

Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular

Alexandre Freitas Carvalho^I
Vitor Antonio Cerignoni Coelho^{II}
Rute Estanislava Tolocka^{III}

Resumo

Políticas públicas para a educação infantil propõem aumento do número de crianças atendidas e incentivam a educação continuada. No entanto, conflitos são gerados e a qualidade desse nível de ensino está aquém da desejada. Este estudo tem por objetivo 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. Trata-se de um estudo de campo com amostra aleatória, com professores regentes de classe e professores de educação física. Foi feito com aplicação de questionário que versava sobre 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 fornecesse exemplos de como agiria com a situação. Na maioria das questões, mais da metade do grupo de professores relatou ter conhecimento precário, grande parte deles preferiu apresentar justificativas, ao invés de exemplificar ações que pudessem ser realizadas. Os poucos exemplos apresentados demonstram superficialidade no tratamento dos temas e ou desconhecimento do mesmo. Há um paradoxo: é desejável que a educação ocorra cada vez mais cedo, para possibilitar uma sociedade mais igualitária, mas o cuidado necessário com essas crianças pode estar em risco, bem como a oferta de vivências que lhes possibilitem atingir seu potencial de desenvolvimento. É necessário enriquecer diálogos entre diferentes setores da sociedade.

Palavras-chave

Educação infantil – Deficiência – Inclusão social – Cuidado – Práticas corporais.

I- Instituto Federal Goiano, Trindade, GO, Brasil.

Contato: alexfreitas33@hotmail.com

II- Universidade Federal do Tocantins, Miracema, TO, Brasil.

Contato: v7coelho@yahoo.com.br

III- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil.

Contato: rnupem@yahoo.co.uk

Early childhood teachers and the inclusion of children with disabilities in regular schools

Alexandre Freitas Carvalho^I
Vitor Antonio Cerignoni Coelho^{II}
Rute Estanislava Tolocka^{III}

Abstract

Public policy on early childhood education proposes increasing the number of children and encourages continuing education. However, conflicts are generated and the quality of this level of education is below expectations. This study aims to analyze the perception of knowledge of teachers who work at this level of education on issues related to the inclusion of children with disabilities in regular classes and how they proceed in these cases. It is a field study with a random sample of classroom teachers and physical education teachers, which used a questionnaire about: autonomy, social inclusion, the specificity of children with disabilities, evaluation, adaptation, and possibilities of body movement. The first part of each question referred to teachers' perception of their knowledge on the subject, in a Likert scale, and the second part asked teachers to give examples of how they would act. For most questions, more than half the group of teachers stated they had poor knowledge, and most preferred to present justifications rather than examples of actions that could be undertaken. The few examples given demonstrated superficiality in addressing the issues and or lack of knowledge. There is a paradox: it is desirable that education occurs earlier and earlier, to promote a more equitable society, but the care of these children and to their full development may be at risk. It is necessary to enrich the dialogue between different sectors of society.

Keywords

Early childhood education – Disabilities – Social inclusion – Care – Body practices.

I- Instituto Federal Goiano, Trindade, GO, Brasil.

Contact: alexfreitas33@hotmail.com

II- Universidade Federal do Tocantins, Miracema, TO, Brasil.

Contact: v7coelho@yahoo.com.br

III- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil.

Contact: rnupem@yahoo.co.uk

Introdução

O cenário da educação brasileira tem tido profundas mudanças nas últimas décadas; a maioria delas provocadas pela adesão do país à proposta de inclusão social, na qual, por meio da educação, pode-se produzir uma sociedade mais igualitária, pelo princípio de equiparação de oportunidades (UNESCO, 2010).

Como observou Campos (2013), tal proposta levou a um deslocamento interpretativo da questão social e à adoção da educação infantil como estratégia de combate a pobreza, passando a mesma a ser oferecida gratuitamente, com disponibilização de recursos do Estado. Para tal, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9.394/96 (BRASIL, 1996) trouxe duas importantes mudanças: introdução de educação infantil na primeira etapa da educação básica e a inclusão de crianças com necessidades especiais preferivelmente no ensino regular.

O país tem promovido aumento de matrículas nas escolas e qualificação profissional. Entre as ações para o aumento de alunos nas escolas, há o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011), que pretende o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, no ensino regular; o decreto-lei n.º. 12.796/13 (BRASIL, 2013b), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino infantil a partir de quatro anos de idade, e metas de governo que pretendem oferecer escola para 100% das crianças, com três anos de idade no máximo até 2020.

Entre as medidas para a adequação da formação profissional, prevista na LDB/96, estão o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2000), que promove o preparo contínuo dos professores, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (BRASIL, 2009a), que incentiva realização de cursos de licenciatura e de aperfeiçoamento e especialização, inclusive na área de educação especial.

Essas mudanças na política educacional não ocorreram sem conflitos, enquanto se

vê um aumento expressivo no número de matrículas nesse nível escolar, vê-se também que sua qualidade está bem aquém do desejado. Estudos apontam para inconsistências geradas por essas políticas, dentre as quais está o descompasso entre a formação profissional e a escola inclusiva (MENDES, 2006; FREITAS, 2009; BEZERRA; ARAÚJO, 2014).

