

WASHINGTON ALVES PAGANE

**A INCLUSÃO POR MEIO DE PRÁTICAS CORPORAIS DE
AVENTURA: a concepção de professores que atuam no Projeto Inclusão
Radical**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2023**

WASHINGTON ALVES PAGANE

**A INCLUSÃO POR MEIO DE PRÁTICAS CORPORAIS DE
AVENTURA: a concepção de professores que atuam no Projeto Inclusão
Radical**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2023**

P128i Pagane, Washington Alves

A inclusão por meio de práticas corporais de aventura:
a concepção de professores que atuam no projeto inclusão
radical/ Washington Alves Pagane sob orientação do
Prof. Dr. José Licínio Backes.-- Campo Grande, MS
: 2023.

113 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 108- 112

1. Cultura. 2. Inclusão. 3. Práticas corporais de
aventura I.Backes, José Licínio. II. Título.

CDD: 371.104

**“A INCLUSÃO POR MEIO DE PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: A
CONCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROJETO INCLUSÃO RADICAL”**

WASHINGTON ALVES PAGANE

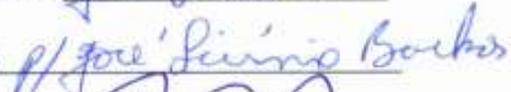
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

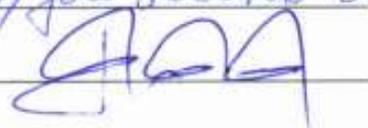
Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca



Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes (PPGE/UNIPAMPA) Examinador Externo



Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros. (PPGE/UCDB) Examinador Interno



Campo Grande/MS, 23 de fevereiro de 2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à escola pública, aos professores e aos que dão sentido para estarmos lá, os nossos alunos! A minha dedicação aos que me ensinaram a escutar uma voz outra – Dahiana, Eloá, Matheus, Adrian, Iara, Lucas, Ana Livia, Maria Fernanda, Rafael e Luan. Que alegria dedicar esta pesquisa a vocês, tão diferentes, juntos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que em algum momento acreditaram na minha formação, incentivaram-na e dela participaram de alguma forma, começando por quem está ao meu lado compartilhando o cotidiano, minha esposa Cláudia Karina, que até aqui fez tudo o que foi possível para contribuir de alguma maneira, sempre acreditando e me apoiando, com muita fé que tudo daria certo.

Ao meu querido professor da graduação, Prof. Dr. Luis Eduardo Moraes Sinesio, que me inspirou como profissional e sempre me incentivou e acreditou que era possível ir além.

À Prof.^a Me. Elisângela Rodrigues Furtado, que foi uma grande incentivadora do meu ingresso na UCDB e uma grande parceira de estudos.

Gratidão à minha família, por todos os esforços da minha mãe, Maria Cristina Alves Zuza Franco, juntamente com o meu padrasto, Luiz Gonzaga Franco (falecido em 2018), que fizeram o que estava ao seu alcance para dar-me sustento na infância.

Graças à vida da minha avó, Juvelina Alves Zuza, pois finalizei a graduação devido ao seu acolhimento. Ela assina apenas o seu nome, não teve a oportunidade de ser alfabetizada. Sem leitura, foi uma grande incentivadora da minha formação e contribuiu com o seu melhor.

À minha tia Gisele Alves Zuza, professora que, como tia, sempre me ofereceu o seu melhor, no máximo das suas condições. Deu-me apoio em conjunto com o seu esposo, meu tio Cleilson Castro.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Não posso deixar de agradecer aos meus professores da Educação Básica e pública.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Licínio Backes, agradeço por cada momento

E cada devolutiva. Agradeço pela seriedade, sabendo que, cada vez que me chamou a atenção, certamente fez a diferença. São momentos que ficarão registrados em minha memória e em meu coração diante da admiração e do respeito que foram construídos neste curto período de tempo.

Aos meus familiares e amigos, todo o meu carinho. Afinal, sou um pouco de cada um de vocês. Muito obrigado!

PAGANE, Washington Alves. **A INCLUSÃO POR MEIO DE PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: a concepção dos professores que atuam no Projeto Inclusão Radical.** Campo Grande, 2022. 113 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, mergulha no desafio de analisar a concepção de inclusão de professores voluntários do Projeto Inclusão Radical. A proposta do Projeto Inclusão Radical surgiu em uma Escola Municipal de Campo Grande (MS), apoiado na cooperação e no compartilhamento de conhecimentos entre professores. O estudo busca uma compreensão decolonial das diferenças. A Pesquisa tem como objetivo geral analisar a concepção de inclusão dos professores voluntários participantes do Projeto Inclusão Radical e a forma como lidam com as diferenças dos alunos nas ações do projeto. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o processo de inclusão na perspectiva dos Estudos Culturais; b) identificar a importância que os professores participantes do Projeto Inclusão Radical atribuem às práticas corporais no processo de inclusão; c) caracterizar o que os professores participantes do projeto pensam sobre a deficiência dos alunos; d) descrever como os professores lidam com as diferenças nas ações do projeto. Como instrumento de construção de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, sob a perspectiva de Silveira (2002), que a compreende como um evento discursivo complexo em que o entrevistador e os entrevistados são vistos como sujeitos envolvidos em relações de poder. Isso significa que o contexto da produção da entrevista é parte constitutiva da produção dos dados, o que foi incorporado na análise. Foram entrevistados seis professores que atuaram no Projeto Inclusão Radical, com base em um roteiro semiestruturado em conformidade com os objetivos da pesquisa. Os professores relataram dificuldades com as práticas corporais de aventura na escola, porém, reconhecem o potencial dessas práticas para a inclusão. Os professores indicaram um caminho de decolonialidade ao lidarem com os alunos no Projeto Inclusão Radical e estão disseminando essas práticas em suas aulas, portanto, estão construindo uma concepção de inclusão que se afasta da normalização e da limitação, priorizando o potencial dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Inclusão. Práticas corporais de aventura

PAGANE, Washington Alves. Inclusion through adventure body practices: the conception of teachers who work in the Radical Inclusion project. Campo Grande, 2022, 113 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This research, linked to the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line, dives into the challenge of analyzing the conception of inclusion of volunteer teachers from the Radical Inclusion Project. The proposal for the Radical Inclusion Project emerged in a Municipal School in Campo Grande - MS, supported by cooperation and knowledge sharing between teachers. The study pursues a decolonial understanding of differences. The research has the general objective of analyzing the concept of inclusion of volunteer teachers participating in the Radical Inclusion Project and how they deal with student differences in the project's actions. The specific objectives are: a) to characterize the inclusion process from the perspective of Cultural Studies; b) identify the importance that teachers participating in the Radical Inclusion Project attach to body practices for the inclusion process; c) characterize what the teachers participating in the project think about students' disabilities; d) describe how teachers deal with these differences in project actions. As an instrument of data construction, the semi-structured interview was used in the perspective that Silveira (2002) understands as a complex discursive event, in which the interviewer and the interviewees are seen as subjects involved in power relations. This means that the context of the production of the interview is a constitutive part of the data production that should be incorporated in the ongoing analysis. Six professors who work in the Radical Inclusion Project were interviewed, based on a semi-structured script in accordance with the research objectives. Teachers reported difficulties with body adventure practices at school, but recognize the potential of body adventure practices for inclusion. Teachers indicated a path of decoloniality when dealing with students in the Radical Inclusion Project and are disseminating these practices in their classes, therefore, they are building a conception of inclusion that moves away from normalization and limitation, prioritizing the potential of subjects.

KEYWORDS: Culture. Inclusion. Adventure body practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - 38ª Reunião e 39ª Reunião ANPED...	32
Figura 2 - Aula de Educação Física.....	44
Figura 3 - Aula de Educação Física.....	49
Figura 4 - Aula de Educação Física.....	50
Figura 5 - Trilha no Morro do Ernesto... ..	52
Figura 6 - Festival de <i>Slackline</i>	52
Figura 7 - Festival de <i>Slackline</i>	53
Figura 8 - Minitirolesa na Educação Física e em visitas a outras escolas municipais.....	53
Figura 9 - Festival de Canoagem... ..	54
Figura 10 - Festival de Canoagem... ..	54
Figura 11 - Cadeira Julietti... ..	55
Figura 12 - Programa <i>Slackline</i> para Alunos com Autismo... ..	68
Figura 13 - Professores voluntários do Projeto Inclusão Radical e alunos da Escola SESC/HORTO.....	69
Figura 14 - <i>Slackline</i>	70
Figura 15 - Ação do Projeto Inclusão Radical.....	70
Figura 16 - Ação do Projeto Inclusão Radical.....	71
Figura 17 - Oficina do Projeto Inclusão Radical	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores entrevistados do Projeto Inclusão Radical.....	64
--	----

*Eu canto em português errado
Acho que o imperfeito não participa do passado
Troco as pessoas
Troco os pronomes.*

*(Eduardo Dutra Villa Lobos, Marcelo Augusto Bonfá e
Renato Manfredini Junior)*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – QUESTÕES TEÓRICAS PARA VER O “OUTRO” NA ESCOLA	24
1.1 Em busca de uma compreensão decolonial... ..	24
1.2 O paradigma da inclusão e o cenário da exclusão	27
1.3 Quem é o “outro” no ambiente escolar?	29
1.4 O contexto escolar e a exclusão... ..	32
CAPÍTULO II – AS CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DA CULTURA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	37
2.1 Cultura e Educação Física	37
2.2 Outras possibilidades na escola... ..	49
2.3 Terminologia e conceitos das práticas corporais de aventura.....	58
CAPÍTULO III - A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES	63
3.1 Projeto Inclusão Radical: uma participação voluntária e solidária... ..	65
3.2 Concepção de inclusão dos professores... ..	77
3.3 O encontro com os alunos deficientes: as impressões <i>com</i> o “outro”	83
3.4 As práticas corporais como uma “vantagem pedagógica”	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXO I	113

INTRODUÇÃO

A inclusão dos alunos considerados da “Educação Especial” é um grande desafio para qualquer sistema de ensino, seja ele público ou privado. Esse cenário é reconhecido por várias pesquisas sobre essa temática, que, em sua maioria, consideram a legislação vigente e geralmente abordam especificamente as deficiências. Veiga-Neto (2002) escreve sobre a crise de paradigmas, a modificação das epistemologias e seu esgotamento diante dos novos pensamentos que vêm surgindo. Dada a importância de “novos olhares” (VEIGA-NETO, 2002), este estudo aborda as perspectivas das diferenças e da cultura no processo de inclusão escolar. A pesquisa é referente a um projeto de inclusão por meio de práticas corporais de aventura, projeto voluntário desenvolvido em uma escola municipal de Campo Grande (MS).

Em minha atuação docente, visualizo todos os dias as dificuldades que os alunos com deficiência enfrentam para acompanhar os conteúdos e as atividades dos componentes curriculares correspondentes às turmas e determinados pelo currículo escolar. Trata-se de um contexto que não reconhece as diferenças culturais – um modelo de educação edificado sem levar em conta as diferenças presentes na escola.

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre. (SKLIAR, 2003, p. 41).

Portanto, apenas estar e frequentar o espaço escolar não significa que se está incluído. Como Candau (2011) afirma, estamos distantes de instrumentalizar o trabalho pedagógico para trabalhar com as diferenças, e visualiza-se um longo caminho para que sejam transformadas em uma “vantagem pedagógica” (CANDAU, 2011). Nesse sentido, o não

reconhecimento das vantagens advindas da interação das diferenças acentua a dificuldade de efetivar a inclusão.

Mas, afinal, quando nos referimos aos alunos como “especiais”, quais identidades esses sujeitos assumem? Essa interrogação é necessária, tendo em vista o conceito de identidade de Hall (2008), pois as posições do sujeito, mesmo quando temporárias, acabam sendo determinadas de acordo com os discursos construídos. Portanto, há a necessidade de compreender os fenômenos culturais e as diferenças, para entendermos as relações das práticas corporais de aventura, de inclusão e de cultura corporal: “o sentido de Cultura Corporal que utilizamos parte da definição ampla de Cultura e diz respeito ao conjunto de movimentos e hábitos corporais de um grupo específico.” (DAOLIO, 2007, p. 27).

Daolio (2007) afirma que o corpo é produto da cultura e que os movimentos corporais são representações culturais, ou seja, as práticas corporais fazem parte da cultura, daí a importância do acesso a essas práticas. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), instituída como Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no artigo 28, incumbe o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar inúmeras ações inclusivas; no parágrafo 15, destacam-se as garantias de acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar. Esses direitos já são previstos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, que assegura os direitos sociais à educação e ao lazer.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a concepção de inclusão dos professores voluntários participantes do Projeto Inclusão Radical e a forma como lidam com as diferenças dos alunos nas ações do Projeto. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o processo de inclusão na perspectiva dos Estudos Culturais; b) identificar a importância que os professores participantes do Projeto Inclusão Radical atribuem às práticas corporais para o processo de inclusão; c) caracterizar o que os professores participantes do Projeto pensam sobre deficiência dos alunos; d) descrever como os professores lidam com as diferenças nas ações do Projeto.

Essa temática está articulada com minha trajetória de formação e experiência profissional. Nascido em Cuiabá, Mato Grosso, preto, fui criado na periferia da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na região oeste da cidade, chamada de Imbirussu. Minha infância tem memórias compartilhadas entre os bairros Serradinho, Nova CampoGrande e Jardim Carioca. Nas nuvens das minhas memórias, há um espaço especial para o Jardim Carioca, as ruas de terra vermelha, o campinho de futebol e a confecção de pipas com varetas tiradas de folhas de buriti, árvore comum da beira do córrego Imbirussu, já poluído nessa

época, mas ainda sendo uma atração gratuita para crianças que buscavam lazer e aventura.

Aos 12 anos, em meio à violência e às drogas presentes no cotidiano do bairro, no campinho de terra, conheci um casal que voluntariamente oferecia aulas de voleibol para crianças da comunidade aos finais de semana. O voleibol, ainda hoje, é um esporte elitizado. Aliás, tudo que precisa de materiais e equipamentos mais específicos é um desafio para sua efetivação em uma comunidade periférica. Minha aproximação do esporte, mais especificamente do voleibol, aconteceu nesse projeto social pouco estruturado, mas organizado e desenvolvido com muita dedicação pelos seus voluntários, que não eram professores, mas ofereciam suas experiências como praticantes da modalidade. Tais vivências levaram-me a competições estaduais e nacionais.

É comum, em meios de comunicação, ouvirmos que o esporte é uma ferramenta de inclusão social e que projetos esportivos na escola são importantes. Um grande problema é a limitação de conteúdos da cultura corporal oferecidos aos alunos.

Existe uma predominância de determinados conteúdos trabalhados na escola, preferencialmente aqueles ligados às modalidades esportivas tradicionais (futebol, basquete, vôlei e handebol), os quais já são bastante abordados durante as aulas de Educação Física Escolar. (TAHARA e FILHO, 2013, p. 62).

A hegemonia das modalidades esportivas na aula de Educação Física é muito clara, situação que acaba diminuindo as possibilidades de participação de todos. Nesse caso, quem tem dificuldades acaba vivenciando uma experiência traumatizante; muitas vezes, a sentença de ser “ruim” no esporte. Assim, o potencial inclusivo do esporte acaba comprometido. A ferramenta de inclusão social – que não respeita as diferenças –, acaba operando como um mecanismo de exclusão, portanto, uma barreira para a ampliação de práticas corporais e a vivência de outras modalidades.

Exemplifico isso com minha trajetória na escola, na prática da educação física resumida, basicamente, a jogar futsal e na referência do futebol. As vivências de outras modalidades aconteciam ocasionalmente e excepcionalmente durante todo o ano letivo, em geral quando a escola participava de um campeonato, e o objetivo era escolher os melhores alunos para representar a unidade escolar, na busca de medalha e títulos. Nesse contexto, quem não tinha as habilidades necessárias era descartado, isto é, as diferenças eram excluídas das vivências – exclusão produzida pelo discurso de “vamos escolher os melhores”.

Mesmo assim, a escola não deixava de ser importante em minha vida, e a preferência por realizar uma licenciatura ocupava cada vez mais espaço em meus planos

para o futuro. Mas qual disciplina escolher? Essa dúvida embaralhava-me a cabeça. História, Artes ou Educação Física? Descartei a possibilidade do curso de História. Estava cada vez mais próximo do esporte e dos conhecimentos práticos. O “fazer” chamava-me mais a atenção. Realizei o vestibular em uma universidade pública para Artes e, na avaliação de “habilidades específicas”, já fui reprovado. Não ter habilidades com técnicas específicas de arte atestava-me como incapaz de ser um professor de artes visuais, sendo avaliado por conhecimentos que até então havia tido pouca oportunidade de vivenciar, mas que foram critérios para impedir-me de acessar esse curso superior.

Em 2008, acessei o curso de Educação Física em uma instituição privada e comecei minha atuação no Projeto Atleta do Futuro, da Fundação Municipal de Esporte (FUNESP), desenvolvendo atividades de voleibol na quadra da Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, na função de estagiário. Nesse mesmo ano e na mesma escola, passei a desenvolver atividades no Programa Escola Aberta Escola/Viva:

O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da Educação Básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. (BRASIL, 2007, p. 4).

Dessa forma, foi possível usufruir da oferta de atividades de esporte, lazer e cultura nos fins de semana, com os portões da escola abertos para a comunidade.

Em 2009, passei a desempenhar a função de agente de lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), sendo que, no final do ano, na mesma escola citada anteriormente, obtive meu primeiro emprego, com registro na função de administrativo, trabalhando na secretaria da escola. Contratado pela Associação de Pais e Mestres (APM), conciliava o trabalho com as atividades da Escola Viva aos finais de semana.

Em 2010, vivenciando a rotina da escola e projetos de esporte e lazer, meu futuro na faculdade estava em risco por questões financeiras. Com muita esperança e poucas condições concretas de conseguir cursar o último ano do curso de Educação Física, decidi realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e tentar uma bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI):

O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. (BRASIL, 2022).

No início de 2011, saiu o resultado, e conquistei uma bolsa integral que garantiu minha permanência no Ensino Superior e a conclusão do curso nesse mesmo ano.

Em 2012, comecei a atuar como professor na Educação Básica e tive experiências na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e em projetos de Esporte. Sou, em parte, resultado de projetos e programas de Educação, Esporte e Lazer que, mesmo na periferia, me deram oportunidades, fazendo com que me sentisse incluído e valorizado.

Em minha atuação como docente, reconhecer as diferenças era um desafio. Trabalhei em várias turmas com alunos com deficiência, o que me causou impacto. enxergava essas experiências como negativas e sentia-me impotente. Perceber a importância de todos, a riqueza das diferenças, a “vantagem pedagógica” de Emilia Ferrero, citada por Candau (2011), constituíram um processo de desconstrução diário e necessário.

Analisando a situação dos alunos com deficiência, essa desconstrução provocou incômodo e inquietação. Em resumo, os alunos, nesse momento ainda chamados de “especiais”, tinham pouca ou nenhuma participação em atividades da escola fora da sala de aula, como festas e eventos. Muitas vezes, os próprios pais preferiam não levar os filhos para a escola nesses dias, avaliando que esse dia “não era para eles”. Era uma situação de preconceito e exclusão, se considerarmos que, nos dias com aulas diferenciadas, eram desenvolvidos jogos, danças, atividades culturais e lazer.

Em 2016, fui aprovado no concurso de professores da Rede Municipal de Campo Grande (MS). Como professor de Educação Física na Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, no município de Campo Grande, deparei-me com a realidade dos dados apresentados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2016. A unidade escolar atendia 33 alunos com deficiência devidamente matriculados. Sem formação na área da inclusão, observei a realidade dos alunos com deficiência, sua clara falta de motivação e os baixos índices de engajamento nas atividades. Nesse momento, era muito confuso compreender a situação da inclusão escolar e os seus conceitos, já que na graduação não tive a oportunidade de conhecer metodologias inclusivas, mas tive chance de conhecer o esporte adaptado.

No âmbito municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) descreve, na Resolução n.193, de 6 de dezembro de 2018, Art. 1º, a regulamentação da implementação do esporte escolar por meio do Projeto Esporte Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. A modalidade oferecida aos alunos com deficiência é intitulada como “Esporte Adaptado”. Segundo o *site* oficial da Prefeitura de Campo Grande, “a proposta também é que os alunos desenvolvam a socialização. O projeto, que é realizado pela Superintendência de

Políticas Educacionais e coordenado pela Divisão de Esporte, Arte e Cultura da Reme, “tem a intenção também de contribuir para a qualidade de vida dos alunos, auxiliando na recuperação de muitas limitações físicas e intelectuais” (CAMPO GRANDE, 2019).

Considerando essa política municipal, é importante compreendermos o termo *esporte adaptado*:

Esporte adaptado é um termo utilizado apenas no Brasil e consiste em uma possibilidade de prática para pessoas com deficiência. Para tanto, regras, fundamentos e estrutura são adaptados para permitir a participação destas pessoas. (COSTA e SILVA, 2013, p. 680).

Mesmo tendo em conta o “esporte adaptado”, seu desenvolvimento na escola e sua relevância para os alunos da Educação Especial campo-grandense, os desafios impostos pela hipervalorização de determinadas modalidades esportivas, a perspectiva das ciências biológicas, bem como o reforço e a predominância da visão esportivista, acabavam não estabelecendo diálogos com as perspectivas da cultura corporal. O esporte adaptado é muito complexo, se analisarmos os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, as modalidades e a avaliação motora, conforme abordado por Costa e Silva (2013). Olhando para esses aspectos, a política da Secretaria de Educação está dando conta, mas é aparente a ausência de discussões no campo da cultura. As práticas corporais, como representações culturais (DAOLIO, 2007), dialogam com as diferenças, o que poderia contribuir para o reconhecimento dos alunos com deficiência e sua valorização.

Em meio às dificuldades, busquei conhecimentos específicos por meio de formação continuada, estudos e práticas pedagógicas inclusivas. Nenhuma dessas opções considerava acultura, e a maioria dos conteúdos era atrelado à questão biológica. Sentia na pele o esgotamento da temática “inclusão” e seguia convivendo com a falta de motivação, de valorização e de situações capazes de evidenciar o potencial do aluno com deficiência.

Ainda no ano de 2016, incluí o *slackline* nas aulas de Educação Física. Nessa modalidade esportiva, utiliza-se uma fita esticada entre dois pontos fixos a poucos centímetros acima do chão, e o desafio é a travessia. Foram feitas adaptações muito simples, utilizando uma corda acima da fita, com o objetivo de garantir a participação de todos os alunos e ao mesmo tempo dar segurança e confiança para os discentes participarem da atividade proposta, entre eles, as crianças com deficiência (autistas, deficientes intelectuais, deficientes visuais); no caso dos deficientes físicos, a fita era utilizada como balanço, para terem a sensação de estar sobre ela.

Essa primeira atividade foi uma “adequação”; não foi chamada de “esporte adaptado”, já que o papel do aluno foi o de experienciar, sentir a fita, interagir com o

equipamento, trazer os seus movimentos e a sua maneira para a atividade. Tratava-se, pois, de uma situação bem diferente da reprodução de gestos técnicos ou do ensino de fundamentos da modalidade esportiva.

Mirando a inclusão, refleti sobre essas questões. Em minha prática pedagógica, passei a considerar a possibilidade de ampliar essas práticas, diversificando-as e acrescentando outras atividades de aventura, dado que esse conteúdo oferecia um leque de possibilidades, tanto nas práticas urbanas quanto nas realizadas em meio à natureza.

As vivências no *slackline* eram algo diferente, empolgante e desafiador, mas pareciam distantes da realidade da escola, principalmente pela falta de acesso aos equipamentos para o desenvolvimento das atividades. Embora houvesse alguma aproximação das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), havia certa incoerência entre o documento e as condições da escola, já que, em relação ao financiamento e aos recursos, nada mudou.

Em 2017, passei a ocupar a função de Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), vivenciando diariamente as necessidades de um aluno com deficiência, cuja participação se resumia a atividades na escola e no atendimento especializado – em muitos casos, apenas na escola. Fui me aproximando da realidade da inclusão na escola e percebendo a importância de pensar em outras possibilidades.

Em 2018, concluí a especialização em Educação Especial Inclusiva e, posteriormente, a especialização em Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

A Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho participava do Programa Cooperjovem, da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), que abrange todo o território nacional, incluindo algumas escolas de Campo Grande. O Programa tem por objetivo despertar nos docentes e discentes uma consciência sobre cooperação, auxiliando na organização e na execução de projetos nas escolas por meio do desenvolvimento de uma metodologia educacional cooperativa e da compreensão do cooperativismo como forma de organização socioeconômica (SESCOOP, 2020).

Em meados de 2018, fomentei uma discussão com outros professores sobre a viabilidade de um projeto cooperativo, tendo em vista que cada professor com quem conversei tinha uma vivência nos esportes de aventura: *slackline*, escalada, canoagem e trilha. Apresentei para a direção da Escola Prof. Fauze Scaff Gattass Filho uma proposta de festivais e vivências que deveriam acontecer ao longo do ano. A proposta foi aprovada, e outros professores, funcionários da escola e familiares foram convidados para participar, cada um

contribuindo com o que tinha, com materiais e equipamentos, transporte, lanche e outros. Assim iniciava o Projeto Inclusão Radical, uma proposta de ações com práticas corporais de aventura para alunos com e sem deficiência. O objetivo era oportunizar vivências nas práticas corporais de aventura, ampliando as possibilidades de práticas corporais e favorecendo o acesso ao lazer.

Desde então, o Projeto Inclusão Radical oferece diversas variações de práticas corporais de aventura – *slackline*, trilha, canoagem e tirolesa –, oportunizando e ampliando as práticas corporais para os alunos com deficiência. As atividades são realizadas dentro e fora do ambiente escolar. Em ambientes naturais, a ação é um passeio por lugares com os quais a maioria dos alunos com deficiência nunca teve a oportunidade de interagir. Outras ações são realizadas na própria escola, onde o projeto foi idealizado e desenvolvido.

Na escola, algumas ações ocorrem na aula de Educação Física, geralmente quando a turma tem algum aluno com deficiência matriculado. A atividade é realizada com a participação de todos, transitando pela unidade temática das práticas corporais de aventura. Para o desenvolvimento da aula, uma atividade de aventura é adequada para que toda a turma dela participe, ou seja, realiza-se a mesma atividade de maneiras diferentes, conforme as condições físicas, intelectuais e emocionais dos alunos. Por exemplo, a atividade minitirolesa é oferecida com o recurso da cadeirinha de rapel, mas também pode ser vivenciada segurando apenas com as mãos, considerando-se as diferenças e as individualidades.

Em parceria com outros professores e unidades escolares, o projeto visitou outras escolas com esse formato. Uma das grandes dificuldades é a ausência de financiamento e recursos para o projeto, principalmente para a aquisição dos materiais, que têm sido obtidos por meio de empréstimos de equipamentos e de parcerias com o comércio local.

Em 2019, concluí a especialização em Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão e a licenciatura em Pedagogia. No mesmo ano, o projeto conquistou a tutoria de uma cadeira adaptada e certificada para trilhas, em parceria com a organização não governamental (ONG) Montanha Para Todos; o compromisso firmado é que seja ofertada a prática de trilhas de aventura gratuitamente para pessoas com deficiência. Em 2020, passei a integrar a equipe técnica de Educação Física da Gerência do Ensino Fundamental (GEFEM) na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED). Enfrentamos a pandemia do coronavírus, a ressignificação do ambiente de aprendizagem dos alunos e o dilema da falta de acesso à internet e de equipamentos.

Considerando as regras sanitárias e o ensino remoto, as ações do Projeto Inclusão Radical foram suspensas, pois os alunos realizavam as atividades escolares em casa. As

atividades passaram a ser por apostilas, pois aqueles que não tinham acesso à internet receberam o material impresso disponibilizado pela escola. Os alunos com deficiência, em sua maioria, enquadram-se no grupo de risco.

Sem atividades do Projeto, decidi organizar de forma teórica as discussões, escrevendo um artigo para ser utilizado como projeto de pesquisa para ingresso em algum curso de Mestrado. Na prática, após um longo processo de desconstrução, passei a reconhecer as diferenças e a cultura corporal do movimento, porém, durante a escrita, ainda estava confuso e me sentia deslocado entre as questões sociais, biológicas e culturais. Em meio a esse turbilhão, as discussões sobre legislações pareciam legitimar minha proposta.

Fiz a inscrição no Processo Seletivo 2021 para ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na Linha Política, Gestão e História em Educação, com a temática “A inclusão por meio de práticas corporais de aventura: O Projeto Inclusão Radical e uma análise de política educacional no município de Campo Grande”. Fui aprovado, de acordo com a proclamação do resultado final. No entanto, no dia da entrevista, fui informado que meu projeto de pesquisa estava mais alinhado com a Linha Diversidade Cultural e Educação Indígena. Confesso que a desconstrução é contínua, mas as disciplinas do curso estabeleceram oportunidades privilegiadas de enxergar a realidade e as discussões das diferenças culturais, identidades e representações.

