

A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO

RESUMO

Objetiva analisar como dois professores com formação em educação física compreendem a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Utiliza como método a pesquisa narrativa, colocando as narrativas dos docentes como fontes, que foram categorizadas a posteriori e configurando-se em quatro eixos de análise Práticas pedagógicas; Relação escola, professor e aluno com deficiência; e Visão sobre a escola para melhorar o acesso aos alunos com deficiência. O estudo evidencia as dificuldades enfrentadas pelos docentes para atender aos alunos com deficiência no cotidiano escolar, ora pelas questões estruturais e seus impactos na produção de práticas, ora pelas experiências construídas com os praticantes do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Pesquisa narrativa; Educação física inclusiva

Marciel Barcelos

Doutor em Educação Física –
PPGEF/UFES

Universidade Federal do Tocantins - UFTO
Colegiado de Educação Física
Miracema do Tocantins, Tocantins, Brasil
marcielbarcelos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1181-8724>

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Doutor em Educação Física –
PPGEF/UFES

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) Instituto de Educação (IE)

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
rodrigofrural@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1082-2425>

Daniela Lima Bonfat

Mestranda em Educação Física –
PPGEF/UFES

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Vitória, Espírito Santo, Brasil
Daniela_bonfat@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8049-6111>

Lucas Xavier Brito

Mestre em Educação – PPGE/UFT

Universidade Federal do Tocantins - UFTO
Colegiado de Educação Física
Miracema do Tocantins, Tocantins, Brasil
lukas_xavier@mail.uft.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7824-0168>

Inclusion in school Physical Education: a narrative study with teachers from Miracema do Tocantins/TO

ABSTRACT

It aims to analyze how two teachers with training in physical education understand the inclusion of students with disabilities in their classes. It uses narrative research as a method, placing teachers' narratives as sources, which were later categorized and configured in four axes of analysis Pedagogical practices; Relationship between school, teacher and student with disabilities; and Vision about the school to improve access for students with disabilities. The study highlights the difficulties faced by teachers to assist students with disabilities in their daily school life, sometimes due to structural issues and their impact on the production of practices, and sometimes due to experiences built with school-based practitioners.

KEYWORDS: Physical education; Narrative research; Inclusive physical education

Inclusión en la Educación Física escolar: un estudio narrativo con maestros de Miracema do Tocantins/TO

RESUMEN

Su objetivo es analizar cómo dos maestros con capacitación en educación física entienden la inclusión de estudiantes con discapacidades en sus clases. Utiliza la investigación narrativa como método, colocando las narrativas de los docentes como fuentes, que luego se categorizaron y configuraron en cuatro ejes de análisis Prácticas pedagógicas; Relación entre escuela, docente y alumno con discapacidad; y Visión sobre la escuela para mejorar el acceso de los estudiantes con discapacidades. El estudio resalta las dificultades que enfrentan los maestros para ayudar a los estudiantes con discapacidades en su vida escolar diaria, a veces debido a problemas estructurales y su impacto en la producción de prácticas, y a veces debido a experiencias construidas con profesionales basados en la escuela.

PALABRAS-CLAVE: Educación física; Investigación narrativa; Educación física inclusiva

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por finalidade analisar como dois professores com formação em Educação Física compreendem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas que atuam. Nesse percurso, eles evidenciam por meio de narrativas os atravessamentos que ocorrem em seu cotidiano, relacionados com a educação inclusiva.

Concordamos com Abraão (2003) e Souza (2006) ao destacarem que as narrativas oportunizam aos participantes de uma pesquisa compreenderem suas experiências de forma oral ou escrita, sinalizando as diferentes marcas que possibilitam, a eles, construírem suas identidades pessoais e coletivas.

Assim, ao darmos visibilidade as narrativas dos docentes sobre o as questões relativas à inclusão no cotidiano escolar, optamos por analisar a forma como eles experienciam as ações ocorridas em seu contexto profissional, destacando as tensões ocorridas nesse processo, a partir de seus pontos de vista.

Nos últimos anos, a produção científica sobre inclusão no Brasil tem aumentado. Estudos como os de Salerno et al. (2018) sinalizam as concepções de inclusão em circulação nos cursos de formação de professores e de Fiorini e Manzini (2016) discute as concepções de inclusão de professores de educação física na rede pública de ensino. Ambos evidenciam a complexidade do debate sobre o tema, sobretudo, quando analisamos as falas dos docentes. Ora pela ausência do aluno com deficiência o que dificulta do ponto de vista da experiência a compreensão sobre a temática (SALERNO et al., 2018), ora pela ausência do conhecimento específico para a materialização de práticas pedagógicas no cotidiano escolar (FIORINI. MANZINI, 2016).

