



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XVI, n. 2, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 2

Educação Inclusiva e Educação Especial

**Por Que a Prova De Educação Física Dele É Diferente Da Minha?
Tecendo Narrativas Sobre Inclusão Mediadas Pela(s) Tela(s)**

Why Is His Physical Education Exam Different From Mine? Weaving
Narratives About Inclusion Mediated by the Screen(s)

Júlia Rabelo de Souza, Pedro Gabriel Viana do Amaral

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.02.02>

Recebido em: 31/07/2021

Aprovado em: 03/08/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



*Por Que a Prova De Educação Física Dele É Diferente Da Minha? Tecendo Narrativas Sobre
Inclusão Mediadas Pela(s) Tela(s)*

*Why Is His Physical Education Exam Different From Mine? Weaving Narratives About Inclusion
Mediated by the Screen(s)*

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivos compreender as narrativas autobiográficas de um dos pesquisadores a partir de suas vivências e experiências ao trabalhar com pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista na modalidade de ensino remoto emergencial. Para isso, priorizou-se por trazer à tona os conceitos de inclusão, autismo, deficiência intelectual; inclusão na educação; inclusão na Educação Física escolar; e localizar o campo investigativo da pesquisa narrativa e autobiográfica. Enquanto proposta metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa de relatos de experiências por meio de cinco narrativas autobiográficas de um dos pesquisadores. A partir deste passeio epistêmico pelos conceitos, articulados às narrativas de um dos professores pesquisadores, pôde-se compreender o quanto o contexto pandêmico em que o professor se encontra, influencia nas dificuldades e possibilidades de inclusão; e como narrar sobre suas vivências ampliou a lente de observação sobre os diversos impasses, dilemas, questões, estratégias e experiências por quais o professor teve que atravessar.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Ensino Remoto.

ABSTRACT

This paper aimed to understand the autobiographical narratives of one of the researchers from his experiences and experiences when working with people with intellectual disabilities and autistic spectrum disorder in emergency remote education. Therefore, we prioritized bringing up the concepts of inclusion, autism, intellectual disability; inclusion in education; inclusion in school Physical Education; and locate the investigative field of narrative and autobiographical research. As a methodological proposal, it was chosen the qualitative research of experience reports through five autobiographical narratives of one of the researchers. From this epistemic walk through the concepts, articulated to the narratives of one of the research teachers, it was possible to understand how much the pandemic context in which the teacher is, influences the difficulties and possibilities of inclusion; and how narrating about his experiences widened the lens of observation about the various deadlocks, dilemmas, questions, strategies and experiences through which the teacher had to go through.

Keywords: Inclusion; Physical Education; Remote Education .



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



INTRODUÇÃO

Em face ao cenário da COVID-19, que a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020) e Organização Mundial da Saúde (OMS) caracteriza enquanto pandemia, tomou-se medidas, como a paralisação de serviços não essenciais, a fim de conter a disseminação do vírus, para que não aumentassem os números de casos de contaminação e mortalidade (ESTUMANO; AGUIAR; SOARES, 2020).

Nestes contextos, foi imposto às escolas que trabalhassem com o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o propósito de contornar a impossibilidade de ir ao espaço escolar. Cada instituição utilizou de diferentes recursos, como: o uso de plataformas digitais, *smartphones* e canais de televisão (MONTEIRO, 2020). Contudo, este processo foi feito às pressas não dialogando com alunos, famílias e comunidade escolar, sem a devida preocupação que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tivessem alguma formação e dispositivos garantidos para que as aulas acontecessem, promovendo ainda mais desigualdades, como por exemplo: o acesso e a garantia ao direito à educação de pessoas com deficiência (PCD).

O Ministério da Educação tomou a seguinte decisão para mediar a situação: “a defesa das ações de políticas públicas voltadas à difusão do Ensino à Distância (EAD¹)”. (ESTUMANO; AGUIAR; SOARES, 2020, p. 69), o que gera impasses na luta da garantia à educação de qualidade para todos, enquanto direito constitucional, pois: todos os alunos que dispunham de acesso à internet? Em caso de alunos com deficiência, estes teriam acompanhamento de algum familiar ou tutor para acessar as aulas online? Como seria a transposição didática deste processo? O professor, o aluno e a família teriam formação?

Estas perguntas, condutoras de nossas inquietações, se devem também ao fato de que, historicamente, PCDs vem lutando pela garantia de direitos básicos como a educação e, no presente trabalho, traremos relatos de experiências docentes de um dos pesquisadores, compreendendo os impasses e estratégias que atravessaram suas aulas de Educação Física com alunos diversos, dentre eles, pessoas com deficiência intelectual e autismo, no modelo de ERE, por meio de narrativas autobiográficas, buscando revisitar momentos sensíveis em seu cotidiano tocantes a temática da inclusão.

De acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), o uso de narrativa autobiográfica enseja dois posicionamentos políticos caros no âmbito da pesquisa proposta:

O primeiro é que o uso de narrativas autobiográficas ao proporcionar a entrada no universo mais subjetivo da criança e de professores, possibilita-lhes uma melhor compreensão do que os move como indivíduos nos processos de sua constituição como pessoa e como cidadã nos mais diversos contextos educacionais. O segundo, subjacente ao primeiro, denuncia a seguinte constatação: se, no Brasil, aprimoram-se os discursos da lei, nos últimos anos, contemplando avanços significativos em matéria de inclusão social, desigualdades, respeito e valorização das diferenças e o direito à atenção integral, às instituições educativas, que nos interessam aqui, encontram desafios para sair do discurso e passar à ação, e é na história de cada indivíduo que podemos perceber como fazem para superar esses desafios que lhes são (im)postos para agir diariamente como alunos e professores - na escola, com a escola e pela escola – o que justifica a legitimidade de sua palavra para pesquisa e outros direcionamentos das ações educativas (p. 123).