Em 2021, assumi a direção-adjunta da Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho. Sigo enfrentando desafios em minha experiência profissional, mas é crucial considerar as diferenças culturais que transitam pela escola.

A inclusão é uma temática complexa, sendo que relacionar as práticas corporais de aventura e as diferenças culturais é um caminho movediço. Ressalto que o enfoque está nas concepções dos professores que atuaram nas ações do Projeto Inclusão Radical. É sobre o que eles pensam dos alunos com deficiência, as relações das práticas corporais de aventura com a inclusão, o modo como lidam com as diferenças e como relatam as ações do Projeto.

Com base nos objetivos propostos, a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, abordo a compreensão decolonial das diferenças, o paradigma da inclusão e o cenário da exclusão. Reflito, ainda, sobre quem é o outro no ambiente escolar, o contexto escolar e a inclusão. No segundo capítulo, focalizo o campo cultural na Educação Física e outras possibilidades na escola. Trago também a terminologia e alguns conceitos das práticas corporais de aventura. No terceiro capítulo, descrevo o percurso metodológico e apresento a análise das entrevistas, organizadas em quatro categorias: Projeto

Inclusão Radical: uma participação voluntária e solidária; Concepção de inclusão dos professores; O encontro com os alunos deficientes: as impressões com o “outro”; As práticas corporais de aventura como uma “vantagem pedagógica”. Nas considerações finais, resalto os principais resultados da pesquisa e reafirmo a importância de desenvolver a educação com acolhimento das diferenças dos alunos.

CAPÍTULO I

QUESTÕES TEÓRICAS PARA VER O “OUTRO” NA ESCOLA

Neste capítulo, são apresentadas algumas reflexões teóricas sobre alunos “outros” na escola, segundo uma compreensão decolonial do paradigma da inclusão, contribuindo para romper com visões estereotipadas da presença de alunos com deficiência no contexto escolar.

1.1 Em busca de uma compreensão decolonial

Caminhando por minhas inquietações, esta pesquisa, em parte, é resultado do afetamento pela epistemologia dos Estudos Culturais, em conformidade com as disciplinas do Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Diálogos foram edificados de meu local de fala, como professor de escola pública, provocando, interrogando, refletindo e buscando algo que faça sentido para a inclusão escolar e a situação dos alunos com deficiência na escola, entendendo que todos temos voz, sim, mas precisamos ser escutados.

E será que escutamos o outro? Quem é o outro? Será que vale dizer: “eu imagino como deve ser”? É muito provável que não! Portanto, reconheço minhas limitações em razão do distanciamento da realidade, por não ser uma pessoa com deficiência, mesmo que tenha as melhores intenções. Minhas lentes posicionam-se na condição de professor da Educação Básica pública. São perceptíveis os desafios e as dificuldades de diálogo com as diferenças, de efetivação de perspectivas inclusivas e da emergência de uma pedagogia decolonial. Walsh (2016) deixa claro que o decolonial não vem de um poder vertical. Sendo assim, não é decima, mas das margens, das fronteiras, dos movimentos sociais que se comprometem em desafiar, interromper e transgredir as matrizes coloniais.

Vivenciando o “chão da escola”, minhas experiências vão ao encontro de Candau (2011), que defende a posição de que a diferença é constitutiva no ambiente escolar: “[...] intrínseca às práticas educativas, ‘está no chão da escola’, como afirmou uma professora entrevistada em uma das pesquisas que desenvolvi [...], e atualmente está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras.” (CANDAU, 2011, p.245).

Nesse contexto, é importante pensar sobre as práticas do cotidiano que exercem grande poder e, por vezes, são negligenciadas ou até mesmo incompreendidas, o que promove distâncias entre a socialização de alunos ditos “normais” da escola e alunos “outros”. Exemplifico refletindo sobre atividades individualizadas que transformam um cantinho da sala de aula em um ambiente segregado. Portanto, vivenciamos o drama de romper com aquilo que construímos com os resquícios da colonialidade. Walsh (2016) vê a decolonização como um processo dinâmico de fazer-se e refazer-se, considerando a capacidade de reconfiguração da colonialidade no poder.

Para esclarecer o conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005) explica que se trata da constituição de um poder mundial com um sistema capitalista, moderno, colonial e eurocentrado. O autor diz que as identidades foram historicamente produzidas a partir da ideia de raça, relacionando raça e divisão do trabalho de forma estrutural. Podemos dizer que isso é sustentado cotidianamente com discursos que ecoam na naturalização, na normalidade e nos estereótipos. Essa naturalização é, principalmente, no sentido de posicionar os colonizados como inferiores aos colonizadores, com vistas à dominação: “Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido” (QUIJANO, 2005, p. 119), de tal modo que parece normal.

No que se refere à normalidade, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam relações de poder e os discursos de verdade retratados em produções no campo dos Estudos Culturais. Outra vertente de estudo, conforme os autores, referenciando Steinberg e Kincheloe (2001), é a dos diferentes ambientes em que o poder é “organizado e difundido”. Os autores compreendem essa vertente de estudos como “pedagogia cultural”, incluindo as “áreas pedagógicas”, que podemos entender como diferentes ambientes, incluindo os escolares, dentre outros. Esses lugares disseminam conhecimentos de acordo com a padronização das suas lições e dos seus conceitos.

Nessas lições, frequentemente se estabelece o normal e, concomitantemente, o desviante; o “progressista”, sinalizando para o “antiquado”; o certo, sinalizando para o errado, em um panorama que, marcado pelas questões culturais, é naturalizado e mostrado como “moderno”, “atual”, “biologicamente condicionado”, “estando na ordem das coisas”. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 37).

Dados os conceitos de normalidade e naturalização e sua complexidade, que

opera a favor da colonialidade, ainda é preciso citar os estereótipos. Segundo Bhabha (1998, p.105), eles são a principal estratégia discursiva do colonialismo: “[...] é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. Bhabha (1998) explica que a visão inferiorizada do outro e o estereótipo são repetidos, e, nesse contexto, a colonialidade é insistentemente reproduzida.

Com esse entendimento do sistema colonial, visualiza-se o estereótipo como um mecanismo que marca os sujeitos, naturalizando uma identidade inferiorizada e estabelecida estruturalmente, em que a normalidade atua como um padrão que indica como devemos ser. Diante desse sistema colonial, qual o projeto que temos para uma sociedade inclusiva que reconheça e valorize as diferenças?

Quando discutimos propostas pedagógicas e instrumentalizamos o acompanhamento e a avaliação dos alunos mediante planos de ensino individualizados, relatórios e portfólios, dentre outros, essas propostas dialogam com as diferenças? Valorizam a sua existência ou são apenas uma formalidade burocrática para justificarmos a presença dos alunos com deficiência na escola? Escutamos as pessoas com deficiência e as visualizamos, ou a normalização é inerente à forma pela qual fomos produzidos?

Hall (2016) afirma que o discurso produz sujeitos e define as suas posições. Jitsumori e Backes (2011, p.158) ponderam: “O sujeito não é a fonte de produção do discurso, ele é geralmente refém dos discursos que se dobraram no seu corpo.”. Considerando que todos nós somos sujeitos produzidos por discursos, entendo que os professores são efeitos de diferentes discursos sobre a inclusão produzidos historicamente.

As interrogações e as provocações objetivam reflexões e pensamentos que podem favorecer a desconstrução das amarras da lógica colonial. Minhas intenções distanciam-se de desmerecer o trabalho realizado pelos profissionais da intitulada “Educação Especial”, mas questiono de que forma estamos buscando romper com os estereótipos de um discurso colonial – com a ambição de “ensinar” como argumento para o aluno “aprender” –, amparado por uma legislação que assegura, mas que não é capaz de efetivar um ambiente escolar inclusivo.

Reitero que este estudo está diretamente articulado com minha experiência, com a transcrição das inquietações, das situações e das vivências que, em determinado momento de minha vida profissional, passaram a me incomodar, a gerar grande desconforto e, em consequência, me estimularam a trazer, nesta dissertação, as reflexões sobre a desconstrução que estou vivenciando.

1.2 O paradigma da inclusão e o cenário da exclusão

No atual momento econômico, social e, principalmente, político do país, tendo como princípio o papel das instituições educacionais, é relevante o que Walsh (2016) fala da advertência feita por Hall (2003) sobre os momentos políticos, que se tornam ambientes para a produção de movimentos teóricos. Com o crescimento dos movimentos conservadores no Brasil e as consequências da intolerância, da rigidez e da exigência de padrões, observa-se a retomada da visão tecnicista e produtivista da educação. Candau (2020) discute questões que ela considera desafiadoras quando pensamos na escola que temos hoje, como a influência neoliberal nas políticas educacionais, a crise de sentido, as disputas entre concepções do que entendemos por qualidade da educação e os múltiplos sujeitos presentes na escola. Diante dos múltiplos sujeitos, como será que estamos lidando com as diferenças na escola? Nesse sentido, como promover a inclusão dos alunos, sabendo que o paradigma da inclusão é cotidianamente um desafio para as escolas?

Caminhamos por uma linha tênue entre a naturalização de práticas que reforçam características segregacionárias e as dificuldades de ensinar considerando as diferenças e a importância de ampliar as possibilidades de participação dos alunos com deficiência. Essa discussão mergulha profundamente no modelo do sistema escolar, esbarrando em conceitos coloniais sob os quais todos nós, de certa forma, fomos produzidos. Portanto, devemos repensar a inclusão; mesmo sendo assegurada pela legislação, as exclusões continuam ocorrendo por meio do discurso da normalidade, o qual mantém um modelo escolar que diariamente persiste em sustentar práticas de exclusão. Transitando pela escola, é comum ouvirmos que a inclusão prevista pela legislação “é de mentira” ou que “essa inclusão não acontece”.

Em um país onde a desigualdade social é gigantesca e a competição emerge como alternativa de sobrevivência na sua esfera mais radical, a inclusão conquistou políticas e legislações que asseguram um acompanhante especializado, garantia de vaga em escola regular e pública, sala de recursos e projetos de esporte adaptado. Ainda assim, temos dificuldades, mas não podemos esquecer que, como educadores e profissionais da educação, na prática, temos a responsabilidade de operacionalizar os processos inclusivos e, muitas vezes, sentimos a frustração do fracasso da inclusão escolar.

Estruturalmente, o ambiente escolar está tomado por valores da colonialidade, e a legislação e as políticas públicas revelam a sua fragilidade. São discursos capacitistas, de

ordem funcional e de prioridade para quem desenvolve melhor as capacidades acadêmicas, o que é contraditório se analisarmos os baixos índices das escolas públicas de forma geral, não apenas de alunos com deficiência. Portanto, essas características estabelecem a crise paradigmática da inclusão. Fica claro o processo de culpabilização das diferenças, dos profissionais que se esforçam frente a esses desafios, do sujeito “outro” que é afetado principalmente pelos discursos de igualdade, confundidos com mesmidade (SKLIAR, 2003). Quando falamos em inclusão, poucas questões são levantadas, e a igualdade, a mesmidade, é reproduzida.

Sem dúvida a afirmação de uma professora, “aqui são todos iguais”, resposta à pergunta “como você lida com as diferenças na sua sala de aula?”, é recorrente e expressão de uma cultura escolar construída sobre a afirmação da igualdade, legado da lógica da modernidade, que impregna os processos educacionais. (CANDAU, 2012, p. 238).

Na escola, em qualquer discussão sobre as diferenças, é comum ouvirmos que todos somos iguais e expressões que ignoram as diferenças. Candau (2012) evidencia que o termo “diferença”, nos depoimentos dos educadores, por vezes, é associado a um problema a ser resolvido. Assim, o discurso de igualdade repassa toda a responsabilidade para o sujeito “diferente”, este que deve, de alguma maneira, esforçar-se para adaptar-se à sociedade.

Considerando o ambiente escolar e as diferenças que transitam por ele, dentre elas, as crianças com deficiência, podemos ter uma noção de como o cenário da colonialidade pode ser perverso. Jitsumori e Backes (2011), que investigaram como os docentes lidam com as diferentes identidades que transitam pela escola, reconheceram um cotidiano em sala de aula naturalizado e normalizado, permeado por experiências e convivência com as diferenças.

Os autores refletem que não é possível defender o discurso de que todos são iguais e de que não existem diferenças, levando em conta as diversas culturas e reconhecendo que somos todos diferentes, e chamam atenção para o fato de que isso não significa que somos superiores ou inferiores. No paradigma da inclusão, existe uma preocupação em incluir os excluídos, porém, inserindo, fixando, acomodando cada um deles em um modelo normalizado de sociedade, como seres que obrigatoriamente precisam adaptar-se para sobreviver. Então, nesse caso, não precisamos nem devemos acreditar que a inclusão não deu certo e que seu fracasso se deve às diferenças. É preciso olhar além, para um projeto de sociedade com suas relações de poder, um poder que é mantido, que opera reforçando a colonialidade, sem espaço para as diferenças, inferiorizando e subalternizando por meio de mecanismos e estratégias que ao longo do tempo ficam mais sofisticadas, mobilizando processos de manipulação que

auxiliam na arquitetura e construção de uma sociedade hegemônica.

Nesse cenário de exclusão, percebemos a fragilidade da legislação, que assegura acesso, garantindo vaga para alunos com deficiência, mas com uma política preocupada em aproximar essas pessoas de uma sociedade “normal”. O Estado, pois, preocupa-se em diminuir conflitos, em elaborar e fixar discursos de que o problema foi resolvido, minimizando o surgimento de movimentos sociais e perpetuando o controle e o poder hegemônico. Reforço esse pensamento lembrando que, quando realizamos especializações na área da Educação Especial, basicamente temos aulas da legislação da Educação Especial e da sua história. Nessas aulas, geralmente é apresentada uma linha do tempo que transmite progresso, passando por: exclusão, segregação, integração e inclusão. No entanto, ainda não atingimos o patamar da inclusão, pois falta uma epistemologia, a perspectiva das diferenças, como a dos Estudos Culturais e de outras visões que possam contribuir de outras maneiras para lidar com a diferença.

1.3 Quem é o “outro” no ambiente escolar?

Quem é o outro que desliza, roda e caminha pelo pátio da escola? Até os seus caminhos e trilhos são diferentes no ambiente escolar, que, assim como cidades e bairros, não oferece um caminho regular. O aluno com deficiência, muitas vezes, parece ser invisível, não ocupa o espaço na escola, está sempre nas margens. É preciso refletir sobre onde eles ficam, por onde andam, as posições que ocupam nesse espaço.

Para avançar nesta discussão, pode-se dizer que essas posições acabam sendo determinadas sob a lógica da homogeneização (SKLIAR, 2003), que não aceita singularidades. Aproveitando a concepção de espaço de Skliar (2003), observa-se que o espaço é organizado pelo mapa da mesmidade. Há o centro, e quem está no entorno ou distante, habitando a periferia, é marginalizado.

A existência dos periféricos é direcionada pela busca de mecanismos e pelo esforço para ocupar o centro e ser como os outros, mediante um padrão, um modelo de perfeição a ser alcançado. Na mesmidade, as inclusões e as exclusões são baseadas em normatizações e normalizações. Afinal, todas as pessoas desejam as mesmas coisas e têm os mesmos objetivos para alcançar? Se a resposta for não, o que parece ser mais coerente, estará justificada a necessidade de romper com a lógica da mesmidade, que supõe que todos desejam as mesmas coisas. No entanto, no cotidiano escolar, ainda temos alunos que continuam às margens do processo educacional, “e as periferias, as bordas, o marginal, o

excluído, cuja única razão da sua existência deveria ser esforçar-se para entrar, para ser incluído, para estar no centro, para ocupá-lo e assim ser, finalmente, como os demais” (SKLIAR, 2003, p. 99).

Faz-se necessário refletir sobre essa busca contínua pela normalização das deficiências, um processo perverso em que o sujeito outro, o excluído, é o principal responsável por sua inclusão, com a responsabilidade de conseguir realizar, produzir, desenvolver suas funcionalidades como os demais. Estou falando de alunos que, em sua maioria, conciliam sua vida com atendimentos clínicos, consultas médicas, mas que, mesmo quando presentes, parecem ser invisíveis. Não escondo a pretensão de rasgar o manto romântico da presença dos alunos com deficiência na escola e de desvelar o que enfrentam no ambiente escolar. Dentre as inúmeras discussões que poderíamos levantar, vou pela linha da invisibilidade das diferenças, considerando-a como uma barreira que, para ser vencida, implica a desconstrução de estereótipos. Bhabha (1998) discorre sobre a estratégia discursiva que define e marca as diferenças de forma reducionista, que subalterniza e favorece a hierarquização. As diferenças que transitam pela escola evidenciam a necessidade de refletirmos e de reconhecê-las – o corpo diferente, as potencialidades do aluno pautadas na resistência, na luta, na valorização e no combate à visão reducionista, que marca com estereótipos e, por vezes, destaca a deficiência.

Isso fica muito claro quando mais uma vez pergunto: “quem é o ‘outro’?” E agora, com a angústia da escola e os discursos que ecoam por esse ambiente, são muito prováveis as respostas: “o Down”, “o autista do 3º ano”, “o deficiente” ou “aquele que bate”. Percebemos que o sujeito outro é basicamente conhecido pelo estereótipo e marcado pela sua diferença, tendo sua presença ignorada. Desse modo, esses sujeitos acabam sendo conhecidos, reconhecidos e definidos por sua deficiência. Definimos aqui um processo silencioso, com mecanismos que buscam invisibilizar e marcar o sujeito “outro” nos espaços, com características que reproduzem o modelo colonial, inferiorizando a presença da diferença no espaço e não reconhecendo a sua importância.

O “outro”, neste estudo, é o aluno considerado da “Educação Especial”, defendendo-se os termos “aluno com deficiência”, “pessoa com deficiência”.

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. E esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13/12/06, ratificado, com equivalência de emenda constitucional,

através do Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, do Congresso Nacional; e foi promulgado através do Decreto n. 6.949, de 25/8/09. (SASSAKI, 2013, p.6)

Parecem existir intenções de distanciar a palavra “deficiência”, considerada como algo ruim diante da insistência dos discursos coloniais, em meio a um processo de normalização. Explico esse ponto de vista com as terminologias que já foram utilizadas ou que ainda são mantidas na legislação e nos documentos públicos e exemplifico com o termo: “portador de necessidades especiais”.

Os movimentos de pessoas com deficiência estão empenhados em gritar para a sociedade que a pessoa é o que importa – e sim, com deficiência. Sasaki (2013) diz que “pessoas com deficiência” é o termo cada vez mais aceito e afirma que, no maior evento das organizações de pessoas com deficiência, denominado “Encontrão”, realizado no Recife em 2000, conclamou-se esse termo. A pessoa, o humano, o sujeito, que infelizmente não é escutado e é constantemente inferiorizado, vem antes da deficiência e busca o seu espaço.

Percebemos um percurso que deve ser tratado como um projeto de sociedade, que demanda dialogarmos com as diferenças na escola, combatendo as marcas provocadas pelo colonialismo. A escola acaba fundamentando-se na ambição de ensinar, apoiada na rigidez da grade curricular. Porém, mesmo com a característica de excluir, marcar e reforçar discursos coloniais, a escola pode ser ressignificada, aproveitando-se da emergente necessidade de pensar uma educação outra, de sensibilizar seus olhares para atividades pedagógicas que possam ser mediadas para a vivência e o prazer de fazer junto, com orientações, adequações, participação dos alunos, ações de valorização e reconhecimento das diferenças, no esforço de construir uma sociedade inclusiva.

Trata-se de uma construção a partir da aproximação das fronteiras do “outro”, com “novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20). Essa construção pode ocorrer a partir de pesquisas que buscam ouvir a concepção de inclusão dos professores e o que pensam sobre a deficiência do aluno.

Emerge a importância de atitudes de enfrentamento que vão além das tecnologias assistivas, dos materiais adequados ou da acessibilidade, mesmo reconhecendo a importância e a necessidade destes. Precisamos discutir essa problemática na escola, com ações e projetos que reconheçam que a diferença é inerente à riqueza da diversidade humana, da vida. Portanto, valorizar as diferenças é uma postura política! Não é apenas sobre qual profissional atende o aluno com deficiência, ou quantos profissionais o estão acompanhando, ou quais

projetos são executados – é sobre o que a comunidade escolar pensa a respeito desse sujeito “outro”, que é diferente, que quer ter visibilidade, ser reconhecido e, por fim, valorizado.

Esta discussão é complexa e envolve a análise do espaço, dos estereótipos e do processo de normalização que protagoniza ou é palco da invisibilidade. Em tal cenário, do “outro” invisível, como fica a identidade da pessoa com deficiência? Interrogando sobre as práticas da escola, quais delas evidenciam o potencial da pessoa com deficiência? Estas são perguntas negligenciadas, e as respostas surgem a partir do momento em que escutamos com atenção, rompendo com discursos coloniais. Isso pode favorecer o despertar para a compreensão de quem são os “outros” e a ruptura com a mesmidade (SKLIAR 2003), abrindo espaços para as diferenças e, por fim, proporcionando-nos o prazer de conhecer e reconhecer o “outro”, enfrentando o drama e os anseios provocados pela invisibilidade diante do direito de ser e existir.

1.4 O contexto escolar e a inclusão

Uma escola inclusiva ainda é estruturada e vista em um campo imaginário como um lugar paradoxal. Na realidade em que vivemos, organizada em um jogo simbólico, as características do modelo do sistema escolar dificultam e até mesmo inviabilizam a inclusão: “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações” (MANTOAN, 2003, p. 12). As propostas de inclusão são desafiadoras, sendo necessário um processo de mudança de conceitos tradicionais da escola. Segundo Skliar (2001), é importante considerar quais os sentidos da compreensão de mudanças em educação:

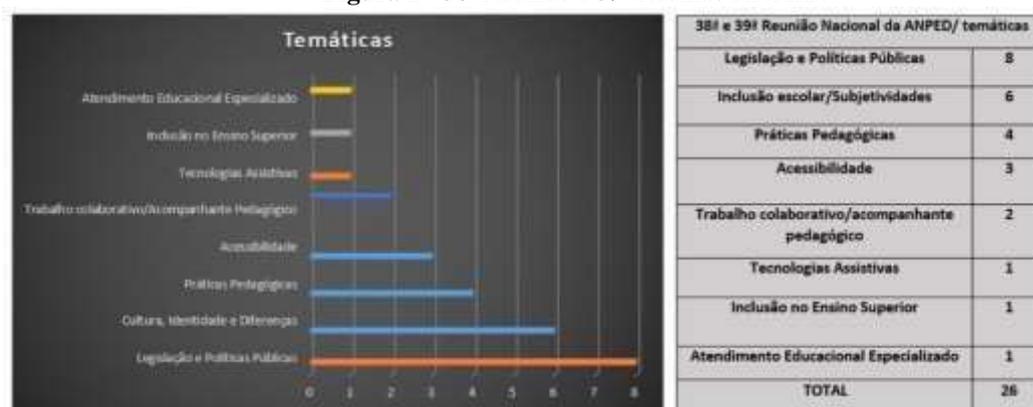
Parece-me que uma primeira abordagem desta questão deveria considerar o/s sentido/s do que se compreende como mudanças em educação. Se o que está em jogo hoje, sobretudo, é a compreensão de que a "inclusão", a "escola inclusiva" constituiu-se como mudança, é necessário então começar a nossa reflexão acerca do/s sentido/s implicados na ideia mesma de mudança/s em educação. (SKLIAR, 2001, p. 12).

Dadas as incertezas sobre a “inclusão” ou a “escola inclusiva”, Skliar (2001) discute, em seu artigo, que esses termos se constituíram como mudanças em Educação. Dentre elas, Skliar (2001) aponta que as “mudanças textuais/e ou legais” acabam formando a concepção de transformação e estão, muitas vezes, relacionadas à legislação. Essa situação vai ao encontro dos resultados do mapeamento realizado em 2022, em uma atividade do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Foi feita uma

análise dos trabalhos do GT 15 (Educação Especial) das reuniões da ANPED. Na 38ª reunião (2017) e na 39ª reunião (2019), foram analisados 26 trabalhos, sendo que, em 2017, foram apresentados seis trabalhos. Em 2019, foram 20 trabalhos. Nas reuniões, foram abordadas as seguintes temáticas: Legislação e Políticas Públicas, Inclusão Escolar/Subjetividades, Práticas Pedagógicas e Acessibilidade.

As pesquisas abordando Legislação e Políticas Públicas estão no topo das temáticas abordadas.

Figura 1 - 38ª Reunião e 39ª Reunião ANPED.



Fonte: Arquivo do autor.

Primeiramente, temos que levar em consideração a construção dos dados, que permite avanços, já que a Educação Especial é uma temática abordada em muitos estudos, e um percurso de mudanças vem ocupando um espaço significativo em produções acadêmicas. É possível perceber aumento no quantitativo de trabalhos, comparando-se a reunião de 2017 e a de 2019, e as temáticas Legislação e Políticas Públicas são predominantes.

A cultura, a identidade e as diferenças estão presentes nas pesquisas e ocupam um espaço significativo, inclusive com um quantitativo muito próximo ao das Legislações e Políticas Públicas. Compreendo a importância das pesquisas na área de legislação e não tenho objetivos de quantificar as produções, indicando avanços e retrocessos, mas não posso deixar de apontar como vêm sendo caracterizadas as mudanças que miram a inclusão, com concepções construídas conforme previsto em documentos oficiais. Segundo Skliar (2001), estes precisam ser compreendidos de uma forma mais complexa, indo além e sendo construídos a partir das vozes dos sujeitos:

Neste sentido, quando se fala da mudança da escola excludente para uma escola inclusiva, considera-se a declaração de Salamanca ou a Lei de Diretrizes Básicas ou, segundo o país em questão, todo documento oficial que deve ser considerado o fundamento principal para as mudanças. Sem

querer ignorar a importância da produção técnica das secretarias de educação e/ou dos organismos internacionais, sou da opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida. Como pontos de chegada, elas necessariamente deverão incluir no seu discurso as traduções que realizam os professores, sindicatos, pais e todos os sujeitos envolvidos. (SKLIAR, 2001, p. 12).

Portanto, é importante que haja pesquisas e epistemologias que permitam reconhecer a escola como excludente, mas que tenham condições de discutir as mudanças necessárias, as transformações no currículo, a formação de professores, os mecanismos de representação e a questão das identidades. Dessa forma, contemplarão dimensões que podem contribuir para o entendimento do significado das transformações possibilitadas pela educação, como sugere Skliar (2001).

A perspectiva dos Estudos Culturais abre um caminho para olharmos para o sujeito e reconhecermos as suas identidades, não sendo uma epistemologia única ou incontestável.

O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. Como Santos (1995) nos aponta, a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. (MANTOAN, 2003, p. 12)

Com essa concepção, a intenção é provocar uma discussão que vai além do dualismo escola “regular” e escola “especializada”. Quando se fala de escola especializada, Skliar (2001) diz que “o sujeito típico da Educação Especial é aquele sujeito incompleto, que deve ser medicalizado, corrigido, disciplinado, curado.” (SKLIAR, 2001, p. 17).

No contexto da escola inclusiva, a escolarização, com as suas “adequações”, tem suas forças voltadas para a normalização do sujeito. O ambiente escolar tem dificuldade para reconhecer o aluno com deficiência, que é forçado a entrar em uma “forma”, um molde para aproximar-se do que os outros são:

É claro que a escola inclusiva fala dos deficientes como sujeitos da escola regular, dentro de uma perspectiva não igualmente clara do significado da escola para todos. Porém, se a escola regular coloca como requisito da escolarização o sujeito deixar de ser deficiente para ser como os outros, esses sujeitos voltam mais uma vez a ser incluídos na lógica da deficiência. (SKLIAR, 2001, p. 17)

Portanto, a vaga para aluno com deficiência na escola “regular” é garantida. A escola

apresenta-se como inclusiva, mas o sistema escolar permanece focado na deficiência, na

dificuldade e na limitação. É mantido o discurso de que é direito do aluno estar naquele ambiente, aprender a mesma coisa que os demais, cumprir o que é previsto no currículo, um currículo elaborado em conformidade com a base comum, ou seja, com aquilo que é para todos em todos os lugares do Brasil. A identidade da pessoa com deficiência faz parte do “todos” – ou será que a sua presença pode ter sido ignorada, desconhecida? Será que a escola ainda é um lugar que não reconhece a identidade da pessoa com deficiência?

É muito comum ouvirmos na escola que o aluno é da “Educação Especial”, isso em uma escola considerada “regular”, que deveria ser inclusiva. É como se o aluno com deficiência não pertencesse integralmente ao lugar, ao ambiente escolar: “de outro lado, a escola inclusiva, parece mais um novo enfoque da Educação Especial e não da educação no geral. O movimento acontece para a escola regular e não desde a escola regular.” (SKLIAR, 2001, p. 17). As ações inclusivas parecem estar sempre vindo para a escola, e não sendo construídas na escola, com a comunidade escolar.

