

## Análise das práticas pedagógicas da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil: Uma revisão integrativa

 Paulo Sergio Avelino dos Santos<sup>1</sup>,  Ricardo de Almeida Pimenta<sup>2</sup>,  Rodrigo Lema Del Rio Martins<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC. BR-465, Km 7. Seropédica – RJ. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. <sup>3</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Autor para correspondência/Author for correspondence: paulosergiop12@hotmail.com

**RESUMO.** A inclusão de crianças com deficiência na educação básica é um tema há muito discutido no bojo da sociedade. Marcadas por um passado excludente, segregacionista e consideradas treináveis a partir das concepções desportivo-preparatórias da educação física, as crianças vêm conquistando seu espaço enquanto sujeitos de direitos e protagonistas de seu processo de aprendizagem. Assim, este estudo objetiva analisar o modo como os artigos científicos caracterizam o trabalho pedagógico da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil. Para isso, realizou-se uma revisão integrativa aplicada na base *Redalyc* e ao Portal de Periódicos da Capes, limitando às bases de dados *Scopus* e *Scielo*. Após a aplicação dos critérios de inclusão, selecionou-se nove artigos. As produções apontam possibilidades de inclusão, como o trabalho colaborativo entre os professores e as famílias, o jogo e a brincadeira como estratégia para promover a interação entre as crianças e a extensão universitária como um caminho de solidez na formação inicial de professores. Dessa forma, pode-se concluir que os artigos científicos analisados reconhecem a importância de uma abordagem inclusiva na educação física infantil, valorizando a participação ativa e autônoma das crianças com deficiência no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** educação infantil, educação inclusiva, crianças com deficiência, educação física.

## **Analysis of pedagogical practices in physical education with children with disabilities in the context of early childhood education: An integrative review**

**ABSTRACT.** The inclusion of children with disabilities in basic education has long been a topic of discussion within society. Marked by an exclusionary, segregational past, and considered trainable based on the preparatory-sports concepts of physical education, children have been gaining their space as subjects of rights and protagonists in their learning process. Thus, this study aims to analyze how scientific articles characterize the pedagogical work of physical education with children with disabilities within early childhood education. For this, an integrative review was carried out using the Redalyc database and the Capes Periodicals Portal, limited to the Scopus and Scielo databases. After applying the inclusion criteria, nine articles were selected. The productions point out possibilities for inclusion, such as collaborative work between teachers and families, play and games as a strategy to promote interaction between children, and university extension as a path to solidify initial formation. Thus, it can be concluded that the analyzed scientific articles recognize the importance of an inclusive approach in early childhood physical education, valuing the active and autonomous participation of children with disabilities in the learning process.

**Keywords:** early childhood education, inclusive education, children with disabilities, physical education.

## **Análisis de las prácticas pedagógicas de la educación física con niños con discapacidades en el ámbito de la educación infantil: Una revisión integradora**

**RESUMEN.** La inclusión de niños con discapacidades en la educación básica es un tema que ha sido ampliamente discutido en la sociedad. Marcados por un pasado excluyente, segregacionista y considerados entrenables a partir de las concepciones deportivo-preparatorias de la educación física, los niños han estado ganando su espacio como sujetos de derechos y protagonistas en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo analizar cómo los artículos científicos caracterizan el trabajo pedagógico de la Educación Física con niños con discapacidades en el ámbito de la educación infantil. Para ello, se llevó a cabo una revisión integrativa aplicada en la base de datos de Redalyc y en el Portal de Periódicos de Capes, limitando las bases de datos a Scopus y Scielo. Después de aplicar los criterios de inclusión, se seleccionaron nueve artículos. Las producciones señalan posibilidades de inclusión, como el trabajo colaborativo entre profesores y familias, el juego y la diversión como estrategias para fomentar la interacción entre los niños y la extensión universitaria como un camino para solidificar la formación inicial. De esta manera, se puede concluir que los artículos científicos analizados reconocen la importancia de un enfoque inclusivo en la educación física infantil, valorando la participación activa y autónoma de los niños con discapacidad en el proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación infantil, educación inclusiva, niños con discapacidades, educación física.

## Introdução

A inclusão das crianças com deficiência no ensino regular é um tema amplamente discutido em nossa sociedade. Ao longo da história, esse grupo enfrentou diversos tipos de tratamentos, tais como: exclusão social, segregação (institucionalização), integração até chegar à inclusão (Garcia & Favaro, 2020). No cenário educacional, as políticas públicas que amparam esse grupo, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, garantem o acesso das crianças com deficiência a todas as etapas e modalidades de educação escolar, assim, incluindo-se a educação infantil (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Entretanto, o movimento educacional inclusivo no país sofreu ataques nos últimos quatro anos devido à visão retrógrada dos representantes políticos nacionais. Um exemplo disso foi o Decreto nº 10.502/2020, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em 2020 e revogado pelo atual governo no início de 2023. Esse decreto pretendia induzir, com vistas a restrição, as matrículas de alunos da educação especial em escolas especializadas, negando o direito de um processo de ensino-aprendizagem obtido por meio da convivência e interação social ampliada (Confederação nacional dos trabalhadores em educação, 2023).

A educação infantil passou a ser considerada uma etapa formal da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [DCNEI's] (2009):

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (p. 02).

