

INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MARCAS DOCENTES

SCHOOL INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN BASIC EDUCATION: TEACHING BRANDS

Hugo Norberto Krug¹

Marilia de Rosso Krug²

Rodrigo de Rosso Krug³

Moane Marchesan Krug⁴

Resumo

O estudo objetivou analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as marcas docentes positivas e negativas diante da inclusão em suas aulas. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista realizada com vinte professores, tendo as informações coletadas interpretadas pela análise de conteúdo. Concluímos que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados, foi geradora de marcas docentes tanto positivas quanto negativas e que estas permeiam os facilitadores (as positivas) e as barreiras (as negativas) da inclusão na EF Escolar.

Palavras-chave: Educação física; Inclusão escolar; Marcas docentes.

Abstract

The study was aimed to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE), of the public school network, of a city in the central region of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the positive and negative teaching brands in the face of inclusion in their classes. The research was qualitative of the case study type. The research instrument was an interview conducted with twenty teachers, being the collected information interpreted by the content analysis. We conclude that school inclusion in PE classes in BE, in the perceptions of area teachers studied, was generated of positive and negative teaching brands and that these permeate the facilitators (the positive) and the barriers (the negative) of inclusion in the PE School.

Keywords: Physical education; School inclusion; Teaching brands.

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UNICAMP (2001) e Doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Atualmente é professor aposentado. Foi professor Associado do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail hkrug@bol.com.br

2 Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (2016). Professor adjunto da Universidade de Cruz Alta. E-mail mkrug@unicruz.edu.br

3 Doutor em Ciências Médicas (UFSC). Professor Adjunto I da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral a Saúde (PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUI).

4 Doutora em Educação Física pela Universidade Federal da Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) E-mail moane.krug@unicruz.edu.br

1. As considerações iniciais

Inicialmente, consideramos importante frizar que, em tempos recentes, pesquisas sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) vêm ganhando espaços nos periódicos nacionais e nesse sentido apontamos as seguintes investigações: Krug, Krug & Krug (2019a); Krug, Krug & Krug (2019b); Krug et al. (2019); Krug, Krug & Krug (2018); Krug et al. (2017b); e, Krug et al. (2017c).

Entretanto, mesmo diante deste contexto de intensificação de investigações, citamos Krug et al. (2019, p. 5) que destacam que “[...] existe a necessidade de rever conceitos e a formação adequada para os professores de EF sobre esse tema (inclusão escolar), para viabilizar melhores condições de trabalho [...]” (inserção nossa), pois, segundo Carvalho (2013, p. 272), “[n]o cenário da educação inclusiva, verifica-se o distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal”. Nesse sentido, Krug, Krug & Krug (2018, p. 59) lembram que “[...] o debate sobre inclusão escolar [...], no Brasil, é decorrente da Constituição Brasileira [...] efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]”.

Ainda Krug, Krug & Krug (2018, p. 59) apontam que no contexto escolar “[...] sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão, destaca[m] a disciplina de [...] EF como um importante componente obrigatório do currículo escolar da [E]ducação [B]ásica [...]” que, de acordo com Telles & Krug (2014, p. 3), deve garantir “[...] um ensino de qualidade para todos os alunos [...]”. Assim sendo, Krug et al. (2017c, p. 367) dizem que “[...] a Educação Física Escolar tem a responsabilidade de trabalhar com a [...] inclusão escolar”.

A respeito da inclusão escolar Monteiro & Earp (2011) afirmam que como ocorre em toda a mudança de paradigma, esse movimento vem cercado de inseguranças, de incertezas e de dificuldades para ser implementado.

Diante deste cenário emergiu o tema ‘marcas docentes diante da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções de professores da área’, pois, conforme Matos (2012, p. 14), “[m]arcas são acontecimentos em nossas vidas que a memória fixa com maior exclusividade. Aquilo que nos marca, nos faz agir e repensar no nosso modo de viver”.