De modo semelhante, as formações dos professores acabam sendo direcionadas somente para os profissionais que atuam na Educação Especial. Essa forma de pensar acaba apontando para um especialista em determinada deficiência como o profissional especializado, sendo “quem sabe trabalhar” com o aluno.

O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência. (MANTOAN, 2003, p. 46)

Com essa lógica, ocorre o afastamento do professor e do aluno. Geralmente, o conteúdo das formações são informações sobre deficiências, com pouco espaço para práticas pedagógicas; por sua vez, as discussões sobre inclusão, considerando as diferenças, as identidades, as representações, acabam não se efetivando.

Neste sentido, considero que a formação dos professores - tanto de Educação Especial, como de educação regular - deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, já apontada anteriormente, nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos. Se isso não acontecer pode ocorrer, como de fato já ocorre, que os mesmos discursos e as mesmas representações criticadas e atribuídas à Educação Especial atravessem livremente para o mundo da escola regular; isto é: que a deficiência, como retórica social, continue sendo deficiência na retórica escolar. Em função disto, não concordo em que o professor deve-se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um

reprodutor "inocente" e "ingênuo" de fronteiras de exclusão/inclusão. (SKLIAR, 2001, p. 18)

Portanto, torna-se necessária a discussão sobre o campo cultural na Educação Especial, em debates que envolvem a inclusão e a exclusão. A inclusão, mesmo com os avanços e as mudanças, ainda tem seus objetivos conflitantes. Trata-se de incluir os alunos na escola “regular”, longe da ideia de defender a escola especializada ou a escola inclusiva. Algumas questões sobre a inclusão, segundo Skliar (2015), precisam ser mais problematizadas:

Ou seja, a afirmação “devemos estar todos juntos” foi imperiosamente destacada, mas ao mesmo tempo a pergunta “para quê e como é este estar juntos?” ficou relegada a um segundo plano ou, diretamente, não tem sido motivo de debate e aprofundamento. De certo modo parece ficar claro que devemos estar juntos no sistema educacional, mas ainda não dispomos de um pensamento firme sobre esse encontro em si, da relação pedagógica como tal. (SKLIAR, 2015, p. 17)

O encontro com o “outro”, com as diferenças, ainda está coberto por tensões. Daí a relevância de discutir sobre estarmos juntos e a percepção da necessidade de atenção, de compromisso com a singularidade de cada um. Vale destacar as questões de igualdade na diferença como aspectos importantes para avançarmos no percurso de uma educação plural, desconstruindo um sistema de normas rígidas, conforme apontado nas pesquisas de Skliar (2001, 2003, 2011).

Com esta breve discussão sobre a inclusão na perspectiva das diferenças, no próximo capítulo, aborda-se o campo da cultura na Educação Física e as suas relações com as práticas corporais.

CAPÍTULO II

AS CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DA CULTURA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, descreve-se como a “cultura” vem sendo discutida historicamente por autores da área de Educação Física. Além disso, demonstram-se outras possibilidades para as práticas corporais, mirando a libertação das amarras da hegemonia esportiva e destacando a perspectiva cultural para essa ruptura. Também são trazidos a terminologia e alguns conceitos utilizados quando se discutem as práticas corporais de aventura.

2.1 Cultura e Educação Física

A escola, tradicionalmente, é um ambiente sitiado por doutrinas comportamentais. Sua estrutura remete a intenções de conter, dominar e manter crianças o máximo de tempo possível em silêncio entre quatro paredes para “receberem” o conhecimento. Os conteúdos são transmitidos de forma expositiva, geralmente escritos no quadro ou apresentados em uma atividade impressa em preto e branco disposta na mesa. Essa prática, ao longo da história, sofreu poucas alterações. Candau (2011) reconhece a presença da discussão sobre a dimensão cultural e o ato educacional nas contribuições do grande autor da educação brasileira, Paulo Freire, mas, ao mesmo tempo, afirma que as “contribuições de Paulo Freire se desenvolveram de modo mais significativo no âmbito da educação não formal.” (CANDAU, 2011, p. 245).

Alguns professores, considerando o ambiente escolar com essas características, esforçam-se para defender a ludicidade, a criatividade, a autonomia e o poder das brincadeiras e dos jogos; no entanto, na ação, o sistema escolar é estruturalmente uma grande contradição. “Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas.” (CANDAU, 2011, p. 245).

Nesse contexto, a Educação Física é um fenômeno na escola, já que em outros componentes curriculares, podemos dizer que é uma sentença para os alunos ficarem em sala de aula. A Educação Física é um componente curricular que permite sair da sala de aula, participar de jogos e atividades esportivas, isso justifica seu *status* para os alunos. Daolio e

Oliveira (2014) afirmam que isso faz com que a Educação Física, historicamente, tenha a sua imagem consolidada como um componente curricular com menor rigidez, uma oportunidade de romper com a rotina da sala de aula.

Para compreendermos a perspectiva cultural na Educação Física e a sua importância, é preciso caracterizar esse lugar. A Educação Física na escola ocupa um espaço estrutural presente no currículo, sendo um componente curricular obrigatório. No entanto, mesmo com tantos avanços, como a regulamentação do profissional de Educação Física, professores com graduação e diferentes especializações, ela não tem espaço nas ações da escola e importância no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, justifico a contradição que apresentei acima, pois a disciplina que trabalha com as diferentes expressões culturais por meio de jogos, brincadeiras e ludicidade, muitas vezes, é reduzida justamente por essa característica. Portanto, reforço mais uma vez a lógica da homogeneização relacionada às práticas pedagógicas presentes no sistema escolar (CANDAUI, 2011).

O componente curricular Educação Física é lembrado, mas para cobranças de como poderá ajudar "mais" no processo de ensino-aprendizagem, em um discurso que encara como "menos" aquilo que é fundamental para a aprendizagem. Esse diálogo torna-se aversivo para quem considera a cultura em suas aulas, as diferenças, as alteridades e a diversidade. Justifico isso porque tais "orientações" são carregadas pela perspectiva biológica e reduzem o trabalho realizado. A desvalorização do papel da Educação Física na escola é justamente porque a escola ignorou as potencialidades educacionais dos jogos, das brincadeiras, dos esportes e de outras expressões culturais, como a dança.

Os professores de Educação Física sofrem com as solicitações de trabalhar com elementos do desenvolvimento psicomotor. Isso se justifica com a frase clássica: "Tem que desenvolver a lateralidade", por vezes repetida por coordenadores pedagógicos e professores de outras áreas.

Outra situação corriqueira é a de professores de outros componentes curriculares verbalizando que o professor de Educação Física deve auxiliar em seus conteúdos. Para Oliveira e Daolio (2014), essa é a consolidação da imagem da Educação Física como um apoio pedagógico para outras disciplinas, situação também discutida por Bracht (2003). Tenho que reconhecer que o ensino integrado e a interdisciplinaridade são termos interessantes e que devem ser explorados. No entanto, transformar um componente curricular em disciplina auxiliar demonstra o que outros professores pensam sobre a Educação Física.

Freire (1989), um dos autores mais conhecidos da Educação Física, fala sobre a importância de ela ser valorizada na escola. Ele ressalta que a Educação Física não deve servir

como complemento ou auxílio às outras disciplinas. Vale lembrar que essa crítica vem de Freire (1989), um autor que, em sua abordagem, dá ênfase para o desenvolvimento cognitivo, mas não abre mão da Educação Física, que serve ao aluno, e não a outros componentes curriculares. Infelizmente, a escola é permeada por discursos que apontam o anseio de desenvolver habilidades motoras para a aquisição de leitura e escrita. Esse enfoque nos conhecimentos acadêmicos acaba sugerindo que estes são superiores, não reconhecendo o valor das vivências e das experiências das diferentes expressões culturais no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, não basta discutir a importância das práticas corporais na escola; é necessário caracterizar a visão que a escola tem do componente curricular responsável por essas vivências. Até aqui, mesmo sabendo das diferentes abordagens pedagógicas, inclusive a cultural, que são desenvolvidas na escola, não podemos deixar de reconhecer o perfil biológico da Educação Física, definida e percebida na escola por essa característica, o que reduz sua perspectiva cultural.

Para Hall (1997), a ação social, em sua prática, gera diversos sistemas de significação que a humanidade usa para estabelecer o significado das coisas, codificando, organizando e regulando a conduta das relações entre as pessoas. Hall (1997) explica que são esses sistemas ou códigos que orientam as nossas ações, o que nos permite interpretar o significado das ações dos outros. Esse processo compõe as nossas "culturas", e toda ação é "cultural". Todas as práticas sociais expressam-se gerando significados. Nesse sentido, o corpo também é efeito de diferentes significados.

Porém, nem sempre a cultura é compreendida no plural ou entendida como toda ação de determinados sujeitos ou grupos. O termo "cultura", muitas vezes, é associado a quem tem mais conhecimento, e quem "não tem cultura" é visto como quem tem pouco conhecimento.

Acreditamos que, em um momento histórico brasileiro em que Paulo Freire tem sido atacado pelo campo conservador, propor pistas e possibilidades de articulá-lo com os Estudos Culturais pode ter uma relevância ímpar. Tal articulação pode ser fundamental para que os Estudos Culturais não se distanciem de sua origem histórica, do Centro de Birmingham, no sentido de colocar em xeque a concepção arnoldiana de cultura, segundo a qual há grupos que possuem cultura ou pertencem à alta cultura e outros que não possuem cultura ou pertencem à baixa cultura. (BACKES, PAVAN e FETZNER, 2021, p. 4)

Na prática, podemos falar sobre expressões culturais marcantes, como a música.

É comum ouvirmos, principalmente em discursos conservadores, que *funk* ou *rap* é “coisa” de gente “sem cultura”, principalmente porque esses estilos musicais são produzidos em comunidades periféricas, nas favelas, e escutados amplamente nesses lugares. Já os costumes que remetem a classes sociais altas, produzidos em lugares com destaque na sociedade, “centralizados”, são considerados como de quem “tem cultura”.

Em meio a esse cenário, temos o corpo, que é moldado e imposto conforme esses diversos discursos. O corpo magro, com cintura fina, é considerado algo a ser alcançado pelas mulheres, representando beleza e saúde, assim como o corpo atlético, *fitness*, musculoso, é idealizado e cultuado na academia.

Daolio (1995) apresenta a duplicidade do termo “cultura” na área de Educação Física. O autor usa o exemplo de cultura do corpo, relacionando-o com a prática do fisiculturismo. Nesse caso, a pessoa cultua o corpo e, por meio de exercícios físicos e dietas rigorosas, realiza treinos físicos para atingir o corpo “ideal”. O foco são os músculos cada vez maiores e o menor percentual possível de gordura. No entanto, o termo “cultura” também é reconhecido na dimensão social. A Educação Física, componente curricular escolar que trabalha com o corpo e o movimento, por muito tempo não considerou a abordagem cultural um desafio, que, aliás, é contemporâneo, mas que vem sendo transformado. “Somente a partir da década de 1980, com o incremento do debate acadêmico na educação física, o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na educação física.” (DAOLIO, 1995, p.9).

Há pouco mais de 40 anos, o “movimento renovador da educação física” desafiou a matriz biológica com produções teóricas. Soares (1980) aborda a importância de olharmos para as pessoas em sua totalidade, para a sua humanidade. Em razão da predominância das ciências biológicas, o corpo era visto apenas por uma perspectiva, e sua integralidade acabava sendo ignorada.

A crise da Educação Física nas décadas de 80 e 90 protagonizou a inserção de outras maneiras de enxergar o corpo, as representações e as manifestações culturais. O olhar biológico enxergava o corpo somente como uma máquina biológica, funcional, sem considerar as dimensões socioculturais.

O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a educação física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas. (DAOLIO, 2004, p. 9)

O movimento renovador da Educação Física foi importante por firmar teoricamente produções com discussões que reconhecem os objetivos da Educação Física, compreendendo o corpo e o movimento como fenômenos histórico-culturais (BRACHT 1999).

O termo “cultura” aproxima-se dos objetivos da Educação Física, mas, ao mesmo tempo, como afirmei anteriormente, os conceitos levam a um cenário problemático, com muitas contradições. Quando digo isso, penso no que é a cultura na Educação Física, pois a palavra é muito utilizada teoricamente, mas nem sempre com o seu significado e, muitas vezes, sem relevância para a dimensão cultural.

Daolio (2004) retrata esse ambiente contraditório no livro *Educação Física e o conceito de cultura*. O autor faz uma análise de alguns autores e alguns livros que iniciaram abordagens de Educação Física escolar, verificando produções e discussões de diversos teóricos entre as décadas de 1980 e 1990 considerados clássicos na área de Educação Física. Os autores analisados foram: Go Tani (1988), João Batista Freire (1989), Kunz (1991, 1994) e o Coletivo de Autores (1992), além de várias produções de Valter Bracht e Mauro Betti, autores mais atuais da área.

Os autores analisados estão presentes nas leituras dos cursos superiores de licenciatura em Educação Física. Aproveito as considerações de Daolio (2004) para entender como a cultura vem sendo utilizada no meio acadêmico historicamente, formando professores de Educação Física. Destaco que o autor Jocimar Daolio será considerado nesta pesquisa, principalmente, por ser um pioneiro na abordagem cultural da Educação Física, por ser reconhecido no meio acadêmico por suas contribuições e por ter feito parte do chamado movimento renovador da Educação Física.

Em Go Tani (1988), a "cultura" surge em suas discussões do desenvolvimento motor, e a dimensão cultural aparece como uma mera consequência. O autor defende a abordagem desenvolvimentista, que prioriza a aprendizagem motora. Segundo Daolio (2004):

Enfim, aceitar que a educação física trata do movimento consiste em secundarizar a dimensão cultural em relação ao cérebro humano, afirmando a base biológica como primordial para a compreensão da área, como se a cultura fosse consequência, ou produção das atividades cerebrais. Em contrapartida, afirmar que a educação física trata da cultura de movimento faz com que se priorize a dinâmica sociocultural na explicação das ações humanas. (DAOLIO, 2004, p. 18).

Daolio (2004) explica como aparece o conceito de cultura em Freire (1989):

O conceito de cultura, quase sempre acompanhado da palavra "infantil",

utilizado pelo autor parece referir-se a algum elemento que foi internalizado pelo indivíduo, enriquecendo-o, sem dúvida, e interferindo em sua personalidade, fazendo-o mais capaz de interagir com o meio e com os outros. Parece um conceito "psicologizado", na medida em que enfatiza a direção do indivíduo para a sociedade e não o vê como um ser, além de psíquico, eminentemente social. É louvável a preocupação do autor em preservar a tradição de jogos e brinquedos corporais presentes nas crianças, porém falta a esse conceito de cultura a necessária consideração de que, embora seja internalizada pelos indivíduos, é também pública, gerada e constantemente atualizada nos contextos onde se realiza. (DAOLIO, 2004, p.20)

O conhecido e autodenominado Coletivo de Autores (1992) defende a abordagem crítico-superadora e posiciona-se claramente em oposição à perspectiva tradicional da Educação Física. O Coletivo fundamentou a expressão "Cultura Corporal", extremamente utilizada atualmente. Segundo os autores, a visão anteriormente citada favoreceu a estrutura da sociedade capitalista, sendo interessante apenas para a classe dominante no poder.

O inegável mérito da abordagem crítico-superadora foi o estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da educação física. Assim, as várias manifestações corporais humanas, em vez de serem tomadas como conteúdos tradicionais estanques da área - ou, como vimos na abordagem desenvolvimentista, como estímulos, expressões ou auxílio para o desenvolvimento motor - devem ser vistas como construções históricas da humanidade. (DAOLIO, 2004, p. 22)

Daolio (2004) reconhece que os autores fazem referência à "Cultura Corporal", inclusive, como patrimônio da humanidade, apontando a questão do acúmulo de conhecimentos. Porém, a ideia de que os conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo da história são atualizados e ressignificados, segundo o autor, é uma discussão que não avança.

Já Kunz (1991) prefere utilizar o termo "Cultura do Movimento". O autor entende que "Cultura Corporal" pode indicar a dicotomia mente e corpo, por unanimidade superada no meio acadêmico.

Mesmo com os avanços das ciências sociais, que hoje são reconhecidas na Educação Física escolar, a análise de Daolio (2004), com a presença das leituras consideradas como clássicos da área, leva-nos a refletir que a formação do professor de Educação Física apresenta a palavra "cultura" com diversos significados, e nem todos envolvem a dimensão sociocultural como uma prioridade. Assim, a abordagem cultural na Educação Física torna-se confusa, o que não favorece o seu reconhecimento no ambiente escolar. Mesmo avançando algumas décadas em movimentos que buscaram romper com o paradigma das ciências biológicas, a atuação do professor de Educação Física é comprometida, pois, como vimos, o referencial teórico da área analisado por Daolio (2004) demonstra fragilidade no modo como

a cultura é vista e utilizada na Educação Física.

Daolio (2004), analisando cultura em Bracht (1992), afirma que o autor reconhece a discussão na dimensão cultural como prioritária na análise e na compreensão do ser humano e fala sobre a atenção com os múltiplos conceitos. O autor alerta que não basta discutir a Educação Física na perspectiva da cultura para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, uma vez que o conceito de cultura pode ser definido também em termos politicamente conservadores (DAOLIO, 2004).

Daolio (2009), após cinco anos da publicação de sua análise sobre como o conceito de cultura é abordado por autores da Educação Física brasileira, explica que alguns permanecem reféns do que ele chama de “paradigmas da ordem”. Este, em sua visão, foi e continua sendo um controle ou uma domesticação não apenas do indivíduo, como também da subjetividade e da história. Porém, o autor destaca que outros pesquisadores estão rompendo com esses elementos da ordem, considerando a proposta de uma “educação física da desordem”, que ele havia apresentado anteriormente:

A discussão de cultura estaria libertando na educação física os chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade. (DAOLIO, 2004, p. 41)

Conforme Daolio (2016), as diferentes visões impulsionadas na década de 80 favoreceram, de alguma forma, as mudanças na Educação Física escolar, principalmente pelas discussões da cultura na Educação Física:

O que me parece fundamental é afirmar que a Educação Física sofreu profundas mudanças a partir da incorporação de referenciais das Ciências Humanas e Sociais, e essa mudança torna-se irreversível, porque gerou uma série de decorrências nos currículos dos cursos de graduação, nas pesquisas desenvolvidas pela área, nas publicações decorrentes dessas pesquisas, nas aulas de Educação Física em escolas de Ensino Fundamental e médio, e na própria concepção que os profissionais da área possuem hoje em dia, acerca dos objetivos da Educação Física e sua inserção na escola (DAOLIO, 2016, p. 71)

Até aqui, vimos os conceitos de cultura na Educação Física e o processo de transformação que vem ocorrendo. Porém, preciso definir minha compreensão de cultura. Com Hall (1997), entendo que toda ação é cultural (HALL, 1997), o que é determinante para fazermos uma leitura da sociedade e da escola. Diferentes culturas são construídas por mecanismos que operam por intermédio dos discursos, que estruturam os grupos da sociedade em meio a relações de poder (HALL, 1997).

Entendo que esse conceito de cultura poderá causar impacto e mexer com as estruturas diante das críticas levantadas inicialmente sobre a escola. Não podemos desqualificar as produções que se esforçaram para discutir a cultura na Educação Física. Cada um em seu tempo, com aquilo que tinha de conhecimento até aquele momento, não deixou de possuir mérito em ter provocado discussões que permitiram gerar transformações.

Uma Educação Física que considere a dimensão cultural certamente vai abalar o modelo imposto de escola, o que pode ser explorado com muita potência, tendo em vista a explosão de expressões culturais presentes nos objetivos da Educação Física. Quando falo em abalar o modelo imposto, resalto que a escola é o ambiente mais incrível quando defendemos as diferentes expressões culturais e as valorizamos.

Valorizar as diferentes expressões culturais é abrir um caminho para a escola desafiar a estrutura monocultural. As aulas podem ser espaços que valorizam as diferenças, ao contrário de uma sociedade hegemônica, que as reduz, não as reconhece e impõe um sujeito superior que domina o sujeito "outro", somente o tolera e o enxerga de maneira subalternizada.

Essas marcas estão presentes na escola. A sala de aula do professor de Educação Física é a quadra de esportes, local que insiste em reproduzir modalidades esportivas já determinadas. É comum depararmos com planos anuais que priorizam e elencam modalidades esportivas que devem ser trabalhadas, dentre elas: futsal (a referência é o futebol), basquete, voleibol e handebol.

Existe uma predominância de determinados conteúdos trabalhados na escola, preferencialmente aqueles ligados às modalidades esportivas tradicionais (futebol, basquete, vôlei e handebol), os quais já são bastante abordados durante as aulas de Educação Física Escolar. (TAHARA e FILHO, 2013, p. 62)

Não é somente sobre o esporte, mas como ele é abordado, considerando o histórico da cultura na Educação Física, com significados e sentidos teóricos diferentes ou até mesmo ausentes. Mesmo com a marca biológica e esportivista, a Educação Física está se reconfigurando. A escola parece dar sinais de estar no ponto mais alto da curva de uma crise paradigmática, quando conceitos e epistemologias rígidas, que não aceitam dialogar com as diferenças, são esgotados e não dão conta dos desafios da sociedade. Esse modelo começa a ser questionado, mesmo que em microespaços, e ações são planejadas considerando as diferentes expressões culturais e conhecimentos que passaram a transitar pela escola. Na verdade, essas diferenças já estavam por lá, mas permeadas por um processo de invisibilidade. Enxergo aí semelhanças com a virada cultural, já retratada por Hall (1997): “o mesmo que

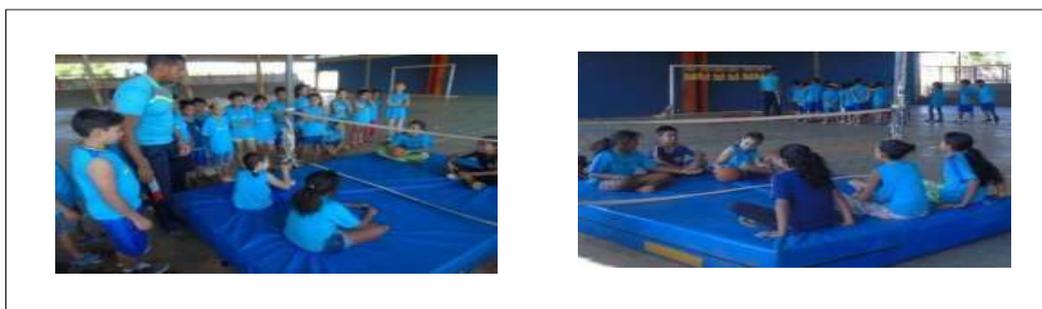
ocorre no mundo e na vida social, também acontece em termos de conhecimento, de teoria e de nossas compreensões. Nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de — cultural.” (HALL, 1997, p.9).

Vivemos tempos de discussões da inclusão do outro. Em determinados lugares eem minha experiência, posso dizer que, mesmo sem essa visão acadêmica, de alguma forma, não somente eu, mas também outros professores, tivemos um contexto revelado, com o outro visível por uma lente das ciências humanas e sociais:

Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente — embora a mudança nos hábitos de pensar sempre seja um processo lento e desigual, e não sem poderosos ataques à retaguarda (tais como, por exemplo, os costumeiros ataques lançados contra os Estudos Culturais e da mídia elaborados pelas disciplinas tradicionais que sentem-se um tanto contrariadas ou deslocadas pela sua existência). (HALL, 1997, p. 9)

Pouco mais de 20 anos dessa publicação de Hall (1997), ainda nos assentamos sobre as dificuldades em desafiar as disciplinas tradicionais, e é possível perceber esse processo lento citado por Hall (1997). Nota-se isso quando há mudança do modo de pensar, favorecendo inúmeras possibilidades, um caminho para oferecermos outras atividades, inclusive no esporte. Nas imagens abaixo, podemos ver uma proposta que utilizei em minhas aulas, em que os alunos vivenciaram a modalidade de voleibol sentado, versão adaptada da modalidade de voleibol, juntamente com a aluna da turma que tem uma deficiência física. A aula foi organizada em estações, sendo a outra atividade de precisão, “acerte o alvo”. Todos passaram pelas duas experiências.

Figura 2 - Aula de Educação Física.



Fonte: Arquivo do autor.

Sabemos que a Educação Física tradicional se apropriou do esporte com uma abordagem hegemônica, mas, como foi visto nas imagens acima, o esporte é um grande fenômeno social. Essa aula foi interessante, principalmente pelo desconforto dos alunos sem deficiência em realizar uma atividade sentados e com manejo de bola, em comparação com a realidade da aluna que utiliza cadeira de rodas, que aparentava estar confortável e motivada. A aluna relatou para várias pessoas na escola a felicidade de ter realizado uma aula fora da cadeira de rodas, e os demais alunos tiveram a oportunidade de vivenciar o esporte por uma outra lente, experimentando aquela condição, as suas necessidades e a importância de adequações. Foi uma ação simples, mas que demonstrou um processo inverso ao da invisibilização, já que os alunos passaram a perceber o outro naquele ambiente.

A aluna com deficiência, mostrada na imagem acima, sempre foi vista na cadeira de rodas. Contudo, de acordo com as informações disponíveis na sala de recursos da escola, a aluna tinha condições de ficar em pé. Mesmo com essa informação, antes dessa aula, a aluna sempre estava na cadeira. Sim, a cadeira pode ser utilizada para outras atividades na Educação Física; o problema era ignorar outras possibilidades fora dela.

As raízes da Educação Física tradicional demonstram fadiga e enfraquecimento. O currículo da Rede Municipal de Campo Grande apresenta uma diversidade de objetos de conhecimento, que são os conteúdos, tematizados com diferentes expressões culturais, aproximando as aulas de Educação Física da dimensão cultural, e os mecanismos da colonialidade já apresentados, como a naturalização, são impactados pelas discussões culturais. Esses avanços permitem que outras expressões da cultura corporal ou de movimento possam estar presentes e tematizadas na Educação Física, como a dança, os jogos e as brincadeiras populares. Bracht (1992), ainda na década de 90, em um momento de tensões da matriz biológica, afirmou que essas expressões constituíam a minoria e que poderíamos falar da ginástica e, posteriormente, de esporte como atividades que se apresentavam como hegemônicas na Educação Física. Tal cenário, em nosso tempo, passa por modificações significativas.

Podemos dizer, com base em experiências consideradas nesta pesquisa, que a realidade que configura o presente – a abordagem desenvolvimentista e tradicional – é teoricamente ultrapassada, sendo confrontada com ações que deixam de valorizar os gestos mecânicos e a performance esportiva. Quando falo da crise de sentido, trago a forma como Bracht (1992) questiona os papéis dos professores de Educação Física e os alunos, interrogando como eles eram apresentados na escola:

Os professores não operam a diferenciação dos papéis de treinador e professor, em parte, porque a própria Educação Física, não tendo autonomia ou uma identidade pedagógica, não fornece um referencial, um conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas de comportamento. Isto é, a própria definição do papel do professor de Educação Física inexistente. Esta falta de referência é fator de perpetuação da indiferenciação destes papéis. (BRACHT, 1992, p. 23)

Bracht (1992), naquele momento, explorava o fato de não existir uma diferenciação de professor, treinador ou instrutor. É o caso dos alunos que, historicamente, já assumiram a posição de aluno-recruta, considerando a antiga perspectiva militarista, e que, com a esportivização, acabam assumindo a posição de aluno-atleta (BRACHT, 1992). Desafio essa crise de sentido apresentada pelo autor; enquanto professor, foi uma ruptura paradigmática pensar a Educação Física explorando as diferenças, sem priorizar ou favorecer a hegemonia esportiva.

A narrativa dessa crise com as experiências do que está acontecendo na escola ganha uma face com muitos significados. Alunos com deficiência e sem deficiência que não têm as habilidades esportivas necessárias, quando vivenciam outras práticas corporais, sem a exigência de performance, ganham a oportunidade de participar. Temos que admitir que "ensinar" e "educar" os movimentos impostos exclui as pessoas em razão do seu peso, da sua estatura ou de outras características próprias de cada sujeito, iniciando um processo que pode favorecer as discriminações e o sofrimento.