Assim, este estudo tem por objetivo, 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 nestes casos.

Procedimentos de investigação

Trata-se de uma pesquisa de campo realizada em um município polo de um estado no norte do Brasil, que conta com mais de 220 mil habitantes (IBGE, 2012); a maioria da população está instalada na zona urbana, é ativa e produtiva e se concentra em atividades agropecuárias e de prestação de serviço. Nesse município, tem sido realizadas ações para capacitação profissional, tais como cursos de formação continuada, presencial ou à distância, e seminários sobre educação infantil, além de encontros mensais com apoio de universidades locais ou de regiões próximas, obtendo-se assim perfil semelhante a várias outras cidades do Brasil.

O grupo estudado foi amostral e aleatório, com nível de significância de 0,5%; para tanto, foram sorteados dentre todos os professores da rede municipal de ensino infantil desse município. O cálculo amostral foi feito de acordo com Thomas e Nelson (2002) que sugerem que a composição da amostra seja calculada a partir de:

$$n = \frac{N \cdot r^0}{N + n^0}$$

Considerando-se que o referido município contava com 253 professores de educação infantil e que o E_0 (erro amostral tolerável) é de 0,05, tem-se que o número mínimo de

professores é 155 professores (pois $n_o = \frac{1}{F_o^2}$). Como a rede municipal de ensino desta cidade contava com 89% de professores regentes de sala e de 11% de professores de educação física e 179 professores regentes devolveram os questionários devidamente preenchidos, foram também sorteados 23 professores de educação física. A composição da amostra levou em consideração também a localização das instituições de ensino, nas regiões norte, sul, leste, oeste e centro da cidade.

Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o estudo foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação e aprovado pelo conselho de ética da universidade promotora.

Os dados foram coletados com um 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

de cinco pontos, e a segunda solicitava que o professor explicitasse o conhecimento que tinha, através de um exemplo de como agiria com a situação. Essas respostas foram transcritas na íntegra e comparadas com o previsto na literatura especializada sobre o tema.

Resultados e discussão

Conquanto o movimento pela inclusão social já esteja implantado há décadas no Brasil e seja assunto de inúmeros cursos, palestras, livros e debates com suporte do Ministério de Educação em todo o território nacional, inclusive no município em que este estudo se realizou, 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%.

Tabela 1 – Distribuição da percepção de conhecimento pelos professores nos diferentes temas

Tema	Percepção do conhecimento (%)					Total
	NC	E	R	B	MB	
Inclusão social entre as crianças e adultos durante atividades motoras.	23,76	10,89	28,72	26,73	9,9	100
Estímulo à autonomia e à inclusão social da criança com deficiência.	25,74	12,38	24,25	25,25	12,38	100
Manipulação de cadeira de rodas.	48,02	16,83	23,26	10,4	1,49	100
Transferência da criança da cadeira de rodas para outro assento, ou chão.	52,97	13,37	23,75	7,43	2,48	100
Cuidados preventivos com a criança com deficiência visual.	50,99	14,36	25,24	7,43	1,98	100
Cuidados preventivos com a criança com deficiência física.	34,65	18,81	28,71	14,36	3,47	100
Cuidados preventivos em atividade física com a criança com síndrome de Down.	50,99	15,35	19,3	9,41	4,95	100
Crítérios para lidar com uma criança durante uma convulsão.	45,54	17,82	22,28	10,4	3,96	100
Crítérios para avaliar adaptações feitas nas atividades em sala.	38,12	12,38	26,73	16,83	5,94	100
Possibilidades de movimento corporal na educação infantil.	25,74	11,39	23,76	26,73	12,38	100

Legenda: NC = nenhum conhecimento; E = escasso; R = regular; B = bom; MB = muito bom

Fonte: Dados da pesquisa

Embora as justificativas tenham sido solicitadas apenas às pessoas que declarassem desconhecimento do assunto, a maioria dos professores preferiu se esquivar de exemplificar ações que poderiam ser realizadas, ao não responderem, ao fazê-lo com evasivas, ou ainda com justificativas sobre ter ou não o conhecimento, devido à realização ou não de

cursos de capacitação e a vivência, ou não, de situações em que o tema ocorresse. Esse fato foi observado em todas as questões, como pode ser visto na Tabela 2. Além disso, as respostas dos professores foram feitas em frases bem simples.

Os exemplos foram considerados adequados quando continham algum elemento proposto na literatura especializada sobre o assunto.