Desta forma, conforme Krug et al. (2017a, p. 58), “[...] as marcas docentes são fruto das relações entre sujeitos/grupos/profissão, sendo uma relação dialética à medida que se determinam e são determinadas mutuamente”. Os autores complementam ao indicarem que “[...] a profissão docente está carregada pelas marcas docentes, pelas suas experiências profissionais, enfim, pelos múltiplos acontecimentos vividos e que ficam deixados em evidência no momento do exercício docente, na sua prática pedagógica, na sua profissão”.

Neste sentido, Krug et al. (2017a, p. 58) “[...] consideram marcas como lembranças significativas da docência e que podem ser positivas e/ou negativas [...]”, já que, segundo Cunha (2010), durante a docência entrelaçam-se pontos de encontros e desencontros, fatos que marcam (positiva ou negativamente) e que se encontram na subjetividade das pessoas.

Assim, embasando-nos nestas colocações mencionadas anteriormente formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre as marcas docentes positivas e negativas diante da inclusão em suas aulas?

A partir desta indagação o estudo teve como objetivo geral analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sobre as marcas docentes positivas e negativas diante da inclusão em suas aulas.

Para atingirmos o objetivo geral elaboramos dois objetivos específicos: 1) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sobre as marcas docentes positivas diante da inclusão em suas aulas; e, 2) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sobre as marcas docentes negativas diante da inclusão em suas aulas.

Justificamos a realização deste estudo nos fundamentamos na

[...] necessidade de se estudar o tema inclusão escolar (educação inclusiva), no sentido de compreender os dilemas (dificuldades/problemas/desafios) do processo ensino-aprendizagem e as perspectivas futuras que podem auxiliar na prática pedagógica dos professores na escola, que contribua para garantir oportunidades iguais a todos os alunos, isto considerando as adversidades (inserções nossas) (Krug et al., 2016, p. 59).

Além disso, também justificamos este estudo ao citarmos Krug et al. (2017a, p. 58-59) que destacam que “[...] conhecer as marcas docentes [...] oferece subsídios para reflexões que podem possibilitar modificações no contexto da prática pedagógica do professor de EF, as quais podem contribuir para a melhoria da qualidade dessa disciplina na escola”.

Assim, estas duas citações de autores se complementam no sentido de justificar o desenrolar deste estudo.

2. Os procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Negrine (2004, p. 61), a pesquisa qualitativa “se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada”. Conforme Martins (2006), o estudo de caso é uma investigação sobre fenômenos dentro de seu contexto real, de maneira que o pesquisador apreenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Neste sentido, a justificativa da escolha da forma de pesquisa, qualitativa e estudo de caso, embasou-se em Krug, Krug & Telles (2017, p. 26) que colocam que essa abordagem de pesquisa possibilita “[...] se analisar um ambiente em particular, onde se lev[a] em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]” que, no caso deste estudo, foi ‘as percepções de professores de EF da EB, sobre as marcas docentes positivas e negativas diante de inclusão escolar nas suas aulas’.

A coleta de informações foi feita por meio de uma entrevista, que, segundo Negrine (2004, p. 73), “[s] e constitui em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistado, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro”. Destacamos que o roteiro da entrevista abordou os objetivos específicos do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura

e conferência das informações.

A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa foi realizada mediante procedimentos de análise de conteúdo, que, para Turato (2003), são os seguintes: a leitura flutuante, o agrupamento das respostas e a categorização. Já Moraes (1999) diz que categorização é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo.

Neste sentido, Minayo, Deslandes & Gomes (2007) afirmam que a(s) categoria(s) de análise pode(m) ser gerada(s) previamente à pesquisa de campo. Assim, para este estudo, os seus objetivos específicos representaram as categorias de análise. Então, a partir das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados (unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam aos objetivos específicos do estudo. Para Moraes (1999), a unidade de significado (ou unidade de análise, unidade de registro) é o elemento unitário de conteúdo, pois toda categorização necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Assim, as unidades podem ser tanto palavras, frases, temas ou mesmo os documentos na sua forma integral. O autor complementa dizendo que a decisão sobre o que será unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados.