Dessa forma, as tensões apresentadas no cotidiano escolar são enfrentadas pelos docentes por meio de diferentes ações *táticas* e *estratégias* (CERTEAU, 1994),¹ que são praticadas a partir do *consumo*² daquilo que é ofertado pelo contexto da escola. Ao analisar as narrativas docentes, estamos buscando, em seu processo de (re)memoramento da trajetória, o seu fazer específico, que foi construído no dia a dia profissional, pelas tensões que atravessam esse contexto tão singular.

Também é importante destacar que a definição/conceituação de deficiência passa por mudanças e evoluções históricas e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas

¹ Para Certeau (1994) as táticas são ações produzidas pelo fraco, sua racionalidade e subverter as logicas produzidas pelas estratégias. Os praticantes do cotidiano, utilizam elas para atender as suas demandas e necessidades. Já as estratégias, são mobilizadas por aqueles que praticam o lugar de como a construir logicas que façam com que as pessoas tenham ações esperadas.

² Para Certeau (1994) os praticantes do cotidiano consomem tudo aquilo que atravessa suas vidas. Elas se apropriam desses consumos o transformando em táticas que visam atender as suas necessidades mediante aquilo que o cotidiano lhes apresenta.

pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, conforme declarado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada no Brasil pelo Decreto no. 6.949/2009. A perspectiva com a qual é compreendida a deficiência influenciam diretamente na aceitação e participação destas pessoas na sociedade.

Assim, a compreensão sobre o tema sofre ressignificações conforme a legislação muda e as próprias práticas pedagógicas são experienciadas no cotidiano escolar, sendo os docentes aqueles responsáveis por produzir um processo de inclusão nas aulas, nosso caso específico deste artigo, direcionado para a educação física.

Segundo Sasaki (2006), a inclusão constitui-se como um processo pelo qual a sociedade reorganiza-se, em suas diversas dimensões tais como humana, estrutural, política e outras, para acolher e potencializar os sujeitos com deficiência na sociedade. E a educação física ocupa um espaço significativo nesse processo inclusivo, dado que por meio de suas aulas é possível trabalhar com o aluno em seu desenvolvimento integral, ou seja, no aspecto motor, cognitivo, humano/social e inclusivo, contribuindo assim, para mudanças significativas na vida destes sujeitos.

Pensando nessa compreensão, indagamos: quais as memórias de dois professores com formação em educação física sobre esses processos? Quais tensões estão envolvidas? Como se dá a relação estabelecida com os alunos e com a escola? Essas são questões que trabalharemos ao longo deste artigo.

METODOLOGIA

Utilizamos a pesquisa narrativa (SOUZA, 2006) como método científico para a produção dos nossos dados. Souza (2006) compreende como sendo uma ação de reflexão-investigação, na medida em que o participante pode não só narrar suas experiências, mas também analisá-las por meio de um olhar retrospectivo, buscando soluções futuras e/ou percebendo os nuances de sua trajetória.

De forma complementar, Abraão (2003), destaca que a pesquisa narrativa é uma ferramenta potente, pois permite ao narrador relembrar sua história, trazer suas experiências ao mesmo passo em que investiga as suas práticas. A autora ainda destaca que a pesquisa narrativa não se preocupa em examinar se as falas são verdadeiras ou não, mas sim analisar aquilo que o narrar considera importante e é capaz de vocalizar, especialmente pelo fato das narrativas flutuarem no presente-passado; presente-presente; e presente-futuro (RICOUER, 1994).³

Assim, nossas fontes são compostas de narrativas de dois professores com formação em educação física que atuam na educação básica do município de Miracema do Tocantins/TO, região Norte do Brasil. Para preservá-los, adotaremos as siglas P1 e P2 para identifica-los no texto.

P1 possui graduação em educação física pelo Centro Universitário Unirg, na cidade de Gurupi/TO, onde concluiu o curso em 2009, possui 11 anos de experiência na educação básica e, atualmente, leciona nos anos finais do ensino fundamental, nas redes municipais de educação de Miracema do Tocantins/TO e Miranorte/TO.

P2 possui graduação em educação física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), concluindo o curso em 2011, possui 9 de experiência na educação básica e, atualmente, leciona em uma escola do estadual, atendendo alunos matriculados no ensino fundamental (anos iniciais e finais), no município de Miracema do Tocantins/TO.

As narrativas foram produzidas no dia 20 de maio de 2019 com P1 e com P2, no dia 30 de junho de 2019. Após esse momento, transcrevemos as narrativas na leitura das fontes percebemos que haviam inquietações que eram compartilhadas por ambos os docentes, nesse sentido passamos a agrupar essas narrativas e encontrar seus pontos de encontro e distanciamento a partir de uma análise a posteriori. Essa ação nos permitiu construirmos quatro categorias de análise, quais sejam: Conceito de inclusão; Práticas pedagógicas; Relação escola, professor e aluno com deficiência; e Visão sobre a escola para melhorar o acesso aos alunos com deficiência.