Portanto, a via de valorizar as diferenças e a cultura na Educação Física pode ser encarada como uma necessidade para atingirmos os próprios objetivos da Educação Física, mediante oportunidades privilegiadas de vivenciar jogos de matrizes indígenas e africanas, danças regionais e jogos populares, em aproximação de diferentes expressões culturais para alunos "outros". Essa perspectiva cultural nas aulas de Educação Física não pode deixar de ter em conta a realidade local:

Em outras palavras, o profissional de educação física em sua atuação pedagógica precisa saber, de certa forma, ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo alvo de seu trabalho, a fim de conseguir empreender sua ação pedagógica intencional, considerando também os seus significados e aqueles atribuídos ao longo da tradição da cultura corporal de movimento. Parece ser essa relação que caracteriza a ação pedagógica da educação física. (DAOLIO, 2004 p. 34)

As práticas corporais que dialoguem com a realidade dos nossos alunos precisam favorecer as vivências. O esporte é um fenômeno na escola; sendo assim, não pode ser

demonizado, mas a sua hegemonia não pode ser estimulada e perpetuada.

Em muitas situações um educando pode não querer participar de determinada aula de Educação Física com o conteúdo esportivista tradicional pelo fato de não possuir habilidades técnicas como os demais alunos e, assim, contribuir para o processo de evasão destas aulas. (TAHARA e FILHO, 2013, p. 63)

O esporte é um patrimônio cultural, e podemos vê-lo como uma ferramenta de inclusão social. É sobre nossa concepção do esporte na escola e das identidades que professores e alunos assumem que podemos refletir, dado que a escola e as instituições esportivas têm uma grande relação:

É importante citar que o desenvolvimento da instituição esportiva não se dá independentemente do da Educação Física: condicionam-se mutuamente. A esta é colocada a tarefa de fornecer a “base” para o esporte de rendimento. A Escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento esportivo vai ser descoberto. Esta relação, portanto, não é simétrica. Por outro lado, a instituição esportiva sempre lançou mão do argumento de que esporte é cultura, é educação, para legitimar-se no contexto social, e principalmente para conseguir apoio e financiamento oficial. (BRACHT, 1992, p. 22)

Bracht (1992) alertou-nos sobre o discurso da escola ser um berço dos atletas, definindo o professor como treinador, e o aluno como atleta.

Rizzo, Aranha, Freitas, Daolio e Lopes (2016) enfatizam que os movimentos críticos da Educação Física na década de 80 questionaram o esporte, mas que, mesmo com todo esse tempo, mais de 40 anos de discursos e abordagens visando à reorganização estrutural do esporte dentro e fora da escola, o cenário apresenta poucas mudanças:

Contudo, consideramos que nos dias atuais o passado ainda está muito presente, ou seja, práticas esportivas hegemônicas e com princípios do esporte de excelência presentes nas aulas de EF. Apontando para a necessidade do tratamento didático-pedagógico inerente à prática esportiva. (RIZZO, ARANHA, FREITAS, DAOLIO e LOPES, 2016, p. 434)

Tal situação gera experiências dolorosas para alunos que têm dificuldades, em aulas traumatizantes e excludentes. Com essa lógica, na escola, quais discursos representam o aluno com deficiência? Quais as práticas que criam significados para a construção da identidade do aluno com deficiência? Porque, como percebemos, em um contexto que não considera as diferenças, a exclusão não é uma exclusividade de quem tem deficiência, ela é produzida por diferentes discursos:

Porém, a exclusão não é somente uma fronteira de discursos e silêncios permanentemente removidos e reposicionados. Não é unicamente o falar desde um suposto centro fazendo as periferias imaginadas. A exclusão é

também um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, um rechaço, a negação do espaço/tempo/lugar em que vivem os outros. (SKLIAR E QUADROS, 2000, p. 35)

Portanto, nota-se a importância de ações que reconheçam e fortaleçam a presença do “outro”. Práticas corporais que explorem diferentes manifestações da cultura corporal do movimento são capazes de valorizar e oferecer oportunidades privilegiadas de interação social. Além da questão social, essas práticas podem ser mecanismos de representação e oportunizar o direito de existir em determinado espaço.

A grande demanda é dar significado para as práticas corporais na escola, romper com as visões ultrapassadas que não dão conta do nosso tempo. As escolas avançaram de forma significativa nas questões de acesso de alunos com deficiência. A legislação deu grandes passos, e contamos, inclusive, com políticas educacionais de esporte na escola para alunos com deficiência. Agora, precisamos de diálogo sobre as diferenças considerando as práticas corporais.

Em meio à competitividade, herança da Educação Física tradicional, o esporte é muito criticado pela sua hegemonia, mas também sofre transformações. A sociedade vai se transformando ao longo do tempo, e as suas expressões da cultura corporal do movimento acabam delineando-se em consonância com essas mudanças.

As mudanças sociais advindas de todos os campos das relações humanas: globalização, tecnologia, meio ambiente, comportamento, entre outras, se refletem na Educação Física tanto quanto em outras áreas. Atualmente um aspecto que tem chamado a atenção são as atividades de risco praticadas como lazer, esporte ou educação em que o movimento é o elemento central dessa cultura. (PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008, p. 20)

Um exemplo é o fenômeno do futebol, um esporte muito presente na cultura brasileira. No entanto, as pessoas passaram a ter grande acesso às informações e acabaram sendo aproximadas de outras práticas corporais, que não eram comuns, mas que passaram a ser conhecidas nesse processo de interação com as diferentes mídias, tecnologias digitais e mudanças sociais.

2.2 Outras possibilidades na escola

Em minhas experiências, além de sentir essas transformações, em minhas aulas, abordei propostas de práticas corporais de aventura, que foram estimuladas pela aproximação das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como vimos, há certa

incoerência entre o documento e as condições da escola; em relação ao financiamento e aos recursos, nada mudou. Nenhum equipamento utilizado nas aulas foi comprado pela escola, sempre sendo um investimento do professor em suas aulas.

Por outro lado, a unidade temática Práticas Corporais de Aventura, presente nas discussões e nas versões da BNCC, foi determinante para estabelecer novos olhares. Em 2016, passei a oferecer vivências no *slackline*, um esporte que, segundo Couto (2015), tem o objetivo de levar o praticante a equilibrar-se em uma fita esticada entre dois pontos fixos.

Figura 3 - Aula de Educação Física.



Fonte: Arquivo do autor, 2016.

O autor ainda complementa que, inicialmente, o desafio é dominar o controle motor para que o praticante consiga realizar a travessia de um lado para outro sobre a fita. Couto (2015) não se restringe aos aspectos motores, pois descreve o *slackline* como uma modalidade que pode promover a socialização, devido ao caráter divertido e desafiador da modalidade. Essa realidade foi constatada nas aulas que realizei, pois provocaram sensações diferentes, não somente para os alunos, mas também para mim como professor. Era empolgante, por ser livre de conceitos preestabelecidos, técnicas específicas ou regras difundidas. Foi como um processo de descoberta, em algo com que todos nós tínhamos pouca proximidade, e a maioria dos alunos nunca havia tido aquela experiência.

A atenção e o engajamento dos alunos foi algo que chamou muito a atenção. A atividade contava com uma corda, que auxiliava na execução da travessia. Os outros alunos ficavam atentos, concentrados, observando a experiência dos colegas.

Tenho que admitir que, mesmo tendo muito tempo de vivência com esporte de competição, nunca tive interesse em oferecer somente esportes tradicionais; os jogos populares e as brincadeiras tinham grande espaço em minhas aulas. Acredito que essa concepção tenha sido construída durante o curso de Educação Física, quando fui muito impactado pelas disciplinas da licenciatura, mas incluir todos os alunos na atividade, isso, sim, foi um processo difícil, doloroso. Não bastava querer ou tentar; era uma questão de mudar a forma de pensar. Digo isso porque oferecemos as atividades com nossa intencionalidade, que, infelizmente, parte da perspectiva de quem não tem deficiência. Portanto, acabamos imaginando que a

maioria das atividades, para atingir os “objetivos”, precisa ser realizada da sua forma convencional. Isso limita as possibilidades e o planejamento de atividades que possam realmente incluir o aluno ou em que ele possa sentir-se incluído.

Após a realização da aula com o *slackline* em uma turma sem aluno com deficiência, constatando seus bons resultados, fiquei pensando em como oferecer essa mesma aula na turma que tinha uma aluna com deficiência, a mesma que havia participado da aula de voleibol sentado, citada anteriormente. Porém, nessa proposta de aula, decidi deixá-la explorar a fita, as possibilidades, e livremente escolher qual seria o desafio.

Figura 4 - Aula de Educação Física.



Fonte: Arquivo do autor, 2016.

Nessa atividade, no primeiro dia, a aluna sentiu-se confortável somente para sair da cadeira de rodas e sentar na fita. Na segunda aula, a aluna caminhou segurando na fita, sentiu a textura e a flexibilidade. No outro momento, sentou-se sobre a fita, sem tocar os pés no colchão; balancei, gerando uma instabilidade, e a aluna precisou segurar firme para permanecer naquela posição, o que, para ela, foi um grande desafio.

Mesmo vivenciando a atividade de forma considerada atípica, a aluna estava experimentando sensações sem os julgamentos de padrões do esporte, o que favoreceu a sua participação e, por consequência, a sua visibilidade. Independentemente de sua condição física, a aluna foi vista pelos outros como alguém que tem coragem, sendo valorizada a sua participação, tendo até mesmo conquistado a admiração dos colegas.

Passei a utilizar o *slackline* explorando diferentes habilidades. Em 2018, percebi que essa prática, a minha experiência e meus conhecimentos eram restritos e limitados ao *slackline* no contexto escolar, sem práticas de outras modalidades de aventura. Pensando na qualidade das vivências e buscando explorar com mais complexidade essas práticas, conversei com outros professores da escola que tinham outras experiências. Havia professores com

experiência em trilha, em canoagem e em escalada, sendo um deles da área de Biologia, e os outros, da área de Educação Física. Pensei em uma proposta de ações que pudessem acontecer ao longo do ano, envolvendo os alunos da Educação Especial, com condições de serem realizadas na aula de Educação Física e, aos finais de semana, como ações de lazer e em outros ambientes, como na natureza.

A organização do projeto em um formato cooperativo foi o pilar sobre o qual construía proposta, que foi discutida coletivamente para decidirmos as ações. Foi quando surgiu o Projeto Inclusão Radical, com ideias, mas sem recursos ou equipamentos, que deveria ser realizado de forma voluntária, sem fins lucrativos. Os objetivos naquele momento eram oportunizar uma Educação Física inclusiva, impulsionada pela temática das práticas corporais de aventura, fomentar uma concepção de inclusão social e estimular valores e princípios de cooperação e empatia, ampliando os conceitos de inclusão na comunidade escolar, inclusive além dos muros da escola.

As ações foram desenvolvidas em formato de festivais de aventura, e as modalidades esportivas tiveram as devidas adequações. Cada ação contou com um coordenador específico, responsável técnico pela ação, sendo o coordenador um dos professores com maior experiência na modalidade. Na primeira ação do Projeto, um dos professores sugeriu uma trilha no Morro do Ernesto. O local fica em uma área rural de Campo Grande e é rota de praticantes de trilhas, caminhadas, corrida de aventura e outras práticas corporais junto à natureza. Todos os professores da escola foram convidados para participar da ação e acompanhar os alunos. A atividade foi realizada em um sábado não letivo. Devido à complexidade da ação para alunos com deficiência física, participaram somente três alunos, sendo uma menina com má formação de membros superiores e inferiores, um menino com autismo e uma aluna com deficiência intelectual.

Figura 5 – Trilha no Morro do Ernesto.



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Os profissionais de apoio que acompanhavam os alunos em sala de aula foram

convidados, principalmente por questões de segurança e tranquilidade dos estudantes. Os profissionais aceitaram participar, já que a maioria nunca havia realizado uma atividade similar. Por fim, a ação de trilha no Morro do Ernesto mobilizou vários professores e até seus familiares, que ficaram curiosos para participar da ação. Essa foi uma atividade que teve grande envolvimento da comunidade escolar, e muitos profissionais posteriormente passaram a frequentar o mesmo local em seus momentos de lazer. Sentimos dificuldades, como a ausência de equipamentos específicos e o custo com o transporte, que foi uma das barreiras para visitarmos o local novamente.

Em conversa com os voluntários, no início de 2019, em março, decidimos realizar o I Festival de *Slackline*. Em razão das características da modalidade, a ação foi direcionada para alunos com autismo e deficiência intelectual, mas todos os alunos da Educação Especial foram convidados, além dos alunos de outras escolas, com divulgação do convite nas redes sociais.

O Festival contou com um espaço diferenciado, com massinhas, tapete e sofá. O local foi pensado sabendo-se da dificuldade de engajamento típica do Transtorno do Espectro Autista, com a possibilidade de oferecer uma atividade agradável e sensorial paralela ao *slackline*.

Figura 6 - Festival de *Slackline*.



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

O evento contou com premiação de medalhas e com a participação de ex-alunos com deficiência da Escola, representantes da Subsecretaria Municipal de Direitos Humanos, Divisão de Esporte, Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação e da Associação de Pais e Responsáveis Organizados pelo Direito das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Figura 7 - Festival de Slackline.

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

As atividades aos finais de semana proporcionaram experiências incríveis, mas o que fazer para aproximarmos as atividades de aventura da Educação Física no ambiente escolar?

Pensando-se na importância de discutir a temática das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na escola, algumas ações foram realizadas na aula de Educação Física, geralmente quando a turma tinha aluno com deficiência matriculado. Para o desenvolvimento da aula, uma atividade de aventura foi adequada, com foco na participação de toda a turma na atividade, ou seja, sendo necessário fazer adequações às condições físicas e intelectuais.

Para a aula de Educação Física, além do *slackline*, a “atividade diferenciada” foi chamada de “minitirolesa”. A atividade foi inspirada na tirolesa, uma técnica de transporte de pessoas ou cargas entre dois pontos suspensos. Foram consideradas as características da técnica: uma corda é fixada entre dois pontos; o ponto de saída fica em uma posição mais alta em relação ao ponto de chegada, o que favorece o deslizamento por uma roldana fixada, nesse caso, a uma corda, e o praticante consegue fazer o deslocamento sem esforço físico e seguro por mosquetões.

Figura 8 - Minitirolesa na Educação Física e em visitas a outras escolas municipais.

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

A atividade foi oferecida com o recurso de uma cadeirinha de rapel, mas também pode ser vivenciada segurando apenas com as mãos, o que necessita de força e resistência para segurar o próprio corpo. Considerando as individualidades, mas sempre realizada por

todos da turma, a atividade foi realizada em três escolas da Rede Municipal de Campo Grande: Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, Escola Municipal Nagib Raslan e Escola Municipal Geraldo Castelo. A ação foi acompanhada por professores de Educação Física das escolas envolvidas, que participaram das vivências, sendo a experiência uma sugestão de atividade para os seus planos de aula.

Em outubro de 2019, foi realizada uma ação intitulada I Festival de Canoagem, que aconteceu em uma chácara da cidade de Campo Grande. Segundo Comerlato (2003), “o termo canoagem é usado para designar indistintamente o esporte praticado em canoas e em caiaques de diversos tipos, tanto no mar, quanto em rio, lago, águas calmas e agitadas.” (COMERLATO, 2003, p. 29). O local escolhido para o Festival contava com um lago e um *deck*, que foi o ponto de partida da vivência, dando acesso a um corredor com balões vermelhos flutuando sobre a água, que sinalizavam o percurso.

Figura 9 - Festival de Canoagem.



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Os professores auxiliares e voluntários do Projeto atuaram acompanhando e guiando o caiaque dentro da água, auxiliando os alunos na direção e no equilíbrio. Foram utilizados dois caiaques Surfisquim, cujo formato tem maior estabilidade, e um caiaque Paracanoë. Os participantes utilizavam coletes salva-vidas e estavam sempre acompanhados por, no mínimo, dois voluntários.

Figura 10 - Festival de Canoagem.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2019.

No desenvolvimento da canoagem com pessoas com deficiência, segundo Comerlato (2003), o enfoque é naquilo que a pessoa é capaz de realizar. Dessa forma, nas atividades, o objetivo foi evidenciar as potencialidades dos alunos, aquilo que conseguem

fazer, contrapondo a visão do sujeito “incapaz”.

Posso ir além e levantar o debate da valorização. Quantos de nós, na escola, atravessamos fitas suspensas, remamos em caiaques, descemos tirolesas e subimos no topo de um morro? Os participantes do Projeto tiveram essa oportunidade de vivência, e a comunidade escolar viveu isso junto com eles. Qual será a imagem da pessoa com deficiência, a identidade que será reconhecida? Não posso e não tenho condições para responder, mas certamente foi aberto um caminho para distanciarmos-nos das identidades do sujeito “incapaz”.

O Projeto também teve as suas conquistas materiais, dentre elas, no ano de 2019, conquistou-se a tutoria de uma cadeira adaptada e certificada para trilhas, em parceria com a organização não governamental Montanha Para Todos:

Figura 11 - Cadeira Juliatti.



Fonte: ONG Montanha para Todos.

O compromisso firmado é que seja ofertada a prática de trilhas de aventura gratuitamente para pessoas com deficiência. A ONG Montanha Para Todos desenvolveu um projeto que enviou uma cadeira Juliatti para cada estado do país. Sou tutor da cadeira no estado de Mato Grosso do Sul, e meu contato está disponível no *site* da instituição para ser um facilitador de ações que possam favorecer a participação de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Por uma questão de fabricação, recebemos a cadeira adaptada, sem custos, em 2020, mas não foi possível realizar ações de trilha, pois, em razão da pandemia, o Decreto Municipal Municipal n. 4.189, de 15 de março de 2020, suspendeu as aulas no município de Campo Grande. No período de aulas remotas, havia muitas restrições, incluindo o distanciamento social e a suspensão de atividades esportivas. O Decreto suspendeu as aulas por um período de 20 dias, porém, as aulas só retornaram 100% presencialmente em 3 de março de 2022. Durante todo esse tempo, as pessoas com deficiência foram incluídas em grupo de riscos, com prioridade para a vacina. Mesmo com o afrouxamento de algumas regras sanitárias, não foi possível garantir a segurança e a saúde dos participantes, portanto, todas as ações foram suspensas.

Durante a pandemia, foi realizada uma campanha em uma rede de supermercados da região da escola onde é realizado o Projeto. Como foi dito, uma das grandes dificuldades é a ausência de financiamento e recursos destinados para o Projeto, principalmente para a aquisição dos materiais. Eles têm sido obtidos por meio de parcerias com o comércio local, com a contribuição da própria comunidade. Com os recursos adquiridos nas campanhas, o Projeto adquiriu um reboque, popularmente chamado de carretinha, capacetes, *slackline*, cama elástica, cordas e outros equipamentos. O Projeto Inclusão Radical será um programa de esporte de uma associação que está em processo de instituição, cujo objetivo principal é promover a inclusão social.

Se analisarmos as atividades aqui descritas, perceberemos uma Educação Física se transformando em ações de resistência. A marca biológica da Educação Física na escola começa a dar lugar a outras atividades, tanto na escola quanto nos parques, na natureza e em outros locais. Mesmo a Educação Física enfrentando dificuldades para fazer parte da escola, para relacionar-se com o ambiente escolar, ainda apresenta potencial pedagógico. Os pressupostos de uma abordagem cultural valorizam o potencial das expressões culturais, como jogos populares e danças regionais. Pode-se dizer, desse modo, que a perspectiva cultural mostra grande proximidade dos objetivos da Educação Física.

No currículo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, de acordo com a SEMED (2020), encontram-se palavras que reforçam a relação dos objetivos da Educação Física com a cultura. O currículo de Educação Física na Educação Infantil tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, possibilitando que a criança experiencie diferentes aprendizagens por meio do convívio com outras crianças e adultos. Parte-se do pressuposto de que, quanto mais ricas forem as vivências culturais por meio do movimento proporcionado às crianças, maior será seu repertório corporal, cognitivo, afetivo e sócio-histórico (SEMED 2020). Identificam-se no documento, especificamente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, palavras como: “vivenciar”, “experienciar”, “conviver”. É importante observar que as palavras estão presentes nos objetivos previstos no currículo, apontando a presença de elementos de uma perspectiva social e cultural. Essas características do currículo sinalizam mudanças na Educação Física escolar, com distanciamento de uma referência única e biológica.

No currículo da SEMED (2020), na parte do Ensino Fundamental, ainda se utilizam certas palavras, como “prescrição”, geralmente ligada às ciências biológicas e fortemente presente em expressões como “prescrição de exercício físico”, o que é um detalhe, mas não deixa de ser uma marca discursiva. Porém, o texto faz oposição à visão biológica,

reconhecendo as práticas corporais como elementos culturais.

Para a Educação Física na Reme, o currículo contribui para fortalecer os princípios democráticos para a Educação Básica e apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte ao processo de prescrição dos conhecimentos na área, bem como os princípios da relação entre esses fundamentos e os conhecimentos distribuídos para o Ensino Fundamental, de maneira a fomentar a análise e as reflexões sobre tais conhecimentos, em sintonia com as orientações nacionais. Também promove a contextualização das práticas corporais, entendendo-as como elementos culturais (SEMED 2020). Distingue-se, assim, do pensamento tradicional anteriormente dominante na área.

Encontrar um alinhamento das ciências sociais no documento curricular é uma mudança, considerando-se o seu contexto histórico e as produções teóricas. São caminhos que nos trouxeram até conceitos do atual cenário, possibilitando o reconhecimento das expressões do corpo como manifestações culturais: jogos, danças, esportes, lutas e ginástica. A cultura de um grupo ou sociedade influencia a determinação de que corpo é esse, e manifestando, por meio da cultura corporal, expressões do corpo que utilizam o movimento.

Se conferirmos o currículo do Ensino Fundamental, encontraremos outras referências e possibilidades. O currículo de Educação Física da SEMED (2020) do Ensino Fundamental apresenta os conhecimentos da cultura corporal elencados para todos os blocos de anos. O documento deixa clara a flexibilidade para adicionar e inserir outros conhecimentos da cultura, devendo-se considerar a diversidade de contextos e a realidade local da escola.

Nesse processo, diferentes práticas corporais estão sendo difundidas. Dentre essas práticas, um esporte com características bem diferentes das modalidades tradicionais vem ganhando espaço. É o esporte radical, esporte na natureza, presente no currículo escolar como práticas corporais de aventura e chamado também de esporte de aventura, unidade temática discutida no Projeto Inclusão Radical. Vou utilizar o termo “práticas corporais de aventura” pelo fato de estarmos mergulhados na Educação Física escolar e de esse termo ser utilizado no currículo das escolas. Aproveitarei essa multiplicidade de termos para explorar os diferentes contextos da modalidade esportiva e seu processo de difusão em nosso país.

2.3 Terminologia e conceitos das práticas corporais de aventura

Conforme Bandeira e Amaral (2020), o Conselho Nacional de Esporte criou, em 2005, a Comissão de Esporte de Aventura (CEAV), que teria como objetivo propiciar a conceituação, a organização e o desenvolvimento dos esportes de aventura. No entanto, as

ações resumiram-se a algumas reuniões; após o período de um ano, os encontros foram extintos. Os autoras indicam algumas situações que podem ter ocasionado o fim da Comissão. Dentre elas, “aperda de espaço dos esportes de lazer no Ministério do Esporte, que priorizou esportes de alto rendimento” (BANDEIRA e AMARAL, 2020, p.32). Tal situação demonstra as dificuldades enfrentadas nas práticas corporais que romperam com a lógica tradicional do esportes. Nesse caso, a concepção de esporte sob a perspectiva de lazer parece ainda ser muito frágil e estar longe de ser uma prioridade, mesmo o lazer sendo um direito social previsto na Constituição. É notável a ausência de compromissos com modalidades esportivas como as de aventura, que não apresentam padrões de esportes competitivos e são livres da institucionalização padronizada dos esportes (BANDEIRA e AMARAL 2020).

A Comissão de Esportes de Aventura, mesmo com poucos encontros, estabeleceu algumas tarefas para os seus membros. Conforme Bandeira e Amaral (2020), foram elaborados dois conceitos, sendo eles: “esportes de aventura” e “esportes radicais”, segundo um relatório da extinta Comissão.

Considero muito relevante essa produção de Bandeira e Amaral (2020), pois caracteriza um momento de discussão do poder público. Podemos dizer que é uma breve discussão, mas que narra um momento histórico das modalidades esportivas de aventura. Ações poderiam ter fortalecido a discussão, mas nunca ocorreram, mesmo com a publicação em Diário Oficial:

Depois desta publicação, a CEAV planejara disseminar estes conceitos a partir da organização de dois eventos nacionais, um para os esportes radicais e outro para os esportes de aventura, com a presença de confederações, federações, associações, clubes, parceiros e demais interessados na discussão de uma política nacional para o esporte de aventura e para o esporte radical, a partir da realidade já existente no segmento, com suas complexidades, necessidades e potencialidades. O que poderia ter resultado em maior debate e necessidade de reformulação das definições oficiais. Entretanto, isto nunca aconteceu. (BANDEIRA e AMARAL, 2020 p.33)

O estudo dos autoras também mostra a ausência de termos que não foram considerados pela Comissão, mas que atualmente estão muito presentes em publicações associadas a esportes de aventura e esportes radicais. Um exemplo que as autoras citam é o conceito de “esportes na natureza”:

O conceito “esportes na natureza”, previsto na resolução anteriormente citada, não foi elaborado. Não há justificativas para tal fato nos documentos sobre a CEAV, mas os projetos de lei propostos sobre a temática indicam

que a pauta mais apelativa era a gestão do risco devido a demandas de familiares de vítimas de acidentes fatais. (BANDEIRA e AMARAL, 2020, p.34)

Essa justificativa de não considerar os esportes na natureza em razão da gestão de risco é criticada pelas autoras, a partir do ponto de vista de que, na verdade, foi o meio ambiente que perdeu espaço nas discussões, reduzindo a oportunidade de debates na promoção da educação ambiental.

Dias, Melo e Alves Junior (2007) utilizam a expressão “esporte na natureza”. Segundo os autores, as práticas corporais na natureza não poderiam ser entendidas como esportivas, pelo risco de reduzir o esporte unicamente a uma prática competitiva:

Sendo assim, devemos questionar os que limitam o esporte a uma reprodução linear da ideia de rendimento e entendê-lo como um fenômeno social mais amplo. Isto não significa uma negação da ideia de competição no esporte. Na verdade, estamos apenas tentando não menosprezar o seu carácter “lúdico” (um termo, aliás, muitas vezes utilizado com pouca precisão conceitual) e dimensionar o debate para além do dualismo competição–não competição. (DIAS, MELO e ALVES JUNIOR, 2007, p.360)

Por outro lado, os autores advertem sobre entender os esportes na natureza apenas com o viés da ludicidade, com a ausência de competição. Portanto, há uma tensão do elemento competitivo, que envolve o outro, o adversário, o próprio indivíduo consigo mesmo e o meio ambiente.

Bandeira e Amaral (2020) falam da dificuldade de um consenso entre os pesquisadores sobre o uso do termo adequado para essa modalidade esportiva, gerando tensões e discussões. Pereira, Armbrust e Ricardo (2008) expõem uma crítica de Silveira (2002) sobre os termos utilizados por Tubino (1998). Os termos foram: “esportes de natureza” e “esportes de aventura”. O conceito elaborado por Tubino (1998) relacionava os esportes de natureza com as vivências no meio ambiente, e o esporte de aventura era associado às atividades de risco, mas há uma contradição, uma vez que a imprevisibilidade existente na natureza pode gerar riscos.

Assim, Pereira, Armbrust e Ricardo (2008) optaram por usar a nomenclatura “esportes radicais”. Segundo os autores, é preciso iniciar as discussões pelo esporte, reconhecendo que podem existir características do esporte tradicional, porém, com um diferencial, e o praticante pode ser motivado para a prática com uma razão mais individualizada e distante dos paradigmas da ciência clássica:

Por exemplo, quando um surfista espera uma onda e de repente, começa a remar ajustando sua posição à formação da onda. Não é possível fazer uma

previsão matemática exata para essa situação e conseguir descer a onda, ele precisa sentir e intuir, somando suas experiências anteriores e autoconhecimento para decidir o momento certo de iniciar. (PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008, p.23)

Os autores discutem a subjetividade de conceitos dos indivíduos, que favorece a ruptura da lógica cartesiana e o pensamento racional da Educação Física, e ressaltam a vigilância para conceituar os esportes radicais e a sua aproximação da Educação Física, sem descaracterizar nenhum deles:

O mais difícil nessa aventura foi identificar o elemento que enraíza os Esportes Radicais no seio de uma sociedade em busca de sua existência. Acreditamos que a raiz dessas expressões culturais, e daí sua nomenclatura, está na concretização ou na percepção de que essas atividades de risco vividas como esporte são afloramentos humanos de existir e sentir remontando uma consciência significativa. (PEREIRA, ARMBRUST e RICARDO, 2008, p.30)

Pereira, Armbrust e Ricardo (2008) posicionam-se com o termo “esportes radicais”, com a seguinte divisão: esportes radicais de aventura e esportes radicais de ação. Sobre os esportes de ação dizem: “numa análise simples vemos que o símbolo dessas atividades está num movimento importante a ser executado, um gesto técnico complexo que traduza a sua emoção, a chamada ‘manobra’.” (PEREIRA, ARMBRUST E RICARDO, 2008 p.28). Já para os esportes de aventura, afirmam:

Esse sentido liga-se ao sentimento de buscar algo que não é tangível num primeiro momento, que é muito comum aos praticantes de modalidades na natureza, principalmente aquelas onde a distância, o clima, o esforço físico, a privação e a incerteza estão presentes. (PEREIRA, ARMBRUST E RICARDO, 2008, p.28)

Bandeira e Amaral (2020) concluem o seu artigo “Definições oficiais para esportes de aventura e esportes radicais no Brasil” recomendando o acompanhamento de novos movimentos políticos, dentre eles, a inclusão de práticas corporais de aventura na Educação Física escolar, conforme é promovido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Cabe destacar que a BNCC utiliza o termo “práticas corporais de aventura” como uma unidade temática e, como conteúdo, usa a nomenclatura “objetos do conhecimento”. Apresenta uma subdivisão: práticas corporais de aventura urbana e práticas corporais de aventura na natureza (BRASIL 2020).

