 2009)

O Direito à Acessibilidade não deve ser entendido apenas como adaptação da rede física ou eliminação das barreiras arquitetônicas, mas sim, direito ao acesso a toda uma rede de informação, comunicação, recursos e equipamentos adequados, entre outras iniciativas que permitam aos sujeitos com deficiência e a todos que necessitem acessar ambientes, conhecimentos e informações.

6 CONCLUSÃO

Ao analisarmos o conhecimento dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foi possível concluir que os quatro professores pesquisados conhecem os fundamentos que regem a Política de Educação Inclusiva adotada pelo Município (conceitos, princípios e práticas).

Segundo os professores, documentos orientadores como a Matriz Curricular para a Educação das Relações étnico-raciais (2016) e Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal (2016), divulgados pela Secretaria Municipal de Educação, foram elaborados com participação de profissionais que atuam nas unidades educativas, e servem de subsídio para a organização de suas práticas pedagógicas.

Os quatro professores pesquisados fizeram menção aos documentos que utilizam como embasamento para organizar seus planejamentos e práticas pedagógicas, sendo eles: o Currículo da Educação Infantil de 2015, as Diretrizes Curriculares de 2012 e de 2015, assim como o documento Educação Física na Educação Infantil de 2016.

Faz-se necessário situar que, segundo Ball e Bowe (1992)⁹, o contexto da produção de texto, tanto influencia o contexto da prática, quanto é, também, influenciado por ele. As Políticas Públicas, legislações e documentos orientadores configuram-se como textos base para a organização das Redes Municipais de Ensino, contudo é no contexto da prática que efetivamente a Educação Inclusiva acontece. Para tanto, faz-se necessária essa articulação entre contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, considerando as influências mútuas e as mudanças que um exerce sobre o outro.

Apesar do suporte que os documentos orientadores da Rede dão aos professores, a compreensão que os mesmos fazem a respeito da Educação Inclusiva não se limita a eles. A formação inicial (graduação) em Educação Física foi referenciada pelos quatro professores como o contexto inicial de aprendizagem relacionada a este tema.

⁹ Ball e Bowe (1992) trazem em sua abordagem sobre ciclo de políticas, três importantes contextos: o da influência, o da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos estão diretamente interligados e nos auxiliam a situar as discussões referentes à Educação Inclusiva.

Cada um dos professores relatou lembranças de aprendizagens significativas neste contexto, a partir de experiências com práticas de ensino, especialmente com pessoas com deficiência. Os diálogos com outros colegas professores, seja no ambiente escolar ou nas formações também aparecem como contexto significativo de aprendizagem, relacionado às trocas de experiências. Destaca-se, ainda, a busca pessoal de cada um deles, por referenciais teóricos e práticos, especialmente motivados pelas demandas cotidianas existentes nas unidades de ensino.

A compreensão que os professores manifestam acerca do princípio do Direito à Educação coadunam com os documentos orientadores e legislações nacionais, ao não se findarem apenas na garantia do direito à vaga em unidade de ensino, e a garantia de acesso físico estrutural (requisitos básicos). Essa compreensão apresentada por eles vai além e relaciona o Direito à Educação para todos a um comprometimento com a qualidade do ensino em uma trajetória educacional contínua.

Relacionar essa qualidade do ensino, em especial, à figura do professor, como mencionado por P1, P2, P3, denota um comprometimento destes profissionais com a sua atuação de qualidade para a consolidação da Educação Inclusiva. Se em outros estudos, como de Carvalho (2016), os professores pesquisados alegavam falta de formação específica na área da Educação Especial, julgando-se, assim, inaptos para realização de uma Educação Inclusiva, percebe-se com os professores pesquisados em Florianópolis, que estes assumem suas responsabilidades na busca pela efetivação desta política.

A partir desta constatação, pode-se sugerir, ao menos em relação a este contexto específico, um avanço em relação à política proposta à medida em que professores de área específica, como a Educação Física, estão reconhecendo que proporcionar um ensino inclusivo não é de responsabilidade apenas de profissionais especialistas em Educação Especial, ou das pedagogas, mas que é, sim, responsabilidade de todos os profissionais envolvidos com a educação.