Tabela 2 – Distribuição dos exemplos dados pelos professores nos diferentes temas

Tema	Exemplificações %				
	El	EA	NR	J	Total
Inclusão social entre as crianças e adultos durante atividades motoras.	0,5	4,95	29,7	64,85	100
Estímulo à autonomia e à inclusão social da criança com deficiência.	0	5,45	25,25	69,3	100
Manipulação de cadeira de rodas.	0,5	0	14,36	85,14	100
Transferência da criança cadeira de rodas para outro assento ou chão.	5,94	0	16,34	77,72	100
Cuidados preventivos com a criança com deficiência visual.	0	2,97	17,33	79,7	100
Cuidados preventivos com a criança com deficiência física.	0	3,47	22,28	74,25	100
Cuidados preventivos em atividade física com a criança com síndrome de Down.	2,97	3,96	17,82	75,25	100
Crêterios para lidar com uma criança durante uma convulsão.	14,36	3,96	20,3	61,38	100
Crêterios para avaliar adaptações feitas nas atividades em sala.	3,96	3,47	30,2	62,37	100
Possibilidades de movimento corporal na educação infantil.	0	16,83	32,18	50,99	100

Legenda: El = exemplos inadequados; EA = exemplos adequados; NR = não respondeu; J = apresentou justificativas ao invés de exemplificar.

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando-se que a autonomia pode ser estimulada quando são oferecidas diversas possibilidades de decisão sobre atividades (LEITÃO et. al., 2011), que o estímulo ao desenvolvimento da autonomia das crianças pode ocorrer durante as práticas corporais (RUIZ, 2011), ou ainda que, nas práticas corporais, as crianças podem ser estimuladas a realizar atividades sozinhas (ASSIS, 2010), apenas 5,45% dos professores deram exemplos adequados; 84,5% dos professores evitaram trabalhar com o tema.

Ao se entender autonomia como uma categoria práxis relacionada ao aumento da participação da pessoa frente aos cuidados profissionais que recebe e à consciência das fragilidades que decorrem da inserção social e com as relações de poder, nos diferentes setores

sociais, como propôs Chiesa (2005), verifica-se que nenhum professor deu exemplo adequado.

Em relação às possibilidades de inclusão social entre crianças e adultos durante atividades motoras, o quadro é parecido: apenas 4,95% dos professores deram respostas que relacionam atividades motoras a alguma característica social, e, mesmo assim, não esclareceram devidamente. Por exemplo, para o professor P1, “As crianças especiais devem estar incluídas nas atividades motoras de acordo suas limitações”; para o P10, “A criança precisa receber estímulos de outra criança ou do adulto através do lúdico” e, para o P191, “Por meio de eventos, jogos e brincadeiras que envolvam a todos, por exemplo: festa na família”.

Embora diferentes significados e posturas sejam atribuídos à inclusão social, não

foram encontradas respostas que fossem além de oferecer brincadeiras como instrumentos de relacionamentos sociais. Na educação infantil, há uma gama de brincadeiras que podem auxiliar na aquisição de aspectos sociais, quando as crianças são levadas a interagir umas com as outras e a trabalhar com regras, o que estimula o desenvolvimento social. Entretanto, tal ferramenta não é suficiente para promover a desejada interação entre os pares, ou entre as crianças e os adultos, nem para desenvolver a inclusão social de crianças na sala de aula, sejam elas deficientes ou não.

A inclusão social vai muito além de estar em uma festa ou ter chances de fazer algumas brincadeiras junto com os colegas ou com adultos, e as referências feitas sobre essas atividades, por esses professores, confirmam que o termo inclusão social tem sido usado genericamente tanto para representar a residualidade de algum fenômeno quanto para se discutir, de forma crítica, a igualdade social, como apontou Sposati (2006).

Não houve menção nem nas tentativas de exemplificar situações nem nas justificativas para o nível de conhecimento declarado às atividades que promovem reflexão crítica. Não foram feitas alusões à organização econômica, cultural e social da escola, não se tem clareza sobre a que modelo de sociedade os professores se referem quando falam de inclusão social.

Percebe-se que o âmago da questão social na escola, que inclui não apenas grupos minoritários, mas também vários aspectos sociais e diferenças entre grupos economicamente menos favorecidos (MAIOLINO; MANCEBO, 2005), não está presente em nenhum dos relatos apresentados pelos professores, como também já havia sido observado por Zuchetti (2011).

Cuidados especiais com as crianças

Quando questionados sobre temas básicos para a segurança de crianças com deficiências incluídas em sala de aula, mais da metade dos

professores avaliaram não ter conhecimento, ou tê-lo de forma escassa, conforme ilustra a Tabela 1, itens 3-9, o que mostra que os professores não se percebem preparados sequer para atuar com situações que podem ocorrer no cotidiano escolar, quando estão presentes crianças com determinadas condições.

É importante ressaltar que não se trata de um conhecimento técnico especializado, como, por exemplo, para realização de treinamentos de habilidades motoras na cadeira de rodas ou ensino de libras ou braile, nem de conhecimentos de enfermagem para situações de emergência. Trata-se de conhecimentos básicos necessários para que o professor possa refletir sobre as atividades que irá oferecer durante o tempo em que a criança estará na sala de aula, ou saiba o que fazer no caso de intercorrências.