O mesmo documento também define as crianças como sujeitos ativos e produtoras de cultura, algo totalmente diferente da concepção adultocêntrica que marcou as instituições e produções teóricas do passado (Kramer, 2000). No cenário atual, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta a organização curricular para esta etapa a partir de cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Embora não haja citado textualmente a presença da educação física como componente curricular a ser inserido no âmbito da educação infantil, devido ao caráter não disciplinar adotado pela BNCC e pelos documentos curriculares que a antecederam, essa área do conhecimento vem ganhando espaço na educação infantil por meio da inserção de professores com formação específica (Martins, 2018a). Em que pese essa condição paradoxal de termos a presença de profissionais especialistas em uma área específica de conhecimento, num contexto que não se organiza pela lógica da escolarização do Ensino Fundamental e Médio, fato é que a educação física está presente em um número considerável de redes públicas país afora (Martins, 2018a), situação que reforça a necessidade de compreendermos como a inclusão tem sido abordada por profissionais com essa formação.

As primeiras concepções de educação física na educação infantil ancoravam-se nas perspectivas da recreação, da psicomotricidade e do desenvolvimento motor (Sayão, 1996). Tais concepções ainda se fazem presentes em diferentes contextos regionais, tanto nas práticas docentes quanto nos currículos das instituições de formação inicial (Martins, 2018a). Essas perspectivas, sobretudo a do desenvolvimento motor, enxergam as crianças pela ótica do padrão de “normalidade” corporal, atribuindo ao professor de educação física a tarefa de desenvolver por meio de atividades direcionadas as valências físicas com o objetivo de preparação dos corpos para estímulos motores mais complexos nas fases seguintes da escolarização. Essa forma de compreender o trabalho docente é bastante excludente.

Compreendendo os embates entre a educação física pautada em uma prática pedagógica focada no desenvolvimento de habilidade motoras e desportiva-preparatória para a entrada no ensino fundamental, favorecendo um cenário excludente para as crianças com deficiências, e os debates mais atuais pautados no entendimento da educação infantil como espaço-tempo que precisa promover a produção cultural das crianças e o protagonismo infantil, fazendo isso também por meio das práticas corporais, o presente estudo tem como objetivo analisar o modo como os artigos científicos caracterizam o trabalho pedagógico da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil.

Consideramos relevante fazer essa incursão na produção acadêmica para melhor compreender o tema, de maneira a responder a seguinte indagação: Por quais caminhos os estudiosos da relação entre educação física e educação Infantil na perspectiva da inclusão têm concebido o trabalho pedagógico da dimensão do corpo e do movimento das crianças com deficiências no século XXI?

## Metodologia

O presente estudo caracteriza-se por uma revisão integrativa, que se constitui como um tipo de investigação que fornece informações ampliadas acerca de um tema, podendo ser elaborada para revisar teorias e analisar as metodologias de estudos (Ercole, Melo & Alcoforado, 2014).

Para esta revisão, adotamos uma estratégia de pesquisa aplicada à base de dados Redalyc e ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), limitando em seus filtros as bases DOAJ e Scielo. Essa estratégia fez parte das seis fases operacionais propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010), que são: 1) formulação de uma pergunta norteadora; 2) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos a serem analisados; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados; 6) apresentação da revisão integrativa.

Os termos de busca em conjunto com os operadores booleanos foram aplicados da seguinte forma: `inclu* AND "educação física" AND "educação infantil" NOT "ensino fundamental" NOT "ensino médio"`. O arco temporal das publicações pesquisadas foi de 2001-2022, que foi realizada e finalizada em outubro de 2022. Após o levantamento inicial, removeu-se as duplicatas e avaliou-se os trabalhos que contivessem em seus títulos e resumos temas relacionados a educação infantil, educação física ou inclusão de crianças com deficiência.

Por fim, selecionou-se os artigos examinando o texto na íntegra e para a inclusão no estudo, deveriam atender critérios, sendo eles: Artigos que abordassem a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de educação física; Artigos que contemplassem em sua amostra crianças da educação infantil ou professores de educação física desta etapa. Como critérios de exclusão, removeu-se: Trabalhos que não foram desenvolvidos no Brasil; Que não fossem artigos completos.

Logo abaixo, no Quadro 1, é apresentado o fluxograma que resume a estratégia aplicada para identificação e seleção das publicações.

Quadro 1 - Etapas de seleção dos artigos.

<b>Identificação</b>	Registros buscados através das bases de dados: Scielo, Doaj e Redalyc (n= 271)	Registros após remoção das duplicatas (n= 266)
<b>Elegibilidade</b>	Artigos completos avaliados para elegibilidade (n= 119)	Artigos completos excluídos por: Não abordarem os temas EF e/ou EI e/ou Inclusão (n= 109) Não era um artigo (n=1)
<b>Avaliação</b>	Registros analisados (n= 266)	Registros excluídos (n= 147)

<b>Incluídos</b>	Artigos incluídos na síntese qualitativa (n= 9) Fonte: Os autores (2023).
------------------	--

Os artigos selecionados após a aplicação dos filtros geraram um total de nove produções acadêmicas que foram examinadas com base nas indicações da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Em um primeiro momento, adotamos a leitura flutuante do material textual, avançando para a pré-análise, o que nos permitiu realizarmos uma categorização desses artigos.

## Resultados e Discussão

Para a categorização posterior a leitura flutuante e pré-análise do material textual mapeado (Bardin, 2011), focalizamos o título, a autoria, a metodologia empregada, o referencial teórico e as principais conclusões. A seguir, no Quadro 2, apresentamos de maneira sistematizada essas informações das produções selecionadas para este estudo:

Quadro 2 - Revisão integrativa acerca da inclusão na educação física infantil.