Essa constatação se observa, em especial, na preocupação destes professores em se manterem atualizados constantemente. Fica evidente nas falas de P1, P2, P3 e P4 que a busca por qualificação é uma constante e que

eles têm consciência da sua importância para um ensino de qualidade. Desde a participação nas formações, até os diálogos com outros professores, e a busca por artigos e publicações são atitudes que demonstram esse envolvimento.

Para além da atuação do professor, foram destacadas, também, as condições de trabalho propostas a estes profissionais para a qualificação do ensino na perspectiva inclusiva, a se destacar seu tempo para estudos, remuneração adequada, reconhecimento profissional, ambiente saudável, seguro e acessível, acesso à cultura e lazer e, em especial, o oferecimento de formação continuada.

A compreensão dos professores referente ao princípio do Direito à Diferença nos mostra que o próprio conceito do que a palavra Diferença representa pode ser distinto de pessoa para pessoa. Nesta pesquisa, conseguimos correlacionar as compreensões dos professores em duas concepções distintas, baseando-se em Tomaz Tadeu da Silva (2019). Uma que diz respeito à Diferença no sentido da Multiplicidade e outra que diz respeito à Diferença no sentido da Diversidade. Ainda assim reconhecemos que dentro destas concepções, cada um dos professores trouxe elementos únicos daquilo que compreendem ser a forma de garantia deste direito à Diferença.

Os professores P1 e P3 nos apresentam uma compreensão de Diferença baseada na Multiplicidade, assim como os documentos orientadores da Rede Municipal e como defende Tomaz Tadeu da Silva (2019). Nessa perspectiva, todos somos considerados diferentes uns dos outros, levando em consideração que cada pessoa é singular. As identidades não se configuram como fixas e acabadas, ou permanentemente associadas a grupos específicos, mas são reconhecidas em constante processo de construção e reconstrução.

Essa perspectiva é a que fundamenta as propostas da Rede de ensino de Florianópolis, e reflete-se nas práticas destes dois professores, ao relatarem práticas colaborativas entre todas as crianças, considerando os diferentes tempos de aprendizagem e interesses de cada indivíduo, suas formas de se manifestarem, e objetivando uma educação com mais equidade.

Já na compreensão da Diferença na perspectiva da Diversidade, exposta por P2 e P4, identidade e diferença tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Nessa perspectiva, o respeito e a tolerância parecem eficazes

junto a uma exaltação de determinadas características diferentes que podem ser consideradas. Contudo, essa perspectiva não questiona as relações de poder que inferioriza uns em detrimento de uma suposta superioridade de outros, utilizando, ainda, como base, os padrões de referência socialmente estabelecidos. Ela apenas aceita as diferenças, e as unifica a partir de grupos com características semelhantes, desconsiderando o que é pessoal e específico de cada sujeito.

Para a efetivação da Educação Inclusiva, faz-se necessário questionar o estabelecimento de padrões e questionar as relações de poder estabelecidas socialmente e culturalmente. Aceitar as diferenças não significa garantir o Direito à Diferença. Para a garantia deste direito é preciso que, no contexto escolar, sejam consideradas todas as formas de ser e de aprender, sem hierarquizar os corpos, as culturas, as habilidades e as aprendizagens das crianças, compreendendo-as como únicas e irreduzíveis à categorizações.

A compreensão dos professores, sobre o princípio do Direito à Acessibilidade, baseou-se, em especial, na garantia de um espaço físico e estrutural acessível a todos. Destacamos os apontamentos de P2 e P3 sobre essa acessibilidade, abranger também as famílias e os entornos da unidade de ensino como ruas, calçadas e transporte público.

Para o professor P4, a ênfase na acessibilidade pedagógica levantou questões sobre a sua compreensão acerca do que efetivamente seria uma aula acessível. Para os documentos orientadores da Rede, os planejamentos dos professores devem levar em consideração as diversas formas de manifestações e linguagens utilizadas para se expressar, se relacionar e para explorar o mundo. Além disso, trazem como sinônimo de acessibilidade pedagógica e comunicativa os serviços de Atendimento Educacional Especializado, raramente mencionado nas falas dos professores investigados.

O professor P1 apresentou uma perspectiva mais abrangente, relacionando o Direito à Acessibilidade aos âmbitos comunicativo, pedagógico, físico e estrutural e ainda uma relação com o contexto social, ao abordar que famílias negligentes e contextos de violência e vulnerabilidade também são grandes empecilhos na garantia desta acessibilidade.