Por exemplo, crianças usuárias de cadeiras de rodas precisam deixar a cadeira para participar de diferentes atividades realizadas na rotina escolar, porém 66,34% dos professores declaram desconhecimento de como fazer a transferência da criança que está na cadeira para outro assento ou chão, e apenas 1,49% disseram ter conhecimento muito bom sobre o assunto. Observa-se também (ver Tabela 1) que 64,85% afirmam não ter conhecimentos mínimos para manipular uma cadeira de rodas, o que pode prejudicar o ir e vir dessas crianças dentro da sala de aula, e, conseqüentemente, diminuir a autonomia.

Resultados semelhantes foram encontrados em relação às crianças com deficiência visual, que podem passar por situação delicada, pois 65,35% dos professores disseram não ter conhecimento de cuidados preventivos para elas, o que pode causar desrespeito ao direito da criança ao cuidado. Pode ocorrer também risco à segurança das crianças, caso entre elas exista uma que tenha crises convulsivas, pois essa situação pode ocorrer no período escolar e 63,7% dos professores afirmaram não ter conhecimento sobre como lidar com elas nesse momento. A falta de preparo é declarada também por

66,34% dos professores em relação a atividades físicas com crianças com síndrome de Down.

Ao se verificarem exemplos de ações a situação fica ainda mais grave, pois não chega a 4% o índice de professores que forneceram exemplos de ações adequadas sobre como trabalhar com necessidades especiais gerais. No caso de criança usuária de cadeira de rodas, não foi encontrado nenhum exemplo sobre como transferi-la para outro assento; apenas 0,5% dos professores fizeram referência à realização da manipulação da cadeira de rodas e, mesmo assim, limitando-se à ação de empurrá-la; somente 3,47% se referiam a cuidados com obstáculos, acessibilidade e adaptações em pisos, banheiros, necessários quando se tem crianças com deficiência física.

Foram encontrados vários exemplos de procedimentos inadequados, que desrespeitam claramente o direito da criança ao auxílio que necessitam para desenvolver suas habilidades básicas, o que poderia trazer-lhe maior autonomia no ir e vir. Entre eles estão:

- P15: “Já transportei carregando no colo e levando ao chão, pegando com as mãos embaixo das pernas e nas costas”;

- P106: “Pegaria no colo, depois o sentaria e no chão”;

- P141: “A transferência do lugar era feita com a ajuda de, pelo menos, um colega, um pega embaixo do braço e outro nas pernas”;

- P169: “Colocar a cadeira próxima ao outro assento, ficar de frente para a criança, pedir que ela firme no condutor, segurar a criança abraçando-a, suspendê-la e decolar para o outro assento”;

- P76: “Faria de maneira comum e normal, como se pegasse uma criança normal. É um pouco difícil você colocar ele no chão, mas coloquei ele no colo”.

Além de as respostas evidenciarem o desconhecimento dos cuidados mínimos para a transferência da criança da cadeira de rodas para outro local, evidenciam soluções inadequadas, mas que, provavelmente, são muito utilizadas pelos professores, que precisam achar soluções,

não contam com apoio especializado e não foram devidamente preparados para atuar com essas crianças em tais situações.

Quanto aos cuidados com as crianças com deficiência visual, poucos professores (2,97%) deram exemplos adequados, se comparados à literatura que afirma ser necessário manter o caminho por onde elas passam livre de obstáculos para evitar acidentes, e que se deve também estimular a mentalização dos equipamentos e materiais presentes no ambiente (GIL, 2000).

Considerando os cuidados preventivos em relação aos alunos com síndrome de Down, o quadro se modifica pouco: apenas 3,96% exemplificaram adequadamente; entre eles estavam apenas cuidados com a instabilidade atlanto-axial; não houve referências sobre a necessidade de saber se a criança possuiu outros acometimentos de risco, como cardiopatias congênitas, que também requerem cuidados especiais por parte do professor.

Entre as respostas não adequadas nesse item, chama atenção a que foi dada pelo P150: “Tentar colocá-la e acalmá-la utilizando atividades e materiais pedagógicos”, pois pressupõe que a criança ficará agitada, não diz o motivo para tal ocorrência, como faria para acalmá-la, nem quais seriam as atividades ou materiais pedagógicos a serem utilizados para isso.

No caso de ocorrência de uma convulsão, apenas 3,96% professores fizeram referência à necessidade de se manter a calma, afastar as outras crianças e objetos, deitar a criança que está convulsionando no chão, colocar algo macio embaixo de sua cabeça para evitar traumas, virar sua cabeça suavemente para o lado, sem que as vias aéreas fiquem obstruídas, e aguardar de dois a três minutos até a crise passar (APFAPE, 2012). Os outros exemplos dados (14,36%) foram inadequados e alguns deles preocupantes, pois evidenciam o sério risco a que estão expostas as crianças nessas condições, quando cuidadas por pessoas que desconhecem como agir em tais circunstâncias. Entre eles, estão:

- P113, que afirmou ser necessário “segurar braços e pernas e a língua para

não sufocar”, um procedimento perigoso e já refutado na literatura há bastante tempo, porque pode provocar o reflexo de mordida e causar cortes na língua da criança ou na mão de quem lhe segurar a língua.