As atividades de aventura são reconhecidas por Pimentel (2013) com essa divisão prevista na BNCC. Na concepção do autor, os termos utilizados na divisão servem para

indicar a diversidade de práticas.

Quando comparamos a Comissão de Esportes de Aventura (CEAV) e essa proposta das práticas corporais de aventura como uma unidade temática, com objetivos do conhecimento que transitam pelos diversos conteúdos das práticas urbanas e na natureza, temos uma ampliação das discussões na escola. Ainda é possível sugerir a presença do debate sobre o meio ambiente.

Entretanto, não se pode deixar de mencionar e criticar a extinção do Ministério do Esporte, que havia sido criado em 1995. Em 2019, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o Ministério do Esporte foi reduzido à Secretaria Nacional do Esporte, sendo incorporado ao Ministério da Cidadania. Se lamentamos o fim da CEAV, que objetivou ampliar o debate sobre conceitos e terminologias, agora sentimos o retrocesso, com a extinção do próprio Ministério do Esporte, reflexo de um governo conservador que não preza pela manutenção de políticas públicas.

Tais efeitos ecoam até na escola com intensidade, já que a BNCC, no que tange às práticas corporais de aventura, está distante de ser uma política educacional que assegure essas práticas. As práticas na natureza precisam ser vivenciadas em ambientes naturais, além dos muros da escola, o que já é um grande desafio para a estrutura escolar, não só pelo modelo de escola, mas por suas condições financeiras.

A realidade de recursos da escola pública dificilmente dá conta de transportes ou da compra de equipamentos necessários para as vivências na natureza. Ressalvam-se aqui ações como as do Projeto Inclusão Radical, realizadas com trabalho voluntário, sem contar com orçamento público e livres do formato do sistema escolar.

Entendo que as mobilizações nas comunidades escolares são uma saída para superarmos o conteúdo previsto no currículo e dividido com o dualismo teoria e prática. Certamente, nesse contexto a teoria sobre as práticas corporais teria uma predominância, colocando em xeque a cultura corporal do movimento e distanciando-se da discussão da unidade temática, de seus objetos do conhecimento e das possibilidades de vivências que estão além da competição.

CAPÍTULO III

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Neste capítulo, trago os diálogos com os professores que participaram das ações voluntárias do Projeto Inclusão Radical. As experiências, as vivências e as impressões dos professores foram essenciais para a construção desta pesquisa. Em um país que não valoriza a educação, destaco aqui a importância da escuta dos professores e da elaboração de propostas e pesquisas a partir das suas vozes.

Como instrumento de construção de dados, utilizei a entrevista semiestruturada na perspectiva de Silveira (2002), ou seja, como evento discursivo complexo em que o entrevistador e os entrevistados, longe de serem sujeitos angelicais, são vistos como sujeitos envolvidos em relações de poder. Isso significa que o contexto da produção da entrevista é parte constitutiva da produção dos dados, o que deve ser incorporado na análise.

As entrevistas, agendadas para o período de 15 a 19 de agosto de 2022, foram realizadas presencialmente. Todos os entrevistados foram informados sobre o anonimato e o sigilo da pesquisa, considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumento da pesquisa que busca o consentimento da participação do sujeito.

Foram entrevistados seis professores do Projeto Inclusão Radical, com base em um roteiro (ANEXO I) e em conformidade com os objetivos da pesquisa. Utilizo pseudônimos para referir-me aos professores entrevistados. Utilizo, como forma de homenagem, nomes de alunos que me despertaram novos olhares para as diferenças e a inclusão. Alguns são alunos que acompanhei como auxiliar pedagógico especializado, outros fizeram parte de minhavivência no cotidiano escolar e no Projeto Inclusão Radical. Sem a existência desses sujeitos, esta pesquisa não teria nenhum sentido. Esta pesquisa existe porque eles existem!

O quadro abaixo apresenta os pseudônimos dos professores entrevistados, bem como suas idades e suas graduações:

Quadro 1 - Professores entrevistados do Projeto Inclusão Radical.

PSEUDÔNIMO	IDADE	GRADUAÇÃO
Ana Livia	25	Pedagogia
Adrian	45	Educação Física
Luan	33	Educação Física/Pedagogia
Lucas	36	Educação Física
Matheus	35	Educação Física
Rafael	35	Biologia

Fonte: Elaboração do autor, 2022.

A escolha dos entrevistados foi baseada nos professores que participaram do maior número de ações, incluindo ações na unidade escolar onde surgiu o Projeto Inclusão Radical, nos ambientes naturais fora da escola e em visitas a outras escolas.

Para a análise, é importante caracterizarmos o perfil dos professores entrevistados:

A - Ana, 25 anos. Formada em Pedagogia. Especialização em Educação Especial Inclusiva e Gestão Educacional. É docente em uma escola municipal de Campo Grande, pelo regime de convocação.

B - Adrian, 45 anos. É formado em Educação Física, especialista em Educação Especial Inclusiva, especialista em Futsal e Futebol. Atua como docente em escolas da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande, pelo regime de convocação.

C - Luan, 33 anos. É formado em Educação Física e Pedagogia. Especialista em Educação Especial Inclusiva, especialista em Psicomotricidade e Gestão Educacional. Atua no Centro de Equoterapia da Polícia Militar de Mato Grosso do Sul, por meio de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação (SED), no regime de convocação.

D - Lucas, 36 anos. Formado em Educação Física. Especialista em Basquetebol. É docente em uma escola municipal, servidor de carreira efetivo.

E - Matheus, 35 anos. É formado em Educação Física, especialista em Educação, especialista em Gestão Escolar. Atua como coordenador pedagógico em uma escola municipal de Campo Grande. Essa função é nomeada como Apoio Pedagógico pelo regime de convocação.

F - Rafael, 35 anos. Formado em Biologia e com mestrado em Ciências Ambientais. Atua como coordenador de projetos em uma escola municipal de Campo Grande, no regime de

convocação.

Como se pode observar, todos os entrevistados têm especialização, sendo que um deles tem mestrado. Apenas dois professores não têm especialização em Educação Especial. É importante ressaltar que a maioria dos professores concluiu mais de uma especialização.

Nas entrevistas com os professores, cada pergunta utilizada permitiu que os entrevistados tomassem seus caminhos narrativos. Muitas vezes, a partir desses caminhos, surgiam novas interrogações, para as quais os entrevistados tiveram a possibilidade de desenvolver sua argumentação.

As entrevistas seguiram um roteiro planejado e duraram de 17 a 35 minutos. De todas as entrevistas, quatro delas aconteceram na casa dos professores, sendo que duas aconteceram em um tempo livre no local de trabalho dos professores. Sobre as transcrições das entrevistas, foram realizadas na íntegra.

Na busca por alcançar os objetivos da pesquisa, e com base nas respostas dos professores entrevistados, a análise foi organizada em eixos temáticos para facilitar a interpretação e a discussão dos dados encontrados e construídos, buscando compreender a concepção de inclusão dos professores, como eles lidam com as diferenças e se veem vantagem pedagógica nas práticas corporais de aventura. Os eixos temáticos são:

Eixo 1: Projeto Inclusão Radical: uma participação voluntária e solidária;

Eixo 2: Concepção de inclusão dos professores;

Eixo 3: O encontro com os alunos deficientes: as impressões *com* o “outro”;

Eixo 4: As práticas corporais de aventura como uma “vantagem” pedagógica.

3.1 Projeto Inclusão Radical: uma participação voluntária e solidária

O Projeto Inclusão Radical teve a sua proposta escrita por um docente, a qual foi apresentada à direção da Escola Municipal Professor Fauze Scaff Gattass Filho no ano de 2018, tendo recebido autorização para ser implementada.

A justificativa do Projeto pautou-se na presença de alunos com deficiência na escola e na importância de propostas comprometidas com a inclusão. O Projeto destaca que o esporte é uma ferramenta de transformação social e que, com as devidas adequações, é possível favorecer a participação de alunos com deficiência. Ainda na justificativa, o Projeto explica que deve ser considerada a importância de promover a sensibilização e a consciência da comunidade escolar sobre a emergente demanda de práticas e atividades inclusivas. Além

disso, dá-se uma atenção especial às aulas de Educação Física, considerando o potencial dessas aulas no que se refere a oportunidades de aprendizagem social, motora e cognitiva, criando um ambiente com potencial pedagógico.

Os conteúdos das práticas corporais de aventura, segundo a proposta, são vistos como um desafio para os alunos com deficiência, uma vivência que pode tornar-se uma referência para que o aluno seja capaz de lidar com as suas dificuldades e melhorar sua autoestima e autonomia. Portanto, tais práticas podem funcionar como uma ferramenta de inclusão social.

O texto da proposta explica que, quando fomentamos ações inclusivas nas aulas de Educação Física e valorizamos o aluno com deficiência, contribuimos para uma sociedade que vai lidar com a diferença e que será mais sensível ao engajamento em temáticas envolvendo os direitos da pessoa com deficiência, a acessibilidade, as tecnologias assistivas e outros.

Ainda na justificativa do Projeto, são consideradas as aprendizagens do aluno regular, ou seja, aquele que não tem deficiência. Segundo a proposta, esse aluno também vai vivenciar as atividades, auxiliar os colegas e aprender conceitos inclusivos, colaborando, cooperando e apropriando-se das aprendizagens motoras e sociais.

A proposta apresenta o seguinte objetivo geral: “oportunizar o acesso às práticas corporais de aventura em uma concepção de inclusão social, incentivando a participação de todos os alunos, construindo valores e princípios que possam ampliar os conceitos de inclusão.” (Projeto Inclusão Radical, 2018).

Em seus objetivos específicos, a proposta apresenta as suas principais intenções por meio de ações na escola e na comunidade:

- Promover a autoestima do aluno;
- Valorizar, na comunidade escolar e em outros ambientes, o potencial da pessoa com deficiência;
- Organizar formação para professores e alunos sobre a inclusão;
- Favorecer a interação do aluno com o ambiente escolar, a natureza e preservação do meio ambiente;
- Estimular habilidades inerentes às práticas dos esportes de aventura: aprendizagens motoras, cognitivas e sociais;
- Vivenciar esportes de aventura com as adequações necessárias;
- Desenvolver ações que promovam a participação da pessoa com deficiência nas unidades escolares;

- Ampliar os conceitos de inclusão na escola, favorecendo uma educação justa, que valoriza a pessoa com deficiência;
- Organizar eventos com diversas práticas corporais de aventura, esportes e ginásticas;
- Contribuir para os processos de aprendizagem por meio das habilidades inerentes às práticas corporais de aventura.

O Projeto aponta como público-alvo os alunos da Rede Municipal de Educação de Campo Grande. A proposta detalha as ações previstas:

- Eventos específicos de esporte de aventura com adequações na escola e em outras unidades.
- Eventos específicos de esporte de aventura na comunidade e em ambientes naturais.
- Conscientização com palestras, dinâmicas e gincanas inclusivas em unidades escolares.
- Formação para professores sobre a inclusão e a experiência com o Projeto Inclusão Radical.
- Programa de *slackline* para alunos com autismo.

Na proposta entregue, além das ações mencionadas anteriormente, foi previsto e desenvolvido um programa de *slackline* para alunos com autismo. Sabe-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) compromete, principalmente, a comunicação e, por consequência, a interação, causando também comportamentos diferenciados, como o interesse restrito e os comportamentos repetitivos.

Na Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattas Filho, foi executado o Programa de *Slackline*, uma atividade regular e contínua, oferecendo aulas de *slackline* uma vez por semana, voluntariamente, com atendimento e horários exclusivos para cada aluno participante. O aluno realizava uma aula com uma metodologia que envolvia elementos psicomotores e educativos para realizar a travessia na fita de maneira progressiva, respeitando o seu tempo de desenvolvimento.

Para a realização da atividade, foram solicitadas informações detalhadas sobre o aluno para fazer as adequações. O quadro de rotina e o hiperfoco do aluno do outro lado da fita são alguns exemplos de adequações.

Abaixo, podemos ver algumas atividades do Plano de Aula do Programa *Slackline* para Alunos com Autismo:

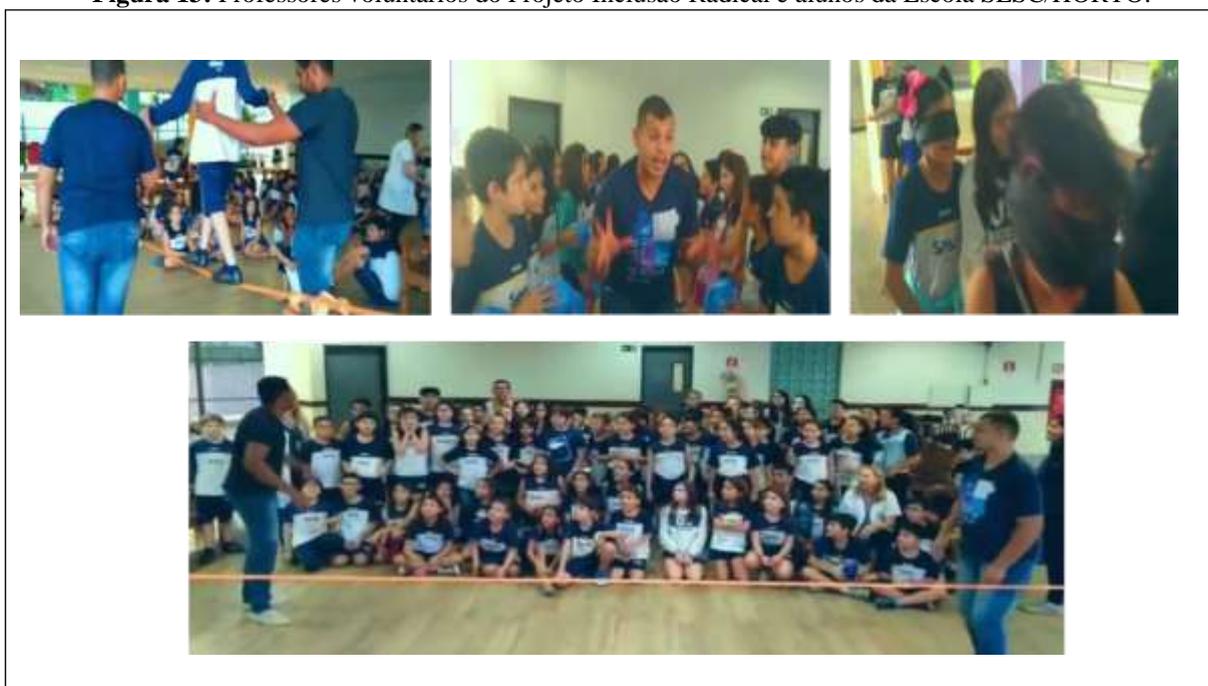
Figura 12: Programa *Slackline* para Alunos com Autismo.



Com o compromisso com a inclusão, foram realizadas, de acordo com a proposta, palestras para a disseminação de práticas inclusivas, até mesmo na rede privada, com alunos que não tiveram o privilégio de conviver com a diferença, pois em suas turmas não havia alunos com deficiência.

Nas imagens abaixo, veem-se professores voluntários do Projeto realizando uma palestra sobre inclusão e autismo para os alunos da Escola SESC/HORTO, com dinâmicas de “sentindo na pele” e uma vivência no *slackline*. O trabalho fez parte da missão do Projeto de conscientizar as crianças sobre a importância da inclusão social.

Figura 13: Professores voluntários do Projeto Inclusão Radical e alunos da Escola SESC/HORTO.



Fonte: Arquivo do autor.

Essas ações também foram realizadas em escolas municipais de Campo Grande. A primeira imagem abaixo mostra uma aluna com deficiência visual. A imagem ao lado mostra um aluno sem deficiência que é colocado de maneira simulada na mesma situação da aluna com deficiência visual.



Fonte: Arquivo do autor.

Portanto, a intenção é que os alunos compreendam as dificuldades da deficiência, não apenas pelo ponto de vista da limitação, mas também pelo potencial da pessoa com deficiência, que é capaz de desenvolver uma atividade de aventura, considerada um desafio para qualquer pessoa. Essa reflexão faz parte da avaliação, que é realizada oralmente com os alunos participantes ao final da atividade.

Figura 15: Ação do Projeto Inclusão Radical.



Fonte: Arquivo do autor.

Dentre as ações previstas na proposta, foi realizada a formação para coordenadores de ações do Projeto, com o objetivo de planejar o calendário das ações e desenvolver adequações.

Figura 16: Ação do Projeto Inclusão Radical.



Fonte: Arquivo do autor.

No dia 25 de setembro de 2021, com o retorno das atividades presenciais pós-pandemia de COVID-19, ainda com inúmeras medidas restritivas e protocolos de saúde, foi incluída, na semana de formação da Associação dos Professores de Educação Física (APEF/MS), uma oficina com um relato de experiência sobre o que foi realizado no Projeto Inclusão Radical. O objetivo foi disseminar as práticas corporais de aventura na perspectiva inclusiva e cultural para professores de Educação Física de Campo Grande.

Figura 17: Oficina do Projeto Inclusão Radical.

Fonte: Arquivo do autor.

Cabe destacar que todo o Projeto se deve à dedicação de meus colegas, profissionais da educação que contribuíram para a efetivação da proposta do Projeto Inclusão Radical e que, voluntariamente, planejaram, executaram ações, formações, festivais, palestras e outros eventos. Até o momento, não foi visto nas escolas um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação que tivesse tal dimensão.

Portanto, o Projeto Inclusão Radical, como apresentado anteriormente, é desenvolvido por meio de ações voluntárias: “voluntário é, portanto, aquele que, de acordo com seu interesse, se dedica a uma atividade sem percepção financeira.” (SILVA, RODRIGUES, PINHO, 2020, p.3927). Conforme esse conceito, os professores que atuam nas ações do Projeto Inclusão Radical não recebem nenhum tipo de remuneração ou ajuda de custo.

Os professores foram questionados, durante as entrevistas, sobre o fato de participarem do Projeto Inclusão Radical voluntariamente e sobre as ações, que, em sua maioria, acontecem aos finais de semana.

O professor Rafael explica essa relação da ausência de um retorno financeiro e a disposição de realizar um trabalho voluntário. Relata a ruptura de uma “ótica” da vantagem econômica:

Bem, eu acho que gosto muito de trabalho voluntário. Para mim, realmente [pausa]. Acho que, a partir do momento em que a gente tem uma habilidade, um conhecimento, a gente passa a ter responsabilidade sobre ele também. E uma das responsabilidades ou [pausa] é que a gente, inclusive, oportunize que outras pessoas cheguem aonde a gente chegou, tenham as experiências, conheçam o que a gente conhece. Então, para mim, é uma característica que eu [pausa], não vou dizer que sempre, mas há muitos anos faço trabalho voluntário aos finais de semana. Então, para mim, isso não é nenhum problema. Também não vejo como [pausa] a questão econômica é um detalhe. Não olho sempre por essa ótica, é um detalhe. Pelo contrário: há outros prêmios, outros valores que vão muito além do financeiro. A minha realização profissional. Para mim, independe do que eu ganho estando na escola, o quanto eu educo, o quanto eu sou útil no desenvolvimento humano de outro indivíduo, para mim, essa é minha profissão. Independentemente de eu estar dentro da escola ou fora dela, se eu estou no meu horário de trabalho ou fora dele. Eu vou dizer que é uma missão profissional. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

O relato do professor Rafael indica que, longe do que promove a lógica neoliberal, isto é, a competição e o individualismo, o que mobiliza esse professor é o desejo de compartilhar seus conhecimentos, de ser solidário. É nesses momentos que mais se sente bem com a profissão e realizado.

O professor Luan também fala sobre o retorno do trabalho voluntário com muita satisfação e realização:

O trabalho de graça, o retorno é muito maior. Benefício maior. Lógico que dinheiro é bem-vindo, mas o trabalho gratuito, ele dá um retorno muito grande de satisfação. Porque, quando você faz o trabalho voluntário, você se sente mais leve, mais [pausa] você vê a pessoa com prazer naquilo, dá um retorno bom também, você fica mais feliz trabalhando. (PROFESSOR LUAN, 2022)

A professora Ana Lívia destaca a solidariedade como um fator motivacional para a sua participação voluntária:

Na verdade mesmo, é a questão solidária, poder levar para as pessoas aquilo que elas nunca tiveram oportunidade de ter, não é? É você conseguir enxergar essa questão mesmo, de fazer o bem para o outro sem querer nada em troca. Então, eu acho que isso é a maior recompensa. (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022)

Os professores até aqui citados apontaram recompensas subjetivas que, nas suas perspectivas, vão além do aspecto financeiro e são determinantes para a sua participação nas

ações voluntárias. Os professores, além de sentirem prazer por sua atuação, reconhecem esse sentimento como uma recompensa do trabalho voluntário. Eles mostram que a solidariedade, tão rara nestes tempos de neoliberalismo e de ódio ao que é diferente, ainda encontra lugar na prática dos docentes. Entende-se que a solidariedade “[...] se dá pela ideia da troca, do diálogo, do auxílio, da percepção do outro não pelo viés competitivo e, assim, tornando-o um inimigo que merece ser superado, e sim pelo prisma da responsabilidade mútua entre os pares que convivem no mesmo espaço social” (PEREIRA NETO, 2019, p. 140).

Durante a entrevista, dois professores corroboram essa ideia ao relatarem que a gratificação do trabalho nas ações está vinculada ao alcance dos objetivos, como o sucesso do aluno na realização da atividade. Ainda sobre a motivação para participar do Projeto Inclusão Radical, o professor Adrian diz:

É uma gratificação você ver no sorriso daquela criança, um sorriso, um...“consegui fazer essa atividade”. Tem hora que o olho enche de água, é uma gratificação muito grande, ver aquela criança desenvolver, ficar feliz, ele querer voltar a fazer a atividade de novo. (PROFESSOR ADRIAN, 2022)

O professor Adrian ainda complementa sobre a sua participação voluntária: "Contribui para as minhas aulas, contribui como pessoa, contribui em geral." (Professor Adrian, 2022).

O professor Matheus aponta questões relacionadas à inclusão como o principal motivo para a sua atuação:

O que mais me motivou foi o prazer em ver aquelas crianças inclusas nas atividades. Então, a partir do momento em que participei da primeira ação, eu sempre quis estar participando de todas as ações, porque aquilo ali me emociona, ver aquelas crianças sendo inseridas naquelas atividades. Eu fico muito grato de participar e muito feliz. (PROFESSOR MATHEUS, 2022)

A afirmação dos professores caminha no sentido de que o trabalho voluntário produz muita satisfação, o que é central para que seja desenvolvido com a qualidade necessária, pois a satisfação gera cada vez mais compromisso com a causa da inclusão:

[...] uma das características fundamentais para o comprometimento do professor com a prática docente está vinculada aos níveis de satisfação profissional. Isso porque a manutenção de certos níveis de satisfação contribui para a qualidade de vida e melhor desempenho docente no exercício da profissão. Tal situação ocorre, à medida que as atividades que o docente desenvolve em seu trabalho, atendem a valores considerados por ele como importantes. (BROCH, BOTH, TEIXEIRA, PIZANI e BARBOSA-RINALDI, 2020, p. 2)

Já a motivação do professor Lucas está relacionada ao seu interesse em participar

e adquirir conhecimentos da área da Educação Física:

Sim, sei lá [pausa]. Acho que, querendo ou não, toda, principalmente ação que envolve, assim, essa questão dentro da área da Educação Física, eu sempre tento me envolver. Por mais simples que seja, por mais importante, sempre te traz algum conhecimento. (PROFESSOR LUCAS, 2022)

O professor coloca a sua área de atuação profissional e o conhecimento como centrais em sua motivação para participar das ações voluntariamente. Nesse sentido, pode-se dizer que o Projeto Inclusão Radical pode também ser visto como um espaço de formação continuada, pois as experiências desenvolvidas inspiram os docentes a pensar continuamente sobre suas práticas docentes em sala de aula. Entendo que a formação continuada:

[...] é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 32)

De modo semelhante ao do professor Lucas, o professor Adrian justifica sua decisão de participar pela busca de experiência e pelo desejo de aproximação da inclusão: “Eu decidi participar do Projeto porque era uma nova área em que eu não tinha entrado ainda, que era a da inclusão.” O professor acrescenta: “Nas aulas de Educação Física, apesar de ter alguns alunos com necessidades especiais – necessidades especiais, não –, alguns alunos especiais, você não tem, na prática, cursos que ajudam nas aulas de Educação Física”.

Uma informação que não pode ser negligenciada é o fato de que, dentre todos os entrevistados, apenas um professor é efetivo no regime estatutário. Isso mostra a realidade de inúmeros professores que, mesmo buscando conhecimentos e se especializando, ainda prestam serviços temporários às instituições públicas. Esses professores sofrem com os recorrentes atrasos no pagamento de salários e com a burocracia por serem convocados. Embora participem de processos seletivos e conquistem uma vaga por mérito, há interrupções no recebimento de salários e o recesso escolar do meio do ano não é remunerado, o que gera diferença entre convocados e efetivos, isso na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A Secretaria do Estado de Educação (SED) utiliza um sistema que paga os professores sem interrupções; no entanto, o professor convocado tem um salário inferior ao do concursado, ou seja, esse é mais um órgão de Educação que diferencia os professores, inferiorizando o convocado. Trata-se do que pesquisadores do campo da Educação têm denominado de precarização do trabalho docente:

A sobrecarga de trabalho, o controle e o monitoramento com relação às tarefas desenvolvidas pelos professores (exercido pela parceria entre instituições públicas e privadas), as péssimas condições de trabalho, a precarização, os salários defasados e indignos, o descumprimento (não materialização) de políticas públicas voltadas para a formação e condições de trabalho e saúde são elementos que têm conduzido os professores a um sentimento de frustração e desvalorização. (MOURA; RIBEIRO; NETA; NUNES, 2019, p.13)

Por mais que se possa entender a importância do trabalho voluntário, não se pode deixar de reconhecer que a educação precisa ser ofertada por profissionais que tenham boas condições de trabalho. A motivação dos voluntários está em um campo de recompensas diferente daquele do trabalho remunerado, pois o trabalho voluntário está vinculado à solidariedade. Porém, obviamente, esse trabalho poderia ter o apoio dos órgãos públicos, considerando que os professores acabam tendo despesas ao participarem das ações: deslocamento, lanche para os alunos, etc. Suas motivações para participar são da ordem pessoal, expressas com as seguintes palavras: “gratificação”, “realização profissional”, “satisfação”, “recompensa”, “felicidade”, “conhecimento”.

O professor Luan relata a sua intencionalidade ao trabalhar com pessoas com deficiência:

Eu decidi porque já tinha uma afinidade com o trabalho com pessoas com deficiência, até tenho especializações nessa área e, quando fui fazer minha formação na faculdade, fui com essa intenção de trabalhar com pessoa com deficiência, PCD, e o projeto caiu certinho no que eu queria, no objetivo que eu queria: não é só dar aula, tudo, mas também apresentar uma proposta para as pessoas chegarem aonde não chegariam, tipo, no morro, alguma coisa do tipo. (PROFESSOR LUAN, 2022)

O professor Luan faz referência a uma ação em que foi realizada uma trilha de aventura, oportunizando que os alunos chegassem ao topo de um morro. O professor demonstra que, quando decidiu participar das ações, já tinha essa expectativa de desenvolver propostas que pudessem ajudar as pessoas a “chegarem” aonde ele afirma que, sem essas propostas, não “chegariam”.