Desta forma, o Direito à Acessibilidade evidencia-se quando todo o contexto educacional e aqueles que fazem parte dele se responsabilizam por

garantir a toda e qualquer criança, desde estruturas físicas de acesso e permanência, até estruturas pedagógicas, de comunicação, de materiais, de intervenção e de contexto social, que visam o pertencimento e a participação ativa de cada criança no contexto educacional. Isso significa também romper com barreiras atitudinais que, no contexto escolar, dificultam a inclusão de todas as crianças ao não considerarem e valorizarem suas especificidades, assim como as barreiras conceituais, quando ocorrem interpretações equivocadas a respeito de certos conceitos.

A necessidade de ampliação das discussões e formações relacionadas à Educação Inclusiva foi uma constante nas falas dos quatro professores. É no estudo contínuo e nos debates conjuntos que a Rede poderá alinhar as práticas de seus profissionais para uma perspectiva inclusiva. Ressalta-se que não se trata, exclusivamente, de formações sobre determinadas deficiências ou transtornos, mas sim, formações que dialoguem, problematizem e reflitam sobre as práticas excludentes, concepções de diferença, relações de poder, currículo e políticas educacionais, para todos os profissionais.

Este estudo teve o intuito de servir como subsídio para a qualificação das reflexões sobre políticas, práticas e processos formativos para os professores. Contudo, limita-se a apresentar e interpretar com profundidade e detalhamento, especificamente, as compreensões destes quatro professores. Que embora tenham sido selecionados a partir de uma série de critérios, representam um contexto específico, não sendo capaz de refletir as concepções da totalidade de professores desta Rede.

Sugere-se novas pesquisas que visem analisar de que maneira outros professores, das diversas áreas, compreendem os princípios desta Política de Educação Inclusiva e de que forma isso se reflete em suas práticas, nas variadas etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 2, p.223-240, jul. 2005.
- AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools**. London, Falmer. 1999.
- BALL, S. J.; BOWE, R. et al. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENVEGNÚ, Eliane Maria. Acessibilidade espacial requisito para uma escola inclusiva: Estudo de caso – Escolas Municipais de Florianópolis. Florianópolis, 2009. 188p. **Dissertação** (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação, UFSC, 2009.
- BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência. In: **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília: SESP/SEED/MEC, 2007. p.15-24.
- BIAGGIO, R. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista criança**. Ed. Novembro. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- BOCK, G. L. K. GESSER, M. NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.143-160. 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN,S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teorias e métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.
- BOTUCATU. **Tipos de revisão de literatura**. Biblioteca Professor Paulo de Carvalho Mattos. Faculdade de Ciências Agrônômicas. UNESP. Botucatu, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Interação da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, dentre outras providências. 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00 que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto 7.612/2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver Sem Limite. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. 7 ed. Senado Federal. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96. Brasília, 1996. Alterações Lei 12.796/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE/MEC. Brasília, 2014.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença**: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. IN.: Garcia, Regina L. e Moreira, Antonio F. B. (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAIADO, K. R. M. LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/agosto. 2009.

CAMPEÃO, M.S.; HABIB, S.; FELBERG, A.R. Deficiência Intelectual. In: FERREIRA, E. L.(org.). **Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com deficiência**. 2. ed. Niterói: **Intertexto**, 2011. v.6, p.15-74.

CARVALHO, A. F. Professores do Ensino Infantil, práticas corporais e a inclusão de crianças com necessidades especiais em um município do Estado

do Tocantins. **Dissertação** de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. 2015.

CASTRO, A. LOPES, R. E. O programa de qualidade da escola do Estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 299-318, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584

COSTA, M. C. MUNSTER, M. A. V. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.3, p.361-376, Jul.-Set., 2017.

CUNHA, R. F. P. Educação Física escolar: concepções e princípios sobre Inclusão Escolar de professores da Rede Municipal de Fortaleza. **Dissertação** de Mestrado. Universidade de Fortaleza, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, E. e LIMA, S. M. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FALKENBACH, A. P.; et al. A Inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**. Porto Alegre; v. 13, n. 2, p. 37-53, 2007.