NARRATIVAS E O COTIDIANO ESCOLAR: explorando o tema educação inclusiva

Conceito de inclusão

As primeiras narrativas que produzimos junto aos professores procuravam elucidar o que era inclusão para os docentes. P1 destacou “[...] muitos dirão que é subjetivo [a inclusão], mas eu acredito na igualdade social e o retorno vem. Quando a gente trata o cidadão como cidadão, os frutos vêm, ninguém nasceu para apanhar, apanhar socialmente e sofrer.” (NARRATIVA, P1, 2019).

P1 expressa em sua fala uma concepção social sobre a inclusão, destacando que ela perpassa o trabalho docente, assim sinalizando uma ação *estratégica e tática*, nos ditos de Certeau (1994), sinalizando qual a intencionalidade por trás do seu trabalho pedagógico, que está direcionado para

³ Para o autor, as narrativas são produzidas em uma tripla temporalidade. Elas são ditas no presente, mas podem se referir a fatos do passado (presente-passado), da atualidade (presente-presente) ou de algo que se almeja fazer (presente-futuro).

oportunizar aos alunos com deficiência a possibilidade de inserção social e de protagonismo no seu processo formativo.

Para P2, a inclusão é:

[...] como o próprio nome diz, é o ato de incluir de estar ali participando e vendo tudo. A inclusão é ao contrário a tudo que o esporte prega. É quando a gente fala de incluir é no sentido de todas as pessoas terem a mesma oportunidade e participação. Incluir é dá oportunidades as pessoas. (NARRATIVA, P2, 2019).

Na narrativa do P2, percebemos um desencontro sobre o entendimento do conceito de inclusão, na medida em que ele a percebe como ato de colocar o aluno com deficiência na aula, “participando e vendo tudo”. Nesse sentido, estudos como o de Chicon et al. (2016) destacam que “incluir” não necessariamente significa conduzir um processo pedagógico inclusivo. Para o autor, a educação física escolar tem se caracterizado como um dos espaços onde a própria tradição contribui para a exclusão dos alunos, por meio da realização de jogos escolares, competições, entre outros, que priorizam o rendimento em detrimento do projeto de formação social da escola. Não estamos afirmando que não se deva investir em ações desse tipo no cotidiano escolar, mas ponderamos que há a necessidade de reflexão sobre os modos como se faz.

Analisando nossas fontes, fomos em busca de mais *pistas* (GINZBURG, 1989)⁴ sobre a concepção de inclusão do P1 e do P2. As narrativas sobre como a educação física pode contribuir se destacaram nesse sentido:

A Educação Física pode contribuir formando esse cidadão e incluindo ele. Lógico que uma hora terá que aperfeiçoar a parte técnica, mas ele estará incluso, porque a Educação Física realmente inclui, ela não julga cor e deficiência, ela enxerga potencialidades. Um cego não deixará de ser cego, mas a cada evolução ele estará rompendo barreiras, pois ele estará agregando coisas graças à Educação Física. (NARRATIVA, P1, 2019).

A Educação Física vem trazendo melhorias na saúde, elas propõem uma saúde forma mais barata e acessível” (NARRATIVA, P2, 2019).

Interessante percebemos que, embora nas primeiras narrativas ambos os docentes sinalizaram uma concepção de inclusão a partir do papel social da escola, as análises sobre a contribuição da educação física recaem sobre o desempenho esportivo, sobre o aprendizado das técnicas e sobre a promoção da saúde.

⁴ Ginzburg (1989), ao conceituar o paradigma indiciário, destaca que o homem é um caçador que “[...] fareja, registra, interpreta e classifica as pistas” (GINZBURG, 1989, p.151). Desse modo, as *pistas* são fragmentos utilizados para compreender um contexto, uma prática no tempo que deixa vestígios daquilo que se realizou. Por meio das pistas, somos capazes de montar cenários e compreender as intencionalidades de quem as deixa.

Nessa perspectiva, a educação física no primeiro caso remeteu-se ao modelo esportivizante, onde a técnica prevalece sobre o social e o segundo caso se aproximou do modelo médico (CHICON, et al., 2016; CHICON, 2008). O componente curricular é compreendido como possibilidade de reabilitar clinicamente os alunos com deficiência, se relacionando com uma visão de educação física ancorada no *modus operandi* muito comum na área na década de 1970 (DAMAZIO; SILVA, 2008).

É importante ressaltar que a educação física permite aos alunos com deficiência diferentes formas de inclusão (FIORINI; MANZINI, 2016; DAMAZIO; SILVA, 2008; CHICON, 2008; CHICON, et al., 2016), ora pela interação social, pelo compartilhamento das práticas ou pela experimentação corporal das práticas aprendidas na aula. Mas, nas narrativas nos chamam atenção as *táticas* (CERTEAU, 1994) empregadas pelos docentes para justificar a contribuição da educação física, indo contra as primeiras narrativas. Em síntese, há um descompasso entre o que entendem ser o conceito mais amplo de inclusão para pessoas com deficiência e as possíveis contribuições que a educação física escolar pode oferecer a esses sujeitos.