Sendo ainda incipiente pesquisas que abordem o trabalho com PCDs no campo investigativo da pesquisa narrativa e autobiográfica em educação, temos enquanto objetivos: compreender as narrativas autobiográficas de um dos pesquisadores e suas vivências e experiências enquanto docente ao trabalhar com pessoas com deficiência intelectual e autismo, no ERE; discutir e fundamentar os conceitos de inclusão, autismo e deficiência intelectual; inclusão e educação; inclusão e educação física escolar; e o campo investigativo da pesquisa narrativa e autobiográfica.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



2. DESENVOLVIMENTO

A partir de um passeio epistêmico em torno de conceitos fulcrais para o desenvolvimento deste artigo, optou-se dividi-lo em cinco subtópicos: 2.1 inclusão, autismo e deficiência intelectual; 2.2 inclusão na educação; 2.3 inclusão na educação física escolar; e, 2.4 o campo investigativo da pesquisa narrativa autobiográfica em educação física.

Posteriormente, trouxemos as especificidades do contexto da pesquisa e da metodologia, subdivididas em: 2.5 contexto escolar; e, 2.6 metodologia. Por fim, no item 2.7, as narrativas autobiográficas do docente a serem compreendidas por nós, a partir do diálogo com os autores trazidos anteriormente.

2.1 Inclusão, Autismo e Deficiência Intelectual

O Brasil, de acordo com o Censo de 2010, é um país onde 23,9% de sua população declara ter algum tipo de deficiência, sendo o percentual de 1,4% aqueles que se autodeclararam como pessoas com deficiência intelectual. No que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda não há dados oficiais sobre a taxa de prevalência no Brasil. De acordo com a taxa de prevalência estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (1 criança autista a cada 160) estima-se que existam cerca de 2 milhões de autistas no Brasil. O Censo Escolar de 2020 mostra a realização de 1.152.875 matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades na rede regular de ensino. Esses dados explicitam a urgência não apenas de se pensar, mas efetivar políticas de inclusão trazendo a discussão sobre diversidade para dentro das escolas, ainda que não tenham alunos com deficiência.

Ao trazer luz às discussões sobre inclusão, nota-se que o conceito de deficiência está intimamente atrelado às expectativas da sociedade em relação aos corpos, regida pela ótica capitalista da produtividade. Em 1975, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) denominava a pessoa com deficiência como “pessoa deficiente” a definindo como: pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de suas capacidades físicas ou mentais”, colocando a deficiência como inabilidade, incapacidade, defeito ou impedimento. Já em 1992 o conceito evoluiu para “pessoa portadora de deficiência/necessidades especiais: seres que possuem potencialidades, limitações e diferenças que os constituem como um ser ímpar”. Nesta versão, o conceito de deficiência se relaciona intimamente com as noções de normalidade e desvio da norma, com a patologização dos corpos e com as expectativas sociais acerca destes, onde já percebemos a valorização das potencialidades mas ainda há a ideia de um sujeito que porta sua deficiência, como se essa não fosse uma de suas características. Neste trabalho, operamos com o conceito estabelecido pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e proclamado pela ONU em 2006, incorporado também à Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A LBI, cunhada também por pessoas com deficiência sob a máxima “nada sobre nós, sem nós”, coloca a deficiência como falta de acessibilidade, não como incapacidade do sujeito. Entender que toda limitação experimentada pelo sujeito advém da falta de adequação dos espaços é fundamental para pensar em políticas efetivas de inclusão, uma vez que incluir é sobre equidade e garantia aos diversos tipos de acessibilidade, como apresenta Sasaki (2002) dentre as quais destacamos como mais cara, a acessibilidade atitudinal, que diz respeito ao dismantelamento de preconceitos e estigmas em relação à pessoa com deficiência, passando tanto pelo reconhecimento do capacitismo² enquanto estrutura segregadora, quanto pela busca por conhecimento acerca das mesmas e, portanto, é importante frisar que o diagnóstico não é fator determinante da capacidade de um sujeito, é apenas mais um componente de suas subjetividades e identidades. Entretanto, a garantia da acessibilidade atitudinal passa também pelo conhecimento e informação a respeito das manifestações da deficiência ou transtornos, cuidando sempre para não deixar que a observação do sujeito seja substituída pela observação do diagnóstico e invisibilização do indivíduo, uma vez que essas manifestações, assim como a própria deficiência, são inerentes a diversidade humana, como afirma a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A partir dessas discussões, compreendemos que deficiência intelectual é um conjunto de características que dizem respeito à déficits na capacidade intelectual e adaptativa quando comparados a pares de mesma idade e no mesmo contexto, observados desde o início de seu desenvolvimento, podendo se apresentar em diversos níveis de comprometimento determinados pelo nível de autonomia e quantidade de suporte que o sujeito precisa para realização de atividades acadêmicas, sociais, laborais ou de cuidados pessoais (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 16-17), enquanto o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma diferença neurológica que não compromete as funções cognitivas, tendo como constituintes, de acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) na sua quinta publicação em 2014, os déficits na comunicação e interação social, associados a comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar disfunções sensoriais ou executivas que interferem na maneira que esses sujeitos percebem e interagem com seu meio. Por se tratar de um espectro, há no TEA níveis diferentes de comprometimento, também definidos pelo nível de suporte que a pessoa precisa.

Apesar de diferentes, tanto os alunos com deficiência intelectual quanto os alunos autistas necessitam de tipos variados de suporte para explorarem suas potencialidades e, apesar dos diagnósticos falarem das questões que os localizam nessa caixa conceitual, que os diferenciam da suposta normalidade, é através da observação dos sujeitos que as adequações necessárias serão feitas. O sujeito deve estar no centro desse tecido social, protagonizando seus processos formativos.