FALKENBACH, A. **Crianças com crianças na psicomotricidade relacional**. Lajeado: UNIVATES, 2005.

FERREIRA, E.L.; BARRETO, M.A. Práticas corporais inclusivas. In: FERREIRA, E. L.(org.). Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com deficiência. 2. ed. Niterói: **Intertexto**, 2011. v.4, p.47-58.

FILHO, P. J. B. G. MONTEIRO, M. D. F. SILVA, R. VARGAS, C. R. Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física: uma revisão da produção científica brasileira. **liberabit**: Lima (Perú) 17(1): 19-30, 2011.

FIORINI, M. L. S. MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, Janeiro/Março, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** – Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Consultoria Ângela Maria Scalabrin Coutinho –

Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2015a.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** - 2015 / Consultoria Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2015b.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil** – 2010. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica**. Consultoria Jeruse Maria Romão. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** - 2012. Consultoria Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Eloisa Acires Candal Rocha. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015 – 2025**. Lei complementar nº 546, de 12/01/2016. 134 p. 2015c.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 006/2018**. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2018

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 122/2016**. Estabelece as Diretrizes da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2016

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** - 2016 / Organizado por Claudia Cristina Zanela, Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado - Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC, 2016c.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 033/2003**. Cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no Município de Florianópolis. In: MACHADO, Rosângela. **Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática**. Florianópolis: Prelo, 2004.

GIBSS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. PLETSCH, M.D. FONTES, R.S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Santa Maria, v.32, n.2, p.343-356, 2007.

GORGATTI, M.G. Educação Física Escolar e Inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. **Tese** (Doutorado em Educação Física) USP, São Paulo, 2005.

GREGUOL, M. MALAGODI, B. M. CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.33-44, Janeiro/Março, 2018.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22 (2): 201-210. Maio/Agosto, 2006.

JÚNIOR, Wilson Corrêa da Fonseca. "**Análise de conteúdo**." DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

LARA, L. M. MIRANDA, A. C. M. SOUZA, V. F. M. Qualidade na Educação/ Educação Física escolar Latino-Americana: encontro de vozes nada dissonantes. **J. Phys. Educ.** v. 29 ed 2929, 2018.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na escola inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva**: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC – Tese (Doutorado) - Campinas, SP; [s.n.], 2013.

MACHADO, Rosângela. **Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática**. Florianópolis: PRELO. 2004.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo (SP): Atlas, 2010.

MEC. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

MEC. **Documento Subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

MEC. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. revisão e atualização, Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MEC. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília. 2003

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara. SP: Junqueira&Marin, 2010.

NETO, F. R. et al. **Manual de Intervenção Motora: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial**. Florianópolis: Editora UDESC, 2016.

NUNES, L. R. O. P., FERREIRA, J. R., MENDES, E. G. Produção discente da pós-graduação em educação e psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004. P. 131-142.

OLIVEIRA, P. S. NUNES, J. P. S. MUNSTER, M. A. V. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 570-590, maio/agosto 2017.

OMS. **Organização Mundial de Saúde**. Organização Panamericana de Saúde (OPAS). São Paulo: USP, 2003a.

PRESTES, Z. **A teoria Histórico-cultural e alguns conceitos fundamentais para a Educação Infantil**. Formação sobre a brincadeira e o desenvolvimento para a elaboração do Currículo da Educação Infantil. Florianópolis, 2013.

RAMOS, V; BRASIL, V; BARROS, T. E. S; GODA, C; GODTSFRIEDT, J. O ensino inclusivo nas aulas de Educação Física: Estudo a partir da percepção dos professores. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 13, n. 3, p. 24-47, jul./set. 2015.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, UFSC, **Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações**, 1999

ROSA, M. V. F. P. C. ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação de resultados**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROTH, B. W. (org). **Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva: direito à diversidade**. MEC/SEF: Brasília, 2006a.

_____. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Deficiência física. MEC/SEF, Brasília, 2006b.

_____. **Experiências educacionais inclusivas II: programa educação inclusiva: direito à diversidade**. MEC/SEF: Brasília, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, R.K. Educação Inclusiva: princípios, parâmetros, premissas e procedimentos. In: FERREIRA, E. L.(org.). *Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com deficiência*. 2. ed. Niterói: **Intertexto**, 2011a. v.1, p.197-227.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. **Dissertação** (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. 169f.