Analisando as *pistas* (GINZBURG, 1989) deixadas em suas narrativas, compreendemos que existe um movimento de compreensão do papel social da escola na vida escolar dos alunos com deficiência, entretanto, a concepção de educação física impacta na forma como os docentes percebem o papel das práticas nesse contexto. Nesse sentido, foi necessário reunir e analisar as narrativas sobre as práticas pedagógicas de P1 e P2.

Práticas pedagógicas

Mergulhados em nossas fontes e intrigados pela forma como os docentes compreendem a inclusão e justificam a contribuição da educação física no processo de escolarização de alunos com deficiência, passamos a rastrear, em suas falas, os indícios (GINZBURG, 1989) das práticas pedagógicas realizadas em seu cotidiano escolar.

Considerando as contribuições de Glat e Pletsch (2012), que ressaltam a importância de planejar processos formativos que contribuam para a escolarização, produzindo maneiras de ensinar crianças, jovens e adultos para, a partir da inclusão, nos debruçamos sobre as narrativas.

P1, ao analisar sua narrativa, (ABRÃO, 2003; SOUZA, 2006), que remete ao presente-passado (RICOUER, 1994), percebeu a importância que a formação inicial teve na maneira como ele encarou os desafios da sua carreira com os alunos com deficiência. Ele destaca a experiência

acumulada na sua passagem pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Gurupi/TO.

[...] no quarto período, o nome da disciplina era Educação Física especial, então, nós, passamos seis meses fazendo atividades dentro da APAE. Foi uma experiência com todas as especificidades, digamos assim. Então, lá, a gente fazia trabalhos diferenciados, tudo de acordo com a demanda. Então, a atividade física é trabalho psicomotor, tudo que era da nossa incumbência enquanto graduando de Educação Física, isso me ajudou muito na realização de práticas pedagógicas hoje. (NARRATIVA DO P1, 2019).

O caráter utilitarista do *lugar* (CERTEAU, 1994) possibilitou a P1 apropriar-se de atividades, que eram produzidas junto com as crianças com deficiência, potencializando o seu capital de práticas pedagógicas. As apropriações realizadas naquele *espaço* (CERTEAU, 1994) são reconhecidas pelo docente como algo que influencia a construção das práticas pedagógicas desenvolvidas nas suas aulas atualmente, indicando um movimento de apropriação das experiências formativas, fato que constitui aquilo que Gauthier (1998) denomina como “ofício feito de saberes”.⁵ Dessa forma, as *táticas* empregadas pelo docente no seu cotidiano refletem a relação com o saber (CHARLOT, 2000) estabelecida, por ele, no decorrer da sua formação inicial.

P1, mergulhando na reflexão do seu presente-passado (RICOUER, 1994), analisou seu presente-presente (RICOUER, 1994), destacando que na escola em que trabalha ele tem uma aluna com autismo e que, para inclui-la nas aulas, usa uma das práticas que aprendeu na formação inicial.

[...] eu converso muito com ela e sempre deixo que as atividades sejam interessantes para ela, dando muitas vezes capitânias⁶ dentro dos jogos. Assim, colocando-a como um ponto chave dentro da atividade, e que para que os outros alunos consigam também fazer com que ela participe, sendo ela um dos pontos principais nas atividades (NARRATIVA, P1, 2019).

A tática evidenciada na narrativa de P1 evidencia as artes e maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), colocando a serviço do seu fazer docente as experiências apropriadas na formação inicial. Chicon et al. (2016) afirmam que o caráter inventivo do docente é fundamental para a criação de ações que visam colocar os alunos com deficiência no centro do processo formativo, colocando-as como protagonistas de seu percurso formativo.

A prática pedagógica do P1 é significativa, pois ele apresenta um olhar sensível com a aluna. De acordo Chicon (2008) o trabalho com o aluno com deficiência requer do docente empatia e

⁵ Para o Gauthier (1998) o ofício feito de saberes possibilita ao docente superar o “ofício sem saber” e o “saber sem ofício”. Para o autor, nessa perspectiva a *experiência* é o acúmulo de situações que contribuem para a tomada de decisão frente aos desafios da docência.

⁶ Para o docente “capitânias” são alunos que conduzem uma atividade ou representam uma figura central nelas.

dedicação, não de forma assimétrica perante os demais alunos, mas sim de compreender suas especificidades e realizar um trabalho que potencialize seus processos formativos.

As análises das narrativas do P1 sinalizaram como o professor buscou no seu passado as referências para a construção de práticas pedagógicas no cotidiano escolar, percebendo as necessidades e produzindo *espaços* (CERTEAU, 1994) para potencializar a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas.

Ao examinarmos as narrativas referentes as práticas pedagógicas do P2, também encontramos aderência o presente-passado, fato que auxilia o docente no seu fazer diário na educação física escolar.