Título	Autoria/Ano	Metodologia	Referencial Teórico	Principais Conclusões
Didática da educação física e inclusão	Falkenbach, Drexler & Werle (2007)	Estudo de casos	Vygostsky (1989, 1997) Kassar (2005) Negrine (2002) Bracht & Cols (2003) Santin (2001) Soares, (2001)	O processo didático favoreceu a convivência entre as crianças, ampliou os modelos de aprendizagem, possibilitou a interação professor/criança e promoveu novos recursos didáticos nas aulas de educação física, voltados para a inclusão.
A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação	Falkenbach, Chaves, Nunes & Do Nascimento (2008)	Estudo qualitativo, de cunho descritivo e do tipo estudo de casos	Vygotsky (1997) Kassar (2005)	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
Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	Chicon & Sá (2011)	Estudo de natureza qualitativa pautado no método cartográfico	Rolnik (1995) Linhares (1999, 2001) Certeau (1994) Carmo (2001) Bracht (1999) Soares et al. (1992)	Ao final do ano, o aluno permanecia em sala por todo o tempo, sentava-se para assistir a filmes, passou a compreender algumas regras sociais de convivência, por exemplo, esperar na fila para descer, atendia às orientações da professora e da estagiária, interagia com a maior parte das crianças, considerando suas afinidades, como todas as

				outras crianças.
Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	Chicon, Sá & Fontes (2013)	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso	Vygotsky (1991, 1997) Carmo (2002) Leboyer (1987) Orrú (2009)	As atividades lúdicas no meio aquático foram benéficas para a criança autista, tanto no sentido da ampliação de seus movimentos e vivências de brincar, como também em suas relações com os professores e colegas
A inclusão na educação infantil de vitória: contribuições da educação física	Marchiori & França (2015)	Não especificado	Vygotsky (2007) Wallon (2010) Bakhtin (2003) Nóvoa (2001) Victor (2009, 2012)	A oferta da educação física no currículo da educação infantil amplia as possibilidades do trabalho colaborativo e potencializam as práticas da educação inclusiva.
Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca	Chicon, Huber, Albiás, Sá & Estevão (2015)	Pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso	Vygotsky (1991) Leontiev (1994) Chicon (2005, 2013a, 2013b)	O olhar sensível e a ação mediadora do professor têm papel fundamental para provocar avanços no aprendizado e desenvolvimento da criança, o que não ocorreria espontaneamente
Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular	Carvalho, Coelho & Tolocka (2016)	Pesquisa de campo	Kishimoto (1999, 2001, 2009) Kramer (2006, 2007) Unesco (2010) Brasil (1996)	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
A brincadeira de faz de conta com crianças autistas	Chicon, Oliveira, Santos & Sá (2018)	Pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso.	Vygotsky (1997, 2007, 2008) Leontiev (2016) Siegel (2008)	As análises indicam que a criança com autismo pode desenvolver o jogo imaginário de forma mais elaborada, desde que lhe sejam ofertadas condições para isso e, nesse processo, o papel mediador do professor é fundamental
Educação física na educação infantil: entre a suspeita e o diagnóstico de autismo	Marchiori (2020)	Não especificado	Grandin & Panek (2015) Gadia; Bordini; Portolese (2013) Brasil (2010)	As famílias que aceitaram as indicações de investigar o comportamento de seus filhos/filhas, e acolheram as suspeitas levantadas pelos professores e profissionais envolvidos com a educação das crianças, relataram uma

Martins (2013)	melhora significativa na superação de barreiras impostas pelo transtorno
----------------	--

Fonte: Os autores (2023).

Pudemos identificar 18 autores e dos nove artigos apenas o de Marchiori (2020) não foi elaborado em conjunto com outros membros, o que sugere que o tema vem sendo abordado de maneira coletiva. Ademais, sobre a metodologia, a maioria se caracteriza por pesquisas que vão a campo, ou seja, ancoradas no cotidiano escolar. Isso significa que são conclusões tiradas a partir do “chão da escola” e não do ponto de vista apenas da legislação ou da produção acadêmica.

A coluna “Referencial Teórico” foi escrita considerando os autores de base: Que foram defendidos como referencial base na escrita dos artigos; Aqueles que apresentaram conceitos importantes de inclusão, educação infantil e educação física; O/s mais citado/s. E na coluna “Principais Conclusões”, pôde-se perceber alguns temas recorrentes que se apresentaram como desafios e potencialidades para a inclusão de crianças da educação infantil com deficiência nas aulas de educação física.

Para este artigo, escolhemos dar ênfase às conclusões dos autores, por entendermos que elas fornecem pistas para respondermos à indagação feita na introdução deste texto, qual seja, “Por quais caminhos os estudiosos da relação entre educação física e educação infantil na perspectiva da inclusão têm concebido o trabalho pedagógico da dimensão do corpo e do movimento das crianças com deficiências no século XXI?”.

Os temas foram agrupados em três categorias, sendo elas: O passado e o presente das crianças com deficiência; A prática e a formação docente; Elementos potencializadores para a inclusão. Elaboradas a partir da interpretação da proposta dos artigos e da coluna “Principais Conclusões”, elas serão explicadas e debatidas na sequência, em diálogo com outras produções presentes na literatura científica sobre educação física, educação infantil e educação inclusiva.

## O passado e o presente das crianças com deficiência

Uma das semelhanças encontradas nos artigos é que a maioria deles se apropriaram de referenciais teóricos para explicarem os aspectos históricos da inclusão e das crianças com necessidades educacionais especiais. Também buscaram discutir acerca da conceituação de inclusão, desse público e sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA). E, em suas produções,

Chicon e Sá (2011), Chicon et al. (2013), Falkenbach et al. (2007) e Falkenbach et al. (2008) debateram sobre o modelo médico da deficiência e explicaram de que forma ele impacta nas manifestações dos preconceitos sociais na atualidade.