Participaram do estudo vinte professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil) que possuíam alunos inclusos em suas aulas. Esse público de colaboradores está em consonância com o colocado por Minayo (2008, p. 43) de que “[a] pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade”. A autora acrescenta que “[u]ma pergunta importante [...] é quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”?

No que diz respeito aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

Entretanto, para melhor compreensão dos resultados do estudo entendemos ser necessário conhecermos um pouco de cada professor de EF da EB participantes da investigação. Nesse sentido, a seguir, no quadro 1 apresentamos algumas características pessoais e profissionais dos colaboradores.

Quadro 1 – Algumas características pessoais e profissionais dos professores de EF da EB estudados.

Características			Total de professores
Características Pessoais	Sexo	Masculino	8
		Feminino	12
	Faixa etária	De 28 a 50 anos	20
Características Profissionais	Formação inicial	Licenciatura EF	20
	Atuação com alunos inclusos	Sim	20
	Tempo de serviço	De 3 a 25 anos	20
	Rede de ensino	Municipal	20

Fonte: Os autores.

Assim, a partir do quadro 1 convém esclarecermos que o sexo, a faixa etária e o tempo de serviço não foram objeto deste estudo, sendo que serviram somente como ilustração. As características profissionais de formação inicial (Licenciatura em EF), ser lotado na rede de ensino municipal e ter atuação com alunos inclusos nas aulas de EF é que foram os aspectos imprescindíveis para ser participante do estudo.

3. Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados a partir dos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram as categorias de análise (marcas docentes positivas e negativas diante da inclusão escolar). Assim, a seguir apresentamos o que expuseram os professores de EF na EB estudados, sobre a temática em questão.

3.1 As marcas docentes positivas diante da inclusão nas aulas de Educação Física na Educação Básica, nas percepções de professores da área

Nesta categoria de análise, achamos necessário nos reportamos à Luft (2000) que afirma que positivo é algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positiva a marca docente, apontada pelos professores de EF da EB estudados, que tendeu para auxiliar em uma melhoria do desempenho docente diante da inclusão escolar nas aulas de EF na escola ministradas pelos mesmos. Nesse sentido, emergiram ‘três unidades de significados’ descritas na sequência a seguir.

A primeira e principal unidade de significado manifestada foi ‘nenhuma’ (dezessete citações). A respeito dessa unidade nos fundamentamos em Motta & Urt (2007) que ressaltam que esse tipo de opinião está relacionado a uma postura comodista do professor. Ainda apontamos que esse tipo de

[...] exposição de ideia da realidade da Educação Física Escolar (no caso deste estudo, da inclusão escolar nas aulas de EF) é proferida de forma simples e inconscientemente, pois a realidade é complexa e carregada de situações problemáticas que requerem reflexões sobre suas causas e consequências, já que podemos interferir sobre as mesmas (inserção nossa) (Krug, Krug & Telles, 2017, p. 37).

Desta forma, podemos inferir que os professores de EF da EB estudados, ao manifestarem que não tiveram ‘nenhuma’ marca docente positiva diante da inclusão escolar em suas aulas é não ter realizado uma reflexão a esse respeito, pois, segundo Krug et al. (2017a, p. 58), “[...] a profissão professor está carregada pelas marcas docentes, pelas suas experiências profissionais, enfim pelos múltiplos acontecimentos vividos que ficam deixados em evidência no momento do exercício docente, na sua prática pedagógica, na sua profissão”.

‘Saber trabalhar com a inclusão escolar nas aulas’* (duas citações) foi a segunda unidade de significado manifestada. Em se tratando dessa unidade citamos Dutra, Silva & Rocha (2006) que apontam que um dos primeiros passos para se pensar em uma escola inclusiva é a capacidade dos professores para trabalhar a inclusão. Já Krug, Krug & Krug (2019b, p. 26) dizem que “[a] adequada capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos [...]” inclusos nas aulas de EF é um dos “[...] facilitadores da inclusão escolar [...]”. Nesse sentido, Krug (2020, p. 9) colocam que “[s]abe[r] trabalhar com a inclusão” é uma das características do