2.2 Inclusão na Educação

Historicamente, há uma luta pelo acesso à educação como um direito universal e inegociável, garantido pela constituição de 88 e, no caso de PCDs, reafirmado pela LBI. O Brasil também é signatário de tratados e documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), onde se compromete a ofertar, desde a educação básica até o ensino superior, uma educação para todos. Contudo, ainda que os equipamentos legais assegurem o acesso a uma educação de qualidade, a inclusão de PCDs ainda é vista como um desafio e as discussões sobre educação inclusiva estão longe de se exaurir. Visões maniqueístas sobre dilemas relacionados à inclusão como, por exemplo, a discussão sobre escola especial x escola inclusiva (reacendida após a divulgação da mais recente Política Nacional de Educação Especial no Brasil, em 17 de setembro de 2020), apenas mascaram questões mais profundas, que se pautam nos valores e crenças atribuídos não apenas as pessoas com deficiência mas também a todas e todos que, de alguma maneira, não correspondem às expectativas educacionais, sociais, biológicas, estéticas ou culturais.

Tais questões vertem do fato de vivermos em uma sociedade pensada e estruturada para pessoas típicas - por típicas queremos dizer lidas como normal nos aspectos educacionais, sociais, biológicos, estéticos ou culturais. A inclusão de pessoas atípicas, ou lidas como “anormais” se apresenta como um grande desafio uma vez que, de forma evidente ou não, todos somos regidos por um poder normatizador que determina o que é normal ou não. Os conceitos de normalidade estão fortemente ligados a estética e a funcionalidade, onde o considerado normal é tido como padrão correto e o anormal é subjugado a estigmas carregados de preconceitos. Tais preconceitos podem convergir em comportamentos violentos e, ainda que não o sejam, causam segregações tanto óbvias quanto veladas, onde há a tolerância ao anormal, mas não sua inclusão efetiva como sujeito de direitos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Este poder normatizador, nem sempre se apresenta de forma clara, ao passo que no mesmo momento que somos educados para reconhecer nossas individualidades, também somos ensinados que, para sermos aceitos e fazermos parte de algo, é necessário que pertençamos a um padrão social, cultural, estético e biológico (FOUCAULT, 2010). Até o ponto em que a diferença ou individualidade é servil ou motivo de distinção, ela é bem quista. Porém, a partir do momento em que a diferença passa a ser um fator problemático ou que caracteriza o sujeito como anormal, ela é condenada.

As dificuldades em incluir começam, então, no início de nossa socialização e são reforçadas pela estrutura capacitista, perdurando pela educação básica até o ensino superior, percebidas através da fragilidade na formação inicial e continuada de profissionais da educação; e do ambiente escolar para trabalhar com PCDs, explicitada por Leucas (2020) ao pesquisar a presença de disciplinas que tratavam sobre inclusão em cursos de licenciatura em Educação Física da rede pública e privada de Belo Horizonte. Pôde-se perceber que poucas horas eram dedicadas aos estudos deste tema e nem sempre com horas dedicadas a estágios ou práticas, tratando-o apenas na esfera teórica e biomédica no que diz respeito aos saberes sobre PCDs. Outra parcela se deve ao fato de uma educação estar voltada pro indivíduo e não pro coletivo, onde as PCDs são trazidas para escola através dos dispositivos legais, reformas pedagógicas e políticas de inclusão porém, a dureza dos tempos, espaços e conteúdos constituintes da instituição escolar acabam por não dar conta de acolher a singularidade de existências e demandas que elas trazem, orientando sua política inclusão através de lentes homogeneizadoras, fazendo com que este sujeito ocupe um lugar de espera pela adequação, tendo invisibilizadas as suas demandas em nome do alcance de um padrão que não a compreende (SKILLAR, 2003).

Orrú (2020) faz uma crítica aos modelos utilizados atualmente, onde tanto a deficiência quanto a inclusão chegam à escola através de um laudo, muitas vezes anterior ao aluno, ocasionando numa visão reducionista e pautada apenas pelos saberes biomédicos, sem considerar suas subjetividades. Nabuco (2010) inclusive, cunhou o termo “psicopatologia da inclusão” se referindo a esses movimentos onde onde há uma série de pressupostos sobre o comportamento de PCDs, categorizados pelas diversas métricas científicas que os distinguem, por assim dizer, de sujeitos com comportamento típico. Então, ao pensar numa pessoa com deficiência, é comum construirmos no nosso imaginário alguém que muito se diferencia de nós, pensando primeiro na deficiência e então, no sujeito. A inclusão, então, vem como um problema a ser solucionado e, nesse momento, Orrú (2020) convida a repensar esse processo através da expressão “problematizar o problema”, que nada mais é que a busca por uma forma de incluir não a partir de um outro que tem que ser resolvido, mas através de caminhos possíveis a partir da percepção desse sujeitos com o outro. Tais apontamentos evidenciam um processo de inclusão que desconsidera a diversidade como inerente a humanidade, e acaba por responsabilizar o sujeito e não a sociedade pelo fracasso da inclusão, explicitando as angústias compartilhadas pela instituição, pelos professores, alunos e suas famílias.

A inclusão efetiva mora numa pedagogia que dá ao outro condições para falar de si, ser quem é, determinar seu espaço e ser acompanhado em sua trajetória sem julgamento de valores, tendo suas subjetividades acolhidas e validadas, indo além de garantir o acesso de pessoas diversas aos espaços, mas de permitir que relações simétricas sejam construídas.

2.3 Inclusão na Educação Física Escolar

Tendo em vista as trajetórias históricas sobre o conceito de inclusão, vale compreender como a Educação Física escolar tem se implicado com estas discussões. A princípio, vale destacar que, historicamente desde sua inserção na escola, ao final do século XIX até metade do século XX, a área esteve ancorada pelos saberes das ciências médicas, militares e esportivistas; em suma, pautadas pela lógica higienistas e eugênica de se pensar o corpo e as práticas corporais (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), logo, sua atuação didática não tinha enquanto diretriz a inclusão mas sim, a domesticação dos corpos.