A partir do século XVIII, no período da modernidade, o discurso religioso que explicava as causalidades do corpo com deficiência pautado na ira divina, perdeu espaço na sociedade com o surgimento de estudos que traziam o conceito de deficiência ancorado na narrativa biomédica (Gaudenzi & Ortega, 2016). Todavia, apesar desse modelo ter avançado em questões clínicas, como o diagnóstico precoce e a medicalização dos indivíduos, a ideia de corpo, partindo do princípio que há um corpo “normal”, não considerava os vários aspectos sociais que envolvem a deficiência, como as dificuldades de relacionamento social, familiar e profissional, tendo em vista que o foco estava na consequência (deficiência) e não na pessoa (Madruga, 2021).

Outro ponto importante quanto a esse modelo é a forma que a escola foi se consolidando sob o conceito médico e como isso perpetuou a exclusão social das pessoas com deficiência do ambiente educacional, pois, como afirmado no artigo de Falkenbach et al. (2008), a partir do pensamento de Vygotsky:

Todas as organizações sociais, vínculos, referências, papel e destino são cortados pela influência de um tratamento social diferenciado desde a infância, no seio familiar e continuado na ação social. No âmbito educacional, essa problemática continua sendo social. A prática ainda segrega a criança com necessidades especiais na escola regular. (p. 39).

Além da questão escolar, há também o entendimento da sociedade sobre as pessoas com deficiência, que para Chicon e Sá (2011) manifestam sentimentos favorecedores da cultura de exclusão, como: pena, negação e superproteção. Esses sentimentos estigmatizantes e preconceituosos devem-se pelos pensamentos segregacionistas do passado, o que acaba influenciando na sociedade bem como na prática profissional docente (Stainback & Stainback, 1996/1999).

Como foi comentado no início da discussão desta categoria, outros autores trouxeram em suas publicações conceitos acerca da inclusão e das pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, notou-se que no trabalho de Carvalho et al. (2016), a inclusão social parte do princípio da equiparação de oportunidades e é um conceito que vai além de algumas situações relacionais como a criança brincar com o colega, já que esse foi um dos exemplos do conceito dado pelos professores investigados em seu estudo.

Para Mazzotta e D'Antino (2011), a inclusão social é entendida como "... a participação ativa nos vários grupos de convivência social" (p. 378). Para os autores, a escola atua como uma parte fundamental da sociedade que pode mediar e possibilitar a inclusão pautada numa perspectiva que considera as diferenças e não tratam de desconsiderar a necessidade de adaptação escolar e melhoria da prática docente, a partir da formação de professores, podendo ser inicial e/ou continuada.

Sobre conceitos de terminologias, as explicações partiram da conceituação de políticas internacionais e nacionais. No trabalho de Falkenbach et al. (2007) o uso do termo "crianças com necessidades educacionais especiais" é justificado pela Declaração de Salamanca, de 1994, que "... utiliza essa denominação para as crianças com possibilidades e necessidades, mas, sobretudo, para aquelas que possuem as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado, proteção, desejos e sentimentos que outras crianças" (p. 104). Já o de Marchiori e França (2015) define o público-alvo da educação especial a partir da PNEEPEI, de 2008.

Notou-se que, ainda sobre conceitos, os estudos de Chicon et al. (2013), Chicon et al. (2018) e Marchiori (2020) trazem referências que definem o TEA de acordo com aquele presente na literatura acadêmica, que no geral é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por: "... déficits persistentes na comunicação social e na interação social e em múltiplos contextos" (American Psychiatric Association, 2013/2014, p. 31).

Todavia, notou-se que os três artigos se dedicaram mais em apresentar estratégias e possibilidades de atuação com crianças com TEA do que se ater a descrição comportamental dos sintomas, pois já há um consenso sobre. Alguns pontos encontrados nesse sentido foram: O brincar enquanto uma possibilidade de diminuir as dificuldades de aprendizagem; O diagnóstico como um caminho de orientação aos professores; A avaliação da evolução de comportamentos como a autonomia.

Portanto, podemos compreender que uma educação física que se pretenda ser inclusiva para crianças que frequentam a educação infantil precisa levar em consideração essas questões, valorizando o brincar nas aulas como um direito de aprendizagem que não se limita a um meio terapêutico para tratar a deficiência (no sentido de buscar atenuar e/ou corrigir determinadas "distorções" no padrão de desenvolvimento motor). Alinhado a essa perspectiva, é importante que os professores tenham acesso às informações que dizem respeito ao tipo de deficiência que porventura as crianças tenham, para poderem atuar de maneira a contribuir com a autonomia delas.

## **A prática e formação docente**

No processo de leitura das publicações levantadas, pudemos também identificar uma preocupação de parte dos estudos a respeito da relação entre formação docente e a forma com que a educação física escolar vem sendo estruturada ao longo dos tempos no tocante à proposta de educação inclusiva. Assim, o objetivo desta categoria é discutir esses elementos em comuns entre os trabalhos, estabelecendo conexões com a literatura.

A educação física não é uma exceção quanto ao tratamento social com as pessoas com deficiência, tendo em vista seu histórico de regulação e padronização dos corpos. Segundo Falkenbach et al. (2007): “O problema da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação física é antigo e configura-se desde sua origem quando esteve ligado às questões políticas vigentes em cada período da história” (p. 106). Fato semelhante é discutido por Chicon et al. (2013), que ao discorrerem sobre as metodologias das aulas de natação, afirmam que a maioria delas são construídas a partir da lógica tradicionalista da educação física, que no processo de ensino e aprendizagem focam apenas na aprendizagem do gesto motor.