- P180, que disse ser importante “colocar a cabeça para baixo com a mão no peito e dar tapinhas nas costas”, ação equivocada que pode causar danos, ao invés de trazer a segurança necessária à criança.

- P56, que relatou “nessa hora, dar um banho, levar com urgência para o médico, até mesmo envolve-la em toalha molhada”. Embora possa ser necessário dar banho na criança após a crise, se houver relaxamento do esfíncter e consequente evacuação de urina ou fezes, não se deve envolvê-la com toalha molhada e na maioria das vezes não é necessário ir ao hospital com urgência, e sim colocar a criança para descansar e comunicar a família.

Esses resultados indicam urgência na discussão mais acurada sobre como podem estar sendo tratadas as crianças com necessidades específicas dentro da escola regular, porque entre os objetivos do ensino infantil, estão a promoção do cuidado e proteção à criança, como expressam os documentos que orientam gestores e profissionais da área, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) ou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Assim, situações de risco precisam ser evitadas, o que constitui responsabilidade de todos os profissionais na escola, e não apenas de uma equipe itinerante, ligada à saúde, a qual, aliás, nem sempre é encontrada na escola.

É necessário oferecer às crianças não apenas a segurança necessária, mas também apoio para que desenvolvam as habilidades que possuem, mesmo que tais habilidades sejam relacionadas à condição de deficiência, como manipular uma cadeira de rodas ou uma bengala para locomoção. Essas ações, além de prepará-las para o ir e vir na sociedade, nos mais diferentes locais, possibilitam que outras

crianças, que não têm deficiências, possam compreender melhor o que isso significa, além de ampliar o leque de habilidades adquiridas.

Avaliação de adaptações em sala e possibilidades de práticas corporais

Quando indagados sobre a elaboração de critérios para avaliar adaptações feitas nas atividades em sala de aula, metade dos professores (50,5%) avaliaram não possuir sequer conhecimento regular, o que é constrangedor, pois, para que um professor receba em sua sala uma criança com necessidade especial, precisará fazer adaptações nas atividades, que deverão ser avaliadas para gerar modificações eficazes nos currículos (MANTOAN, 2006).

Para introduzir adaptações nas tarefas, de acordo com Hutzler (2007), não basta considerar a necessidade especial da criança, é preciso também ponderar as relações sociais que ocorrem durante a atividade, as habilidades motoras, psicológicas e sociais exigidas pela tarefa, as propriedades do(s) objeto(s) a ser(em) utilizado(s) na tarefa, relacionando a criança com a tarefa e com o meio ambiente onde é produzida.

Como nos outros itens analisados, a maioria dos professores preferiu não exemplificar as questões (32% a deixaram em branco, e 30% apenas se justificaram). Nos exemplos adequados (9%), os critérios relacionavam-se apenas à capacidade ou nível de desenvolvimento. Entre os exemplos, encontram-se:

- P82: “A avaliação deverá levar em consideração as especificidades que as crianças apresentam”;

- P197: “basear-se no relatório individual do desenvolvimento da criança”;

- P166: “observar as aptidões dos alunos”.

Apenas uma resposta considerou os objetivos das atividades para levantamento de critérios avaliativos das adaptações realizadas: “Busco estabelecer metas para cada aluno de acordo com suas limitações” (P54).

Assim, verifica-se que, embora crianças com deficiências já estejam nas escolas, houve

“fuga” de respostas sobre como eleger critérios para observar se as adaptações feitas são adequadas.

Talvez, a resposta do P53 sintetize o que pode estar ocorrendo veladamente: “Não há adaptação, contudo não esperamos a mesma habilidade”. Dessa maneira, em muitos casos, os professores não conseguem fazer avaliações e adaptações e aliviam a consciência quando afirmam que não exigem a mesma habilidade de todas as crianças. Não percebem que, dessa forma, deixam de potencializar o desenvolvimento delas, quando poderiam propiciar o desenvolvimento de outras habilidades que lhes permitissem cumprir o mesmo objetivo, ou até mesmo, atingir outros objetivos que as inserissem mais adequadamente na sociedade.

Chama atenção que o maior índice de conhecimento relatado pelos professores foi sobre possibilidades de movimento na educação infantil: 62,87% dos professores avaliaram-se com conhecimento, no mínimo, regular. No entanto, a grande maioria (83,7%) dos professores evitou sugerir ações para o desenvolvimento de atividades de práticas corporais, destes, 32,18% deixaram a questão em branco e 50,99% tentaram justificar o (des)conhecimento.

Dentre os que deram exemplos, três (P4, P8, P15) indicaram trabalho com lateralidade, quatro (P48, 93, 151, 159) mencionaram jogos, seis (P54, 91, 112, 177, 181, 185, 202) falaram de correr e saltar, e oito (P16, 19, 53,58, 135,150, 180 e 186) se referiram à coordenação motora.