Esse modelo foi repensado ao final da década de 80, a partir de uma mudança paradigmática que os autores (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014) e (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009) chamaram de: movimento renovador da Educação Física³. A partir de novos estudos ligados às ciências humanas, essa deixará de ser pensada enquanto atividade, para se ressignificar enquanto área do conhecimento buscando formar cidadãos críticos, com condições de agir de forma autônoma na esfera da Cultura Corporal⁴.

Inicialmente, o movimento renovador era homogêneo no que tangiam os debates e produções de conhecimento, contudo, após alguns anos, foi possível construir outras propostas que apresentavam diferenças importantes, tornando este campo mais amplo e heterogêneo (BRACHT, 1999).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Apoiado neste giro epistemológico, os corpos dos estudantes passam a ser vistos, não como algo a ser controlado ou moldado, mas como possibilidade de agir no mundo, apropriando-se de forma ativa dos conhecimentos, atribuindo sentidos e significados, garantindo seus direitos enquanto sujeito. Assim sendo, é de suma importância ter consciência do lugar da Educação Física na escola e de qual abordagem legitima sua presença, pois essa determinará se as práticas serão inclusivas ou excludentes.

2.4 O campo investigativo da pesquisa narrativa e autobiográfica em Educação Física

As trajetórias das lutas pelos direitos das PCDs à educação de qualidade, assim como a forma que a Educação Física vem se construindo enquanto um componente curricular, são narrativas que reconstroem e ressignificam existências. Esta reflexão é possível em diálogo com Benjamin (1985), que nos diz que a narrativa é a arte de compartilhar ou intercambiar experiências, algo que vem desaparecendo ao longo do tempo devido aos modelos produtivistas de pensamento, que se preocupam mais em informar e alienar os sujeitos.

Foi na década de 80 que alguns autores começaram a se debruçar no campo da pesquisa narrativa e autobiográfica em educação, as quais vem utilizando dos seguintes recursos:

Las historias de vida, las historias orales, los memoriales, las historias profesionales, los relatos de experiencia, las novelas de formación, las narraciones de sí, en general, se expanden cada vez más en los estudios cualitativos de la educación y son utilizadas recurrentemente por los investigadores educativos como recursos metodológicos (SUÁREZ; DÁVILA, 2018, 352)

Venâncio e Neto (2019, p. 731) dizem que: “(...) a incorporação de escritos (auto)biográficos contribui para retomar a subjetividade na epistemologia da prática educativa”. Os mesmos autores evidenciaram que, no que concerne à Educação Física, já existem alguns trabalhos se dispondo a se debruçar sobre esta perspectiva devido a aproximação da área com as ciências humanas por volta da década de 80.

Almeida Junior (2017), traz contribuições ao campo da pesquisa narrativa em Educação Física, com um recorte na formação de professores constatando que, ao narrar sobre as aulas há a possibilidade do sujeito caminhar rumo a um constante formar-se professor, assim como permite que o docente reflita sobre a experiência vivida, dando novos sentidos e significados ao que aconteceu.

Venâncio e Neto (2019) compreendem a narrativa enquanto uma possibilidade de estimular e refletir sobre a própria ação docente em diferentes estágios de sua carreira, principalmente se compartilhadas entre coletivos, pois, nesta direção, faz com que os sujeitos estabeleçam relações com representações, crenças e valores para além da sua subjetividade, mas no diálogo entre si, o mundo e o outro (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

Portanto, a aposta deste trabalho é que, ao narrar sobre sua prática cotidiana com o trabalho com PCDs no Ensino Remoto Emergencial, o docente conseguirá refletir sobre as experiências e vivências, atribuindo-lhes sentido e continuando a sua trajetória formativa constante, assim como compreender o lugar de sujeito de direito que estes estudantes têm na sociedade.

2.5 Contexto Escolar

A escola, na qual o pesquisador/docente se insere, está localizada em Contagem, região Metropolitana de Belo Horizonte. Nesta Instituição há formação para uso dos instrumentos tecnológicos com o trabalho em *Home Office*, assim como são compartilhados materiais e fomentadas formações para a atuação com pessoas com Deficiência Intelectual e Autismo.

As aulas narradas aconteceram no ano de 2021. Estas aconteceram às sextas-feiras, por 40 minutos, através da plataforma do *Google Meet*. Os estudantes que aparecem nas narrativas do docente cursaram o 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Pelo fato da escola fornecer *ChromeBooks* e/ou por estarem familiarizados com a dinâmica e pelo acompanhamento dos familiares, os estudantes não apresentaram dificuldades para acessar as aulas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



2.6 Metodologia

O presente trabalho ancora-se na perspectiva da pesquisa qualitativa de Flick (2009) que consistem nas escolhas de métodos e teorias mais assertivas, no reconhecimento e análise de diferentes ideias, assim como “reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (p. 23). A pesquisa teve enquanto proposta a narrativa autobiográfica que, através da escuta sensível:

(...) fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si. Finalmente, nessa modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 115).

Portanto, a partir do diálogo com Almeida Júnior (2017) que elucida a potência da narrativa enquanto documentação, rememoração, reconstrução e ressignificação da prática docente enquanto experiência, esta pesquisa coletou cinco narrativas autobiográficas do professor, a fim compreender suas vivências com alunos com TEA e Deficiência Intelectual no ERE.

2.7 As Narrativas Autobiográficas do Docente

Neste tópico, para compreender as narrativas do professor, lançamos mão da potência da escrita de si proposta por Passeggi (2010, p. 115):

(...) longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiramente em processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite que quem escreve explicita as experiências e transforme os saberes implícitos em conhecimentos (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação).