Percebeu-se que a proposta de educação inclusiva para a educação física defendida pelos trabalhos é aquela que respeita as diferenças individuais, levando-as em consideração no desenvolvimento das aulas, porém com foco no que a criança pode/consegue fazer. Com efeito, rechaçam a ideia de uma educação física infantil voltada para o desenvolvimento de habilidades consideradas ideais e/ou próprias para a faixa etária.

Nota-se na leitura dos textos que os discursos dos autores almejam uma prática humanista que valoriza os aspectos relacionais humanos, como as emoções, e destacam a necessidade de comprometimento dos professores de educação física e da escola no processo inclusivo, pois ele pressupõe um compromisso ético coletivo para com as crianças da educação infantil (Carvalho, Coelho & Tolocka, 2016; Chicon & Sá, 2011; Chicon, Sá & Fontes, 2013; Falkenbach, Drexler & Werle, 2007; Marchiori & França, 2015).

Sobre a prática docente, nos estudos de Falkenbach et al. (2008) e Carvalho et al. (2016), os professores participantes das pesquisas relataram que a formação impacta suas práticas e que o conhecimento sobre a inclusão é precário. Também, algumas afirmações dos investigados mostram detalhamentos de procedimentos técnicos e práticos que podem trazer riscos à integridade física de alunos com deficiência, como ações incorretas com alunos que estejam convulsionando (Carvalho et al., 2016).

Sobre a formação inicial, Chicon e Sá (2011) assumem que o debate, na graduação em educação física referente ao tema possui problemas, pois: “... a inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência, atualmente, ainda se encontra, em muitos casos, atrelada ao modelo médico da deficiência” (p. 46). Por outro lado, fazem questão de ressaltar que, apesar da precariedade relatada, há, em certa medida, uma evolução nos currículos da educação física com a existência da disciplina comumente chamada de “educação física adaptada”. Porém, para os autores, é preciso superar a concentração desse tipo de discussão apenas dentro de uma disciplina específica, de modo que os processos educativos inclusivos estejam presentes em outros componentes curriculares, como, por exemplo, nas disciplinas relacionadas à educação infantil.

Martins, Tostes e Mello (2018b), ao analisarem os currículos de formação inicial em educação física nas universidades públicas sediadas nas capitais brasileiras em que há a presença de professores com essa formação atuando na primeira etapa da educação básica, constatam que a discussão sobre inclusão é quase que nula. Por esse ângulo, podemos afirmar que esse é um dos grandes desafios para qualificar a atuação docente da educação física junto às crianças com deficiências.

Em contraponto aos discursos críticos dos professores, que apontam as fragilidades da formação inicial, nos trabalhos de Chicon et al. (2013) e Chicon et al. (2015), a extensão universitária apresentou-se como uma estratégia potente para contornar a problemática das limitações dos currículos de educação física voltada para a inclusão. Em ambos os estudos, sendo o primeiro realizando aulas de natação e o segundo, intervenções lúdicas em uma brinquedoteca universitária, os mediadores dos processos foram os professores de educação física em formação que relataram se sentirem mais seguros para a futura prática. Ou seja, a participação dos universitários em projetos de extensão voltados para a prática inclusiva de crianças com deficiência parece ser um caminho possível de solidez na formação inicial para atuação junto a esse público.

Essa percepção qualitativa da extensão universitária, integrada a dimensão do ensino, gera aprendizagens significativas e complementares, converge com a demanda emergente no campo da formação de ensino superior. A Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018), estabeleceu um mínimo de dez por cento da carga horária total dos cursos de graduação dedicados à extensão. Isso pode, além de reduzir as problemáticas da preparação para atuação profissional, permitir que: “... a universidade se aproxime ainda mais

das camadas mais vulneráveis da população, permitindo a democratização não só do acesso, mas da gestão e dos saberes produzidos na universidade” (Pires da Silva, 2020, p. 30).

Assim, para o curso de licenciatura em educação física, a carga horária mínima dedicada a atividade extensionista da formação superior totalizaria trezentas e vinte horas, tendo em vista que a Resolução nº 6/2018 do CNE (2018) estabelece no mínimo três mil e duzentas horas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas dessa área.

Spinelli, Euzébio e Schneider (2020) destacam que os projetos de extensão universitária são de grande importância para melhorar a formação inicial docente voltada para a atuação na educação infantil, que, segundo eles, carece desse tipo de incremento com vistas a um atendimento pedagógico mais qualitativo às crianças. Nessa mesma direção, Benitez et al. (2018) reforçam a importância da extensão como meio virtuoso para integrar o ensino e fortalecer a formação docente na perspectiva da inclusão. Também ressaltam que esses projetos podem agregar iniciativas de formação continuada docente, indispensáveis para o campo da educação infantil.

Em nosso mapeamento, aparece no artigo de Falkenbak et al. (2008) que os professores de educação física, atuantes na educação infantil, relataram que a formação inicial aborda de maneira insuficiente o tema da inclusão, entretanto, destacam a inexistência de ações sistemáticas e regulares com foco em oferecer um suporte pedagógico de conjunto ao professor, como é o caso da formação continuada em serviço. Para eles, a permanência dessa perspectiva pode gerar “... espaços para manifestações de heroísmos ou de desculpas que se baseiam em uma ação cuja formação não lhe foi proporcionada” (p. 48), ou seja, impacta diretamente a construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação física infantil.