SAYÃO, D. T. **O Fazer Pedagógico do/a Professor/a de Educação Física na Educação Infantil**. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. *Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas*. Florianópolis, SME: Prelo, 2004. p. 29-33.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª reimpressão, 2019.

SOUZA, G.K.P.; BOATO, E.M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na aulas de Educação Física no ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação em Revista**. v.3, n.2, 2009.

STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: EDUFMS, 2005. p. 113-134.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. Ed. São Paulo: Artmed, 2012. p. 478.

UDESC. BU. **Manual para elaboração e normalização de trabalhos de conclusão de curso da UDESC**: graduação e pós graduação/ elaboração: Andreza Campos da Luz, Mariana O. dos Santos Pflieger, Marcia Silveira

Kroeff; colaboração: Dayane Dornelles, Alice de Amorim Borges Vazquez, Lucia Marengo, Luiza da S. Kleinubing – Florianópolis : Udesc, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, v. XIII, n. 19, p. 7-11, 2002.

VIEIRA, I. B. Atividades e esportes inclusivos para pessoas com deficiência física. In: FERREIRA, E. L.(org.). *Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com deficiência*. 2. ed. v.4, p.59-118. Niterói: **Intertexto**, 2011.

WENDHAUSEN, A. M. P. O processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004. Florianópolis, 2006. 159 f. **Dissertação** (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que fará a aplicação de um questionário de caracterização individual e entrevista semiestruturada, tendo como objetivo geral analisar o conhecimento dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil a respeito da Política de Educação Inclusiva adotada pelo Município de Florianópolis.

Os objetivos específicos são: a) Identificar a compreensão dos professores a respeito dos princípios que regem a Política de Educação Inclusiva presente nos documentos orientadores da Rede. b) Verificar de que maneira os princípios desta Política de Educação Inclusiva influenciam a organização da prática pedagógica do professor. c) Identificar as fontes de conhecimento dos professores a respeito da Educação Inclusiva.

Serão previamente marcados a data e horário para perguntas, utilizando entrevista semiestruturada. As coletas de dados serão realizadas no Laboratório de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (LAPEF), situado no CEFID/UEDESC, rua Pascoal Simone, 358, Coqueiros, Florianópolis, cep: 88080-350. Ou no local de preferência indicado pelos entrevistados.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por se tratar de uma pesquisa de aplicação de questionário e entrevista semiestruturada.

Na entrevista semiestruturadas, serão convidados a participar somente os(as) professores(as) que atenderem aos critérios de inclusão proposto pelos pesquisadores. Nelas serão utilizadas perguntas abertas, de modo que o(a) senhor(a) possa expressar livremente suas percepções referentes ao tema. Esperamos que, desse modo, possamos diminuir também ao mínimo, o grau de desconforto no instante do seu fornecimento de informações.

Todos os procedimentos de coleta dos dados serão tratados com total sigilo e respeito, preservando a identidade de todos os participantes, durante o processo de coleta, tratamento e divulgação dos dados. Neste sentido, todas as informações fornecidas, serão resguardadas em local seguro, no qual apenas o investigador responsável terá acesso. As informações, após digitalizadas, permanecerão igualmente resguardadas em computador pessoal, de acesso exclusivo do investigador responsável.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo será a possibilidade de colaborar com a investigação das práticas inclusivas da Rede de Ensino de Florianópolis e com os desdobramentos futuros que esta pesquisa poderá trazer à Rede de ensino.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: estudante de mestrado Anne Marie Tribess Onesti e o professor Orientador responsável Dr. Valmor Ramos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome, sendo utilizados uma numeração para cada participante.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Valmor Ramos

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99638 - 9910

ENDEREÇO: LAPEF/ CEFID / UDESC

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br /

cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____ Data:

___/___/___.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

I) Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Naturalidade: _____

II) Formação

Graduação: _____ conclusão: _____

Instituição de ensino: _____

Especialização: _____ conclusão: _____

Instituição de ensino: _____

Mestrado: _____ conclusão: _____

Instituição de Ensino: _____

Doutorado: _____ conclusão: _____

Instituição de Ensino: _____

Outros, qual? _____ conclusão: _____

III) Experiência Profissional

Há quantos anos você atua como professor(a)?