2.7.1 Primeira Narrativa Autobiográfica

“Nossa, quando fui me apresentar para os alunos, logo me deparei com meus próprios preconceitos e impasses. “E se parecer muito infantilizado?”, “E se a internet cair?”, “Será que a cor da minha camisa vai incomodar o aluno?” “E se eu vivenciar situações de preconceito?”. A ordem era 9º, 7º, 8º e 6º anos do Ensino Fundamental II, contudo, os alunos com deficiência estão: uma no 9º (Angélica⁵), outro no 7º (Otávio) e três no 6º (Marcelo, Carla e Eliana) sendo estes, 3 com deficiência intelectual e 2 com transtorno do espectro autista. Lembro de me apresentar e perguntar para cada adolescente como eram as práticas de Educação Física de forma remota. Era professor novo e queria entender compreender a cultura escolar. Lembro que logo a adolescente do 9º ano me respondeu que odiava joguinhos de celular pois achava eles confusos. Pronto! Era logo a proposta que eu iria levar naquele dia. Conversamos sobre isso e ela logo ficou frustrada e eu também. Os alunos diziam que ela não participava mesmo e que tudo bem. Mas, não estava tudo bem, eu precisava incluí-la nas propostas e já no primeiro dia me deparei com uma didática excludente. Precisaria me esforçar mais” (PROFESSOR, DADOS DA PESQUISA, 2021).”

A primeira narrativa foi escolhida por trazer elementos das vivências do ser professor, atravessados por angústias, medo de errar, esquecendo-se que a educação parte da premissa da construção, do diálogo, dos impasses e das contradições. Logo, é possível perceber o professor confrontado com suas crenças, assim como suas relações com a educação básica, o que Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) denominam como potências da escrita narrativa autobiográfica.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Percebemos através da narrativa acima que o professor partiu do princípio do diálogo com os estudantes, ouvindo o que eles já conheciam sobre Educação Física, tentando compreender o que faria sentido ou não para iniciar a construção de seus planejamentos, reconhecendo a história e o pertencimento social dos adolescentes (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

Contudo, nem todas as angústias puderam ser contornadas. Enquanto professor novo na escola, tinha como hipótese o interesse dos alunos pelos jogos digitais. Deparando-se com o desinteresse de Angélica em vivenciá-los pois se sentia confusa, percebeu a urgência um aprofundamento nas discussões sobre a inclusão, tendo em vista que os colegas de Angélica normalizaram sua não participação nestas aulas, desafiando-se a buscar novas estratégias. Sendo assim, é possível concordar com Venâncio (2019, p. 91) quando diz que "a escola é um desses lugares onde as experiências humanas ocorrem, existindo relações variadas com os saberes escolares, como de professores (as) e colegas de turma que permitem a cada um(a), ao longo de toda a vida, ressignificar e narrar – do seu próprio modo – os sentidos mais importantes dos acontecimentos a serem ressignificados".

2.7.2 Segunda Narrativa Autobiográfica

"No dia da avaliação final da etapa dos Jogos Eletrônicos, acreditava que estava engajando bem os adolescentes do sexto ano nas propostas. Quando perguntava ao Marcelo, à Clara e à Eliana sobre suas opiniões, respondiam que estavam gostando do que estavam vivenciando e das discussões. Mal sabia eu que havia cometido um erro básico. Promover as vivências só em grandes grupos, o que poderia gerar um constrangimento e uma dificuldade maior em se colocar. Ao construir as avaliações, utilizei a plataforma do Google Forms e, para eles, fiz todas as perguntas escritas em caixa alta e de forma direta. Quando fui observar as respostas, poucos foram os acertos, mesmo utilizando imagem, caixa alta e pergunta objetiva. Ou seja, havia me equivocado em como e o que cobrar deles neste conteúdo. Em 2 meses de trabalho, ainda tinha uma grande trajetória" (PROFESSOR, DADOS DA PESQUISA, 2021)."

Para Santos *et al* (2015) a avaliação construída de modo a legitimar os saberes dos discentes e suas relações com o objeto de ensino, contribuem para a consolidação da Educação Física enquanto um componente curricular. Contudo, esse lugar deve-se ancorar no reconhecimento dos adolescentes enquanto sujeitos, ou seja, que têm direito de aprender a partir de diferentes perspectivas.

Logo, a partir de suas percepções de como os estudantes estavam respondendo suas perguntas nos grandes grupos, o professor percebeu que precisava mudar de estímulos e modos de avaliar, partindo para os grupos menores. Deste modo, é possível compreender como que narrar as experiências possibilitam que o professor revise sua prática e inclua, organize, sistematize e mude as estratégias de suas aulas, buscando ser mais assertivo para melhorar sua qualidade (SANTOS *et al*, 2015).

Entretanto, ainda que tentasse fazer avaliações adaptadas para os estudantes, o professor não conseguiu desapegar-se das formas tradicionais, recorrendo a formulários, o que não correspondeu com seus objetivos. Mantoan (2003) diz sobre tratar os diferentes de forma diferentes seguindo a lógica de diferenciar para incluir, não para segregar, buscando oferecer ao aluno o que ele precisa para se apropriar de determinado conhecimento ou realizar determinada tarefa. A partir disso, torna-se necessário não se esquecer dos processos da construção avaliativa, evidente no relato acima, no momento onde a aluna discorre sobre o que aprendeu, sendo possível pontuarmos outros modos de avaliar como, por exemplo, de forma oral.

2.7.3 Terceira Narrativa Autobiográfica



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



“Por que a minha prova é diferente da dele?” Sim, isso aconteceu na turma do sexto ano e eu fui pego de surpresa, acreditava que os estudantes já compreendiam algumas adaptações que deveriam ser feitas nas provas dos colegas mas isso trouxe à tona uma dúvida que deveria ser respondida com muito cuidado, pois, como respondê-la sendo coerente e não ser capacitista? Até porque, quanto mais eu demorasse mais o aluno ficava exposto. Percebi que estava paralisado, pois, eu apenas pedi para o aluno conferir se ele estava conseguindo abrir o link da prova do amigo para conferir se estava dando problema. Não esperava por essa. Respirei fundo e falei. “Pessoal, olha só. Tanto a avaliação de vocês quanto a avaliação dos colegas precisam ter um nível de cobrança que seja justo para ambos. Eu não posso cobrar algo nem muito difícil nem muito fácil para vocês, mas sim, compreender, o que vocês entenderam do conteúdo. Para isso, eu preciso que vocês consigam ler e interpretar a prova, se não a avaliação não fará sentido.” - não consegui desenvolver mais, só queria chorar. No mesmo dia, fui contar à supervisora sobre o ocorrido e ela ficou perplexa, porque eles sabem sim o porquê a prova ser diferente. Mas, chamar a atenção deles é expor ainda mais a deficiência do outro. Não soube lidar com isso. Me desculpe, Marcelo” (PROFESSOR, DADOS DA PESQUISA, 2021).