O professor Lucas afirma a sua experiência com a inclusão nas suas aulas de Educação Física e a sua intenção de sempre ajudar como fatores decisivos para a sua participação:

Ah, primeiro porque é um projeto que, querendo ou não, envolve a área em que eu trabalho, que é a Educação Física, não é? Então, eu me senti à vontade em estar participando. E também por vivências que eu já tive antes com relação à questão da inclusão dentro da, principalmente, dentro da área da Educação Física, não é? E, quando surgiu esse projeto aí, a intenção também

era ajudar. Isso é uma coisa que já carrego dentro de mim, eu sempre gosto de estar ajudando, então, quando surgiu a oportunidade, eu abracei a causa. (PROFESSOR LUCAS, 2022).

Novamente, observa-se a capacidade que os professores têm de não se dobrarem à lógica do individualismo e de continuarem ajudando os outros. Isso pode ser visto como uma resistência importante, sobretudo, no contexto atual, em que “a carreira profissional e seu chamado sistema de recompensas são outros fatores importantes que afetam a construção da identidade dos professores e reforçam o individualismo como uma das suas marcas mais fortes e mais resistentes” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 133).

O professor Matheus indica o potencial inclusivo do Projeto Inclusão Radical como uma justificativa para a sua participação:

[...] eu achei muito interessante um projeto de... [pausa] que é de inclusão, que visa a romper mesmo os muros da escola e incluir os alunos com deficiência nas práticas corporais de aventura. A partir disso, eu senti interesse em participar e conhecer o projeto. (PROFESSOR MATHEUS, 2022)

Assim como o professor Matheus, o professor Rafael relata o seu interesse, o qual ele define como um “encantamento”, que seria a junção das suas experiências com as práticas corporais de aventura e uma proposta de educação que valorize a inclusão:

Inicialmente, eu decidi participar porque, [pausa] pela proposta, pelo objetivo, não é? Eu acho que o próprio nome já traz o que significa esse objetivo, que seria trabalhar tanto a inclusão – e acho que não preciso dizer o que é a inclusão –, mas por participar da inclusão, como também aliando isso a práticas de esporte de aventuras, que seria esse radical, que é algo que também me atrai muito, que eu já tenho dentro das minhas práticas. É algo que fiz, apesar de não estar praticando hoje, fiz durante alguns anos algumas práticas de aventura. Então, tenho muito interesse por isso, então, [pausa] certamente há um encantamento por juntar essa experiência que eu tive com uma proposta de educação voltada para a inclusão. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

Portanto, quando os professores entrevistados foram perguntados sobre a sua motivação para participar das ações de forma voluntária, percebe-se a existência de princípios de solidariedade e de recompensas subjetivas que motivam a participação dos professores. Isso explica o relato dos professores que se sentem realizados ao atingirem os objetivos inclusivos das atividades nas ações, mesmo sem remuneração. Reforçando a ideia de Silva, Rodrigues e Pinho (2020), quem está doando, no caso do trabalho voluntário, também está recebendo algo.

Além da satisfação, do “sentir-se bem”, os professores entrevistados também trazem como justificativas o interesse em adquirir conhecimentos sobre a inclusão por meio

das vivências, a importância de propostas para a inclusão, o interesse em trabalhar com pessoas com deficiência, a proximidade de alunos com deficiência e a experiência com as práticas corporais de aventura.

3.2 Concepção de inclusão dos professores

Ao falar de inclusão escolar, ainda há desconforto para conceituá-la e descrevê-la. Digo isso porque, como destaca Skliar (2003), a maior parte da reflexão disponível que embasa os conceitos de inclusão foi desenvolvida dentro da lógica da normalização ou do binômio inclusão e exclusão, e foi realizada pelos sujeitos “normais” e “incluídos” sobre os excluídos, e não pelos excluídos. No caso das pessoas com deficiência, os conhecimentos disponíveis foram produzidos por pessoas sem deficiência, também em uma lógica de normalização. Além disso, não pertencço a um determinado grupo de pessoas com deficiência. Portanto, registro meu desconforto no esforço de abrir caminho para compreensões mais complexas da inclusão escolar. Acredito que discutir o que é inclusão para os professores pode ajudar-nos a situar, no ambiente escolar, as potencialidades para a inclusão e a reconhecer seus desafios para avançarmos na temática.

Durante a entrevista, foi perguntado aos professores o que entendiam por inclusão. O professor Rafael explica a sua concepção de inclusão:

[...] Dentro do conceito que eu particularmente observo, seria que a inclusão envolve, para além disso, a linguagem, modos culturais, ela envolve a diversidade de ser e pensar dentro de uma identidade ou dentro de um grupo, que seria um grupo que é visto, que é considerado, para que especialmente haja políticas públicas para esse grupo, voltadas para equiparar possíveis desigualdades diante do que essas pessoas enfrentam, diante de algum fator, seja ele físico, psicológico, emocional, linguístico ou cultural. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

Na concepção do professor, ele enfatiza o aspecto cultural e a linguagem, e não os aspectos biológicos, o que, na perspectiva teórica da dissertação, é algo visto como muito importante, pois, a rigor, é a linguagem utilizada que produz os sujeitos, incluindo os sujeitos com deficiência. Além disso, é possível perceber um discurso que reconhece as diferenças, as identidades, questões que estão vinculadas à perspectiva cultural. Hall (2016) parte do pensamento de que a cultura é um conjunto de significados e de que a linguagem é o que dá sentido dentro de um sistema de representação. O professor apresenta o conceito de inclusão reconhecendo a centralidade da cultura na discussão. Além disso, chama atenção para a visibilização das identidades e para a importância de desenvolver políticas públicas para

superar as desigualdades.

Essa fala do professor permite afirmar que o processo de inclusão nas escolas, isto é, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, está produzindo mudanças nas reflexões dos professores. Dentre elas, destaco, na fala do professor, a compreensão do conceito de inclusão em uma perspectiva que reconhece a cultura como responsável pela construção das identidades e das diferenças. Outro ponto é que o professor percebe que as desigualdades devem ser superadas por meio da disponibilização de políticas públicas, o que, como aponta Hall (1997), em um contexto no qual há tendência de desqualificar o que é público, não deixa de ser uma forma de resistência à lógica da mercantilização da educação, como apontado anteriormente.

O professor Rafael destaca, ainda, o grupo diferente, a alteridade, a identidade das pessoas com deficiência, que precisa ser “vista”, mostrando que ele, de fato, privilegia a inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. Portanto, a escuta das pessoas com deficiência é imprescindível para avançarmos com a inclusão. Essa ideia dialoga com Skliar (2001), que apresenta a problematização dos sentidos das mudanças em educação para buscarmos uma compreensão de inclusão que não esteja inscrita em um processo de normalização e apagamento das diferenças, ou ainda, de subalternização. Afirmo isso, principalmente, porque o professor indica a necessidade e a importância da visibilização dos grupos, das diferenças, para que esse processo fomente a existência de políticas públicas.

Também faço a conexão da fala do professor com Skliar (2001), pois o autor explica a ideia de mudança da “escola excludente” para uma escola inclusiva, que vem sendo tratada com base em documentos oficiais e na legislação, mas ainda fortemente marcada pela normalização, diferentemente do que parece indicar a fala do professor Rafael. Apesar da importância dos documentos, infelizmente, segundo Skliar (2001), eles vêm sendo o ponto de partida, enquanto que as mudanças textuais (documentos oficiais, legislação, etc.) deveriam ser o ponto de chegada, incluindo a tradução da escuta de diversos segmentos envolvidos no processo de inclusão, a comunidade escolar os sindicatos, considerando os profissionais que atuam na escola e, sobretudo, as vozes dos sujeitos com deficiência.

Portanto, pouco mais de 20 anos após a contribuição de Skliar (2001), o professor Rafael reforça a importância da escuta dos grupos, das diferenças, das pessoas com deficiência, para construirmos políticas públicas que possam combater as desigualdades no ambiente escolar, na sociedade, enfrentando a exclusão.

O professor Matheus observa que a inclusão remete ao conceito de exclusão:

A inclusão, para mim é, como se pode dizer, um conjunto de ações que combatem todo tipo de exclusão, não é? É você fazer com que seu aluno, que estava lá, excluído de tal atividade, participe daquela aula, daquele esporte, entendeu? (PROFESSOR MATHEUS, 2022).

O professor aborda a importância de oportunizar vivências nas atividades escolares, possibilitando que a pessoa com deficiência possa participar. Ele chama a atenção para ações de combate à exclusão na escola. Os anseios do professor, ao reconhecer a exclusão e apresentar propostas de inclusão em suas aulas, sinalizam a ruptura de uma visão da exclusão que vem, historicamente, sendo analisada. Segundo Skliar (2001), esse ponto de vista está fortemente vinculado ao campo econômico: “Podemos perceber que a perspectiva a partir da qual essas tendências analisam a exclusão é preponderantemente histórica- econômica, levando a entender a exclusão a partir do fato de não ter trabalho-estar desempregado, e assim, ligando a exclusão à pobreza” (SKLIAR, 2001, p.14).

Portanto, o professor Matheus apresenta um entendimento de inclusão que está além da questão econômica. Ele se mostra preocupado com a inclusão pedagógica, procurando pensar em atividades para que todos possam participar. O professor reconhece a exclusão do sujeito no ambiente escolar, uma exclusão produzida pela “alteridade deficiente” (SKLIAR, 2001, p.14), sem colocá-la como limite para a inclusão. A ruptura da forma de entendimento histórica, marcada pela visão econômica e produtiva, permite ao professor Matheus enxergar, visibilizar exclusões em relações mais complexas, subjetivas: “A exclusão de grupos étnicos, de grupos homossexuais, da alteridade deficiente, entre outros, não se sustenta a partir desta análise econômica, enfatizando-se, então, aspectos psicossociais da exclusão” (SKLIAR, 2001, p.14).

Para a professora Ana Lúvia, a inclusão pode ser conceituada como a socialização das pessoas nos ambientes sociais:

É você incluir uma pessoa que não faz parte de algumas práticas, seja na escola, seja em outro meio social. Ela não consegue fazer parte daquele meio social, ela não tem meios para isso, então, ela tem que ficar só no mundo dela. Então, incluir seria isso: trazer, tirar [a pessoa] desse meio em que ela vive e trazer para o meio em que todos nós, que falamos que somos típicos, vivemos. (PROFESSORA ANA LÚVIA, 2022).

O conceito da professora Ana Lúvia reflete a ideia de espaço, trazendo a problematização do sujeito que “não tem meios para isso”, aquele sujeito que precisamos “trazer para o meio”, referindo-se à participação da pessoa com deficiência em determinado meio ou espaço social, portanto, associando a inclusão à potencialidade do sujeito, e não focando apenas em sua deficiência. Esse conceito da professora, na relação de

inclusão/exclusão, é marcado pela lógica de que o sujeito, para estar incluído, deve estar dentro, e de que a exclusão seria estar fora. Skliar (2001) reflete sobre isso, problematizando a relação exclusão/inclusão e reconhecendo que suas fronteiras não são fixas:

Quando nos referimos à relação, ou às relações entre inclusão/exclusão, facilmente nos vem à mente à ideia de um espaço, e de estar dentro ou fora deste espaço, de estar de um lado ou de outro de uma suposta fronteira. Estabelecer os limites desta fronteira é, no mínimo, uma tarefa complicada, pois as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, semultiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e linguagem. (SKLIAR, 2001, p.14)

A inclusão, nas palavras do professor Lucas, está ligada a uma ideia de direitos. Essa resposta, de imediato, trouxe-me a ideia de igualdade, que, segundo Candau (2012), é um legado da modernidade e está presente nos processos educacionais, um cenário com raízes da colonialidade. No entanto, como o professor apresentou um argumento defendendo o combate a preconceitos e a defesa de direitos iguais para a pessoa com deficiência, perguntei-lhe: “Mas, na sua concepção, essas pessoas são iguais ou diferentes?”. O professor respondeu: “São iguais [pausa]. São diferentes, mas têm direitos iguais. Essa é a ideia de inclusão que eu tenho.” (PROFESSOR LUCAS, 2022).

De pronto, o professor responde “iguais”, mas faz uma pausa, fica pensativo, em silêncio, e, na sequência, responde: “são diferentes”. Portanto, reconhece as diferenças e afirma a igualdade de direitos como seu conceito de inclusão. Sendo assim, desconstrói o discurso da igualdade confundida com mesmidade (SKLIAR, 2003). Segundo Candau (2012), a “diferença”, muitas vezes, surge em discursos dos professores como um problema, responsabilizando o sujeito “diferente”. Reconhecer as diferenças é fundamental para uma desconstrução da colonialidade. Nesse sentido, pode-se dizer que a reflexão do professor se aproxima do pensamento de Candau (2012) quando a autora afirma que a diferença e a igualdade não são antônimos, mas fazem parte da mesma luta por direitos. De modo semelhante, Skliar (2003) aponta que o contrário de desigualdade não é a diferença, mas a desigualdade.

O professor Luan, sobre a inclusão escolar, afirmou:

Por exemplo: a inclusão na escola, dependendo dos profissionais, tem um profissional ou outro [que] consegue fazer essa inclusão. Tem alguns profissionais que não conseguem trabalhar, se sentem bloqueados, porque não sabem, não entendem, não procuram ler um pouco da literatura sobre o aluno que eles estão recebendo lá. (PROFESSOR LUAN, 2022)

O professor menciona, em sua reflexão sobre a inclusão na escola, as dificuldades

dos profissionais da educação, o que podemos considerar como uma problemática complexa. Digo isso porque o professor parte da ideia de inclusão tendo em vista aquele que “consegue” ou “não consegue” “fazer essa inclusão” na escola. Podemos levantar várias questões a respeito dessa ideia, mas é essencial para a nossa discussão destacar dois pontos na análise da fala do professor: a culpabilização do docente; o professor especialista responsável pela inclusão.

A culpabilização do professor, sendo emitida pelo próprio professor, passa a ser compreensível quando entendemos que o sujeito não é a fonte que produz o discurso; como sugerem Jitsumori e Backes (2011), todos nós somos efeitos de discursos. A faladessa professor pode ser vista como efeito dos discursos sobre a educação inclusiva na escola e do modo como as secretarias de educação, o poder público, estão conduzindo e reproduzindo o discurso da inclusão. Geralmente, tem-se um discurso que culpabiliza os professores pela não inclusão, o que vem acompanhado pela ausência de políticas de formação continuada.

Sobre o professor especialista, Mantoan (2003) apresenta críticas sobre o que acaba acontecendo em sala de aula:

Trata-se de mais um serviço da Educação Especial que neutraliza os desafios da inclusão. Na maioria das vezes, esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aqueles que provocam o professor, para que mude a maneira de proceder com a turma toda. (MANTOAN, 2003, p. 46)

Portanto, o aluno que é considerado, pelo sistema escolar, como “da Educação Especial” e que tem um acompanhante especializado, um professor auxiliar, acaba sendo uma responsabilidade desse profissional. O professor regente acaba se distanciando desse aluno, a ponto de desconectar sua responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência. Vê-se aí, nas relações em sala de aula, no cotidiano escolar, a construção da lógica de que o aluno com deficiência é uma responsabilidade do profissional especialista. Esse pensamento tem relação com a fala do professor Luan, para quem a inclusão depende de profissionais que tenham conhecimento da “literatura”, sugerindo que sejam especialistas na deficiência, sendo esse um fator determinante para o seu conceito de inclusão. Essa ideia de inclusão é borrada e marcada pelo próprio formato do sistema escolar:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. (MANTOAN, 2003, p. 13)

Além da complexidade que envolve o formato do sistema escolar, há os diferentes discursos nos quais os sujeitos são produzidos. Há uma grande teia de relações que afeta a forma como a inclusão ocorre na escola. O professor Adrian reconhece que a inclusão está avançando aos poucos e aponta a problemática do especialista:

Ela está acontecendo aos poucos. A maioria dos professores pensa que aquele aluno especial, aquele aluno lá, não é dele, é do apoio dele. Na área de Educação Física, a maior parte dos professores tem poucos conhecimentos de como adaptar uma atividade para aquele aluno. (PROFESSOR ADRIAN, 2022)

O professor Adrian salienta que, muitas vezes, o professor entende que a inclusão cabe ao especialista, mas não é o caso dele. Atribuir ao especialista a inclusão tem a ver, como aponta Skliar (2003), com o histórico de produção do conhecimento pela área médica e biológica. O professor destaca, ainda, que muitos professores de Educação Física não tiveram um processo formativo voltado para a inclusão.

Como podemos perceber, os professores reconhecem as identidades, as diferenças e a cultura como importantes no processo da exclusão. A exclusão foi reconhecida, assim como a necessidade de ações de combate e resistência. Também surgiram falas abordando a inclusão/exclusão no que diz respeito ao espaço, às fronteiras e à complexidade desse processo, em reflexões que podem ser aproximadas das de Skliar (2001, 2003) e Candau (2012). Também foi percebida a desconstrução da igualdade como mesmidade, uma herança da modernidade, segundo Candau (2012) e Skliar (2003).

Identificou-se a presença, ainda que tênue, de falas que culpabilizam o professor, mas, segundo Jitsumori e Backes (2011), o sujeito não é a fonte dos discursos. O que é falado pelo sujeito provém dos discursos que circulam no contexto, no caso, um discurso que circula fortemente nas políticas educacionais. Além disso, viu-se o discurso sobre especialistas da Educação Especial, mostrando a ideia de que um profissional é responsável pela inclusão. Mantoan (2003) critica essa visão, pois ela reforça que somente o especialista consegue realizar uma adequação com eficiência, o que cria distância entre o professor da sala de aula e o aluno. Isso também dificulta que o professor regente desenvolva relações com os alunos com deficiência e participe da inclusão desses alunos de forma efetiva.

A discussão sobre inclusão escolar, na perspectiva das diferenças, implica abrir um caminho de possibilidades, de transformações para continuarmos aprendendo a conviver com a diferença sem querer normalizá-la. Para ter condições de mudar, não podemos ficar reféns de uma única epistemologia. Precisamos, sobretudo, problematizar a epistemologia

moderna, que, com base em conhecimentos biológicos e médicos, produziu a lógica da normalização. Esse paradigma moderno de ciência e inclusão está sempre nos rondando: “[...] saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas” (MANTOAN, 2003, p.12).

Apresentei as reflexões dos professores sobre a inclusão na escola. Na sequência, analiso as impressões dos professores sobre o “outro” e o modo como lidam com as diferenças no Projeto Inclusão Radical. Também discuto como é o processo de inclusão no Projeto, bem como as aproximações e as divergências com o cotidiano escolar.

3.3 O encontro com os alunos deficientes: as impressões com o “outro”

Nesta parte da pesquisa, descrevo o encontro dos professores com alunos com deficiência. Os diálogos transitam pelas suas experiências na escola e suas vivências no Projeto Inclusão Radical.

As falas dos professores, as vozes docentes, são afetadas por diferentes contextos, ao mesmo tempo em que os afetam. Conviver com alunos com deficiências produz outros modos de concebê-los. Suas falas estão sendo afetadas pelo momento que vivenciamos no Brasil e podem estar ecoando resistências. Digo isso porque o cenário político e de movimentos sociais está marcado por dificuldades com a diferença:

Relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros, são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade. Tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação. (CANDAUI, 2021, p.804)

Por outro lado, movimentos de resistência, seja no campo dos movimentos sociais ou no contexto acadêmico, também estão sobrevivendo e se fortalecendo, com o intuito de reforçar a democracia e uma sociedade plural. A existência e a visibilidade das diferenças “[...] suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs” (CANDAUI, 2021, p. 804).

Concordo com Walsh (2016), que afirma ser necessário assumir uma “postura político-pedagógico-epistêmica”. Registro este momento de nosso país como um Brasil que ressurge. Isso porque findou o quarto e último ano do mandato de um governo intolerante, de

discursos que criminalizavam as diferenças e culpabilizavam os diferentes por seu fracasso. Situo esse retrocesso perverso, considerando que, no período anterior, a inclusão das diferenças estava ganhando espaço, era uma temática que estava sendo discutida, na perspectiva de combater as exclusões:

A partir do segundo mandato de FHC, a noção de inclusão foi ampliada e passou a abarcar um amplo conjunto de práticas voltadas para todos aqueles que historicamente sofriam por discriminação negativa. Durante os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), entre 2003 e 2010, bem como ainda hoje (durante o primeiro ano do governo Dilma Rousseff), as políticas criadas durante o governo FHC foram mantidas e bastante ampliadas. (VEIGA-NETO, LOPES, 2011, p. 121)

A partir de 2018, no Brasil, surgiram e fortaleceram-se muitos movimentos na contramão da discussão a favor das diferenças, principalmente nas redes sociais – movimentos de pessoas e associações caracterizados pela violência e por discursos antidemocráticos. Contudo, com o resultado das eleições de 2022 e derrota do governo conservador, o Brasil escolheu outro caminho. Longe de defendê-lo como ideal, até porque não há um caminho ideal, somente caminhos possíveis de acordo com as relações sociais de poder, acredito que as possibilidades de continuarmos a luta pela decolonialidade se tornam mais promissoras.

Em meio a esse contexto, como estão os “outros” na escola? Segundo as pesquisas de Candau (2021) sobre o cotidiano escolar, a educação/escola tem dificuldades com as diferenças. Em suas palavras, referindo-se às diferenças na educação escolar, “[...] é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões” (CANDAU, 2021, p. 804).

Considerando essa caracterização do ambiente escolar e do contexto mais amplo, analiso, neste momento, o Projeto Inclusão Radical, mais especificamente, as impressões dos professores que participam desse projeto sobre o “outro”.

Na entrevista, perguntei ao professor Rafael sobre os alunos com deficiência e as impressões dele durante as ações: “[...] a primeira coisa que vejo é o que será e, na sequência, como então vou me portar” (PROFESSOR RAFAEL, 2022).

O professor, no seu encontro com a diferença, enxerga a importância de sua mudança de postura, na perspectiva de que a inclusão é uma responsabilidade de todos nós. Sendo assim, quem deve adaptar-se e negociar somos nós, professores, não a pessoa com deficiência. O professor Rafael também defende a ideia de que quem deve adaptar-se é a escola para receber o aluno, não o aluno para ir à escola:

A impressão que eu tive diante da ação foi um entusiasmo, um interesse. Houve muitos cenários, não é? Cenários em que a criança, diante do todo, ela se reprimiu. Como foi a questão do caiaque: quando a gente estava na proposta do caiaque, a gente viu como a criança necessitou de outra abordagem. Ou mesmo a menina subindo lá, no Morro do Ernesto, essa criança, ela chegando a um determinado limite físico ou psicológico, e a gente tendo, então, que adaptar [pausa] não vou dizer adaptar, mas a gente se moldar àquela condição para justamente completar a atividade. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

Podemos dizer que o professor olhou para as dificuldades do aluno, pensando no que seria possível oferecer para que fosse capaz de realizar determinada atividade. O professor, diante dos desafios das atividades de aventura, avaliou os limites daquele aluno, um processo de avaliação que continua durante a realização da atividade, mas que não limita a autonomia do aluno. O professor explica que, em determinado momento, foi preciso “moldar” determinada situação para que a aluna pudesse realizar a atividade.

Sobre como lidar com o aluno com deficiência, o professor explica que, de acordo com as suas experiências, foi necessária uma postura:

[...] de sutileza, de pequenos detalhes, do tom de voz, do gesto, do momento, então [pausa] que isso é, são [pausa] muito detalhe (*sic*), de acordo com cada especificidade de uma determinada condição, para que você consiga de fato executar o que seria o nosso papel de desenvolvimento humano, de aprendizagem, de inclusão social daquele aluno. (PROFESSOR RAFAEL, 2022).

Ainda buscando entender esses efeitos da relação com o “outro”, perguntei ao professor Rafael se alguma vez, olhando para um aluno deficiente ou para uma deficiência, isso lhe causou estranheza. O professor, com muita tranquilidade, respondeu:

Sim, sim. Causou, causa estranheza, justamente, por não o conhecer, então, imaginar o que aquele indivíduo passa. A estranheza é no sentido do desconhecido, infelizmente, [pausa] não sei se infelizmente ou felizmente, há dó, há pena, aquele sentimento, aquele remorso pelo sofrimento daquele outro, ou, muitas vezes, aquela situação em que você olha e fala: “nossa, não consigo me imaginar naquela situação”, ou [pausa] A estranheza física é uma estranheza física, não é? [...] Inclusive, a gente, no cotidiano de relação com ela, ela passa a deixar de ser uma estranheza. Ela passa a se tornar um comum, algo que não te impacta tanto. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

O professor explica esse estranhamento, inclusive o que envolve o sentimento de pena ou dó. Como explicado nos capítulos anteriores, a Educação Especial tem um histórico ligado à beneficência e ao atendimento como prática de caridade realizada por instituições religiosas. Ela carrega um histórico e uma tradição cristã: “Embora essa tradição considerasse

que os deficientes tinham alma, a deficiência estava associada ao demônio, e o corpo deficiente deveria receber os cuidados básicos em instituições de caridade, sendo digno de pena e compaixão” (BACKES; BARUKI, 2022, p. 10). Ainda que a relação com o demônio não esteja mais presente, a ideia de que as pessoas com deficiência são dignas de pena persiste. Porém, o professor destaca que, com a convivência com os alunos deficientes, esses sentimentos vão diminuindo.

O professor chama atenção para a importância do processo de aproximação das diferenças, à forma como a convivência vai possibilitando uma relação em que não se vê mais somente a deficiência, mas o seu potencial, o seu “valor”. Assim, a convivência com a diferença é fundamental para produzir outra forma de vê-la. As vivências partilhadas e construídas vão mostrando as potencialidades da pessoa com deficiência:

No caso da deficiência, continua a ser comovente, mas ela passa a ser mais analítica, ela passa a ser mais detalhista. E essa coisa aí do choque inicial, de algo que você não tinha visto, não tinha [pausa] daquele desconforto, passa a se tornar uma coisa menos importante, menos visível, o seu cérebro já processou aquela imagem. Então, você se incorporou àquela imagem e passa a olhar de maneira diferente para outros, outras coisas que sejam [pausa] buscar valor naquele indivíduo, coisas diferentes que possam, inclusive, ajudá-lo com a sua deficiência. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

Por fim, perguntei ao professor o que ele pensa sobre o Projeto Inclusão Radical, se a proposta ajuda na proximidade com o outro, com a diferença:

Muito, no seguinte: a gente, todas as nossas atividades, elas foram em locais com público. E esse público, muitas vezes, se envolvia também durante a atividade. E nesse envolvimento há também aquele sentimento e emoção daquele outro de início ter a estranheza, e então a empatia com a dificuldade do outro e ao mesmo tempo a sua felicidade de poder contribuir com aquela vivência, aquela emoção, aquela experiência daquela criança, daquele adolescente e com necessidade especial. Então, acho que o Projeto tem potencial e não só contribui, ele contribui muito mesmo para tornar, entre aspas, essa estranheza em algo comum, em curar, eu vou chamar de curar, esse sentimento do estranho e, especialmente, criar a empatia e a proatividade no acolhimento a essas pessoas. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

O professor utiliza a metáfora da cura, mas não a cura do aluno com deficiência – é a cura de quem ainda não teve a oportunidade de desconstruir os estereótipos e de enxergar os valores na convivência com a diferença. Inspirando-me em Skliar (2003, p. 148), posso dizer que o aluno deficiente tem um “[...] rosto que nos sacode eticamente” (SKLIAR, 2003, p. 148).

A professora Ana Livia fala de suas impressões, olhares e o que pensa sobre os

alunos com deficiência: “Como que eu vou falar? É como se fosse [pausa] ele fosse privado de muitas coisas” (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022). Como se pode observar em sua fala, a ênfase está na deficiência, na limitação, e não nas possibilidades dos sujeitos. A professora tem como referência um suposto sujeito “normal”, inventado no contexto da modernidade: “Uma invenção não produzida pelo professor, [...] mas pelos diferentes saberes construídos historicamente, aos quais os professores recorrem de diferentes modos para classificar e conhecer os sujeitos diferentes segundo a lógica da normalidade” (BACKES; BARUKI, 2022, p. 9).

Esse olhar da professora sobre a diferença, associando-a com limitação, vem ao encontro de Candau (2021) quando escreve sobre a dificuldade que a escola e os professores ainda têm em lidar com as diferenças dos alunos. Perguntei para a professora se a deficiência dos alunos causou alguma estranheza:

Não, porque antes de eu participar do Projeto eu já estava dentro da escola. Então, eu já buscava saber sobre várias coisas, várias deficiências, então, obviamente que algumas deficiências a gente acaba observando mais, buscando mais aprender, mas estranheza, eu acredito que não. (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022)

Provoco a professora e pergunto se ela nunca olhou para os corpos diferentes, e ela explica: “Ah, não, a gente olha por uma questão da limitação, não é? ‘Ai, como que...’ [pausa] ‘Será que ele vai conseguir fazer isso? Ele tem uma mobilidade muito reduzida’. Mas não com um olhar, assim, preconceituoso, eu acredito” (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022). Como se pode observar, a professora reitera o aspecto da limitação, que parece ser um olhar naturalizado (e não natural) para o aluno deficiente, o que, como aponta Skliar (2001), tem relação com a história da Educação Especial. A professora destacou durante a entrevista que ela já via o seu marido trabalhando com Educação Especial. Mesmo com o olhar mais focado na deficiência e na limitação, a professora entende que a convivência com esses alunos é importante:

Ah, sim. Mas é como eu te falei, eu estava no meio, já vivia no ambiente escolar, eu já via muitas crianças com deficiências, vários tipos de deficiências, então, a gente acaba pesquisando mais. E eu também [pausa], antes disso, meu marido já trabalhava com Educação Especial. Então, assim, a gente [pausa], eu já vivia um contexto dentro de casa, fazia quase estudos de caso, assim, sobre vários tipos de coisas que aconteciam, então, isso acabava aguçando mais a curiosidade em pesquisas sobre as coisas também. (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022).