Alguns professores preferiram dizer que o trabalho corporal é importante para o desenvolvimento, sem exemplificar como lidar com ele. Por exemplo:

- P63: “É um eixo importante para desenvolvimento da criança e, diante disto, você pode explorar outras áreas”;

- P70: “A estimulação é indispensável na educação infantil”;

- P171: “Devemos levar em conta as possibilidades de cada criança e dessa forma trabalhar o seu desenvolvimento”.

Nenhum professor se referiu às possibilidades que movimentar-se no espaço traz para o desenvolvimento neuromotor da

criança, uma das principais contribuições que a prática corporal oferece nessa faixa etária. É ao movimentar-se que a criança desenvolve as vias sensoriais e motoras, o que lhe possibilita as relações de vivência, experiência e descoberta em relação ao mundo (PIAGET, 1975; LENT, 2001). Não houve também relatos sobre contribuições do movimento para facilitar aprendizagens acadêmicas (SHOVAL; SHULRUF, 2011) ou desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras, essenciais para inúmeras atividades do dia a dia (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Torna-se preocupante a falta de tais referências porque, como Vygotsky (1984) demonstrou, as atividades simbólicas e o movimento infantil são potencializadores de novas aprendizagens e, como destacaram Lordelo e Carvalho (2003), o movimento é tema fundamental na educação de crianças e pode facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas como pensar, criar, recriar e decidir.

Além disso, Kohl et al., (2012) alertaram sobre o alto risco à saúde e ao desenvolvimento infantil provocado pela falta de movimento, tais como, sedentarismo, obesidade, doenças cardíacas e respiratórias.

Tais dados confirmam apontamentos de Sayão (2002) sobre a formação de profissionais para a educação infantil, os quais verifica-se que não valorizam o movimento como potencializador do desenvolvimento infantil.

Outros estudos, tais como os de Iza e Mello (2009), Faria et al. (2010), Andrade Filho (2013), mostram que a prática de movimento corporal nas escolas infantis é muito menor que o necessário para se potencializar o desenvolvimento infantil e respeitar o direito da criança de se movimentar.

A ausência de exemplos do modo como que se trabalha com o movimento corporal, observado na grande maioria dos professores, associada à afirmação por mais da metade deles de que possuem conhecimento, ao menos regular, sobre o assunto, reforça a ideia de que um dos motivos da falta de oportunidades para vivências de práticas motoras, nesse nível

de ensino é o desconhecimento, assumido ou não, de como lidar com esse requisito e ou da importância de fazê-lo.

Em suma, como afirmou Kishimoto (2009) há uma política escolarizante da educação infantil em detrimento do ser criança, da exploração e do conhecimento do corpo, do mundo e das relações sociais que ocorrem durante o ato de brincar e de se movimentar.

Diversidade na sala de aula e o preparo profissional

O quadro preocupante aqui observado sobre assuntos e temas fundamentais de conhecimentos dessa etapa da educação básica brasileira corrobora estudos feitos por Kishimoto (1999, 2001), Machado (2000), Kramer (2006, 2007), Rosemberg (2001) e Gatti (2010), que vêm alertando sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais dessa área de ensino.

O conjunto de dados indica que a maioria dos professores não alega muito conhecimento sobre os diferentes temas propostos, o que tem sido apontado também no estudo de Gatti (2010), Campos et al. (2011), Aragão e Kreutz (2013), Brandão e Ferreira (2013). Essa situação, além de gerar fragilidades no conforto e segurança propiciado à criança, dificulta a luta tanto para a acessibilidade universal quanto para a diminuição de diferenças socioeconômicas a que se propõe uma educação inclusiva.

Sem que haja consciência das contradições que existem ao se propor um processo de inclusão social em uma sociedade excludente e sem que se esteja disposto a enfrentar mudanças sociais que uma sociedade inclusiva requer, o desenvolvimento dessas crianças e o alcance dos objetivos propostos para esse nível de ensino ficam limitados, ao mesmo tempo em que razões para o insucesso são buscadas nas condições adversas das crianças, como se não tivessem condições de aprender. Ao contrário, não lhes foram dadas chances por falta de conhecimento dos profissionais.

Desconhecendo o assunto, os professores, no dia a dia, seguem improvisando. Quando

o problema aparece, as equipes de apoio nem sempre estão presentes na escola, e as crianças deixam de ter oportunidades que potencializariam seu desenvolvimento.

Entre as justificativas dadas, em todos os itens, para o desconhecimento, encontra-se a falta de preparo profissional, como explicitado, por exemplo, pelos seguintes professores P34: “Não tenho formação nessa área, precisaria de um curso de formação”, P88: “Tenho pouca orientação”, ou P89: “Falta-me capacitação”.