### **Elementos potencializadores para a inclusão**

Nesse tópico são apresentados os recursos didáticos favorecedores e potencializadores do processo inclusivo das aulas de educação física para crianças com deficiência na primeira etapa da educação básica, identificados nos artigos analisados. São eles: A mediação dos professores; O jogo, a brincadeira e a coletividade como processos valiosos no desenvolvimento infantil; O currículo infantil e o trabalho colaborativo entre professores.

As produções de Chicon et al. (2018), Chicon et al. (2013) e Chicon et al. (2015), destacam que a mediação dos futuros e/ou atuais professores de educação física no processo de aprendizagem de crianças com e sem deficiência é essencial, especialmente para as

primeiras, pois, a partir desse processo podem realizar tarefas que sozinha não fariam. Além disso, de maneira unânime, destacam os estudos de Vygotsky como referência teórica para balizar as mediações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes junto às crianças, em especial, ao grupo com deficiência. Os autores também ressaltam que a mediação favoreceu as interações das crianças com deficiência com outras crianças e professores/mediadores, em especial aquelas com TEA.

Ao revisitar o pensamento de Vygotsky, o papel de mediação do professor é destacado como elemento-chave para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Todavia, para o autor, os mediadores são todos os outros elementos presentes na cultura, como ferramentas, livros e brinquedos, além, também da atividade pedagógica.

Nesse sentido, Falkenbach et al. (2007) chegam a conclusão em seu estudo que no processo didático-pedagógico desenvolvido com alunos com e sem deficiência da educação infantil, a mediação dos professores possibilitou que elas pudessem, através da premissa de “brincar juntos”, contribuir para a inclusão das crianças. Destacam também que, por meio das brincadeiras e jogos imaginários vivenciados coletivamente, os infantis puderam desenvolver funções psíquicas como a atenção e comunicação, algo semelhante a estruturação do projeto de natação apresentado no artigo de Chicon et al. (2013), que foi descrito da seguinte forma:

O processo de experimentação corporal nas práticas do projeto ‘Atividades lúdicas no meio aquático’ volta-se mais para provocar situações relacionais a partir do brincar. Situações que possam auxiliar a criança no aprendizado e na descoberta de capacidades corporais, bem como nas reflexões e produções que realiza e protagoniza quando brinca no grupo (p. 110).

Um outro ponto a se destacar é o potencial das práticas pedagógicas dos professores de educação física a partir da especificidade da educação infantil. A BNCC afirma que as atividades lúdicas como os jogos e as brincadeiras são um direito de aprendizagem para as crianças dessa etapa (Brasil, 2018), portanto, de acordo com Martins (2018a), compreender o jogo dentro dessa lógica: “... é ir além do caráter funcional e espontâneo do jogo, para reconhecê-lo como um direito social” (p. 59).

Nesse viés, entende-se que os professores não têm apenas a possibilidade de utilizarem o jogo como uma ferramenta pedagógica, mas o dever de organizar seu planejamento didático considerando-o como um direito de aprendizagem. Isso não quer dizer que devem desconsiderar que, por meio dele há a aquisição de capacidades, como o desenvolvimento cognitivo da criança, mas há a necessidade de compreendê-lo primeiramente como um direito

que expande o capital cultural presente no universo infantil (Mello, Zandominegue, Barbosa, Martins & Santos, 2016).

Ainda sobre as potências a partir das especificidades da educação infantil, um dos temas que abordaram essa questão foi o trabalho colaborativo entre professores e famílias das crianças. Sobre a primeira, no estudo de Marchiori e França (2015), a prática pedagógica articulada por meio de um projeto entre os professores, incluindo a de educação física, possibilitou, entre outras coisas, conquistas nos campos relacionais, afetivos e comunicativos, como a melhora da oralidade de um dos alunos com suspeita de TEA.

Considerando o resultado do estudo anterior, surge a ideia da metodologia de projetos, que considera o processo de ensino-aprendizagem como um meio que possibilita a formação social e cultural dos sujeitos, e não se restringe a atividade intelectual (Girotto, 2006). Também, enquanto uma estratégia de trabalho pedagógico que pode englobar conhecimentos de diversas áreas, a metodologia de projetos permite que haja mais sentido no fazer pedagógico na educação infantil, etapa da educação básica não disciplinarizada e que a articulação entre os diversos agentes escolares, apresenta-se como uma necessidade constante e não apenas como uma estratégia estanque.

Por fim, o trabalho colaborativo com as famílias mostrou-se como uma relação favorecedora da inclusão dos alunos com deficiência. Marchiori (2020) concluiu que quando as famílias de crianças com suspeita de TEA deram prosseguimento ao encaminhamento escolar, buscando o apoio de profissionais externos que, em alguns casos, diagnosticaram o transtorno, relataram melhora como, na linguagem oral e autonomia para relacionarem-se por meio das brincadeiras com seus colegas.

Em contrapartida, aquelas que mostraram resistência e negaram as orientações pedagógicas, ainda que houvesse esforço do professor de educação física e das professoras de sala de aula, os ganhos não foram potencializados pela falta de um apoio multidisciplinar. Pois, a partir do diagnóstico que poderia confirmar as suspeitas, as práticas pedagógicas dos docentes poderiam ser orientadas pensando nas especificidades dos alunos, tendo em vista que haveria um trabalho coletivo, não restrito à escola.

Sobre a etapa da educação infantil, a BNCC enfatiza o papel da família com a escola, destacando que: "... para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais" (Brasil, 2018, p. 36-37). Assim, entende-se que o apoio familiar no processo inclusivo é fundamental, pois as ações docentes podem ser aumentadas

com o trabalho colaborativo, tendo em vista que a educação da criança se dá em diversos meios, não só na escola.