A professora também entende que a proximidade e as vivências com os alunos

com deficiência favorecem muito a inclusão: “Porque é assim: se é estranho para mim, é porque eu não convivo. Se eu conviver, já não vai ser mais estranho, não é?” (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022).

O professor Luan relata: “Eu vejo [o aluno] como uma pessoa normal para mim. Porque o que o limita não é a parte física ou motora, é, sim, o tabu de as pessoas bloquearem ele, não é?”. Quando o professor diz ver o aluno com deficiência como normal, percebe-se a força que a normalização exerce no campo da Educação e como ela está presente nas escolas. No entanto, a presença de alunos com deficiência também pode mudar a própria ideia de normal: “A presença do diferente, ainda que muitas vezes ele continue marcado pela exclusão, também provoca descentramentos e questionamentos sobre o significado do que é ser normal” (BACKES; BARUKI, 2022, p. 13).

Perguntei ao professor Luan se o que ele pensava sobre os alunos interferia na atividade que estava sendo realizada, e ele disse:

Sim, todo dia a gente é impactado. Porque a gente faz um planejamento para trabalhar aquilo, às vezes não dá certo, e ele mesmo mostra uma resposta [para] que eu possa melhorar da próxima vez, para atendê-lo. Então, ele sempre vai impactar a gente de alguma forma, não é? Dando certo ou errado, nós dois vamos trabalhar junto, construir junto. (PROFESSOR LUAN, 2022).

O professor menciona o impacto positivo e disse, posteriormente, não conseguir perceber um impacto negativo na forma como ele vê e pensa a deficiência do aluno. A justificativa é que o olhar do professor se volta para as necessidades do aluno, aos sinais dele. Ele olha para a diferença para melhorar o atendimento. O professor desconstrói a visão inferiorizada e reconhece o protagonismo do aluno. Ele valoriza a escuta das diferenças para juntos construírem propostas para as atividades.

O professor Matheus fala de sua impressão e de seus pensamentos quando se depara com um aluno com deficiência:

Sendo bem sincero, a gente [pausa] eu vejo como que, a primeira impressão é de “putz, coitada dessa criança”, não é? Essa deficiência vai atrapalhar para [ela] fazer coisas que, digamos, pessoas normais fazem. Essa é a primeira impressão que a gente tem. Pelo menos eu, é a primeira impressão que eu tenho, que [ela] não vai conseguir fazer várias coisas que nós, ditos normais, conseguiríamos fazer. Nós, sem algum tipo de deficiência. (PROFESSOR MATHEUS, 2022)

Como se percebe, as primeiras impressões são aquelas construídas na lógica da modernidade/colonialidade, segundo a qual o deficiente é o incapaz, aquele que atrapalha o

sujeito normal. Posteriormente a essa pergunta, o professor explica que essa sensação acaba atrapalhando o desenvolvimento das atividades e fala da ruptura dessa sensação: “Essa sensação acaba sendo meio que uma barreira para nós, e a gente precisa romper essa sensação e passar a acreditar que essa criança, ela tem potencial, sim, de participardas atividades e de estar inclusa nessas atividades” (PROFESSOR MATHEUS, 2022).

O professor Matheus reconhece sua percepção de incapacidade da pessoa com deficiência, situação que ele explica que já foi desconstruída, e relata como foi o seu “encontro” com o “outro” na sua trajetória profissional na escola:

Olha, [pausa] quando eu vi um aluno que não parava de gritar, eu achei muito estranho aquilo, entendeu? Ele não parava de gritar, ele não ficava quieto no lugar, ele não respondia aos comandos. Então, eu fiquei muito, assim, vou ser bem sincero, tive até medo teve horas, entendeu? Teve um momento em que eu tive até medo. Não conhecia a deficiência, não é? Não sabia o que fazer, como inserir aquele aluno. (PROFESSOR MATHEUS, 2022).

Perguntei ao professor Matheus o que mudou e, com um sorriso no rosto, disse: “Hoje é diferente [risos]”. Ele explicou:

Olha, Washington, eu acho que mudou a partir do momento em que eu comecei a estudar mais as deficiências, eu acho que também a participar do Projeto. E, sabe, o Projeto me ensinou a entender que aquele aluno, ele é capaz de participar. Do jeito dele, mas ele é capaz, entendeu?” (PROFESSOR MATHEUS, 2022)

Novamente, observa-se a importância da convivência com os diferentes para construir outras relações com eles. Sobre o que foi determinante para essa ruptura de concepções, o professor destaca que foi quando ele focou na capacidade do aluno com deficiência:

Eu acho que foi quando eu passei mesmo a estudar mais sobre a deficiência ever que, durante as práticas minhas, pedagógicas, tentando inserir aquela criança e ela participando das atividades, aquilo ali é que foi determinante mesmo, entendeu? É mais a participação minha no Projeto Inclusão Radical, através daquelas ações, vendo que as crianças são capazes, sim, de estar inseridas em todas as atividades. (PROFESSOR MATHEUS, 2022)

O professor Lucas fala sobre suas impressões ao ver um aluno com deficiência: “Como eu vejo esse aluno? Na primeira vez que eu vejo, assim, dependendo do aluno, às vezes eu fico com um pouco de receio” (PROFESSOR LUCAS, 2022). O professor expõe as dificuldades que tem na primeira vez que atende um aluno, um sujeito que ele não conhece, que ainda é um “estranho”: “Eu fico observando e aí eu tento observar como é o

comportamento desse aluno, não é?” (PROFESSOR LUCAS, 2022). O professor demonstra ter sensibilidade para ir ao encontro do aluno com muita paciência e cuidado:

Então, assim, eu tento aos poucos. É lógico que, às vezes, quando a gente vê o aluno pela primeira vez, a gente fica meio, [pausa] eu fico com um pouco de receio de às vezes eu usar uma palavra errada, falar alguma coisa que às vezes não agrada àquele aluno. Então, eu prefiro esperar e ver, ir desabrochando ali e, com o tempo, eu ir me aproximando mais. (PROFESSOR LUCAS, 2022).

Assim como os demais professores, o professor Lucas relata que, à medida que convive mais com alunos com deficiência, vai mudando sua forma de vê-los e de lidar com eles, deixando de percebê-los com estranheza:

Então, muito por conta das vivências, por conta dessa [pausa] do relacionamento com os alunos mesmo, o tratamento deles, a gente, às vezes acontecem situações que a gente não espera, não é? Você [pausa] o aluno vem e te dá um abraço. [...] Estranheza, estranheza [pausa] acha que cada pessoa tem uma maneira de se manifestar. E eles, cada um tem o seu jeito, de acordo com a sua vivência, com a sua, sei lá, [pausa] eu acho que estranheza eu não tenho mais por conta dessa vivência e desse contato diário. Então, isso aí acho que não tenho mais por conta disso. (PROFESSOR LUCAS, 2022)

Falando sobre essas aproximações e sobre a mudança do olhar e de concepção, resultado das vivências com as diferenças, o professor diz: “Porque aquilo ali passou a ser uma coisa [pausa] vamos dizer assim, não queria usar essa palavra [pausa] mas uma coisa [pausa] vou ter que usar: normal.” (PROFESSOR LUCAS, 2022). O professor fica incomodado ao usar a palavra “normal” e afirma: “Porque normal, não existe normal. Não existe normal. Ah, cada ser humano é de um jeito, é de uma maneira. Ah, porque ele não é igual a você, ele não é normal. Não, é o jeito dele, é a maneira dele” (PROFESSOR LUCAS, 2022). Reconhecendo as diferenças e questionando a normalidade, o professor afirma: “Agora o normal e o anormal, eu não sou muito fã desse termo, não, por conta disso: existe uma pessoa que é diferente da outra. Simples assim”. A reflexão do professor Lucas aproxima-se de Backes e Baruki (2022, p. 8) quando escrevem que todos somos “[...] fruto de um contexto moderno que produziu noções de normalidade/anormalidade com as quais convivemos, seja para aceitá-las, parcial ou totalmente, seja para refutá-las, total ou parcialmente”.

O professor Adrian relata seus sentimentos e impressões: “No primeiro momento, é como todo mundo, não é? Vai sentir pena, dó, mas é uma coisa que você pode sentir, mas você não pode falar para aquele aluno, porque que ele vai ficar mais... [ficou pensando alto buscando uma palavra] fragilizado” (PROFESSOR LUCAS, 2022). O professor, assim como

os demais, explica que esse sentimento não continua, pois vai percebendo a capacidade do aluno: “Ele não continua, porque eu vejo aquela criança como uma criança normal, com as suas limitações. Porque você vai desenvolvendo aquela criança e vai se desenvolvendo também, e você vê que aquela criança é capaz de fazer aquela atividade, ela não é incapaz, [...]” (PROFESSOR LUCAS, 2022).

Nesse contexto, com encontros com os “estranhos”, com as impressões sobre os alunos com deficiência que foram moduladas nas tensões das relações e nas trocas entre discentes e docentes, o professor foi mudando sua forma de vê-los.

Analisadas as reações, impressões e ressignificações dos professores quando do contato com alunos com deficiência em suas aulas, passo a analisar de forma mais específica, como os professores lidam com as diferenças no Projeto Inclusão Radical, como ocorre esse processo, como se dão as aproximações e divergências com o cotidiano escolar. Para isso, torna-se necessário considerar que a escola e o Projeto Inclusão Radical têm uma lógica diferente. Segundo Candau (2016), podemos caracterizar o sistema escolar – no caso, o “formato” escolar – e a sua lógica do seguinte modo:

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. (CANDAU, 2016, p.806)

O Projeto Inclusão Radical foi apresentado anteriormente, mas vale lembrar que suas ações são realizadas aos finais de semana, no contraturno, algumas vezes em ambientes naturais fora da escola.

A professora Ana Livia falou sobre as potencialidades do Projeto Inclusão Radical. Ela enxerga uma proposta que vai além do esporte e diz que, na sua prática, está buscando uma consciência inclusiva. Isso fala muito sobre como os professores lidam com as diferenças. Segundo a professora, a base é um olhar que “enxerga” o “outro”, que visualiza os alunos com deficiência e que está atento para as suas necessidades. A professora fala que o Projeto

[...] traz uma proposta diferente de outros projetos. Ele não engloba só a questão do esporte radical, ele também traz essa questão de conscientizar as pessoas sobre a inclusão. Então aí eu acho que ele trabalha nessa questão que eu falei, assim, a inclusão não é só para uma pessoa, tem que ser todo mundo junto para poder incluir a pessoa que tem necessidades especiais, assim. (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022)

Considerando o cenário da escola regular, os seus desafios e a busca por um caminho inclusivo, a professora fala sobre a responsabilidade com a Educação Inclusiva:

Mas eu acho que a conscientização tinha de ser de todos. Porque não adianta só o professor querer incluir, se não tem nenhum trabalho efetivo dos alunos, com os outros docentes, com o pessoal da limpeza, se todo mundo não consegue ter esse olhar de inclusão. Não adianta só uma pessoa ter, eu acho que tem que ser um trabalho conjunto. (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022)

O professor Luan também aponta o desafio da inclusão na escola e a sua percepção dessas questões:

O desafio é: as pessoas se interessarem mais pela comunidade PCD, ter mais vivência disso. Não basta ser só literatura, achar que entende aquilo. Não [pausa] viver, pôr a mão na massa, colocar, fazer as atividades junto com o outro colega. Trabalhar o planejamento junto com outros profissionais que sabem daquilo no dia a dia e participar de eventos que tem. Por exemplo, o Inclusão Radical, participar. Ver como o aluno vai reagir no evento, se o professor [pausa] tem muita gente que fica surpreso, achando que o aluno não vai fazer aquilo. Tipo o *slackline*, não vai conseguir realizar o *slackline*, não vai conseguir subir o morro, não vai conseguir andar de caiaque. (PROFESSOR LUAN, 2022).

O professor ressalta a importância do trabalho coletivo com as diferenças, de sentir as reações do aluno e, com ele, explorar o seu potencial, superando a ideia de limitação: “[...] a pessoa fica impactada, impressionada, porque, como que conseguiu, não é? Então, ou seja: o bloqueio não está no aluno, e sim nas pessoas que estão fora, olhando aquilo.” (PROFESSOR LUAN, 2022). A fala vem ao encontro de Skliar (2003), que afirma que quem deve ser problematizado é o sujeito “normal”, e não o sujeito “anormal”.

Sobre como lidar com os alunos, o professor Matheus diz que o Projeto foi um aprendizado: “[...] o Projeto me ensinou a entender que aquele aluno, ele é capaz de participar. Do jeito dele, mas ele é capaz, entendeu?” (PROFESSOR MATHEUS, 2022).

O professor Lucas fala que as potencialidades do Projeto estão associadas ao fato de as atividades oportunizarem vivências:

Ah, eu creio que existem, sim, essas potencialidades. Eu acho que é trazer para a sociedade, de um modo geral, que essas pessoas – a gente está falando, no caso, do Projeto Inclusão... São atividades, assim, lúdicas, recreativas, para essas pessoas que têm algum tipo de deficiência e que normalmente não têm a oportunidade de estar participando dessas atividades. (PROFESSOR LUCAS, 2022)

Nesse sentido, o professor apresenta a lógica do padrão de uma sociedade hegemônica. As atividades e as práticas corporais são para pessoas que não têm deficiência.

Portanto, para lidarmos com essas diferenças, é preciso ter um olhar outro, desconstruir conceitos de uma deficiência que é unicamente limitadora. É preciso, pois, encontrar alternativas, novos olhares:

Porque normalmente essas atividades são para pessoas que não têm deficiência. Então, a gente tenta, através do Projeto, buscar alternativas para que essas pessoas tenham esses momentos, não é? E aí é uma forma de mostrar para a sociedade que essas pessoas estão aí, que elas têm os direitos delas e que elas, apesar de sua deficiência, elas também são seres humanos, não é? Então, eu creio que é mais, acho que a grande – pelo menos na minha ideia – a grande função do Projeto é dar uma visão um pouco melhor para as pessoas sobre essa questão da inclusão, da deficiência, e as pessoas comecem a ter outro olhar. (PROFESSOR LUCAS, 2022)

O outro olhar, o novo olhar, é resumido pelo professor Lucas da seguinte forma: “Eu tento buscar uma maneira para que eles participem, para que eles se sintam motivados também a participar, se sintam importantes dentro daquela atividade ali” (PROFESSOR LUCAS, 2022).

O professor Adrian concorda que oportunizar as vivências é a potência do Projeto para a inclusão:

O diferencial do projeto é realmente é fazer o aluno vivenciar aquela modalidade, aquela atividade ao ar livre, subir o Morro do Ernesto, fazer um *slackline*, uma tirolesa, que eles não teriam condições, e nem teria alguém para ajudá-los a fazer. Esse é o diferencial do Projeto. (PROFESSOR ADRIAN, 2022)

Diante das potencialidades do Projeto Inclusão Radical e das dificuldades da escola, o professor Rafael acredita que estamos caminhando na inclusão escolar, que ela está ocorrendo de forma gradual:

Olha, eu acho que sim, ela realmente existe. A gente sempre vai ter críticas e a gente sempre vai ter detalhes que a gente não vai [pausa] sabe que não é o ideal e que tem o potencial de ser muito melhor. Mas, sim, eu considero hoje que a escola é inclusiva porque eu vejo não só alunos com deficiência em sala de aula juntamente com os demais alunos, como também eu vejo profissionais dedicados ali dentro, voltados, preparando atividades específicas. Então, eu vejo uma escola que se preocupa. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

Sobre as relações, o professor nota envolvimento e acolhimento, mas apresenta outras situações que também reforçam a exclusão. Dentre as questões, a acessibilidade acaba sendo uma grande barreira:

Mas vejo uma grande preocupação, interesse, acolhimento. Há situações na parte física, que daí eu acho que temos melhorado, mas ainda há pontos a serem trabalhados. Isso vai desde a calçada lá da entrada, fora do nosso portão, mas que também já [pausa] a gente já tem dever legal sobre aquele aluno que está na frente da nossa escola. Isso também inclui esses espaços físicos, que precisam ser melhorados também. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

O professor relata avanços na inclusão e aponta as dificuldades relacionadas à acessibilidade nos espaços da escola, mas não deixa de ser esperançoso:

Por outra perspectiva, a gente também, de determinada maneira, a nossa defasagem também é um instrumento de ensino para esses alunos viverem dentro de um mundo que também não está preparado. Apesar de a gente dever, é claro, ser precursor desse novo mundo, não é? (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

Os professores relataram que, ao lidarem com os alunos, algumas questões são fundamentais, dentre elas, podem-se destacar: sensibilidade com as reações dos alunos; o olhar para o outro e o seu potencial; um novo olhar sobre a inclusão, focado na capacidade; valorização do potencial do aluno; oportunidade de atividades de inclusão e viabilização para todos; convivência com os diferentes para produzir novas ideias sobre as diferenças.

A análise mostra uma sensibilidade dos professores, que interpretam as reações do aluno e não utilizam esse indicador para limitar o que fazer com ele, mas para saber o que oferecer. Trata-se do olhar para o outro entendendo as suas dificuldades e, por consequência, explorando as suas potencialidades. Os professores reconhecem a importância de aprender com “eles” e, a partir dessa convivência e relação, construir uma proposta que não é para “eles”, pelo contrário, vem “deles”. Os professores priorizam “fazer junto”, oportunizar, entendendo a importância desse processo para a visibilização dos sujeitos. Reconhecem a importância de outra lente, de um novo olhar sobre a inclusão, e percebem que, nas relações e nas tensões, houve aprendizagem. Com a convivência com as diferenças, suas formas de ver os alunos com deficiência e de lidar pedagogicamente com eles foram modificadas na perspectiva da inclusão.

Considerando que os professores que atuam no Projeto Inclusão Radical também atuam na rede pública de ensino, foi perceptível em suas respostas a descrição de dois ambientes distintos. O ambiente da ação do Projeto, mesmo com várias ações desenvolvidas dentro da escola, e o ambiente escolar são distintos.

Sobre o ambiente escolar, notam-se avanços, dificuldades e desafios nas respostas dos professores. Por outro lado, percebe-se um grande esforço do professor diante do formato do sistema escolar, ainda marcado pela lógica da normalidade, que não dá conta da

complexidade da inclusão escolar. No cenário das ações do Projeto Inclusão Radical, os professores são mais afetados pelas vozes dos sujeitos e suas diferenças, vendo-os de forma mais complexa, pois, além de afetarem os professores, trazem grande satisfação para os alunos (com deficiência e sem deficiência). Mais ainda, há envolvimento da comunidade, e o Projeto torna-se um espaço significativo de desconstrução de ideias sobre as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que vai contribuindo para ver o sujeito diferente como limitado, mas como sujeito capaz e com potencial. Pode-se dizer que as concepções, as desconstruções presentes nas respostas dos professores, expressando diferentes maneiras de lidar com as diferenças, revelam um caminho, um percurso de decolonialidade do sujeito com deficiência.

3.4 As práticas corporais de aventura como uma “vantagem pedagógica”

Utilizo a expressão “vantagem pedagógica” com base em Candau (2011), que, inspirada em Emilia Ferreiro, defende a ideia de que a escola precisa ver as diferenças não como um problema, mas como uma vantagem pedagógica.

Pensando dessa forma, nesta parte, apresento as relações da inclusão com as práticas corporais de aventura. Trago os diálogos com os professores, analisando se, na concepção dos docentes, existe uma vantagem pedagógica ao lidar com as diferenças, quais são as características das práticas e se contribuem para a inclusão. Procuo compreender como é trabalhar com essas práticas, se existem dificuldades, como está o ambiente escolar, se é favorável ou não à inclusão, como os professores enxergam essas práticas na escola e como estão sendo desenvolvidas no currículo. Nesse sentido, as práticas corporais de aventura, na concepção dos professores, apresentam características que podem ser consideradas como uma vantagem pedagógica frente aos desafios das diferenças?

O professor Rafael explica que não desconsidera outras práticas corporais; ele acredita que todas elas podem contribuir para o processo de inclusão. Esse posicionamento do professor de não hierarquizar as práticas corporais, ou seja, não elencar uma como melhor que a outra, já demonstra certa desconstrução da lógica da normalização e aponta mudanças. Em certo sentido, o professor distancia-se de uma concepção dominada por práticas esportivas hegemônicas. Ele rompe com o cenário que descrevi e discuti anteriormente, baseado em Rizzo, Aranha, Freitas, Daolio e Lopes (2016), que afirmam que as práticas esportivas hegemônicas ainda se fazem presentes na escola.

No entanto, o professor não deixa de considerar que as práticas corporais de

aventura têm potencial para a inclusão e fala sobre as suas impressões do esporte de aventura:

Mas a própria adrenalina do esporte de aventura, a emoção, aquela lágrima que sai do olho quando você termina, que você para, de não acreditar no que você fez, ela tem essa perspectiva psicológica de que eu posso fazer algo, que, inclusive, no sentido de que poucas pessoas fazem e é muitas vezes colocado como se você fosse uma pessoa mais forte, uma pessoa corajosa por ter feito aquele [pausa] por ter descido uma corda de rapel, por exemplo. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

O professor Rafael explica as sensações provocadas pelas práticas corporais de aventura e os efeitos de realizar uma atividade desafiadora. Segundo o professor, a participação nas atividades de aventura contribui para disseminar e modular outro significado sobre a pessoa com deficiência. Esse discurso afeta o próprio aluno com deficiência, que se vê empoderado, no sentido de ser o condutor da sua própria vida:

Ao compreender a inclusão escolar enquanto prática que aciona técnicas para alcançar determinadas finalidades, pode-se pensar que as ações empreendidas em prol da participação das pessoas com deficiência se constituem como importantes tecnologias de modulação das condutas dos sujeitos. (KRAEMER, 2020, p. 81)

As práticas de aventura contribuem para desconstruir a imagem de um corpo deficiente que não é capaz, contrariando a ideia de limitação ou fragilidade e vendo as possibilidades e as capacidades desse corpo, um corpo que é desafiado em seus limites.

Essa ideia de desafio vem da visão de como as práticas corporais de aventura são consideradas de forma geral. A professora Ana Livia diz que: “[...] o esporte de aventura, ele, querendo ou não, é difícil de ser praticado pelas pessoas ditas normais, então, quem dirá essas pessoas que [pausa] atípicas? Não é?” (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022). A professora enxerga essa característica como favorável. De certa forma, uma “vantagem pedagógica”, pois o aluno com deficiência realiza atividades desafiadoras, conhecidas pelo perfil radical, que pessoas “típicas”, ou seja, que estão incluídas no padrão hegemônico, também não tiveram a oportunidade ou a “coragem” de realizar.

O professor Matheus também expressa sua opinião sobre o diferencial das práticas corporais de aventura para a inclusão. Diz ele: “Eu acho que o diferencial dela, dessa prática, é que ela ajuda o aluno a superar os próprios desafios dela, dele” (PROFESSOR MATHEUS, 2022).

Portanto, esses discursos podem favorecer a representação do aluno com deficiência de uma forma positiva, operando como um mecanismo para o processo de empoderamento e valorização desse discente.

O desafio proporcionado pela prática também foi citado pelo professor Lucas, mas ele apresenta mais uma característica que pode ser considerada como uma vantagem pedagógica. O professor fala sobre a possibilidade de as práticas corporais de aventura permitirem que o sujeito alcance os objetivos em uma competição sem uma pessoa como adversário:

Porque, na verdade, nessas atividades, nessas práticas corporais de aventura, você, querendo ou não, está testando os seus limites. Você não está competindo com o outro, não é? Você quer ver até onde você [pausa] “ah, quanto tempo eu consigo? Será que eu vou conseguir ficar me equilibrando aqui durante quanto tempo? Quanto tempo eu vou levar para subir aquele morro lá?” Então, assim: é uma competição com você mesmo, com os seus limites. Eu acho que é isso que difere um pouco. (PROFESSOR LUCAS, 2022)

Essa característica das práticas corporais de aventura é uma particularidade diante de outros esportes, o que pode ser um diferencial, segundo o professor. A produção de ganhadores e derrotados nos esportes tradicionais é determinante para gerar exclusão. Os esportes radicais apresentam outro formato:

Na maioria das práticas de ER, a identificação clara de perdedores e ganhadores, tão presente nos esportes coletivos, é dissolvida. Nos ER, a vitória ou derrota está intrinsecamente ligada ao indivíduo que desafia suas habilidades e se coloca em confronto consigo mesmo. (ARMBRUST, SILVA, 2012, p. 295)

Segundo Armbrust e Silva (2012), por exemplo, em uma atividade de escalada, o participante chega a determinado ponto e sente uma apreensão, um desconforto, devendo decidir se continua; ele não se alimenta da sensação de ter sido derrotado por outro, mas acaba tendo estímulo para tentar outra vez:

A decisão do enfrentamento da dificuldade é intrínseca e pode acontecer do indivíduo se dar por derrotado naquele movimento. Essa "derrota", no entanto, ao invés de eliminar-lhe o desejo pelo desafio e pela superação pode, na verdade, estimulá-lo a voltar numa outra ocasião para tentar novamente. Mesmo que sua decisão tenha sido a de retroceder por ter esgotado suas possibilidades e vontade de enfrentar essa via, isso não o impede de ter novamente o desejo de enfrentar a mesma dificuldade. (ARMBRUST, SILVA, 2012, p. 295)

Então, nas atividades de aventura, não há perdedores. Só “perde” quem não realizou a atividade ou não teve a oportunidade de realizá-la:

[...] mesmo aquele indivíduo não habilidoso tecnicamente pode participar de aulas com esse conteúdo sem sentir-se excluído, mesmo porque a maioria

dos alunos também não possuirá muitos conhecimentos específicos acerca das modalidades. Claro que tudo isso dependerá da inserção ou não de tais atividades em ambiente escolar, com novas possibilidades de vivências (muitas vezes inéditas) por parte dos alunos. (TAHARA, FILHO, 2012, p.63)

Diferentemente dos esportes tradicionais, que, como visto anteriormente, segundo Tahara e Filho (2012), acabam contribuindo com a exclusão por exigirem habilidades e conhecimento de técnicas, as atividades de aventura tendem a colaborar para a inclusão, oportunizando novas vivências.

Perguntei à professora Ana Livia se as atividades de aventura contribuem para a inclusão, e ela respondeu: “Sim, sim, até porque a questão dos materiais adaptados, que não é uma proposta só para a criança ficar num ambiente diferente, mas para ela praticar, de fato, algum esporte mesmo, que ela consiga, dentro das limitações dela.” (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022).

Outro ponto em que as práticas corporais de aventura se diferenciam dos esportes tradicionais é que, segundo o professor Luan, “as práticas radicais” não têm regras: “As regras [são] o cuidado com o próximo” (PROFESSOR LUAN, 2022).

Essa observação do professor vai ao encontro do que propõem Armbrust e Silva (2012), que caracterizam os esportes radicais: “Entre tantas lições possíveis, se situam o aprender a ser responsável por si mesmo, a ser responsável pelos outros e pela natureza, entendida como lugar de convívio” (ARMBRUST, SILVA, 2012, p. 295). Trata-se de uma prática que oportuniza a vivência e se distancia da rigidez do esporte tradicional: “O mais importante, portanto, é a oportunidade de cada indivíduo viver aquele momento, fazer sua autoanálise e extrair lições próprias e significativas dessas experiências” (ARMBRUST, SILVA, 2012, p. 295). Valorizam-se os sujeitos envolvidos, ou seja, as pessoas estão em primeiro lugar, sendo essa mais uma vantagem pedagógica para a inclusão.

Ainda sobre as atividades de aventura, o professor Adrian afirma: “São atividades que esse aluno normalmente jamais irá vivenciar na escola. Então, é um desafio para esse aluno fazer essas atividades, então, o potencial delas se torna enorme” (PROFESSOR ADRIAN, 2022). O professor Adrian faz parte do Projeto, que dialoga com as práticas corporais de aventura, mas relata que, nas escolas, a prática não é difundida.