A partir desta narrativa é possível lançar mão da seguinte pergunta: será mesmo que apenas ter um colega com alguma deficiência garante uma educação inclusiva? O que está implícito nesta pergunta: “por que a minha prova é diferente da dele?” É possível criar hipóteses de estudantes que talvez só queriam uma prova “mais fácil” mas, ao explicar o porquê disso acontecer, o professor ficou com medo de expor o Marcelo.

Porém, falar sobre as estratégias de inclusão é uma exposição? Mesmo que existam conflitos sobre questões que envolvem as diversidades é necessário que o professor se posicione, assim como este fez, ainda que não haja uma resposta definitiva - e é interessante que não haja - , uma vez que, ao devolver a pergunta ao aluno e abrir caminho para o diálogo, oportunizamos que essas questões sejam pensadas de forma ativa e não como algo posto, conduzindo a turma para um lugar de repensar as diferenças não como algo distante, mas como parte da existência, como afirma Passeggi (2014, p. 233) ao dizer que “...não se busca uma “verdade ontológica”, mas compreender como as pessoas, enquanto sujeitos da experiência, percebem o que as afetou no seu processo de formação intelectual, profissional e humana, e como a narrativa aguça sua reflexividade para compreender o habitus e o habitar”.

Esta é uma conversa delicada que deve ser feita com cuidado, não para não expor o aluno, mas para não reproduzir falas preconceituosas. Professor e alunos percebem a presença da criança com deficiência, percebem as adequações e quando isso não é falado por medo de expor, ou é discutido dentro da esfera moral (certo ou errado), conduz à invisibilização da pessoa com deficiência, suas subjetividades e no entendimento de que inclusão é algo da esfera do bom/mal, quando na verdade é um direito básico.

2.7.4 Quarta Narrativa Autobiográfica

“Otávio era um dos adolescentes mais participativos do 7º ano. Ele mantinha um padrão interessante na construção de vínculo comigo. Contava que havia cortado o cabelo, ou que tinha ganhado um brinquedo ou uma nova vestimenta. Constantemente, perguntava se eu gostava de Os Vingadores, e eu amo. Conversamos algumas vezes sobre o filme e ele contava das cenas que ele mais gostava. Quando começamos a trabalhar o conteúdo de esportes ele logo foi trazendo o futebol que ele mais gostava. Era interessante porque, ele era muito participativo e se arriscava nas aulas a responder minhas perguntas. Contudo, ele apresentava algumas dificuldades no manejo com a tecnologia que eu achava interessante, porque enquanto adolescente eles costumam ter facilidade nestes acessos. Foi quando numa reunião de professores foi lembrado que Otávio tem deficiência intelectual. Levei um tapa na cara, pois não imaginava e fiquei pensando, não imaginava por que? Porque ele participa?” (PROFESSOR, DADOS DA PESQUISA, 2021).

A partir do diálogo com Otávio, foi possível perceber que o docente legitima os saberes e as histórias que o estudante traz em forma de desejo, contribuindo para possíveis aproximações. Em diálogo com Venâncio (2019) é a partir da experiência narrada sobre os elementos que caracterizam as situações vivenciadas por estudantes que nós encontramos a dialogicidade para ensinar e aprender (p. 91).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Interessante que este sujeito (discente), rompe com as expectativas em relação ao docente participando das discussões de forma interessada e, inclusive, se impressiona ao saber que o Otávio tem deficiência intelectual. Essa reação pode ser explicada pela psicopatologização da inclusão (NABUCO, 2010), explicitada anteriormente, sendo uma das pautas levantadas pelo movimento de PCDs, que constantemente tem suas ações colocadas como exemplos de superação, como diz Baron (2021, p.19): "Essa é clássica! Mas superação do que? Deficiências não precisam ser superadas e, sim, respeitadas. Essa sociedade que nos chama de guerreiros e guerreiras é a mesma que nos impõe diversos tipos de barreiras, como a falta de acessibilidade e a negação de oportunidades."

A quebra de expectativa de um aluno com deficiência que tem autonomia e boa participação é uma forma velada de capacitismo, nos tira de um lugar onde a pessoa com deficiência é vista primeiro através do laudo que a diferencia, sempre como alguém à margem, impedida, de difícil acesso. São pontos importantes a se pensar para garantir que o aluno não será nem subestimado pelo laudo, nem superestimado quando realiza atividades corriqueiras que, aos olhos do capacitismo, são acima do comum para pessoas com deficiência.

2.7.5 Quinta Narrativa Autobiográfica

"Nas minhas últimas aulas do semestre trabalhei com a temática de lutas, sendo a última trabalhada a capoeira. Trabalhar esse tema me deixa muito confortável porque já trabalhei em outra escola e os alunos adoravam, mas eu precisava entender o novo contexto em que ele seria passado. Fui dar aula no 6º e no 7º ano, passei um pouco da história da capoeira, falei sobre o mestre bimba e o mestre pastinha. Utilizei Slides com imagens grandes e vídeos que mostravam a diferença entre o ritmo da capoeira Angola e a Capoeira Regional. E... Bora pra prática. Lembro que os alunos do 6º ano ligavam as câmeras o tempo todo e logo via Marcelo, Carla e Eliana super atentos, tentando fazer os movimentos. Percebi que estava rápido demais, principalmente para Marcelo. Foi quando percebi que ele imitava os meus movimentos. Pensei: vou fazer devagar e ver no que vai dar. E ele conseguiu acompanhar e se arriscar nos chutes, giros e gingas. Carla e Eliana já não ficaram tão presas a mim, criavam seus próprios movimentos, pulavam, rolavam, agachavam e se sentiam à vontade. Vale ressaltar que, mesmo nesse momento livre de criação, todos eles também faziam os movimentos aprendidos e respeitavam a obrigatoriedade de fazer a ginga, mostrando uma compreensão do conteúdo. No 7º ano, Otávio, se sentia mais desconfortável, ligava e desligava a câmera, se arriscava em alguns movimentos, mas logo parava. Disse a ele que se quisesse fazer longe da câmera para sentir menos vergonha, tudo bem, pois era algo que eu havia sugerido para outras pessoas também. Contudo, ele disse que preferia manter a câmera desligada. Compreendi e respeitei que nem sempre a gente se sente à vontade mesmo, principalmente nas telas, na adolescência e aprendendo coisas novas." (PROFESSOR, DADOS DA PESQUISA, 2021).