Sobre trabalho coletivo, tomamos de empréstimos as contribuições de Martins (2018a), que enfatiza a importância e a necessidade de a educação física não se constituir como um profissional que atua isoladamente, a partir do seu campo de expertise, qual seja, relacionado ao jogo/brincadeira e ao corpo/movimento. Ao contrário, advoga por uma interação entre sujeitos e diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação infantil, de modo a produzirem práticas pedagógicas com sentido e significado para as crianças. O mesmo raciocínio se aplica ao trabalho educativo a ser desenvolvido junto às crianças com deficiências. É imprescindível haver uma colaboração interna entre os profissionais do magistério para a inclusão, olhando para essas crianças não pelas suas supostas ausências e incompletudes, mas pelas suas capacidades de produção cultural, de interação, de ser e agir de maneira protagonista em todos os espaços-tempos da escola.

A valorização do protagonismo infantil exercida por crianças com deficiências exige dos adultos educadores mudanças de "... representações e de atitudes sobre elas. Concebê-las como sujeitos capazes, com potencialidades para expressar seus interesses e necessidades, é um importante passo para superar estigmas e preconceitos historicamente arraigado" (Mello, Santos, Rodrigues & Santos, 2014, p. 224).

Concordar com esses autores é tensionar o modo de concebermos e de lidarmos com crianças com deficiências no contexto da educação infantil. É preciso, portanto, modificar um olhar que costuma enxergar as crianças pelas suas ausências e suas incompletudes, centradas naquilo que elas não conseguem fazer, para um olhar sensível às experiências infantis manifestadas tanto pela oralidade, pelos desenhos, pela escrita quanto pela sua corporeidade, valorizando-as como produção cultural.

Nesse sentido, encontramos na Sociologia da Infância (Sarmiento, 2009) um relevante campo de conhecimento que pode nos ajudar a reconhecer essas crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus processos de socialização. Com efeito, para além de favorecer uma mudança de postura em relação ao nosso olhar acerca das crianças com deficiências, pensar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas a partir desse aporte teórico.

## Considerações finais

Considerando o objetivo do presente artigo, podemos destacar que, a partir das nove produções mapeadas e analisadas, o trabalho pedagógico da educação física com crianças com deficiências na primeira etapa da educação básica está pautado em uma lógica que considera os processos históricos excludentes desses alunos e suas limitações, porém que não se restringem a isso. Também, percebemos que velhos desafios, já muito debatidos na literatura, surgiram em alguns dos trabalhos, como a má formação profissional para atuação junto a esse público e a falta de apoio dos familiares das crianças no processo inclusivo.

Todavia, notamos que para esses desafios, surgiram possibilidades, como a preparação dos futuros professores de educação física a partir de projetos de extensão focados na prática com as crianças com deficiência. Ademais, o trabalho colaborativo entre os professores e com a família dos infantis e o diagnóstico assertivo, mostram-se como formas potentes para favorecerem o desenvolvimento das crianças. A inclusão, por esse viés, é considerada como um papel que não fica atribuído apenas a instituição escolar, mas com a responsabilidade compartilhada.

Também pudemos observar que o jogo imaginário e a brincadeira, enquanto elementos fundamentais da educação infantil, e que estabelecem grande interface com o tipo de saber tratado pela educação física no âmbito escolar, apresentaram-se como meios de permitirem o desenvolvimento das crianças com deficiência, com destaque para as relações sociais e a autonomia delas, em especial, aquelas com TEA.

Em síntese, no século XXI, compreendemos que o debate sobre a participação dos professores de educação física que atuam na educação infantil no que concerne a inclusão, tem desafios a serem superados, mas que vem demonstrando certo avanço na concepção de criança e de trato pedagógico com os elementos da cultura corporal de movimento. Se historicamente a educação física é marcada por uma visão, predominantemente, biologicista, em que a tarefa do professor é estruturar aulas com o objetivo de desenvolver nas crianças padrões de movimento considerados desejáveis para determinadas faixas etárias, que precisam alcançar, na literatura mais recente parece haver uma ressignificação desse papel, apontando para um tipo de ação didática que busca reconhecer as crianças, independentemente de suas deficiências, como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus processos de socialização.

Concordamos que essa perspectiva de pensar as práticas pedagógicas em educação física para o público-alvo da educação especial que se encontra na etapa da educação infantil de maneira mais integrativa, que respeita seus limites, suas condições, e que não almeja focar única e exclusivamente no desenvolvimento físico-motor, é um caminho mais adequado.

Quanto aos limites desta pesquisa, destacamos que o fato de termos realizado uma revisão em apenas um veículo de comunicação científica (revistas científicas), apresenta-se como um ponto a ser considerado por estudos futuros. Uma revisão mais ampliada que contemple também o que tem sido publicado sobre essa temática em trabalhos veiculados em congressos acadêmicos e na pós-graduação, no formato de teses e dissertações, são possibilidades de expandir e conhecer a temática nos mais variados espectros da literatura científica.

## Referências

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (M. I. C. Nascimento et al., Trad.). Artmed (Obra original publicada em 2013).

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70 (Obra original publicada em 1977).