A necessidade de formação profissional tem sido apontada em outros estudos, está prevista em lei (BRASIL, 2013), e já faz algum tempo que cursos de formação continuada são oferecidos, inclusive no município pesquisado. Porém, conforme relataram Kramer (2006) e Kramer e Nunes (2007), as políticas de capacitação profissional são desorganizadas, sem preocupação ou relação com o que significa ser criança.

Questionam-se como os cursos, que têm trabalhado o tema da inclusão social, têm promovido esse debate. Podem se obter respostas sobre tal fato nos relatos colhidos por Zuchetti (2011), que denunciam que esses cursos não abordam esse tema em profundidade.

Nesse sentido é necessário que cursos sobre essa temática possam ser revistos e incluam discussões mais aprofundadas, propiciando aos professores chances para debater as ideias e buscar novas soluções.

As tentativas de se justificar, ao invés de exemplificar ações, confirmam as observações de Garcia (2013) sobre a dicotomia entre teoria e prática, na qual o profissional se apoia para justificar seu desconhecimento sobre o assunto, como, por exemplo, foi explicitado pelo P90: “lembro-me disto na graduação, mas nunca atuei com um deficiente”.

Dessa maneira, é necessário também que ações para a formação profissional diminuam essa dicotomia, propiciando aplicações práticas e soluções para problemas vividos pelos profissionais em seu dia a dia.

Pode estar ocorrendo, no entanto, também um medo velado de se posicionar, já que, atualmente, o contexto mundial tem

propagado a inclusão social como possível e desejável por meio da educação e, no Brasil, é apoiada em documentos que tratam do trabalho com a educação infantil há algumas décadas (BRASIL, 1998; 2006a; 2006b; 2009a; 2009b; 2010; 2013a; 2013b), e tem sido imposto, por força legal, na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e na Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013b).

As respostas coletadas neste estudo aconteceram em um cenário com embates sobre a inclusão escolar, até mesmo entre os defensores da educação inclusiva, entre quais se pode observar objetivos bem diferentes para a mesma, que vão desde promover relações sociais, que possam modificar os estereótipos sobre incapacidades, até instrumentalizar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura (MENDES, 2006).

Em revisão literária sobre o assunto, Greguol, Gobbi e Carraro (2013) mostraram que há desconhecimento entre a reforma legal e o sistema de capacitação docente, porque ainda há vários cursos de formação docente que não tem conteúdos diretamente relacionados à inclusão escolar, e outros que o fazem ainda sob a influência do modelo médico-psicológico. Os autores concluíram que os professores se sentem perdidos ao lidar com a diversidade em sala de aula, porque ainda existe lacuna entre a formação e a atuação prática. Para eles, a capacitação precária dos professores pode levar ao fracasso da proposta de inserção total dos alunos com deficiências na escola.

A fim de que ideias sejam expostas e alternativas que beneficiem as crianças atendidas pela educação infantil ocorram, é necessário fortalecer debates entre diferentes setores da sociedade, para que professores possam ser ouvidos ao compartilhar suas experiências em sala de aula e possam compreender melhor o que significa a inclusão social pretendida.

Sem que essa aproximação ocorra, a implantação de políticas educacionais inclusivas continuará desconectada do contexto onde ocorre, o que facilita, em nome da inclusão social tão desejada, a manutenção das desigualdades que deveriam ser combatidas. Não é de se admirar

que o processo educacional inclusivo não esteja produzindo os frutos que dele se esperava.

Torna-se urgente a abertura de diálogo entre a academia, o poder público e diferentes setores da sociedade, principalmente os relacionados de forma direta à educação infantil, para que a luta pela inclusão social possa ocorrer na sociedade e uma educação de qualidade possa ser oferecida.

Além disso, são raros os estudos sobre as possibilidades de trabalho corporal com crianças nesse nível de ensino, mesmo que se reconheça que é ponto chave para potencializar o desenvolvimento integral, principalmente na primeira infância (WIJNHOFEN et al., 2004; GAGEN; GETCHELL, 2006; ENGLE et al., 2007) e pode ser considerado como fator de convergência para promover a inclusão de crianças com deficiências (VYGOTSKY, 1984; LORDELO; CARVALHO, 2003).

Dessa forma, para melhorar a qualidade de ensino infantil, é necessário não apenas investimentos na capacitação docente, mas também em estudos que possam desvelar o significado da prática corporal para esse nível.

Considerações finais

O discurso sobre inclusão social não tem sido esclarecedor, e profissionais que atuam no ensino infantil ainda demonstram não ter conhecimento suficiente sobre o assunto, bem como têm dificuldades em apontar ações que poderiam auxiliar na inclusão de crianças com deficiência(s) na escola.

Tanto os cuidados com as crianças quanto as ações pedagógicas para o pleno desenvolvimento e educação delas podem estar comprometidos e, para que avanços possam ser obtidos frente à questão da inclusão de crianças com deficiências na escola, é necessário mais do que a oferta de cursos para capacitação profissional.

Torna-se urgente a abertura de caminhos para debates francos entre gestores e professores, que possam levá-los à conscientização sobre as fragilidades a que está exposta a sociedade quando dificuldades são camufladas e não há profundas reflexões sobre elas.