bom professor de EF da EB. Nesse direcionamento de pensamento, Telles et al. (2015, p. 7) destacam que “[s]aber trabalhar com a inclusão [...]” é um dos “[...] saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar [...]” (Telles et al., 2015, p. 2). Assim sendo, conforme Krug et al. (2019, p. 7), “[...] capacitar-se com cursos e especializações para saber lidar com os alunos inclusos [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Nesse cenário, Flores & Krug (2010) afirmam que o professor saber trabalhar com a inclusão é parte principal na busca por um ensino de qualidade para a pessoa com e sem deficiência no ensino regular. Dessa forma, podemos inferir que ‘saber trabalhar com a inclusão escolar nas aulas’ ao ser um facilitador da inclusão escolar, assim como uma característica e um saber necessário ao bom professor, com certeza, pode passar a tornar-se uma marca docente positiva diante da inclusão escolar para os professores de EF da EB.

A terceira e última unidade de significado manifestada foi ‘o apoio técnico de especialistas ao próprio professor de EF para lidar com alunos inclusos nas aulas’*** (uma citação). Em referência a essa unidade mencionamos Martins (2001) que destaca que uma escola para ser inclusiva precisa ter especialistas técnicos para auxiliarem no apoio aos professores no desenvolvimento de suas aulas de forma inclusiva. Também Krug et al. (2018) apontam a necessidade de ter em aula um acompanhamento profissional especializado que proporcionaria a integração do aluno incluído com o ambiente escolar. Já Krug, Krug & Krug (2019b, p. 27) ressaltaram que “[o] apoio técnico especialistas ao professor de EF para lidar com alunos [...]” inclusos nas aulas de EF é um dos “[...] facilitadores da inclusão escolar [...]” (Krug, Krug & Krug, 2019b, p. 26). Entretanto, diante desse cenário, Krug et al. (2016, p. 62) apontam que “[o] apoio técnico ao professor de EF [...]” com alunos inclusos em suas aulas é uma das perspectivas futuras da EF inclusiva, nas percepções de professores da área. Dessa forma, podemos inferir que ‘o apoio de especialistas ao próprio professor para lidar com alunos inclusos nas aulas’ ao ser um facilitador da inclusão escolar, com certeza, pode passar a tornar-se uma marca docente positiva diante da inclusão escolar para os professores de EF da EB.

Assim, estas foram as marcas docentes positivas diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados. Entretanto, podemos constatar que as marcas docentes positivas diante da inclusão escolar, dos professores de EF da EB estudados, são muito parecidas (duas do total de três) com os facilitadores da inclusão na EF obtidos pelo estudo de Krug, Krug & Krug (2019b) intitulado ‘As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área’. Consequentemente podemos inferir que as marcas docentes positivas diante da inclusão escolar são semelhantes aos facilitadores da inclusão escolar, nas percepções de professores de EF da EB.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as marcas docentes positivas diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados, constatamos que ‘um terço’ (uma do total de três) das marcas docentes positivas está diretamente ‘ligado aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’* (‘saber trabalhar com a inclusão escolar nas aulas’), outro ‘um terço’ (uma do total de três) está diretamente ‘ligado à estrutura da escola/sistema educacional’*** (‘o apoio técnico de especialistas ao próprio professor de EF para lidar com alunos inclusos nas aulas’) e mais ‘um terço’ (uma do total de três) que não foi considerado a existência de ‘nenhuma’ marca docente positiva diante da inclusão escolar. Vale ainda ressaltar que as duas marcas docentes positivas diante da inclusão escolar tiveram um total de ‘três citações’, sendo ‘duas’ ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’* e ‘três’ ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’***. ‘Dezessete citações’ foram para ‘nenhuma’ marca docente positiva diante da inclusão escolar. A partir dessas constatações, podemos inferir que a inclusão escolar nas aulas de EF, devido a sua complexidade, dificilmente está proporcionando marcas docentes positivas nos professores de EF da EB.