Há quanto tempo você trabalha como professor(a) na Prefeitura?

Local de Trabalho:

Há quanto tempo você trabalha nesta unidade?

Com quais turmas da Educação Infantil você está trabalhando atualmente?

G1 G2 G3 G4 G5 G6

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Experiência formativa em relação à Educação Inclusiva:

- 1) Com relação a sua formação, durante a graduação você teve contato com alguma disciplina, conteúdo ou professor que abordasse a perspectiva da Educação Inclusiva?
- 2) E para além da graduação, você já participou de algum curso ou evento cujo tema era Educação Inclusiva?
- 3) E na Rede Municipal, você participa da formação continuada? Qual/quais e com que frequência?
- 4) Alguma vez já foi trabalhado esse tema com vocês durante as formações? De que forma?
- 5) Você tem informação se a Rede oferece formação sobre Educação Inclusiva?
- 6) Você já pesquisou livros, revistas, artigos, documentos ou outras fontes que falem sobre Educação Inclusiva?

Compreensão de Educação Inclusiva:

- 7) Qual sua compreensão sobre Educação Inclusiva?
- 8) De onde você percebe que vem essa compreensão?
- 9) Essa compreensão influencia no seu trabalho como professor(a)? De que maneira?
- 10) Você poderia dar exemplos de como isso acontece na prática, no contexto escolar?
- 11) Na sua percepção essa compreensão de Educação Inclusiva que você tem é suficiente para que a sua aula seja inclusiva? Comente.
- 12) Você se sente preparado para trabalhar a Educação Física nessa perspectiva inclusiva? Em especial para crianças com deficiência? Por quê? Comente.

Conhecimento acerca dos documentos orientadores do município e seus princípios relacionados à Inclusão:

- 13) Você conhece os documentos orientadores das práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis? Quais deles você conhece e com qual aprofundamento?
- 14) Onde e com que frequência você tem, ou teve, acesso a esses documentos?
- 15) E você consegue perceber nestes documentos, a presença de uma Política de Educação Inclusiva?
- 16) Nessa perspectiva, o que você compreende sobre Direito à Educação?
- Onde você acha que adquiriu essa compreensão? - Você acha que essa compreensão influencia sua prática pedagógica? - Você poderia dar algum exemplo?
- 17) E o que você compreende sobre Direito à diferença?
- Onde você acha que adquiriu essa compreensão? - Você acha que essa compreensão influencia sua prática pedagógica? - Você poderia dar algum exemplo?
- 18) E o que você compreende sobre Direito à acessibilidade?
- Onde você acha que adquiriu essa compreensão? - Você acha que essa compreensão influencia sua prática pedagógica? - Você poderia dar algum exemplo?

Experiência profissional em relação à Inclusão das crianças com deficiência:

- 19) Você poderia me contar qual sua experiência profissional em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência? Quando atuou pela primeira vez? Quais tipos de deficiências elas tinham? Como você lidou com essa questão em suas aulas?
- 20) E atualmente, quantas crianças com deficiência tem em suas turmas? Quem são elas? Como você lida com essa questão hoje?
- 21) Você tem contato com as famílias dessas crianças? Tem ou teve acesso a algum diagnóstico relativo à deficiência delas?
- 22) Qual a participação de cada uma delas em suas aulas? Comente.
- 23) Na sua visão, qual o papel do professor na inclusão dessas crianças?
- 24) E nessa perspectiva, você acredita que suas aulas são inclusivas? Comente?

25) Você conhece o trabalho realizado nas salas multimeios? Já estabeleceu algum diálogo com esses(as) profissionais?

Organização pedagógica do Planejamento:

26) Você poderia descrever quais os principais objetivos de ensino que você propõe em seus planejamentos? Por que esses?

27) Qual(quais) a(s) referência(s) que você utiliza para elaborar os objetivos do seu planejamento?

28) Você poderia exemplificar como, na prática, esses objetivos são alcançados em suas propostas?

Organização pedagógica dos Conteúdos:

29) Você poderia descrever quais os principais conteúdos que você propõe em seus planejamentos? Por que esses?

30) De onde vem esses conteúdos? Ou seja, quando você escolhe esses conteúdos, o que você tem como base?