[...] tive um aluno com baixa visão, trabalhei com ele enquanto estive no Goiás, e a gente tentou adequar o fator respeito, pois os alunos não entendiam o fato dele ter um problema, e os alunos o chamavam de “fundo de garrafa” e eu usava óculos também. Tentei trazer os alunos para a realidade dele, fiz uma dinâmica bem interessante, eu comprei os óculos de mergulhos, bem baratinhos, e escureci as lentes e coloquei os alunos considerados ‘normais’ para usar e passar a aula conhecendo as dificuldades e limitações do coleguinha (NARRATIVA, P2, 2019).

A narrativa do presente-passado, resgatou uma prática que marcou a docência do P2, levando outros alunos a compreenderem as dificuldades do outro, estimulando a empatia e, mais que isso, produzindo ações concretas para a redução do preconceito no cotidiano escolar.

Sua tática, evidencia a importância de compartilhar a realidade dos alunos com deficiência, no âmbito escolar. A inventividade do professor na construção das práticas constitui uma ação potencializadora do processo de escolarização e, também, o enriquecimento de suas práticas, que vão se resignificando na medida em que as experiências são vivenciadas no cotidiano escolar.

Chicon et al. (2016) entendem que trabalhar com alunos com deficiência permite ao docente se desafiar e aprofundar o ato de pesquisa com o intuito de adaptar as práticas pedagógicas, no caso da educação física, seus conteúdos que são inscritos corporalmente pelos alunos (CHARLOT, 2000).⁷

Ao rememorarem práticas realizadas com alunos com deficiência, percebemos que há uma centralidade na atividade, secundarizando, de suas memórias, discussões com as turmas a respeito das experiências vivenciadas. Destacamos a necessidade do debate sobre a inclusão (CHICON, 2008; MONTOAN, 2013) com os alunos, especialmente na educação física, pois embora o conhecimento desse componente curricular seja corporal, isso não significa que o falar sobre o fazer deva ser mitigado nas ações pedagógicas.

⁷ Para Charlot (2000) existem diferentes formas de aprender, uma delas refere-se ao saber corporal, conceituado pelo autor como “saber-domínio.” Nesse sentido, os saberes compartilhados pela educação física se inscrevem corporalmente, na medida em que o aprendizado se dá por meio do corpo.

Para tal, é preciso que o docente entenda as especificidades dos alunos com deficiência, em seguida realizar o planejamento das práticas pedagógicas que são mobilizadas para promoção do processo escolarização, potencializando as vivências dos alunos.

Apoio da escola para os professores de educação física

Durante o processo de produção de fontes, percebemos que os docentes queriam falar sobre suas escolas e como o trabalho relacionado com a inclusão ocorria. Nesse sentido, abrimos espaços para discutir essas ações, tensionando o processo para compreendemos como se dá a relação deles com os outros praticantes do cotidiano escolar responsáveis pelo processo formativo dos alunos com deficiência.

Assim, é importante destacar a compreensão de Sampaio (1996) sobre a escola.

A Escola não pode continuar a ser apenas um local de instrução, mas tem de ser também um local onde se personaliza, socializa e educa. Este papel não pertence somente à família. A Escola tem de ser um local de diálogo onde os jovens possam participar de uma forma empenhada e alegre no seu projeto educativo. Deste modo deixaremos de formar jovens passivos, conformados e sem opinião, para formarmos jovens participativos, ativos, com iniciativa e criatividade, com autonomia, dinâmicos e críticos (SAMPAIO, 1996, p.20).

Para o autor, a escola precisa tornar-se espaço de aceitação de forma que a melhoria ao atendimento dos alunos com deficiência seja almejada por todos os profissionais da escola. Para tal, a escola conta com um suporte voltado para a educação especial e a própria Base Nacional de Formação de Professores, reafirma o compromisso assumido na proposição de políticas públicas direcionadas para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, ao reforçar a necessidade do debate sobre a inclusão nos cursos de formação de professores.

Mas, como será que as narrativas dos docentes que atuam na região Norte, mais especificamente no município de Miracema do Tocantins/TO visualizam esse apoio? P1, produz uma narrativa que vai do presente-passado ao presente-presente para evidenciar suas preocupações.

[...] sobre a coordenação, a equipe técnica e a secretaria, quando é algo muito grave, que pode gerar problemas dentro da sala eles avisam, quando as vezes é algo menor eles não me passam, eu nunca sei se eu descobri ou se secretaria da escola, parte administrativa nem estava sabendo, porque muitas vezes o próprio pai e a mãe não entregam o laudo da criança (NARRATIVA, P1, 2019).

O docente sinaliza seu descontentamento com o apoio pedagógico, sinalizando que só é remetido a ele os casos que podem causar problemas para a escola. Nesse sentido, o docente

sinaliza as *estratégias* empregadas pela escola, que se preocupa em evitar problemas, ao invés de atuar junto ao docente para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem.

Saldanha et al. (2015) aponta que o planejamento, a elaboração do projeto-político pedagógico quanto a formação continuada, que são ações coletivas no cotidiano escolar, devem se comprometer com o processo de inclusão. Por esse ângulo, o autor sinaliza que é necessário um comprometimento coletivo da escola para potencializar essas ações.