3.2 As marcas docentes negativas diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física, nas percepções dos professores da área

Nesta categoria de análise, achamos importante citarmos Luft (2000) que diz que negativo é algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo, consideramos negativa a marca docente, apontada pelos professores de EF da EB estudados, que tendeu para tornar contraproducente o desempenho docente diante da inclusão escolar. Nesse sentido, emergiram ‘cinco unidades de significados’, as quais foram elencadas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado declarada foi ‘o despreparo do próprio professor de EF para trabalhar a inclusão escolar em suas aulas’* (nove citações). Relativamente a essa unidade nos reportamos a Silva & Arruda (2014) que alertam que, muitas vezes, os professores não sabem como se comportar frente aos alunos inclusos. Acrescentam que talvez a falta de formação adequada coloque os professores em algumas situações desconfortáveis no cotidiano das aulas nas escolas. Nesse cenário, Krug et al. (2016, p. 60) colocam que “[a] falta de capacitação do professor de EF em lidar com [...]” alunos inclusos é um dos dilemas da EF inclusiva, nas percepções de professores da área. Já Krug, Krug & Krug (2018, p. 63) destacam que “[a] falta de capacitação/preparação do professor de EF em lidar com [...]” a inclusão escolar é a principal desvantagem da EF inclusiva. Nesse sentido, Krug, Krug & Krug (2019b p. 23) ressaltam que “[a] falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com os alunos [...]” inclusos nas aulas de EF da EB é uma das barreiras da inclusão escolar. Além disso, Krug, Krug & Krug (2019a, p. 23) ressaltam que “[a] falta de preparo/capacitação do próprio professor em lidar com [...]” a inclusão escolar é um desafio que causa os sentimentos negativos de “[...] medo, insegurança e angústia [...]” nos professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘o despreparo do próprio professor de EF para trabalhar a inclusão escolar em suas aulas’ ao ser um dilema, uma desvantagem, uma barreira e causar sentimentos de medo, insegurança e angústia, com certeza, pode passar a tornar-se uma marca docente negativa diante da inclusão escolar para os professores de EF da EB.

‘A não participação dos alunos inclusos nas aulas de EF’** (cinco citações) foi a segunda unidade de significado declarada. Quanto a essa unidade nos referimos a Lourencetti & Mizukami (2002) que destacam que a não participação do aluno incluso nas aulas pode estar ligado a três possibilidades: a falta de acessibilidade no local da aula; ao próprio aluno ou ao professor. Nesse contexto, lembramos Krug et al. (2017b, p. 6) que salientam que “[a] não participação do aluno [...]” incluso nas aulas é uma das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Licenciatura em EF em situação de Estágio Curricular Supervisionado. Já Krug, Krug & Krug (2019b, p. 24) apontam que “[a] não participação dos alunos [...]” inclusos nas aulas de EF é uma das barreiras da EF inclusiva. Nesse cenário, Krug, Krug & Krug (2019a, p. 26) indicam que “[a] não participação do aluno [...]” incluso nas aulas de EF “[...] caus[a] o sentimento de impotência nos professores de EF da EB [...]”. Dessa forma, podemos inferir que ‘a não participação dos alunos inclusos nas aulas de EF’ ao ser uma dificuldade, uma barreira e causar o sentimento de impotência, com certeza, pode passar a tornar-se uma marca docente negativa diante da inclusão escolar para os professores de EF da EB.

Outra unidade de significado declarada, a terceira, foi ‘a difícil acessibilidade dos alunos inclusos aos ambientes escolares’*** (três citações). Sobre essa unidade citamos Aranha (2004) que destaca que a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, pois, quando não é disponibilizada, não se pode garantir a educação para todos. Nesse sentido, Krug et al. (2016, p. 60) dizem que “[a] falta de infraestrutura [...] na escola” é um dos dilemas da EF inclusiva, nas percepções de professores da área. Já Krug et al. (2017b, p. 5) manifestam que “[a] difícil acessibilidade dos alunos [...]” inclusos “[...] aos ambientes educacionais [...]” é uma das dificuldades enfrentadas por acadêmicos de Licenciatura em EF em situação de Estágio Curricular Supervisionado. Assim sendo, Krug, Krug & Krug (2018, p. 64) afirmam que “[a] falta de acessibilidade/infraestrutura na escola [...]” é uma das desvantagens da EF inclusiva, nas percepções de professores de EF da EB. Nesse contexto, Krug, Krug & Krug (2019b, p. 23) ressaltam que