O professor Rafael também fala sobre a distância entre as práticas corporais de aventura e a vida cotidiana das pessoas. Para ele, a prática das atividades de aventura

Traz uma nova referência de modelos de esportes que não são muitas vezes ensinados, não são popularizados, não são nem vistos, e a criança nem sequer

sabe que existem, porque muitas vezes não passam numa TV, ela nunca nem sabe da existência, da possibilidade daquilo. E aí, conseqüentemente, ela não procura e distancia ainda mais a oportunidade de ela vivenciar essas práticas. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

Nesse sentido, mesmo que as atividades de aventura sejam uma vantagem para a inclusão, elas ainda estão, muitas vezes, distantes do ambiente escolar. Conforme os professores falaram, há muitas dificuldades para o desenvolvimento de tais atividades na escola:

[...] inclusive, é uma dificuldade encontrar profissionais que sejam habilitados a isso, a mexer com a corda, a fazer uma amarração, a, de repente, montar uma tirolesa, a fazer um [pausa] montar uma *slackline* e ter essa ferramenta, e fazer com segurança, ter as ferramentas de segurança, capacete, etc. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

A dificuldade apontada pelo professor também foi registrada por Tahara e Filho (2012) ao destacarem que o conhecimento dos professores sobre a modalidade a ser desenvolvida é fundamental: “Para que ocorra um relativo sucesso na execução de uma atividade de aventura dentro da escola (ou em uma saída pedagógica), torna-se necessário que o professor tenha um mínimo conhecimento acerca da modalidade a ser trabalhada” (TAHARA, FILHO, 2012, p. 63).

Perguntei ao professor Luan se os professores de Educação Física conhecem as práticas corporais de aventura: “No meu caso, eu conheço porque eu venho de esportes radicais, pratico canoagem desde os quinze anos. Então, da canoagem, aparecem outros esportes [...]”. (PROFESSOR LUAN, 2022). O professor explica que praticar canoagem foi a porta de entrada para outras práticas corporais de aventura, mas reflete sobre a realidade dos seus colegas professores: “Então, eu tenho essa vivência. Mas já vi de colegas meus que não entendem nada disso, fazem porque viram alguma coisa, apareceu alguma proposta na cidade [...]”. (PROFESSOR LUAN, 2022).

As respostas dos professores vão de encontro ao ambiente escolar situado por Tahara e Filho (2012), que apontam que as dificuldades dos professores têm relação com a formação acadêmica:

Tal fato pode ser um problema, uma vez que a maioria dos profissionais que hoje atuam nas escolas não teve em sua formação acadêmica disciplinas que abordassem tais conteúdos. Apenas nos últimos anos é que alguns cursos de Educação Física espalhados pelo Brasil começaram a direcionar olhares para que o conteúdo das atividades de aventura e do meio ambiente fizessem parte das suas grades curriculares (TAHARA, FILHO, 2012, p. 63).

Além da dificuldade dos professores relacionada aos conhecimentos mais específicos, a professora Ana Livia fala sobre o desafio enfrentado pelas escolas para oferecer as atividades que envolvem práticas corporais de aventura:

Muitas escolas também não têm material adequado para trabalhar com esse tipo de prática. Então, eu acho que não. E são também poucos profissionais que conhecem sobre isso ou que buscam saber sobre isso. Acho que falta muita formação, fora a falta de recursos, que também limita isso. (PROFESSORA ANA LÍVIA, 2022)

Considerando que, na BNCC, há referência a essa modalidade, perguntei aos professores o que eles pensam sobre essa possibilidade, considerando o currículo de sua realidade escolar. Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (2020) apresenta as práticas corporais de aventura como uma unidade temática, questionei se havia uma expectativa mínima de os alunos terem acesso a esse tipo de prática. Segundo o professor Matheus:

É uma situação bem complicada, porque a BNCC exige, mas a gente não tem essa formação. A gente não tem o material na escola. Inclusive, foi através do Projeto Inclusão Radical que eu aprendi a adaptar o material para trabalhar essas práticas corporais de aventura. (PROFESSOR MATHEUS, 2020)

O professor Adrian também fala sobre a ausência de recursos e as suas dificuldades:

Só que, na escola, como eu já tinha falado, você não tem material, tem que adaptar as atividades, adaptar o material. Não tem como você fazer uma atividade de escalada na escola; você vai ter que desenvolver uma parede de escalada, corda, polias, mosquetões, isso na escola sai tudo do bolso do professor. O *slackline* agora está mais barato, mas antes não era tão barato, então, para você ter que trabalhar na escola, você tinha que comprar, porque a escola não iria comprar. (PROFESSOR ADRIAN, 2022)

A situação descrita pelos professores já foi apresentada por Tahara e Filho (2012) há uma década:

[...] muitas modalidades necessitam de inúmeros materiais específicos para a referida prática, o que pode dificultar sua execução. Em alguns casos, o próprio professor tem algum tipo de material (ou empresta de conhecidos) por já possuir relativa experiência na modalidade, e aí consegue adaptar uma situação na escola que possibilite aos alunos experimentar algo novo. (TAHARA, FILHO, 2012, p. 63)

Nesse contexto, segundo o professor Lucas, toda a responsabilidade de trabalhar com a unidade temática prevista pela BNCC acaba recaindo sobre o professor:

Assim, então, aí é mais outro desafio para o professor. É mais outro desafio: a gente tem que buscar maneiras de trabalhar esse conteúdo com o que a gente tem ali na escola. Ou às vezes a gente tem que buscar alternativa, tirar dinheiro no bolso, como muitos professores fazem. Então assim: é a nossa realidade, não tem como fugir. (PROFESSOR LUCAS, 2022)

Mesmo com todas essas dificuldades, segundo o professor Matheus, o Projeto Inclusão Radical contribuiu com a sua prática pedagógica: “Isso que eu ia complementar agora. Quando eu comecei a participar do Projeto Inclusão Radical, ele me ajudou muito na minha prática pedagógica na escola, para trabalhar nas práticas corporais de aventura.” (PROFESSOR MATHEUS, 2022). Ele complementa: “Foi o que eu disse: o material, ele é adaptado, não é? Por exemplo, *slackline*, eu usei uma corda como *slackline*. Não foi bem *oslack*, foi uma corda para eu poder trabalhar com ele na escola.” (PROFESSOR MATHEUS, 2022)

Essa fala do professor apresenta as contribuições do Projeto Inclusão Radical, que não estão impactando apenas os alunos e professores participantes, mas aproximando os professores das práticas corporais de aventura, e eles estão disseminando essas práticas pelas escolas onde atuam. Estão fazendo, com as suas condições, as adaptações, o que podemos considerar um grande passo, segundo o que sugerem Tahara e Filho (2012):

Por que não o professor improvisar e adaptar um cenário/materiais/condições que possam permitir aos alunos experimentar, mesmo que de forma fictícia, a vivência de determinadas modalidades? E por qual motivo não pensar em uma saída pedagógica com os educandos para um local onde propicie a efetiva prática de uma modalidade (seja um rafting, ou um trekking, ou um arvorismo, ou uma canoagem, entre outras)? Será que tudo isto não poderia suscitar nos alunos um pensamento benéfico diferenciado em relação ao meio natural? Pode ser que sim... (TAHARA, FILHO, 2012, p. 62)

De acordo com o professor Rafael, além das dificuldades pela falta de recursos e de formação, a cultura escolar está, muitas vezes, presa a algumas atividades como práticas de lazer:

A gente até hoje está com aquele modelo antigo, ultrapassado, de gangorra, o escorregador, o balanço, e só como sendo práticas de lazer. E isso, ali mesmo, ainda, é muito cru esse tipo de brinquedos, locais, inclusive, daí consequentemente habilidades na sociedade que pudessem oportunizar também, de uma maneira externa, o professor participar e o professor se envolver, a partir disso trazer para a prática do cotidiano dele esse elemento. (PROFESSOR RAFAEL, 2022)

Pode-se depreender, da fala do professor Rafael, que estamos inseridos em vários modelos e que, no esporte, o lazer também se baseia em algumas práticas hegemônicas. Os

professores são efeitos dessas práticas, portanto, terão dificuldades em desenvolver atividades que favoreçam a ruptura desse paradigma. Nesse contexto, o professor Rafael observa: “[...] a música, o *funk*, por exemplo, entram aqui dentro de uma maneira muito fácil. Por quê? Porque isso é visível lá fora, essa prática desse tipo de cultura, de música e tudo mais.” (PROFESSOR RAFAEL, 2022).

É possível conectar a ideia do professor Rafael com todas as dificuldades apresentadas nas entrevistas com os outros professores. Digo isso porque todos os professores afirmaram haver dificuldades, que vão desde a falta de formação, de materiais e de recursos até o manejo das atividades de aventura, o que, conseqüentemente, dificulta a execução dessas práticas na escola.

Mas essa precariedade é geral, com ausência de materiais de todas as modalidades esportivas? Nas unidades escolares, quais modalidades esportivas estão sendo priorizadas? E quais são as práticas corporais que não estão sendo oportunizadas? Diante da hegemonia esportiva, outras unidades temáticas, como é o caso da dança, por exemplo, estão tendo espaço garantido na escola?

Com tantas interrogações, não posso perder de vista as vantagens pedagógicas das práticas corporais de aventura. Destaco as características analisadas que podem contribuir para a inclusão: o desafio que permite o empoderamento da pessoa com deficiência; a prioridade para a vivência/experiência da atividade; a competição não com o outro, mas com os próprios limites; dissolução da identificação de ganhadores e perdedores; ampliação das possibilidades de participação; produção de novas oportunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa esteve pautada no entendimento de que a inclusão continua sendo um grande desafio para a educação. Para ser coerente com a afirmação, foi feita uma breve descrição, mostrando a situação dos alunos com deficiência no contexto escolar. Na questão central do dilema da inclusão escolar, na primeira parte do texto, destaquei que o fato de os alunos frequentarem a escola não encurta a distância entre a exclusão e a inclusão. Outros fatores podem ser determinantes para reforçar a exclusão, considerando-se que os alunos com deficiência assumem identidades que acabam sendo determinadas por discursos que não compreendem a vantagem da interação com as diferenças.

Nesta dissertação, muitas perguntas foram feitas, mas muitas delas não foram respondidas. Aproveito para explicar que as inúmeras interrogações foram trazidas com a intenção de provocar, de abrir possibilidades para outras pesquisas, principalmente relacionadas à instrumentalização pedagógica da intitulada “Educação Especial”. Acredito que parte das interrogações surgiu de uma inquietude, somada ao impacto epistemológico dos Estudos Culturais.

Busquei, então, uma compreensão decolonial, percebendo que nossa sociedade é edificada em alicerces coloniais, portanto, a colonialidade persiste. Os discursos ecoam estereótipos, normalidade, naturalização, operando como mecanismos de um sistema que prega a homogeneização e subalternizando as diferenças.

A pesquisa apresentou a crise paradigmática da inclusão, a qual – não posso omitir – foi acentuada nos últimos quatro anos. Também não posso deixar de relatar que o Brasil, com o governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, de extrema-direita, deixou claro que as diferenças existem como um problema que se resolve eliminando e perseguindo os diferentes. O mais assustador não foi a ausência de iniciativas do governo que valorizassem as diferenças, mas sim o combate às diferenças, com incitação popular para a sua perseguição.

Situado esse contexto, sofremos duros golpes. Sendo mais específico, tendo em conta a temática desta pesquisa, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou ser contra a inclusão de alunos com deficiência em uma sala de aula, justificando que eles não aprendem e “atrapalham o aprendizado dos outros”. Com essa declaração, dentre outras, podemos afirmar a ausência de ações e políticas

que valorizem a pessoa com deficiência, seu corpo, seu “jeito de fazer”. Não posso deixar de apontar as tensões do processo de inclusão escolar, das interações, das diferenças, e o papel de relevância de pesquisas que tenham compromisso com a inclusão e a valorização das diferenças.

Para ampliar a compreensão da colonialidade presente no nosso modelo de sociedade, trago, nestas considerações, o cenário nacional. Suas características são facilmente identificadas quando, por parte do então Presidente da República aqui citado, escutamos a naturalização da morte de pessoas na pandemia de COVID-19, inclusive propagada como piada e com imitações de uma pessoa morrendo com falta de ar. Com esse fato, podemos, com tranquilidade, afirmar que sofremos com ações de uma necropolítica, ou seja, a política da morte. Segundo Queiroz (2020), o poder colonial tem como um dos seus objetivos eliminar corpos, atuando com ações necropolíticas.

Portanto, em meio a mais esse “capítulo” da história de nosso país, ficou escancarada a forma como, nos últimos anos, se lidou com as diferenças, o que piorou em um governo de extrema-direita. Contudo, essas diferenças já vêm há muito tempo sendo sufocadas pelo próprio sistema escolar, que coloca a legislação e as suas determinações a serviço da normalidade, utilizando como justificativa os discursos da igualdade, confundida com mesmidade (SKLIAR, 2003).

Porém, é preciso reconhecer que a legislação mudou, determinando que os espaços sejam ocupados por pessoas com deficiência. Inclusive, o acesso à recreação, ao lazer e ao esporte no sistema escolar está garantido por lei. Ainda que essa legislação não seja, por si só, garantia de transformação e inclusão, é ela que possibilita a presença das práticas corporais, em perspectivas que reconheçam o prazer propiciado pela prática, a possibilidade de participar, o fazer sem compromisso de performance ou competição, como é o caso do Projeto Inclusão Radical, objeto desta pesquisa.

Como a pesquisa mostrou, é importante entender as práticas corporais como uma representação da cultura e dos seus praticantes e enxergar os alunos com deficiência não a partir de suas limitações, mas de seu potencial, vendo na sua presença uma “vantagem pedagógica”. No caso das práticas corporais de aventura, mostrou-se que essa compreensão é fundamental para que, de fato, o processo de inclusão ocorra, ou seja, é essencial levar em conta que a perspectiva dos Estudos Culturais possibilita olhar as diferenças de outra forma. Caso contrário, muitos alunos, mesmo sem deficiência, acabam sendo excluídos pelo tecnicismo e por modalidades esportivas tradicionais desenvolvidas sob a perspectiva de competição e performance, diluindo-se, assim, os aspectos educativos, com a seleção de

alguns e a exclusão do restante.

Pela pesquisa, também aponte como a hegemonia dos esportes tradicionais é sustentada, diminuindo as oportunidades, a flexibilidade e o espaço nas aulas de Educação Física para outras práticas corporais. Argumentei como a perspectiva do professor interfere diretamente nas aulas. Ainda há muito professor que permanece valorizando apenas a matriz biológica, formado com uma literatura clássica da Educação Física, que ignora a cultura e pouco dialoga com as diferenças dos alunos. Esse professor, como vimos, terá dificuldade de reconhecer as ciências sociais e considerá-las. Essa dificuldade produz uma forma de lidar com as diferenças e uma concepção de inclusão que tende para a normalização, padronização e subalternização.

No entanto, apesar disso, há movimentos acontecendo nas escolas e na sociedade de forma geral que estão fomentando ações e projetos que, de alguma forma, passam a contribuir para o enfrentamento da histórica inferiorização dos diferentes nas escolas. Tais ações podem causar efeitos, desconstruindo pilares de uma visão restrita à matriz biológica.

Pela pesquisa efetuada, é possível afirmar que o Projeto Inclusão Radical, ao explorar práticas corporais de aventura com um caráter democrático, incluindo alunos com deficiência, se insere no rol de práticas que mostram que outra educação (física) é possível, uma educação que contempla as diferenças de maneira positiva. Penso que a pesquisa, ao ouvir os professores participantes do Projeto, resultou em reflexões que contribuem para pensar o processo de inclusão de outra forma, não pautada na limitação, mas no potencial dos sujeitos diferentes.

Essa perspectiva produz efeitos positivos para todos, incluindo os docentes. Como vimos, eles relataram a satisfação em participar do Projeto, o interesse em adquirir conhecimentos sobre a inclusão por meio das vivências, a importância de propostas para a inclusão, o interesse em trabalhar com pessoas com deficiência e a oportunidade de experienciar as práticas corporais de aventura com os alunos.

Os docentes reconheceram as identidades, as diferenças dos alunos e a cultura como importantes no processo da inclusão. A exclusão foi percebida pelos professores, bem como a necessidade de ações de combate aos preconceitos e de favorecimento de movimentos inclusivos.

Surgiram questões sobre inclusão/exclusão, relacionando-as ao sujeito, ao espaço, às fronteiras e à complexidade desse processo. As reflexões foram aproximadas do pensamento de Skliar (2001, 2003) e Candau (2012). Outro ponto importante e perceptível é a ainda necessária desconstrução da igualdade como mesmidade, uma herança da

modernidade, segundo Candau (2012) e Skliar (2003), que dificulta ver a diferença como vantagem pedagógica. Ainda que tênues, nesta pesquisa, observaram-se falas que culpabilizam o docente. Essas falas, com base na reflexão teórica, não provêm do “eu interior” do docente. O que foi dito pelos docentes com esse teor é proveniente dos discursos que circulam no ambiente escolar e, principalmente, no contexto das políticas educacionais.

Pela pesquisa realizada, também foi possível ver alguns desafios no que se refere a impressões com o “outro” e à relação aluno-professor. Um deles é mudar o ambiente escolar. Observou-se um esforço dos professores entrevistados em modificar o formato do sistema escolar, que ainda não dá conta da complexidade da inclusão escolar e das diferenças dos alunos.

Nesse sentido, segundo os professores entrevistados, nas ações do Projeto Inclusão Radical, há outras relações e práticas pedagógicas. Eles são mais afetados pelas vozes dos sujeitos, das diferenças. A análise aponta uma visão mais complexa do aluno pelo professor, algo que afeta o docente e resulta em satisfação para alunos (com deficiência e sem deficiência) e, como consequência, satisfação para o professor.

Considerando que o Projeto Inclusão Radical também envolve a comunidade, a pesquisa mostrou que as ações do Projeto se tornam um espaço significativo de desconstrução de ideias sobre as pessoas com deficiência. Com base na escuta dos professores, pode-se concluir que suas concepções e, principalmente, suas desconstruções expressam diferentes maneiras de lidar com as diferenças. As formas de lidar com os alunos demonstram estar sempre ancoradas na ideia de que a convivência com a diferença é fundamental para produzir outra forma de vê-la, podendo, segundo as reflexões teóricas, ser aproximada de uma visão decolonial.

A pesquisa também mostrou que há dificuldades para desenvolver atividades com práticas corporais de aventura na escola em função de uma estrutura rígida e falta de materiais “inclusivos”. Também apontou dificuldades relacionadas à falta de formação, o que dificulta a realização dessas práticas na escola. Porém, mesmo com dificuldades, os professores reconheceram as vantagens pedagógicas das práticas corporais de aventura para a inclusão. Portanto, faz-se necessário melhorar as condições e o investimento para a disseminação das práticas corporais de aventura na escola.

Dentre as vantagens pedagógicas das práticas corporais de aventura para a inclusão, conforme apontado pelos professores, está o empoderamento da pessoa com deficiência, propiciado pelo desafio que essas práticas representam. A concepção de vivência/experiência da atividade é diferente, pois não há competição com o outro, mas

como próprios limites. Elas possibilitam a substituição da lógica de que há ganhadores e perdedores, fazendo oposição à perspectiva tradicional, tecnicista, e rompendo com a hegemonia esportiva e competitiva. Elas ampliam, segundo os professores entrevistados, as possibilidades de participação de pessoas com limitações físicas, cognitivas e sociais. Portanto, permitem novas oportunidades de aprendizagem.

Essas novas oportunidades surgem a partir de um processo de desconstrução da lógica da modernidade/colonialidade, estimulando a elaboração de ações em favor da inclusão e da valorização das diferenças. A pesquisa mostrou que a aproximação e a interação com a diferença produzem outros olhares sobre os sujeitos. Isso não impacta somente os alunos “outros” – afeta também os professores e a sua concepção de inclusão, bem como os demais alunos e a comunidade.

Concluo lembrando Walsh (2013) quando diz que, apesar da colonialidade, existem as “brechas” como possibilidades para uma pedagogia decolonial. Embebido no pensamento da autora, entendo que o Projeto Inclusão Radical é uma “brecha” para outras práticas pedagógicas. Essas brechas, assim como esta pesquisa, não trazem soluções “finais” para a inclusão escolar, mas são insurgências que questionam a lógica hegemônica e mostram que é possível entender as diferenças como vantagem pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARMBRUST, I.; SILVA, S. A. P. dos S. Pluralidade cultural: os esportes radicais na educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 281–300, 2012. DOI: 10.22456/1982-8918.14937. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/14937>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- BACKES, J. L.; BARUKI, V. L. de S. O processo de inclusão de alunos com deficiência visual e surdez no curso de licenciatura em Educação Física: um processo híbrido e in/tenso. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022015, 2022. DOI: 10.22483/2177-5796.2022v24id4188. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4188>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BACKES, J. L.; PAVAN, R.; FETZNER, A. R. Paulo Freire e os Estudos Culturais: Pistas para convergências possíveis. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-16, 2021. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16539>>. Acesso em 11 nov. 2022.
- BANDEIRA, Marília Martins; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Definições oficiais para esportes de aventura e esportes radicais no Brasil. **Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon**, PR,. Vol. 18, no. 3 (2020), p. 29-35, 2020.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. BRACHT, Vatter (1992). **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. *Cadernos do CEDES*, Unicamp, Campinas, V. XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular Brasília**: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão com qualidade: conhecendo o Prouni**. 2022. Disponível em: http://siteProuni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php. Acesso em: 9 nov. 2022.
- BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 10 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta pedagógica do Programa Escola Aberta**. Brasil: MEC, 2007b.
- BROCH, C.; BOTH, J.; TEIXEIRA, F.C.; PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Satisfação no trabalho docente em educação física: um diagnóstico do perfil dos professores universitários. **Revista de Educação Física**, v. 31, n. 1, pág. e-3179, 11 set. 2020.
- CAMPO GRANDE. **Decreto nº14.189, de 15 de Março de 2020**. Dispõe sobre as medidas

para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, COVID-19, e dá outras providências. Campo Grande-MS. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI1MDQzIn0%3D.pdf.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED no 193, 6 de dezembro de 2018**. Regulamenta o projeto esporte escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

CANAU, V. M. F.. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

CANAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-86, 2020.

CANAU, Vera Maria Ferrão . Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos . **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 Disponível em [www. CEDES \(unicamp.br\)](http://www.CEDES(unicamp.br)).

CANAU, V. M. F. (2021). Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos De Pesquisa**. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>.

COMERLATO, L. **Canoagem para deficientes Físicos**. Relatório de Pesquisa. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS. 2003. Disponível em http://canoagem.org.br/arquivos/biblioteca/biblioteca_canoagem_deficientes_fisicos_2003_1uci_ano_merlato.pdf. Acesso em Janeiro 2021.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio./jun./jul./ago. 2003.

COSTA e SILVA, A. A.; Marques, R. F. R.; Pena, L. G. S.; Molchansky, S.; Borges, M.; Campos, L. F. C. C.; Araujo, P. F.; Borin, J. P.; Gorla, J. I. Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a pratica do esporte coletivo em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. 2013.

COUTO, Felipe Adriano de. O equilíbrio dinâmico em adultos sobre o Slackline. In: PEREIRA, Dimitri Wuo (ORG). **Novas experiências na aventura**. São Paulo. Lexia. 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura/Jocimar Daolio**. -. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DAOLIO, Jocimar. Consequências do conceito de cultura para a educação física escolar. In: PACHECO NETO, Manuel (Org.). **Desafios da educação física: cultura e corpo em**

movimento. Dourados: UFGD, 2016. p. 57-73.

DAOLIO, J. (1995a). **Da cultura do corpo** (1ª ed.). Papirus Editora.

DIAS, Cleber; MELO, Victor; ALVES JUNIOR, Edmundo. Os estudos dos esportes na natureza: desafios teóricos e conceituais. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 7, n. 3, p. 358-67, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. (2015). A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. **Revista De Educação, PUC-Campinas**, 20(2), 127-142. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2993>.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo, Scipione, 1989.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.- dez. 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira.–Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016 [2013]. 260 p.]

JITSUMORI, C. I. de O.; BACKES, J. L. A escola, um espaço/tempo de diferentes identidades: identidades legitimadas, contestadas, marcadas e subvertidas... **Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [S. l.]**, v. 12, n. 2, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/197>. Acesso em: 08 janeiro 2022.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças.** Ijuí, Editora Unijuí. 1991.

KRAEMER, Graciele Marjana. Política De Inclusão Escolar E A Modulação Das Condutas Dos Sujeitos Com Deficiência. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 71-87, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9269>.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES** [online]. 2015, v. 35, n. 95 [Acessado 17 Novembro 2022], pp. 15-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>>. Epub Jan-Abr 2015. ISSN 0101-3262. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, J. S.; RIBEIRO, J. C. O. A. R.; NETA, A. A. C.; NUNES, C. P. **A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal.** Revista Profissão Docente, v.19, n.40, p. 01-17, 2019.

OLIVEIRA, R. C.; DAÓLIO, J. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 71-94, abr./jun. 2014.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor; RICARDO, Denis Prado. Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Corpoconsciência**, p. 18-34, 2008.

PEREIRA NETO, Alexandre Nogueira. Neoliberalismo e Solidariedade: breves apontamentos da Teoria Crítica do Direito. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v.14, n.2, 2º quadrimestre de 2019. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791

PIMENTEL, G. G. A.; MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. Lazer, meio ambiente e educação física escolar: relações possíveis? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 13-19, jan./mar. 2013. Disponível em: www.revista.ufg.br/feff/article/view/15971. Acesso em Jan/2021.

QUEIROZ, Leandro. Decolonialidade e concepções de língua. Uma crítica linguística e educacional. São Paulo: Pontes, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-30.

RIZZO, D. T. de S.; ARANHA, A. C. M.; FREITAS, C. M. S. M. de; DAOLIO, J.; LOPES, J. C. Educação Física Escolar e Esporte: significações de alunos e atletas. **Pensar a Prática**, v. 19, p. 444-458, 2016.

SANTOS, B. S. **Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandirboaven1.htm>, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11.

SESCOOP. **Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo**. Disponível em: www.somoscooperativismo.coop.br/sescoop . Data de acesso 14 de agosto de 2020.

SILVA, F. E. R.; RODRIGUES, L. B.; PINHO, A. P. M. Motivação para Atuação no Voluntariado: Estudo de Caso em uma Organização Não-Governamental. **Gestão e Sociedade**, v. 14, n. 40, p. 3923-3952, 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: Costa, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! Pro-Posições, Campinas, SP, v. 12, n.2-3, p. 11–21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 29out. 2022.

SKLIAR, Carlos e QUADROS, Ronice Muller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. V, n°9, 2000, p. 32-51.

STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. 2001. Introdução. In: STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. **A presença de atividades de aventura na educação física escolar**. Arquivos de Ciências do Esporte, 2012.

VEIGA-NETO, A. (2002). Olhares... In: M. V. Costa (Org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v.20, pp. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 05 maio. 2020.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Candau, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In> WALSH, Catherine. (Ed.) **Pedagogia decoloniales: practicas insurgents de resistir, (re)sister y (re)vivir**. Quito: Abya-Yal, 2013.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1- Por que você decidiu participar do Projeto Inclusão Radical?
- 2- Qual é a sua concepção de inclusão? O que é inclusão para você?
- 3- Nas ações do Projeto Inclusão Radical, quais foram as impressões dos alunos que você teve durante a realização das atividades?
- 4- O que você pensa quando olha para um aluno com deficiência, como você vê ele?
- 6- Quais são as deficiências de forma geral que você já teve a oportunidade de trabalhar na escola?
- 7- O que você acha da inclusão na escola? A escola é inclusiva, o que você pensa dessa escola, o que você pensa sobre a inclusão que existe na escola?
- 8- Dentro da sua área de atuação na escola, você já teve formações da Educação Especial ou sobre inclusão escolar?
- 9- O Projeto Inclusão Radical tem potencialidades? Se sim, quais são?
- 10- Comparando as práticas corporais da aventura com os esportes tradicionais, você vê algum diferencial para o processo de inclusão?
- 11- Você acha que as práticas corporais de aventura são disseminadas nas escolas?
- 12- As práticas corporais de aventura fazem parte de uma unidade temática, de um currículo que é obrigatório. Como você vê essa questão comparando com as suas condições de trabalho na escola. Como que você vê tudo isso?
- 13- A partir do momento que você passou a ter vivências no Projeto Inclusão Radical, o que mudou na sua aula, na sua prática pedagógica?
- 14- Na escola que você trabalha, tem materiais e equipamentos para as práticas corporais de aventura?
- 15- Por que você participou voluntariamente dessas ações do projeto? Geralmente as ações do projeto são realizadas no sábado. O que te motivou a participar?
- 16- Você vê alguma barreira para a inclusão na questão dos esportes tradicionais na escola? 17- Em algum momento a deficiência de determinado aluno te causou estranheza? Como foi isso?