Sobre os desafios que essa desarticulação causa no cotidiano escolar do professor, P1 narra que,

[...] como te falei, são vários gargalos, então nós temos dentro de um sistema educacional falhas que são gritantes e que se mudadas, transformadas, qualificadas também vão transformar totalmente a rede educacional, evoluir, melhorar ter a entrega que os alunos precisam ter de nós. Então não só porque coordenação não te dá feedback tem outras disciplinas que sofrem esse abandono também, então eu não te digo que é por causa da coordenação da escola, mas é um sistema educacional com muitas falhas (NARRATIVA, P1, 2019).

A narrativa do P1, evidencia sua compreensão, estendendo seu olhar para além da educação física. Ao mergulhar no seu presente-presente ele indica que outros componentes curriculares também são afetados pela ausência de informações, mas, que ele, não vê isso como uma estratégia pensada para negligenciar determinadas áreas do conhecimento,⁸ mas sim as ausências de uma rede de ensino que pouco consegue subsidiar os docentes quando se fala de alunos com deficiência.

É importante destacar que a Educação Física é importante para potencializar o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, pois é um componente curricular que envolve a interação e inúmeras possibilidades de compreensão das dificuldades do outros e de compartilhamento de espaços dedicados ao trabalho cooperativo (CHICON, 2008).

De maneira complementar, outros autores apontam na mesma direção de Chicon (2008), ao ressaltar a importância da Educação Física no ambiente escolar e no processo inclusivo.

As práticas corporais, os movimentos, são formas de explorar o corpo e suas possibilidades, proporcionando a percepção corporal a partir dessa prática, contribuindo para a formação do indivíduo, valorizando seus conhecimentos, seus costumes, visando a promoção de atitudes de respeito e da igualdade social Prandina e Santos (2016, p. 103).

Assim, se faz necessário que o apoio do corpo técnico-pedagógico da escola chegue até o professor com formação em educação física para P1, só assim, o sistema educacional ou o cotidiano

⁸ Charlot (2000) destaca que a escola é o lugar da palavra, do saber sistematizados em objetos, com isso, disciplinas que discutem/ensinam outras formas de saberes têm sido negligenciadas por aqueles responsáveis pelo processo de escolarização.

de uma escola poderá realizar o processo de inclusão integrada, fazendo com que cada componente curricular contribuía dentro de sua especificidade, contemplando a escolarização.

Já P2, ao narrar sobre a relação estabelecida com a escola, sinaliza a ausência de diálogo, de acompanhando por parte da escola, o que impacta no planejamento docente.

A escola pede tudo certinho, execução do planejamento, diários e processos, né! mas em relação a parte física, da presença, eu sinto falta, acredito que nem na escola particular tem (NARRATIVA, P2, 2019).

Ibernóm (2000) destaca que as ações formativas sobre inclusão realizadas na escola devem ser empreendidas não como iniciativas pontuais, mas sim como ações contínuas e que precisam ser acompanhadas pela escola para garantir, entre outras coisas, a continuidade, qualificando suas ações na medida em que se tornam solidas.

Mesmo com a sinalização da ausência do corpo técnico da escola (coordenação e administrativo), P2 elogia o trabalho da docente responsável pela a educação especial na instituição onde atua.

Aqui tem o trabalho com a moça, que atua na sala especial diretamente. Ela é pedagoga e trabalha na sala de recursos e ela diretamente repassa laudos, e respostas de resultado de trabalho e isso é constantemente, a gente tem nossos planejamentos toda terça feira e todas as novidades (em relação aos alunos com deficiência) está sendo repassada. (NARRATIVA, P2, 2019).

As narrativas do P1 e do P2 mostram como as escolas podem ser diferentes. P1 narrou diversos problemas que atrapalharam o seu trabalho, tais como a ausência da equipe pedagógica. familiares que não apresentam os laudos dos alunos; e a desvalorização da Educação Física como componente curricular. Já o contexto enfrentado por P2 é diferente, ele destacou que em seu ambiente de trabalho ocorre a troca de informações quando chega um aluno com deficiência, assim o trabalho conjunto entre equipe pedagógica e professor de Educação Física potencializa o seu fazer pedagógico, permitindo que ele planeje suas aulas a partir das especificidades dos discente.

Para Silva (2011), a escola, por vezes, precisa se distanciar do modelo historicamente construído. Ela precisa funcionar como um elemento integrado, assim o trabalho é qualificado. Quando se trata de atender as questões dos alunos com deficiência a escola precisa voltar-se para esses alunos.

As narrativas sinalizam os dois contextos, onde o trabalho integrado ocorre e, com isso, potencializa o atendimento aos alunos com deficiência. Por outro lado, as narrativas de um docente que chama atenção para as ausências do cotidiano escolar que impactam na sua ação docente. Esse modelo tradicional (SILVA, 2011; SASSAKI, 2006), aparentemente, foi apropriado pelos

praticantes do cotidiano escolar e imersos em suas práticas (CERTEAU, 1994), os mesmos tem dificuldade de subverter essa lógica e pensar em uma escola inclusiva e que trabalhe de forma integrada.