“[a] difícil acessibilidade dos alunos [...]” inclusos “[...] aos ambientes escolares [...]” é uma das barreiras da inclusão na EF Escolar, nas percepções dos professores da área. Além disso, Krug, Krug & Krug (2019a, p. 24) assinalam que “[a] falta de acessibilidade/infraestrutura da escola [...]” é um desafio que causa os sentimentos negativos de “[...] medo e insegurança [...]” nos professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que ‘a difícil acessibilidade dos alunos inclusos aos ambientes escolares’ ao ser um dilema, uma dificuldade, uma desvantagem, uma barreira e causar sentimentos de medo e insegurança, com certeza, pode passar a tornar-se uma marca docente negativa diante da inclusão escolar para os professores de EF da EB.

‘O não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos inclusos nas aulas’** (duas citações) foi a quarta unidade de significado declarada. Em relação a essa unidade nos dirigimos a Souza & Miranda (2010) que argumentam que é interessante notar que a justificativa para o insucesso na aprendizagem dos alunos sempre recai no aluno e não no processo de ensino, e, dessa forma, há uma culpabilização no aluno, deixando de identificar falhas no processo de ensino. Nesse contexto, Krug, Krug & Krug (2019b, p. 23) ressaltam que “[o] não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos [...]” inclusos nas aulas é uma das barreiras na EF Escolar, nas percepções de professores da área. Dessa forma, podemos inferir que ‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos inclusos nas aulas’ ao ser uma barreira, com certeza, pode passar a tornar-se uma marca docente negativa diante da inclusão escolar para os professores de EF da EB.

A quinta e última unidade de significado declarada foi ‘as dificuldades do próprio professor de EF no trato pedagógico com os alunos inclusos nas aulas’* (uma citação). No direcionamento dessa unidade nos dirigimos a Krug (2002) que aponta que no âmbito da escola é observada a falta de preparo pedagógico do professor para atuar com alunos inclusos nas aulas. Nesse sentido, Krug et al. (2016, p. 61) indicam que “[...] as dificuldades do professor de EF no trato com os alunos [...]” inclusos nas aulas é um dos dilemas da EF Escolar, nas percepções de professores da área. Dessa forma, podemos inferir que ‘as dificuldades do próprio professor de EF no trato pedagógico com os alunos inclusos nas aulas’ ao ser um dilema, com certeza, pode passar a tornar-se uma marca docente negativa diante da inclusão escolar para os professores de EF da EB.

Assim, estas foram as marcas docentes negativas diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados. Entretanto, podemos constatar que as marcas docentes negativas diante da inclusão escolar, dos professores de EF da EB estudados, são muito parecidas (três do total de cinco) com os dilemas encontrados na EF inclusiva, obtidos pelo estudo de Krug et al. (2016) denominado ‘Educação Física Escolar inclusiva: dilemas e perspectivas’. Consequentemente podemos inferir que as marcas docentes negativas diante da inclusão escolar são semelhantes aos dilemas da EF inclusiva, nas percepções de professores da EF da EB.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre as marcas docentes negativas diante da inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados, constatamos que ‘dois quintos’ (duas do total de cinco) das marcas docentes negativas estão diretamente ‘ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’* (‘despreparo do próprio professor de EF para trabalhar a inclusão escolar em suas aulas’ e ‘as dificuldades do próprio professor de EF no trato pedagógico com os alunos inclusos nas aulas’), outros ‘dois quintos’ (duas do total de cinco) estão diretamente ‘ligados aos alunos da EB’** (‘a não participação dos alunos inclusos nas aulas de EF’ e ‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos inclusos nas aulas’) e ‘um quinto’ (uma do total de cinco)*** está diretamente ‘ligado à estrutura da escola/sistema educativa’*** (‘a difícil acessibilidade dos alunos aos ambientes escolares’). Vale ainda ressaltar que as cinco marcas docentes negativas diante da inclusão escolar tiveram no total de vinte citações, sendo dez ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*, sete ‘ligadas aos alunos da EB’** e três ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’***. A partir dessas constatações, podemos inferir que a inclusão escolar nas aulas de EF, devido a sua complexidade, facilmente está proporcionando marcas docentes negativas nos professores de EF da EB.