A fim de que se diminua a lacuna entre reflexões sobre um mundo mais igualitário, a política educacional inclusiva e as mudanças democrático e justo, amparadas por ações de dela decorrentes na sociedade, são necessárias enfrentamento às injustiças sociais camufladas.

Referências

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 56-71, jan./mar. 2013.

APFAPE - Associação Portuguesa de Familiares, Amigos e Pessoas com Epilepsia. **Manual de cuidados preventivos na escola**. Lisboa: APFAPE, 2012. Disponível em: <http://www.epilepsia.pt/pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lucio. Representações sobre a atuação docente na educação infantil. **Revista Educação**, Campinas, v. 18, p. 9-17, 2013.

ASSIS, Caroline Penteado de. **A utilização da tecnologia assistiva como recurso para inclusão escolar de alunos com sequelas de mielomeningocele**. 2010. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.56, p. 101-122, 2014.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 2013b.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 1º de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009c. Disponível em: <http://www.cesarcallegeri.com.br/v1/edesp.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013.

CHIESA, Anna Maria. **Autonomia e resiliência: categorias para o fortalecimento da intervenção na atenção básica na perspectiva da promoção da saúde**. 2005. 135f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ENGLÉ, Patrice Lee et al. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. **The Lancet**, v. 369, n. 9557, p. 229-242, 2007.

FARIA, Maria Catarina et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Revista Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 113-130, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.

GAGEN, Linda; GETCHELL, Nancy. Using 'constraints' to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education. **Early Childhood Education Journal**, London, v. 34, n. 3, p. 227-232, 2006.

GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: em bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 10. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Marta. Deficiência visual. **Cadernos TV escola**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola>>. Acesso em: 23 de jan. 2015.

GINSBURG, Kenneth. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, Illinois, v. 119, p. 182-191, 2007.

GREGUOL, Marcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013.

HUTZLER, Yeshayahou. A systematic ecological model for adapting physical activities: theoretical foundations and practical examples. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, n. 24, p. 287-304, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Econômica. **Pesquisa nacional por amostra de habitacional 2012**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/.../Pesquisa_Nacional_por_Amostra.../2012/.../pnad>. Acesso em: 23 jan. 2015.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-246, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, p. 449-467, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KOHL, Harold Willis et al. The lancet physical activity series working group. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. **Lancet** (British edition), v. 380, n. 9838, p. 294-305, 2012.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v.27, n.96, pp. 797-818. 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, 2007.

LEITÃO, Marcela Crepaldi et al. Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Movimento**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 76-85, 2011.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2001.

LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Educação infantil e psicologia: para que brincar? **Psicologia**, Brasília, DF, v. 23, n. 2, p.14-21, 2003.

MACHADO, Maria Lucia A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p.191-202, 2000.

MAIOLINO, Ana Lúcia Gonçalves; MANCEBO, Deise. Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 14-20, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

ROSEMBERG, Fúlvia. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, 2001.

RUIZ, Letícia Coelho. **O brincar em grupos de crianças com alterações visuais**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Campinas, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, 2002.

SHOVAL, Ella; SHULRUF, Boaz. Who benefits from cooperative learning with movement activity? **School Psychology International**, v. 32, n. 1, p. 58-72, 2011.

SPOSATI, Aldaiza. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura**, São Paulo: v. 58, n. 4, p. 4-5, out./dez. 2006.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOLOCKA, Rute Estanislava; BROLO, Ana Lucia. Atividades físicas em instituições de ensino infantil: uma abordagem bioecológica. **Revista Brasileira Cineantropometria e Desempenho Humano**, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p. 140-147, 2010.

UNESCO. **Educação para todos: compromisso de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

YGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIJNHOFEN, Trudy M. A. et al. Assessment of gross motor development in the WHO multicenter Growth Reference Study. **Food and Nutrition Bulletin**. Boston, v. 25, n. 1, (suppl. 1), p. 37-45, 2004.

ZUCHETTI, Dinora Tereza. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 197-218, 2011.

Agradecimentos: à Capes, pelas bolsas de estudo fornecidas, que possibilitaram este estudo, à prefeitura municipal local, a todos os professores que conosco debateram sobre o tema e à revisora deste manuscrito.

Recebido em: 27.06.2015

Aprovado em: 22.09.2015

Alexandre Freitas Carvalho é professor do Instituto Federal Goiano, mestre em educação física. Atua e pesquisa nas áreas de esporte e inclusão escolar.

Vitor Antonio Cerignoni Coelho é professor da Universidade Federal do Tocantins, mestre em educação física, coordenador do curso de educação física no campus de Miracema. É pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Movimento Humano (Nupem), nas áreas de desenvolvimento humano e educação infantil.

Rute Estanislava Tolocka é doutora em educação motora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora do curso de pós-graduação em ciências do movimento humano da Universidade Metodista de Piracicaba e coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Movimento Humano (Nupem), nas áreas de desenvolvimento humano e populações de risco.