31) Você poderia exemplificar como, na prática, esses conteúdos são abordados em suas aulas?

Organização das estratégias da ação pedagógica:

32) Você poderia descrever quais as principais estratégias de ação pedagógica que você utiliza, especialmente nas turmas com crianças com deficiência?

33) De onde vêm essas estratégias? Ou seja, quando você propõe essas estratégias, o que você tem como base ou onde aprendeu?

34) Seria possível exemplificar como, na prática, você utiliza essas estratégias?

Organização pedagógica das Avaliações:


35) Você poderia descrever de que forma e/ou quais instrumentos utiliza para avaliar as aprendizagens das crianças?

36) De onde vem essa forma de avaliar? Ou seja, quando você utiliza essa avaliação, o que você tem como base?

37) Você poderia exemplificar quais principais aspectos são abordados nessas avaliações?

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES

 Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

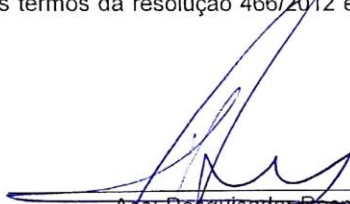


GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Estudo com professores de Educação Física da Educação Infantil" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 03 / 10 / 2018 .

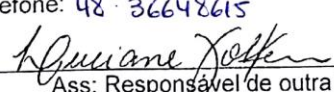

Ass: Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Valmor Ramos
LAPEF/CEFID/UDESC
Mat. 312164-0-02


Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Joris Pazin
Cargo: Diretor Geral
Instituição: CEFID/ UDESC
Número de Telefone: 48 - 36648615

Prof. Dr. Joris Pazin
Diretor Geral
CEFID/UDESC
Mat. 312164-0-02

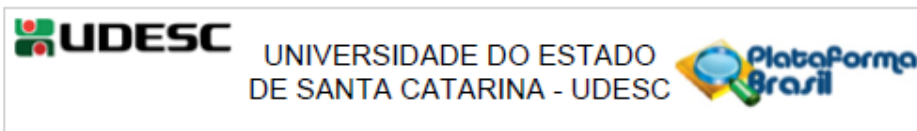

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Luciane Volken
Cargo: Gerente da Educação Continuada
Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
Número de Telefone: 48 - 32120922 / 32120906

Luciane Volken
Gerente de Educação Continuada
Matricula 29.196-0

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh_reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO B – PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Estudo com professores de Educação Física da Educação Infantil.

Pesquisador: VALMOR RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03337618.7.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.140.265

Apresentação do Projeto:

Trata-se da 2ª versão do projeto de mestrado intitulado "Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Estudo com professores de Educação Física da Educação Infantil" sob orientação do Prof. Dr. Valmor Ramos, juntamente Anne Marie Tribess Onesti como equipe de pesquisadores.

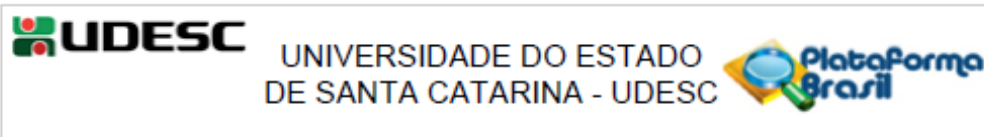
Metodologia Proposta:

Procedimentos de pesquisa qualitativa com professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. O contato com os professores será realizado por meio dos procedimentos indicados pela Secretaria Municipal de Educação e Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Serão selecionados e entrevistados quatro professores de Educação Física efetivos da Rede Municipal de Ensino, a partir dos critérios de inclusão:

Critério de Inclusão:

- Possuir, no mínimo, cinco anos de experiência em Educação Física;
- Ser professor efetivo na Rede Municipal de Ensino;
- Atuar na Educação Infantil;

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007		CEP: 88.035-001
Bairro: Itacorubi		
UF: SC	Município: FLORIANOPOLIS	
Telefone: (48)3664-8084	Fax: (48)3664-8084	E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.140.265

Folha de Rosto	folhaderostoAnne.pdf	12:38:16	VALMOR RAMOS	Aceito
----------------	----------------------	----------	--------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 11 de Fevereiro de 2019

Assinado por:

Renan Thiago Campestrini
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com