4. As considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar o seguinte: a) ‘quanto às marcas docentes positivas diante da inclusão escolar’ os professores de EF da EB estudados apontaram ‘três unidades de significados’: 1^a) ‘nenhuma’; 2^a) ‘saber trabalhar com a inclusão escolar nas aulas’; e, 3^a) ‘o apoio de técnicos especialistas ao próprio professor de EF para lidar com alunos inclusos nas aulas’. Esse rol de marcas docentes positivas diante da inclusão escolar apontou para: a) ‘uma marca’ (2^a) que teve ‘ligação direta com os próprios professores, ou seja, a si mesmos’ e, mais ‘uma marca’ (3^a) que teve ‘ligação direta com a estrutura da escola/sistema educacional’, sendo que uma unidade de significado foi não houve ‘nenhuma’ marca docente positiva diante da inclusão escolar; e, b) ‘quanto às marcas docentes negativas diante da inclusão escolar’ os professores de EF da EB estudados apontaram ‘cinco unidades de significados’: 1^a) ‘o despreparo do próprio professor de EF para trabalhar a inclusão escolar em suas aulas’; 2^a) ‘a não participação dos alunos inclusos nas aulas de EF’; 3^a) ‘a difícil acessibilidade dos alunos inclusos aos ambientes escolares’; 4^a) ‘o não aprendizado do conteúdo da EF pelos alunos inclusos nas aulas’; e, 5^a) ‘as dificuldades do próprio professor de EF no trato pedagógico com os alunos inclusos nas aulas’. Esse rol de marcas docentes negativas diante da inclusão escolar apontou para ‘duas marcas’ (1^a e 5^a) que possuíram ‘ligação direta com os próprios professores, ou seja, a si mesmos’, outras ‘duas marcas’ (2^a e 4^a) que tiveram ‘ligação direta com os alunos da EB’ e mais ‘uma marca’ (3^a) que obteve ‘ligação direta com a estrutura da escola/sistema educacional’.

A partir destas constatações concluímos que a inclusão escolar nas aulas de EF na EB, nas percepções dos professores da área estudados, ‘foi geradora de marcas docentes tanto positivas quanto negativas’. Entretanto, ainda podemos confirmar que as marcas docentes, presentes na memória dos professores de EF da EB, perpassam os facilitadores (as positivas) e os dilemas (as negativas) da inclusão na EF Escolar.

Também concluímos pela ‘existência de marcas docentes negativas diante da inclusão escolar em maior quantidade (cinco unidades de significados com um total de vinte citações) do que as marcas docentes positivas (duas unidades de significados com um total de três citações)’. Nesse sentido, destacamos uma maior possibilidade de ocorrências de marcas docentes negativas do que positivas, pois inferimos que a proposta de inclusão escolar, pela sua complexidade, encontra muitas dificuldades na sua concretização devido a muitos fatores, entre eles, problemas com as próprias escolas, seus professores e alunos, pois, segundo Braum & Vianna (2013), para que o processo de inclusão se realize, há necessidade de currículo, atividades, estrutura física, de profissionais preparados para trabalhar com as necessidades dos alunos e de alunos que queiram e possam aprender.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF da EB em específico e que, seus achados não podem ser generalizados e sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