Benitez, P., Mello, E. M., Santos, H. A., & Tiné, R. T. (2018). Proposta extensionista sobre inclusão escolar: da educação básica ao superior. *Revista Expressa Extensão*, 23(3), 17-27. <https://doi.org/10.15210/ee.v23i3.13192>

Brasil. Base Nacional Comum Curricular. (2018). Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Carvalho, A. F., Coelho, V. A. C., & Tolocka, R. E. (2016). Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 713–726. <http://doi.org/10.1590/s1517-9702201609151344>

Chicon, J. F., Huber, L. L., Albiás, T. R. M., Sá, M. D. G. C. S. D., & Estevão, A. (2015). Educação física e inclusão: A mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(1), 279-292. <http://doi.org/10.22456/1982-8918.56302>

Chicon, J. F., Oliveira, I. M. D., Santos, R. D. S., & Sá, M. D. G. C. S. d. (2018). A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24(2), 581-592. <http://doi.org/10.22456/1982-8918.76600>

Chicon, J. F., & Sá, M. D. G. C. S. (2011). Inclusão na educação física escolar: Considerações sobre a constituição da subjetividade humana. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 17(1), 41–58. <http://doi.org/10.22456/1982-8918.12382>

Chicon, J. F., Sá, M. D. G. C. S. D., & Fontes, A. S. (2013). Atividades lúdicas no meio aquático: Possibilidades para a inclusão. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 19(2), 103-122. <http://doi.org/10.22456/1982-8918.29595>

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. (2023, 03 de janeiro). Governo Lula revoga decreto de Bolsonaro sobre política de educação especial e medida é celebrada. <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75628-governo-lula-revoga-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial-e-medida-e-celebrada>

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2009, 18 de dezembro). Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)

Ercole, F. F., Melo, L. S., & Alcoforado, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. (2014). *Revista Mineira de Enfermagem*, 18(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>

Falkenbach, A. P., Chaves, F. E., Nunes, D. P., & Do Nascimento, V. F. (2008). A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 13(2), 37–53. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3544>

Falkenbach, A. P., Drexler, G., & Werle, V. (2007). Didática da educação física e inclusão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 103–119. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/59>

Garcia, D. I. B., & Favaro, N. de A. L. G. (2020). Special Education: public policies in Brazil and current trends. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-29. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3894>

Gaudenzi, P., & Ortega, F. (2016). Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3061–3070. <http://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>

Kramer, S. (2000). O papel social da Educação Infantil. *Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores*, 45-49. Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Madruça, S. (2021). *Pessoas com deficiência e direitos humanos: Ótica da diferença e ações afirmativas*. São Paulo, SP: Saraiva Educação.

Marchiori, A. F. (2020). Educação física na educação infantil: Entre a suspeita e o diagnóstico de autismo. *Zero-a-Seis*, 22(41), 274–309. <http://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p274>

Marchiori, A. F., & França, C. D. A. A. (2015). A inclusão na educação infantil de Vitória: Contribuições da educação física. *Zero-a-Seis*, 17(32), 292. <http://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p292>

Martins, R. L. D. R. (2018a). *O lugar da educação física na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Recuperado de: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10537/1/tese\\_12725\\_Rodrigo\\_Tese\\_Ed%20F%C3%A9sica\\_Entrega%20PRPPG.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10537/1/tese_12725_Rodrigo_Tese_Ed%20F%C3%A9sica_Entrega%20PRPPG.pdf)

Martins, R. L. D. R., Tostes, L. F., & Mello, A. da S. (2018b). Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24(3), 705–720. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77519>

Mazzotta, M. J. D. S., & D'Antino, M. E. F. (2011). Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: Cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, 20(2), 377–389. <http://doi.org/10.1590/s0104-12902011000200010>

Mello, A. d. S., Santos, W. D., Rodrigues, L. A., & Santos, R. d. S (2014). O protagonismo de pessoas com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem da capoeira. *Pensar a Prática (online)*, 17(1), 214-227. <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.23706>

Mello, A. d. S., Zandominegue, B. A. C., Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R., & Santos, W. (2016). A educação infantil na base nacional comum curricular: Pressupostos e interfaces com a educação física. *Motrivivência*, 28(48), 130. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>

Pires da Silva, W. (2020). Extensão universitária. *Revista Extensão & Sociedade*, 11(2), 21-32. <https://doi.org/10.21680/2178-6054.2020v11n2id22491>

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008, 07 de janeiro). Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Resolução nº 3. (1987, 16 de junho). Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Recuperado de: [http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf)

Resolução nº 6. (2018, 18 de dezembro). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>

Resolução nº 7. (2018, 18 de dezembro). Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Recuperado de: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf)

Sarmiento, M. J. (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *O social em questão*, 20(21), 15-30. Recuperado de: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=172&post%5Fdata=user%3Dnil%26UserActiveTemplate%3Dnil%26sid%3D25&sid=25>.

Sayão, D. T. (1996). *Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76490/105591.pdf?sequence=1>

Souza, M. T. D., Silva, M. D. D., & Carvalho, R. D. (2010). Integrative review: What is it? How to do it? *Einstein* (São Paulo), 8(1), 102–106. <http://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>

Spinelli, C. S., Euzébio, J. D. S., & Schneider, J. (2020). Ndi comunidade: ampliando a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de acadêmicos e profissionais da educação infantil. (2020). *Colloquium Humanarum*, 16(4), 61-74. Recuperado de: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3299>

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores* (M. F. Lopes, Trad.; M. T. E. Mantoan, Revisor). Artmed (Obra original publicada em 1996).

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 15/02/2023  
Aprovado em: 22/03/2023  
Publicado em: 30/05/2023

Received on February 15th, 2023  
Accepted on March 22th, 2023  
Published on May, 30th, 2023

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Santos, P. S. A., Pimenta, R. A., & Martins, R. L. D. R. (2023). Análise das práticas pedagógicas da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil: Uma revisão integrativa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8 e15753. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15753>

##### ABNT

SANTOS, P. S. A.; PIMENTA, R. A.; MARTINS, R. L. D. R. Análise das práticas pedagógicas da educação física com crianças com deficiências no âmbito da educação infantil: Uma revisão integrativa. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e15753, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15753>