Visão sobre a escola para melhorar o acesso aos alunos com deficiência

Após as análises das nossas fontes, percebemos que houve diferentes momentos em que os docentes sinalizam possibilidades de mudanças no cotidiano escolar, a partir de suas experiências. Entretanto, as mudanças não se restringiram as suas escolas, mas também a instituições que deveriam atuar, de forma efetiva, para potencializar o processo de escolarização dos alunos com deficiência na escola.

As narrativas do P1 foram dirigidas ao Ministério da Educação, destacando a necessidade de diálogo com a escola e com os professores com formação em educação física. Assim, as lideranças políticas e órgãos responsáveis pela educação deveria se atentar sobre as pautas dos alunos com deficiência, adequando as escolas e capacitando os professores.

De acordo com P1 “Eu creio que essa mudança primeiramente tem que partir do Ministério da Educação (MEC). Eles, os Políticos, defendem a inclusão, mas não buscam promover isso, fica só no discurso” (NARRATIVA, P1, 2019).

Embora haja a Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPE, que tem a atribuição de debater e propor políticas nacionais para a educação inclusiva e que lidera projetos importantes como: Programa Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Salas de Recursos Multifuncionais, Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Livro Acessível, P1 não compreende que essas iniciativas podem abarcar as práticas da educação física.

Então, não tem como fugir dessa situação, essa mudança tem que vim lá de cima da parte do MEC, enquanto o MEC não entender toda a situação dos alunos e só jogar na sala de aula nada vai acontecer, então fica difícil capacitar o professor e falta sim investir na capacitação por parte do poder público e até mesmo da própria Universidade Federal do Tocantins, após capacitar, ai sim, teremos uma lógica comum de trabalho. (NARRATIVA, P1, 2019).

As ações *táticas* sinalizadas nas narrativas de P1, evidencia aquilo que ele espera do poder público, para além da estrutura física que já é uma demanda histórica do componente curricular educação física (DAMAZIO; SILVA, 2008; CARVALHO; BARCELOS; MARTINS, 2020) a, sua análise relaciona-se sobre a forma como o cotidiano escolar tem sido impactado pelas ausências de políticas públicas alinhadas com aquilo que ocorre no interior das instituições educativas.

Mas, é importante destacar que o debate sobre a escola inclusiva e sobre as práticas inclusivas requer maior envolvimento nos processos educacionais. Menino-Mencia et al. (2019), em uma pesquisa com a comunidade escolar, sinalizou que os familiares de alunos com deficiência gostam das aulas de educação física, mas apontam a estrutura, ausência de materiais e as práticas dos professores como fatores negativos no processo de escolarização de seus filhos.

Nesse sentido, a mudança almejada por P1 pode vir no momento em que as ações estejam consonantes entre as políticas públicas e os praticantes do cotidiano escolar, caminhando em direção a uma escola inclusiva e acolhedora e que considere os processos formativos realizados pelo componente curricular educação física (MACHADO, 2017; CHICON, et al., 2016; GLAT; PLETSCHE, 2012).

As narrativas do P2 destacam o ambiente escolar, focalizando na estrutura física como um entrave: “a escola tem rampas, banheiros adaptados e é espaçosa, porém não tem uma quadra esportiva” (NARRATIVA, P2, 2019). Sua avaliação da unidade educacional reconhece os avanços em relação a acessibilidade, mas reforça a necessidade de melhora na estrutura, especialmente na construção de uma quadra poliesportiva. Esse cenário é preocupante, especialmente na região Norte, em que a falta da quadra nas escolas tem os índices mais altos entre as demais regiões do Brasil (CARVALHO; BARCELOS; MARTINS, 2020), impactando na forma como os conteúdos são compartilhados com os alunos.

É importante ressaltar que não estamos dizendo que para fazer um trabalho de qualidade é necessário um espaço físico privilegiado, mas apenas chamando atenção para como a narrativa dos professores tensionam essa ausência. As *táticas* empregadas colocam suas análises a seu serviço, se apropriando de suas necessidades para sinalizar suas demandas.

Desta forma, as narrativas do P1 se assemelham as do P2. Ambos usam suas vozes para reivindicar melhores condições de trabalho. Entretanto, P1, focaliza o poder público e a emergência de políticas que cheguem no cotidiano escolar de todo o país e não apenas das regiões centrais ou capitais. P2, por sua vez, em relação a estrutura entende que, primeiro é necessário dar condição de trabalho, para que assim, outras demandas sejam geradas a partir da complexidade do cotidiano escolar.