Referências

- Aranha, M. S. F. (2004). *Educação inclusiva – referências para a construção de sistemas educacionais inclusivos: a escola*. V 3. Brasília: MEC/SEE.
- Braun, P. & Vianna, M. M. (2009). *Formação de novos saberes docentes como premissa para o processo de inclusão*. Brasília: CBMEE.
- Carvalho, E. N. S. (2013). Educação Especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Educação Especial*, 26(46), 245-260.
- Cunha, M. I. da (2010) (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência superior: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Brasília: CAPES/CNPq.
- Dutra, R. dos S., Silva, S. de S. M. da & Rocha, R. C. da S. (2006). A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. *Revista Adapta*, II (1), 7-12.
- Flores, P. P. & Krug, H. N. (2010). Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 15(150), 1-10. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/formacao-em-educacao-fisica-a-inclusao-escolar.htm>. Acesso em 14 de setembro de 2020.
- Krug, H. N. (2002). A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na Educação Física Escolar. *Cadernos de Educação Especial*, (19), 15-23.
- Krug, H. N. (2020). Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Gestão Universitária*, 4, 1-13. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em 12 de setembro de 2020.
- Krug, H. N., Krug, M. de R. & Krug, R. de R. (2018). A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. *Revista Formação@Docente*, 10(1), 58-69.
- Krug, H. N., Krug, R. de R. & Telles, C. (2017). Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. *Revista Di@logus*, 6(2), 23-43.
- Krug, H. N., Krug, R. de R. & Krug, M. M. (2019a). Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 4(7), 19-33.
- Krug, H. N., Krug, M. de R. & Krug, R. de R. (2019b). As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área. *Revista FACISA On-Line*, 08(2), 18-33.
- Krug, H. N., Conceição, V. J. S. da, Telles, C. & Krug, R. de R. (2016). Educação Física Escolar inclusiva: dilemas e perspectivas. *Revista Querubim*, 28(02), 58-64.
- Krug, H. N., Krug, R. de R., Krug, M. de R., Telles, C. & Flores, P. P. (2017a). As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. *Revista Triângulo*, 10(1), 56-72.

- Krug, H. N., Conceição, V. J. S. da, Telles, C., Krug, R. de R., Flores, P. P. & Krug, M. de R. (2017b). As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. *Revista Itinerarius Reflectionis*, 13(1), 1-13.
- Krug, H. N., Conceição, V. J. S. da, Telles, C. & Krug, R. de R. (2017c). Diversidade humana e inclusão social na escola na percepção de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 10(4), 366-375.
- Krug, H. N., Krug, M. de R., Krug, R. de R. & Krug, M. M. (2019). O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. *Revista Querubim*, 38(4), 4-12.
- Lourencetti, G. do C. & Mizukami, M. da G. N. (2002). Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: Mizukami, M. da G. N. & Reali, A. M. de M. R. (Orgs.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar.
- Luft, C. P. (2000). *MiniDicionário Luft*. São Paulo: Ática/Scipione.
- Martins, L. A. R. (2001). Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. *Revista Temas Sobre Desenvolvimento*, 10(55), 28-45.
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Matos, L. L. de (2012). *Marcas da formação escolar, acadêmica e docente: uma análise dos memoriais de formação de alunos(as) do PROESF*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Acesso em 24 de novembro de 2020. Disponível em: http://www.repositório.unesp.br/bitstream/handle/11449/119896/matos_II_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec/Abrasco.
- Minayo, M. C. de S., Deslandes, S. F. & Gomes, O. C. N. (2007) (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Monteiro, M. da G. T. & Earp, M. de L. S. (2011). Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. *Revista Olhar de Professor*, 14(1), 183-200.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Motta, M. A. A. Da & Urt, S. da C. (2007). Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade. *Revista Série-Estudos*, 24, 89-106.
- Negrine, A. (2004). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: Molina Neto, V. & Triviños, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Silva, A. P. M. da & Arruda, A. L. M. M. (2014). O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Saberes da Educação*, 5(1), s.n.-s.n.

- Souza, J. V. de & Miranda, D. D. (2010). A tutoria como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física na rede regular de Ilhéus – Bahia. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: UFSCar. Acesso em 24 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/41537/iv-congresso-brasileiro-de-educacao-especial-iv-cbee/> .
- Telles, C. & Krug, H. N. (2014). A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. *Revista Gestão Universitária*, 7, 1-9. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-afunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em 15 de setembro de 2020.
- Telles, C., Krug, R. de R., Conceição, V. J. S. da & Krug, H. N. (2015). Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. *Revista Gestão Universitária*, 3, 1-14. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em 14 de setembro de 2020.
- Turato, E. R. (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.