Ao acompanhar a escrita narrativa do professor, é possível perceber sua leveza em lidar com as questões que os alunos trazem, seja no que tange às esferas conceituais, procedimentais ou atitudinais. Foi a partir de seus momentos de reflexão, ao narrar durante seus processos assim como para essa pesquisa, que possibilitou a ele ressignificar sua prática (ALMEIDA JUNIOR, 2017) e dispusesse de uma escuta sensível para as demandas dos alunos, não ficando paralisado com os impasses, como anteriormente.

Logo, percebe-se a participação dos estudantes para além dos elementos de transferência e confiança no professor. Se antes estava sendo construído um vínculo afetivo, agora, por meio desta relação consolidada e pelo desejo dos estudantes, foi possível aprofundar nos conteúdos, evidente em seu engajamento. Podemos aqui, traçar um paralelo com a fala de Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 118) quando afirmam que "os princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação contribuem, por sua vez, para a escuta sensível da criança, permitindo pensar com ela, com desdobramentos reflexivos e formativos para a criança e a pesquisadora."

É fulcral compreender que esta construção foi possível a partir de um processo de reflexão e ação, reconhecendo os estudantes enquanto sujeitos de direito e dialogando com o conceito de inclusão trazido por Freitas e Barsand (2009, p. 2), onde defendem que incluir "... é garantir que todos os alunos e alunas tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, organizado e ampliado. E, ao mesmo tempo, dêem sentido e significado às suas aprendizagens, valorizando as possibilidades das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação.", e bem serve a essa narrativa.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Percebemos, através da narrativa, que todos os alunos se beneficiaram das adequações e sugestões de como participar da atividade, ampliando não apenas a possibilidade de vivências e o repertório de saberes, mas também tornando mais fácil a identificação do aluno com o professor e o conteúdo. Assim sendo, concordamos que a inclusão não é apenas sobre PCDs, mas sobre a descentralização dos saberes únicos e unilaterais, em prol da construção coletiva de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a discutir quais os impasses e estratégias para garantir a inclusão de alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física a partir das narrativas docentes de um dos professores/pesquisadores sobre suas vivências e experiências em uma escola privada da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Para isso, optamos pela pesquisa qualitativa de relato de experiência, valendo-se de narrativas autobiográficas como forma de coleta de pistas, a fim de compreender as reflexões e os movimentos feitos pelo professor, tendo em vista o contexto impositivo o qual o ERE se estabeleceu dentro das escolas. Após nos aprofundarmos nas fundamentações teóricas que sustentaram o trabalho e fazer um paralelo com as narrativas construídas pelo professor, foi possível identificar e compreender pontos sensíveis no que tange às questões da inclusão.

Primeiramente, vale destacar o recorte contextual no qual este professor se insere: uma instituição onde se promovem ações de formação para o trabalho com pessoas com TEA e deficiência intelectual, assim como disponibiliza os dispositivos necessários para que todos possam ministrar e acessar as aulas. As famílias desses estudantes são colaborativas, presentes e atuantes, estabelecendo pontes que possibilitam um aprofundamento nos conteúdos trabalhos.

As narrativas presentes neste trabalho fazem emergir dimensões importantes no debate sobre a inclusão, como: o fato de que nem sempre as angústias foram contornadas, tanto pelas dificuldades da própria pandemia, quanto pela falta de estratégias para construir sua didática; o apego pelos modelos tradicionais de avaliação, esquecendo de sua escuta sensível para com as demandas dos estudantes, que já estavam englobadas dentro de um processo avaliativo; a paralisia ao sentir que expôs um estudante e sentir que precisava ser assertivo em sua resposta quando, naquele momento, lhe cabia um movimento de reflexão junto aos estudantes; quando teve escancarado seu capacitismo velado, ao se deparar com um estudante com deficiência intelectual engajado nas aulas; e a partir de suas preocupações em estabelecer vínculos, escutar e compreender os estudantes enquanto sujeitos, possibilitando com que se engajassem mais em suas aulas, pensar em estratégias mais assertivas para cada um deles, respeitando suas subjetividades.

Por fim, destacamos que o trabalho não pretende legitimar o ERE enquanto estratégia possível para a educação básica, até porque sua inserção impositiva acabou agravando ainda mais desigualdades. Contudo, tendo em vista que todos estão vivenciando este cenário, dentro de suas possibilidades, trazemos neste artigo algumas reflexões, impasses, estratégias e possibilidades em pensar a inclusão nas aulas de Educação Física mediadas pelas telas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017. Disponível em: <[10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n6.p661-681](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n6.p661-681)>. Acesso em: 14 de julho de 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Uma aula de pernas para o ar: reflexões sobre ensinar e aprender capoeira nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Básica**. V. 1, n. 1, out. /dez. 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/02/7-Uma-aula-de-pernas-para-o-ar.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, p. 50-57, 2014.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BARON, Ivan. **Guia Anticapacitista**. 2021. Disponível em: <://www.hotmart.com/product/guia-anticapacitista-por-ivan-baron/M50465508V> Acesso em: 11 de maio de 2021.