Essas ações são *estratégias* e *táticas* ao mesmo tempo, uma vez que a racionalidade das práticas sinaliza as maneiras de fazer dos docentes em seus espaços de atuação, marcados por diferentes especificidades, chamando atenção para suas demandas profissionais a partir daquilo que lhes é ofertado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo objetivou compreender como dois professores com formação em Educação Física analisam a inclusão de alunos com deficiência nas escolas que atuam. Ao se inserir nesse contexto, buscamos explorar as narrativas compreendendo as tensões enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar, especialmente por se tratar da região Norte do Brasil

Nesse sentido, identificamos que as concepções narradas pelos professores destacavam a função social da escola, embora P2 tenha apresentado ações difusas, ora assumindo a inclusão como ação que promove a participação de todos nas práticas realizadas pela educação física, fundamentando um debate para a redução das desigualdades na escola e sociedade, ora a compreendendo como “inserção” onde a ideia central é colocar o aluno na atividade, sem preocupar-se com sua participação, tampouco com os sentidos produzidos a partir dela..

Também analisamos as narrativas sobre as práticas pedagógicas realizadas com os alunos com deficiência e como o apoio da escola impacta nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é importante sinalizar a necessidade de compartilhamento das informações entre os praticantes do cotidiano escolar para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, especialmente na educação física escolar que se utiliza do corpo para apropriar-se de seus conteúdos de ensino.

O caminho percorrido também evidenciou as demandas dos docentes, um buscando apoio para compreender melhor a inclusão na escola e, assim, melhorar suas ações e o outro reivindicando espaços físicos que possam suprir as demandas de todos os alunos, entre eles aqueles com deficiência.

Este artigo mostrou que as questões relativas à inclusão de alunos com deficiência são complexas e desafiam todos os praticantes do cotidiano escolar (professores, corpo técnico-administrativo e familiares), sendo convidados, constantemente, a repensar suas práticas. Na esteira desse debate, as narrativas de P1 e P2, em suma, indicam que o cotidiano escolar é um espaço-tempo revelador das fragilidades, das ausências e das dificuldades de materializar uma educação de qualidade, inclusiva e que atenda as especificidades de todo o conjunto de crianças e adolescente que o frequentam, ao mesmo tempo, se constitui como lugar da potência, da inventividade, e das operações *táticas* e *estratégias*, que permitem explorar outras possibilidades educativas.

Nesse sentido, apontamos como perspectivas para pesquisas futuras, a realização de uma pesquisa de cunho etnográfico com um dos professores participantes dessa pesquisa, em contexto real de trabalho, analisando como ele *pratica* o cotidiano escolar, especialmente os desafios

apresentados a partir das narrativas apresentadas nesse artigo. Dessa forma, poderemos pensar em ações concretas de transformação da prática pedagógica pautada naquilo que os professores fazem, por que fazem, quando fazem e como fazem, nos espaços e tempos da escola.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Histórias da educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Revista Humanidades e Inovação**, n. 4, v. 7, p. 1-25, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Editora Artmed, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Petrópolis/RJ. Artmed, 2000.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan/abr. 2008.

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIÁS, Thais Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de, ESTEVÃO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento, Porto Alegre**, v. 22, n. 1, jun/mar. 2016.

DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189-196, maio/ago. 2008.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Concepção do professor de educação física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência. **Debates em Educação**, v. 8, n. 15, p. 81-107, dez. 2016.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

IBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Roseli Belmonte. Políticas de inclusão e à docência em educação física: uma reflexão sobre as práticas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 39, ed. 3, p. 261-267. jan. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Editora: Moderna, 2003.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira; BELANCIERI, Maria de Fátima; SANTOS, Mônica Pereira dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Escola inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicol. Esc. Educ**, Maringa, v. 23, p. 1-20, nov. 2019.

PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes – Revista de Educação**. v.4, n. 8, p. 100-113, jan. 2016.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Papirus: Campinas, São Paulo, 1994. t.1.

SALDANHA, Sabrina Neves; GARCIA, Carlos Alberto Xavier; ZAUPA, Patrícia. A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na prática pedagógica de uma escola municipal do município de Vila Nova do Sul. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, p. 143-154, jan. 2015.

SALERNO, Marina Brasiliano; CARVALHO, Camila Lopes de; D'ANGELO, Silvia Mayeda; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. O conceito de inclusão de discentes de educação física de universidades públicas do estado de São Paulo no contexto social da sua prática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 721-734, jul./set. 2018.

SAMPAIO, Daniel. **Voltei à escola**. Lisboa: Editora: Caminho, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazuma. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. ed 7, Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 119-134, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro/Salvador: DP&A/Uneb, 2006.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Diretoria Regional de Ensino de Miracema/TO pelo apoio na realização da pesquisa e a Universidade Federal do Tocantins.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Os procedimentos empregados na pesquisa estão de acordo com os princípios éticos que orientam as resoluções 466/12 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

CONFLITO DE INTERESSES - Não houve conflitos de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

HISTÓRICO

Recebido em: 13 de março de 2020.

Aprovado em: 11 de julho de 2020.