BRACHT, V. A CONSTITUIÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em julho de 2021

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar**. (IN) GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. rev. E ampl. - Ijuí : Ed. Unijuí, 2014. - 680 p. - (Coleção educação física); (241 – 246).

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geociência e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência**. p. 1-215, Rio de Janeiro, RJ. 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf> . Acesso em: 08 de agosto de 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília, DF. 2021 Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar>. Acesso em: julho de 2021.

CANI, Josiane Brunetti *et al.* Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes CIÊNCIA**, v. 6, Edição Especial n.1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713>>. Acesso em: 14 de julho de 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



CIDADE, R.E.A; FREITAS,P.S. **Introdução à Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência**. Curitiba. Editora da UFPR, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: < [10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147)>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

DI MARCO, Victor. **Capacitismo, o mito da capacidade**. Belo Horizonte, MG. Letramento, 2020.

ESTUMANO, Rayane Mesquita; AGUIAR, Luciane Cristina Farias de; SOARES, Marta Genú. Impactos socioeducacionais em época de pandemia: análise crítica sobre o ensino e a didática In: Emerson Duarte Monte; Renan Freitas de Oliveiras. (Org.). **Ensino e didática de perspectiva crítica na educação física e no esporte**. [Recurso Eletrônico] - Belém, PA; CCSE/UEPA, 2020, Caderno 5, p. 64-87. Disponível em: https://issuu.com/gressignificar/docs/livro_5_reassignificar_ensino_e_didatica_de_perspec> . Acesso em: 14 de julho de 2021.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Ed. 3ª. 2009. Porto Alegre.

FREITAS, A. F. S.; LEUCAS, C. B. O Desafio da Inclusão: O Professor de Educação Física e a Construção do Processo de Ensino e Aprendizagem com a Participação de um Aluno com Deficiência. In: **Anais XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador, 2009.

FOCAULT, M. **O Sujeito e O Poder**, p. 231 a 249. 1979. Tradução de Vera Porto Carreira. Editora Forense Universitária. 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO”: PENSANDO SAÍDAS DO NÃO-LUGAR DA EF ESCOLAR I**. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: < <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>>. Acesso em: 14 de julho de 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



LEUCAS, Cláudia Barsand de. Formação inicial de licenciatura em Educação Física e o processo de inclusão de alunos com deficiência. **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**. Natal, vol. 1, pág. 13-38, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341767300_Formacao_inicial_de_licenciatura_em_Educacao_Fisica_e_o_processo_de_inclusao_de_alunos_com_deficiencia>. Acesso em: 20 de julho de 2021).

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Rev. Augustus**. Rio de Janeiro. v. 25, n. 51, p. 237- 254, jul./out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>>. Acesso em: 10 de julho de 2021).

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100004>>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Autism Spectrum Disorder**. 1 de abril de 2019. Disponível em: . Acesso em: julho de 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 11 mar. 2020. Disponível em: . Acesso em: Agosto de 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: Agosto de 2020.

ORRÚ, S.E. **O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ; 2ª edição, 2020.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682/3579>>. Acesso em: junho de 2021.

PASSEGGI, Maria Conceição *et al.*. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644411345>>. Acesso em: junho de 2021.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



PASSEGGI, M. C. NARRAR É HUMANO! AUTOBIOGRAFAR É UM PROCESSO CIVILIZATÓRIO. In: PASSEGGI, M. C; SILVA, V. B. **INVENÇÕES DE VIDA, COMPREENSÃO DE ITINERÁRIOS E ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6195624.pdf>>. Acesso em: junho de 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, Abril de 2020.

SANTOS *et al...* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895>>. Acesso em: agosto de 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: junho de 2020.

SKLIAR, Carlos, A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros", Education and the question of the Others: difference, alterity, diversity and the other "others", **Ponto de Vista**, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251/15464>>. Acesso em: agosto de 2020.

SUÁREZ, Daniel Hugo; DÁVILA, Paula Valeria. Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa e (auto)biográfica em educación em Argentina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 350-373, maio/ago. 2018. Disponível em: <[10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p350-373](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p350-373)>. Acesso em: agosto de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, Salamanca-Espanha. 1994.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo: Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122255/000813226.pdf?sequence=1>>.



VENÂNCIO, Luciana; NETO, Luiz Sanches. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019. Disponível em: <[10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p729-750](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p729-750)>

NOTAS DE FIM

¹ Vale ressaltar que o presente trabalho discorda da terminologia Ensino a Distância (EAD) atrelada ao Ensino Remoto Emergencial, sendo esses dois conceitos distintos. Tendo em vista o desmonte para com a Educação Básica, já apontado por Pereira *et al.* (2020), associar ERE ao EAD, apenas corrobora com um ideal neoliberal, produtivista e elitista de se pensar a educação, disparando ainda mais os níveis de desigualdades sociais e econômicas do país. Logo, o que se acredita é que o apelo para o ERE é no que tange ao enfrentamento atual da COVID-19, mas não enquanto ideal de Educação.

² Esse termo vem do inglês “*ableism*” e pode ser resumido em preconceito contra pessoas com deficiência. Victor Di Marco em seu livro *Capacitismo: o mito da capacidade* (2020) define capacitismo como “a opressão e o preconceito contra pessoas com deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos os que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já que o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes.” Victor é ator, roteirista e diretor de cinema, é pessoa com deficiência e tem um curta metragem autobiográfico intitulado *O que pode um corpo?*, lançado em 2020, em Porto Alegre.

³ Sendo duas propostas tomando mais destaque: a proposta crítico-superadora, elaborada pelo coletivo de autores; e a crítico-emancipatória, elaborada por Elenor Kunz. Na primeira é proposto que a cultura corporal seja trabalhada de forma historicizada e a segunda “(...) parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo” (BRACHT, 1999, p. 80).

⁴ “(...) acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



⁵ Para preservar o anonimato dos estudantes será utilizado nomes fictícios.